

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ISABELA LIA VACCARI

Feminismo e currículo: dilemas e possibilidades de uma
educação emancipadora



ARARAQUARA – S.P.
2023

ISABELA LIA VACCARI

Feminismo e currículo: dilemas e possibilidades de uma educação emancipadora

Tese de Doutorado, apresentado ao Conselho, Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Machado

ARARAQUARA – S.P.
2023

V114f Vaccari, Isabela Lia
Feminismo e currículo : dilemas e possibilidades de
uma educação emancipadora / Isabela Lia Vaccari. --
Araraquara, 2023
212 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Vitor Machado

1. Feminismo. 2. Currículo Escolar. 3. Educação
Escolar. 4. Educação Emancipadora. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ISABELA LIA VACCARI

Feminismo e currículo: dilemas e possibilidades de uma educação emancipadora

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura

Orientador: Prof. Dr. Vitor Machado

Data da defesa: 13/12/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Vitor Machado
UNESP/ Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dra. Liza Aparecida Brasilio
Universidade Federal do Tocantins /UFT

Membro Titular: Prof.^a Dra. Maria Valéria Barbosa
UNESP/ Marília

Membro Titular: Prof.^a Dra. Ana Cláudia Bortolozzi
UNESP/Araraquara

Membro Titular: Prof.^a Dra. Eva Aparecida da Silva
UNESP/ Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho a Paulo Freire.

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a mim mesma, pois seria injusto não me colocar na lista de pessoas a quem devo esse carinho. Agradeço a mim por toda força, persistência e tempo dedicado a esta pesquisa. Também, peço desculpas por todas as vezes que duvidei de mim mesma ou mesmo me odiei por ter tomado a decisão de cursar o doutorado. Muito obrigada.

Ao Danilo Forlini, pelo grande companheiro que é. Obrigada por todas as vezes que me encorajou, me deu ideias, me deu carinho. Obrigada por ter sido um ombro onde pude chorar – de desespero ou cansaço. Obrigada por todas as cápsulas, chás e comidinhas curativas. Obrigada por tornar esse caminho mais leve.

Aos meus pais, Ana Beatris e Milton, por todo o apoio. Sem vocês eu não teria chegado a nenhum lugar. Especialmente, a minha mãe, por ser inspiração de mulher trabalhadora, estudiosa, e que não teme se posicionar no mundo.

Ao Vitor Machado, por ter aceitado o desafio de assumir a orientação de meu trabalho no meio do caminho. Obrigada por abraçar e respeitar minhas ideias e me ajudar a alcançar os resultados aqui apresentados.

Às professoras que se disponibilizaram para compor a banca de defesa: Prof.^a Dra. Liza Aparecida Brasilio, Prof.^a Dra. Maria Valéria Barbosa, Prof.^a Dra. Ana Cláudia Bortolozzi e Prof.^a Dra. Eva Aparecida da Silva. Muito obrigada por aceitarem fazer parte dessa etapa tão importante.

À Unesp, por ser morada da minha formação intelectual e cidadã. Desde 2009, pude iniciar minha trajetória profissional, e é imensurável todo o crescimento que obtive nesses anos, seja dentro ou fora das salas de aula. Em seus espaços, me tornei aluna, professora e pesquisadora.

À Univesp, pela oportunidade de aprimoramento profissional concomitante ao doutorado. A contemplação da bolsa de estudos associada à experiência profissional como facilitadora de ensino me auxiliaram em minha permanência no programa de pós-graduação.

Ao Wiliam Garcia, ao Giovanni Escamilha e à Beatriz da Silva, por cuidarem da minha saúde física, mental e emocional. Sem vocês eu teria enlouquecido ao longo desse processo.

Às amigas de longa data, Luiza Mimura, Luisa Thomazini, Priscila Medeiros e Caroline Watanabe, pelos encontros que, embora esparsos, foram fundamentais para me recarregar de alegria e energia.

Ao João Fante e Izabela Borghi, pelo apoio de livros feito em sua impressora 3D. Foi peça fundamental para manter meus livros abertos e facilitar as citações diretas.

A todas as alunas e alunos que passaram pelo meu caminho de professora. Vocês são inspiração para eu buscar constantemente me tornar uma profissional melhor, mais atenta, mais carinhosa e mais ética.

A todas as professoras e professores que passaram pelo meu caminho de aluna e de colega de trabalho. Alguns de vocês se tornaram retrato e inspiração do que eu gostaria de ser, outros me mostraram que a educação precisa de renovação e reflexão constante.

A todas e a todos que possuem opiniões divergentes das minhas. Obrigada por me lembrarem constantemente que o mundo é plural, que minha perspectiva de vida é apenas uma em milhares, e que ainda há um longo caminho a percorrer em direção à tão sonhada sociedade equânime, justa, democrática e respeitosa.

Como o desejo, a língua rebenta, se recusa a estar contida dentro de fronteiras. Fala a si mesma contra a nossa vontade, em palavras e pensamentos que invadem e até violam os espaços mais privados da mente e do corpo (hooks, 2017, p. 223).

RESUMO

A tese de doutorado em questão aborda a hipótese de que a falta de inclusão de temáticas relacionadas ao gênero e ao feminismo na educação escolar desempenha um papel fundamental na perpetuação do patriarcado e da opressão enfrentada pelas mulheres. Seu objetivo principal é analisar o papel da escola na superação da opressão das mulheres, destacando a importância desse ambiente como um espaço de formação cidadã capaz de preparar jovens críticas(os) e emancipadas(os). O estudo empregou uma abordagem qualitativa, começando com uma extensa revisão bibliográfica e posteriormente conduzindo entrevistas semiestruturadas com quatro professoras e um professor da educação básica. Os resultados da pesquisa revelam que as professoras e o professor reconhecem a ausência de temáticas feministas e de gênero nos currículos escolares, embora notem que esses temas estejam presentes na vivência cotidiana das alunas e dos alunos. Além disso, as entrevistas provocaram reflexões significativas sobre questões de opressão, sugerindo a necessidade de uma abordagem pedagógica mais aberta ao diálogo, reflexão e participação das alunas e dos alunos, a fim de que elas(es) próprias(os) possam reconhecer as formas de opressão que as(os) atingem e, a partir disso, lutar pela emancipação. Conclui-se que, da forma como a escola e o currículo escolar estão atualmente estruturados, estes contribuem minimamente para a efetiva emancipação das(os) jovens. Portanto, a tese defende a necessidade de oficializar as temáticas relacionadas à história das mulheres, à opressão de gênero e ao feminismo no contexto educacional, como um meio de assegurar uma educação genuinamente emancipadora.

Palavras-chave: Feminismo; Currículo Escolar; Educação Escolar; Educação Emancipadora.

ABSTRACT

The doctoral thesis in question addresses the hypothesis that the lack of inclusion of themes related to gender and feminism in school education plays a fundamental role in perpetuating patriarchy and the oppression experienced by women. Its main objective is to analyze the role of the school in overcoming women's oppression, highlighting the importance of this environment as a space for civic education capable of preparing critical and empowered young people. The study employed a qualitative approach, beginning with an extensive literature review and subsequently conducting semi-structured interviews with elementary education teachers. The research results reveal that teachers acknowledge the absence of feminist and gender-related themes in school curricula, although they observe that these topics are present in students' daily experiences. Furthermore, the interviews prompted significant reflections on issues of oppression, suggesting the need for a pedagogical approach that is more open to dialogue, reflection, and student participation, so that they can recognize the forms of oppression affecting them and, from there, strive for emancipation. It is concluded that, in the way schools and school curricula are currently structured, they contribute minimally to the effective emancipation of young people. Therefore, the thesis advocates the need to formalize themes related to women's history, gender oppression, and feminism in the educational context as a means of ensuring genuinely emancipatory education.

Keywords: Feminism; School Curriculum; School Education; Emancipatory Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Associação Americana de Psiquiatria
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e outros Problemas de Saúde
CIPD	Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuais/Agênero, Pansexuais, Não-binárias e mais
MESP	Movimento Escola Sem Partido
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Hipótese e Objetivos	22
1.2 Metodologia da Pesquisa.....	23
1.2.1 Quanto à coleta dos dados.....	32
1.2.2 Análise dos dados.....	34
2 A MULHER COMO CATEGORIA SOCIAL.....	40
2.1 Feminismo para quem?	50
2.2 Nem machista, nem feminista.....	59
3 O CURRÍCULO ESCOLAR.....	65
3.1 E o que está oculto?.....	76
3.2 E o que está ausente?.....	89
3.3 E a escola, o que faz (ou o que pode fazer)?	98
4. A “CRUZADA ANTI-GÊNERO” E O INIMIGO IMAGINÁRIO.....	111
4.1 Nasce a “ideologia de gênero”	116
4.2 O fantasma da doutrinação esquerdista.....	127
5 DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: O QUE PENSAM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA?	136
5.1 Ser mulher: nascer ou se tornar?	136
5.2 Feminismo e machismo na ótica das professoras	146
5.3. Feminismo e machismo na formação escolar	153
5.4. O feminismo no ambiente escolar: um olhar a partir do que pensam as professoras ...	158
5.5. Machismo e feminismo no currículo: o que pensam as professoras.....	166
5.6. A quem cabe transformar a educação: o gênero em questão	172
5.7. As representações e o comportamento social: o passado, o presente e o futuro.....	178
5.8. A escola e o processo de emancipação dos sujeitos: a interface de múltiplos olhares .	184
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	196
ANEXOS	208
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ..	209
APÊNDICES	210
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	211
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	212

APRESENTAÇÃO

Creio que você, caro leitor, esteja presumindo que eu, por escrever uma tese sobre feminismo e currículo, seja feminista. Você não está errado, porém nem sempre foi assim. Lembro-me muito bem de em diversas vezes, na adolescência e no começo da minha vida adulta, julgar as feministas como mulheres irritadas, que exageravam demais na problematização, e que tinham como objetivo chamar a atenção e, até mesmo, tinham inveja dos homens. Lembrar disso me traz um pouco de vergonha de mim mesma, ao mesmo tempo me mostra o quanto necessária é a propagação do conhecimento e da informação.

Então, quando eu me tornei feminista? Exatamente quando eu aprendi, verdadeiramente, o que era o feminismo e por quais causas esse movimento social lutava. Isso aconteceu mais precisamente em 2014, quando ingressei em minha segunda graduação. Comecei o curso de Letras, na Unesp de Araraquara – tão sonhada universidade, que eu conheci ainda criança, quando acompanhava a minha mãe em suas aulas da Pedagogia que aconteciam aos sábados. No mesmo ano em que ingressei, tive meu primeiro contato com alguns coletivos universitários – coisa que não me aconteceu na primeira graduação. Me formei em Ciências Biológicas, em 2012, também na Unesp, só que no campus de Bauru. Não sei muito bem o motivo dessa diferença de contato com coletivos e com o aspecto de luta social dos movimentos estudantis, mas o meu preconceito não me deixa ignorar a possibilidade de que talvez exista – ou existia, porque isso já tem um tempo relativo – uma diferença de consciência política entre os cursos de humanas e biológicas (que meus colegas biólogos não me leiam!).

Foi quando participei das primeiras reuniões de um coletivo feminista – não me lembro o nome, mas lembro que o seu surgimento foi motivado por casos de assédio dentro da universidade – que passei a ter contato com algumas leituras que mudaram completamente meu modo de enxergar o feminismo. Comecei a compreender que as dores que as mulheres relatavam também me afligiam, direta e indiretamente. Passei a compreender que eu era tratada de maneira diferente que meu irmão, e isso não era por acaso. Também me tornei capaz de perceber as vezes em que estive em situações de risco por ser mulher, e passou a me doer ter consciência, cada vez mais, que esse risco nunca vai embora, que todos os dias da minha vida eu posso ser surpreendida por uma situação de assédio, de violência de gênero e, no pior dos casos, de estupro.

Inclusive, foi o conhecimento sobre o feminismo que me possibilitou, finalmente, aos 26 anos, em 2016, durante uma atividade sobre o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, me dar conta que aos 9 anos de idade eu sofri uma tentativa de estupro de um homem desconhecido na rua. Na minha mente infantil, na época acreditei que era uma tentativa de sequestro. Mas ninguém sequestra uma criança utilizando uma motocicleta, não é mesmo? Perceber isso, mesmo tantos anos depois do acontecido, me deu – e ainda dá – um nó no estômago, porque escancarou para mim a fragilidade do corpo feminino em nossa sociedade. Escancarou a doença que o patriarcado é, e fez aumentar em mim a vontade de que mais mulheres tenham acesso ao feminismo e as suas pautas.

A partir daí, meu interesse cresceu exponencialmente. Passei a ler e a escrever sobre o feminismo, comecei a me preocupar em propagar informações, a censurar qualquer atitude machista que presenciava, em qualquer âmbito da minha vida. Me tornei aquela pessoa que é vista como chata nas festas familiares, aquela que os homens, ao fazerem piadinhas de cunho machista, vão olhar e direcionar uma risadinha sarcástica, porque sabem que estão me incomodando. Sinceramente, eu não me importo. Não quero, e nem vou, reproduzir a premissa que mulheres precisam ser dóceis e agradar a todos. Eu quero mais é incomodar mesmo.

Acho importante também registrar nessa apresentação qual perspectiva feminista eu defendo, pois existe uma pluralidade muito grande de vertentes. Eu acredito que o feminismo precisa englobar outros recortes além do gênero, como classe social, religião, etnia, pois mulheres de contextos sociais e culturais diferentes experimentarão a submissão também de diferentes maneiras. Não é possível separar esses aspectos, caso contrário, caímos no erro de acreditar, de maneira simplista, que o machismo está chegando ao fim porque, por exemplo, observamos mulheres – majoritariamente brancas – chegando a posições sociais de destaque, porém isso não é verdade, uma vez que ainda existe um número imenso de mulheres – principalmente pretas e pobres – submetidas a profissões de pouco reconhecimento social. Outro ponto que gostaria de registrar é minha crença em relação à participação masculina no movimento feminista. Claro que defendo que o protagonismo desse movimento pertence às mulheres, porém não vejo possibilidade de mudar o machismo estrutural sem trazer os homens para essa reflexão. Por fim, também acho importante me colocar aqui enquanto uma mulher cisgênero, branca e de classe média. Esse recorte, sem dúvida alguma, faz diferença no meu olhar em relação ao feminismo e ao machismo.

Retornando um pouco para minha trajetória, ao mesmo tempo em que me descobria feminista, me descobria professora. Em 2014, também comecei a dar aulas de Biologia. Minha primeira oportunidade de trabalho foi o CUCA, cursinho popular fomentado pela Unesp. Não tardou para eu perceber que o trabalho de professor vai MUITO além de ensinar os conteúdos programáticos. Daí, surgiram inquietações que me levaram até o Mestrado, no qual pesquisei a perspectiva de professoras(es) de Ciências em relação à educação sexual, sexualidade e gênero. Conclusão (muito resumida): o tema é complexo e os docentes não têm formação adequada para tratá-lo em sala de aula, resultando no reforço de estereótipos, machismos e uma educação sexual pouco – ou nada – libertadora.

Precisei de um tempo para criar coragem para iniciar o doutorado. Então, um ano e meio depois, em uma tarde qualquer, me veio na cabeça uma ideia de pesquisa: eu queria falar de feminismo na sala de aula. Eu não queria que alunos e alunas tivessem acesso apenas à educação sexual, eu queria que eles tivessem acesso ao que o feminismo é, ao que ele representa, e às suas potências. Quanto mais eu lia sobre feminismo, mais eu acreditava que conhecer sobre ele gerava caminhos para superar problemas estruturais que levam à violência, à segregação, à discriminação e a uma série de outros problemas.

Assim, nascia a primeira ideia de pesquisa, a qual foi utilizada para o meu ingresso no programa de pós-graduação em Educação Escolar. Porém, nem tudo são flores. Ingressei em agosto de 2019 e, em março de 2020, o mundo parou. A pandemia me distanciou de todos os projetos que eu tinha, me distanciou das pessoas, me distanciou de mim mesma (e aqui posso afirmar com certeza que não sou a única que se sentiu assim). Nesse tempo, a vontade de pesquisar desapareceu. E assim, passei quase um ano longe de qualquer leitura acadêmica que pudesse incorporar a minha tese.

Posteriormente, por motivos diversos, foi necessária a troca de orientação e, conseqüentemente, de foco de pesquisa. Foi aí que o professor Vitor Machado surgiu em minha vida, abraçou as minhas ideias e desejos, e eu voltei a me sentir à vontade com a minha própria pesquisa. Renasce a tese, agora intitulada “Feminismo e currículo: dilemas e possibilidades para uma educação emancipadora”. Nela, busco discutir o papel da escola na superação da desigualdade de gênero, em especial a importância de uma educação pautada na perspectiva libertadora e emancipadora do feminismo. Desse modo, esse trabalho está organizado em 6 capítulos apresentados a seguir.

Capítulo 1: consiste na Introdução, na qual contextualizamos o tema de pesquisa, apresentamos nossa hipótese, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos. Ademais, apresentamos a metodologia que foi utilizada para que a hipótese de pesquisa se confirmasse.

Capítulo 2: consiste em um levantamento bibliográfico a respeito da história da mulher na sociedade, com o intuito de compreendermos as raízes do papel de subordinação que lhe foi imposto e, dessa forma, rompermos com uma visão determinista.

Capítulo 3: consiste na apresentação de reflexões a respeito do currículo escolar, discutindo sobre a responsabilidade pela escolha dos conteúdos, bem como trata de temas como o currículo oculto e as temáticas que estão ausentes nos conteúdos programáticos. Por fim, tecemos uma reflexão a respeito do papel do currículo para uma formação escolar emancipadora.

Capítulo 4: consiste em uma discussão a respeito dos ataques que os estudos de gênero vêm sofrendo nos últimos anos e como isto impacta a educação brasileira. Além disso, buscamos compreender como se formou a cruzada anti-gênero e como ela se espalhou por diferentes meios sociais, dentre eles a educação.

Capítulo 5: consiste na apresentação das análises das entrevistas realizadas com professoras da educação básica, dialogando com a fundamentação teórica desenvolvida nos capítulos anteriores.

Capítulo 6: consiste na apresentação das considerações finais, onde apontamos os resultados alcançados com a pesquisa e sinalizamos caminhos para o futuro em busca de uma sociedade com mais igualdade de gênero.

1 INTRODUÇÃO

Como beber dessa bebida amarga
Tragar a dor, engolir a labuta
Mesmo calada a boca, resta o peito
Silêncio na cidade não se escuta
(Gil; Buarque, 1978)

O cenário político no qual essa tese começou a ser escrita, em meados de 2021, era, sem dúvida, um retrocesso em relação a muitas pautas, dentre as quais a feminista. O Brasil, especialmente para as mulheres, entra em declínio em 2016, quando a primeira mulher democraticamente eleita presidenta do país sofreu um golpe jurídico-midiático-parlamentar (Hermida; Lira, 2022). Em seu discurso de posse, em 01 de janeiro de 2011, Dilma Rousseff afirmou: “Venho para abrir portas, para que muitas outras mulheres também possam, no futuro, ser presidentas, e para que, no dia de hoje, todas as mulheres brasileiras sintam o orgulho e a alegria de ser mulher” (Agência Senado, 2011). Em 2018, o país elegeu um presidente que, na época, já possuía um histórico de frases machistas e misóginas – uma das mais conhecidas foi o ataque à deputada Maria do Rosário, quando afirmou que jamais a estupraria porque ela não merecia e, aos gritos, a chama de “vagabunda”, ameaçando-a de violência física (ISTOÉ, 2014). Infelizmente, em tantas outras oportunidades, o ex-presidente escancarou seus traços violentos e machistas em suas falas, essa comparação inicial vem com o intuito de, na figura desses dois líderes, iniciar uma reflexão sobre como o país retrocedeu no que diz respeito à figura feminina e às políticas públicas de sexualidade e de gênero.

Essa diferença não se reflete apenas no discurso, evidentemente o modo de enxergar a figura feminina determina também as decisões políticas tomadas pelos presidentes. Primeiro, Dilma nomeou o maior número de ministras mulheres na história do país – totalizando 18 em todo o seu tempo de governo (Fagundes; Mendonça, 2016) –, já Bolsonaro inicia o mandato com 22 ministros, dentre os quais apenas 2 eram mulheres, ainda declarando que “pela primeira vez na vida, o número de ministros e ministras está equilibrado”. Isso porque, de acordo com o presidente, cada uma dessas mulheres valia por 10 (Mazui; Netto, 2019).

Em termos de programas de governo e leis, Dilma deu sequência ao implementado por Lula no programa “Minha Casa, Minha Vida” (Brasil, 2009), dando preferência às mulheres na assinatura da escritura das casas entregues às famílias (Nogueira, 2012), garantindo, então, autonomia para elas. Também temos como importante marco a criação da Lei do Femicídio (Brasil, 2015b), que contribui para um mapeamento mais assertivo de casos de violência

doméstica, trazendo essa temática à tona, bem como tornando a penalização mais severa para os réus. Além disso, em 2015, a presidenta sancionou a lei que ampliava os direitos das empregadas domésticas, uma grande vitória principalmente para as mulheres de classe baixa (Brasil, 2015a).

Na contramão, os 4 anos de presidência de Jair Bolsonaro foram marcados por cortes de verba para políticas públicas destinadas ao combate à violência contra a mulher – 94% menor em comparação aos 4 anos que o antecederam, conforme Figura 1 (Martello, 2022):

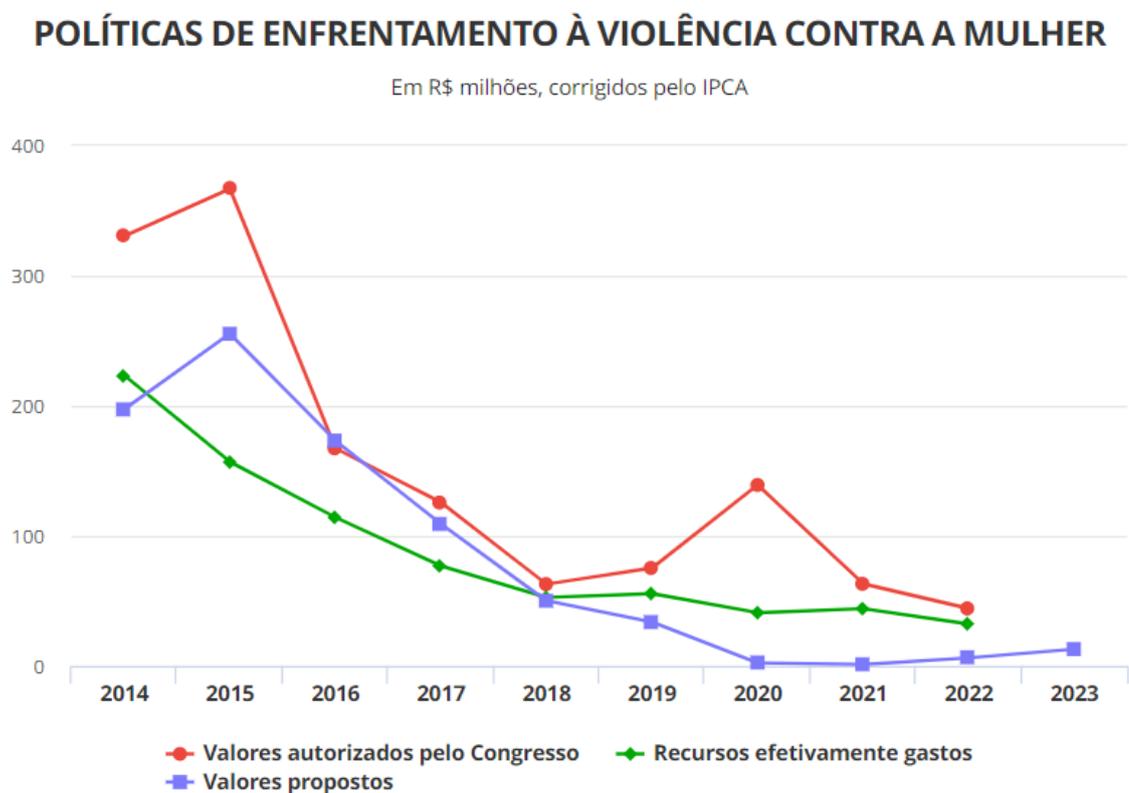


Figura 1- Políticas Públicas de enfrentamento à violência contra à mulher.

Os números informados na Figura 1 fazem parte de um levantamento do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc). Os valores correspondentes ao período entre 2020 e 2023 englobam os projetos de Orçamento enviados ao Congresso pela gestão de Bolsonaro, os quais correspondem a R\$22,96 milhões para políticas específicas de combate à violência contra a mulher. Nos quatro anos anteriores (2016 a 2019), tem-se o Orçamento da gestão anterior – Dilma e, posterior ao golpe, Michel Temer. Nesse momento, o orçamento corresponde a 366,58 milhões, sendo 94% maior do que o enviado por Bolsonaro. Ainda, entre os anos de 2014 e

2015 – dois últimos orçamentos do primeiro mandato de Dilma – os projetos de Orçamento enviados ao Congresso somam R\$453 milhões, sendo maior do que a somatória dos projetos do período entre 2016 e 2023. Os orçamentos propostos pelo governo – representados pela linha azul – podem ser ajustados pelo Congresso nas discussões da lei orçamentária de cada ano – representados pela linha vermelha. Por fim, o governo é responsável pela etapa final, a qual corresponde à autorização para o empenho (reserva dos valores) e os gastos propriamente ditos – representados pela linha verde (Martello, 2022).

Além disso, seu governo atingiu níveis tão absurdos de desrespeitos às mulheres que, em 2021, foi condenado a pagar 5 milhões de reais por danos morais devido à declarações misóginas, além de ser obrigado a investir 10 milhões em campanhas publicitárias para conscientização sobre violência, assédio e desigualdade contra mulheres (Martins, 2021).

Em relação à educação, durante os anos de seu governo, os direitos ligados à ela foram reiteradamente negligenciados, estigmatizados e ignorados com base em uma lógica intolerante e fundamentalista. Frequentemente, em seus discursos, foram propagados ataques aos pensamentos ideológicos dos opositores, os quais ele chamava de “esquerdistas”, pautados na ideia de defender o país banindo o comunismo, o socialismo, o marxismo ou qualquer outra ideologia de esquerda. Esse discurso começou a ser construído antes de seu mandato e ganha força devido à crença de um plano conspiratório de professoras (es) marxistas (Paulo; Lafetá; Cardoso, 2023).

Neste contexto, desde a posse de Bolsonaro em 2019, até o final do seu governo, foram nomeados quatro ministros na pasta da educação, que sustentaram a intenção de relegar aos indivíduos mais pobres o acesso aos cursos técnicos, privando-os de políticas públicas que promovessem o acesso ao ensino superior, evidenciando a intenção de privilegiar os sujeitos pertencentes às classes dominantes o acesso às vagas das Universidades (Paulo; Lafetá; Cardoso, 2023, p. 1344).

Podemos incluir, ainda, as ações tomadas pela Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, durante seu mandato. A pasta que deveria zelar pelas mulheres e crianças, diversas vezes fez exatamente o contrário. Ao assumir o cargo, em 2019, Damares afirmou: “É uma nova era no Brasil: menino veste azul e menina veste rosa” (Yamaguti, 2019), reforçando um estereótipo de gênero, como se cores fossem exclusivamente

ligadas a um ou outro gênero. Parece uma afirmação inocente, afinal, são só cores, mas por trás desse discurso está o machismo que reforça a ideia de que mulheres precisam ser dóceis e homens precisam ser fortes. Está também a transfobia, pois se perpetua a ideia de que o sexo biológico determina o comportamento e a identidade. E desse pensamento, desencadeiam-se muitos outros que vão desembocando em situações de violência – simbólica, verbal, física.

Outrossim, Damares também cometeu erros graves, como no caso da menina de 10 anos do Espírito Santo que engravidou após ser estuprada pelo tio. Em 2020, a ministra movimentou representantes do ministério para tentar persuadir os responsáveis pelo processo a fim de que impedissem o direito legal da menina ao aborto (Vila-Nova, 2020). Outro exemplo de seus absurdos aconteceu em 2019, quando Damares justificou o abuso sofrido por meninas da Ilha de Marajó, no Pará, por falta de calcinhas, indo de acordo com o pensamento misógino que procura culpabilizar as vítimas de abuso sexual (Carmo, 2019). Portanto, o governo Bolsonaro foi responsável por colocar como líder de uma pasta tão importante para os direitos das mulheres e crianças uma pessoa completamente despreparada e irresponsável e, ainda, alguém que conseguiu se eleger para o cargo de Senadora pelo Distrito Federal nas eleições de outubro de 2022, ou seja, o movimento de retrocesso não dá sinais de enfraquecimento.

Enfim, os erros cometidos pelo ex-presidente Jair Bolsonaro em seus 4 anos de governo foram extensos e marcantes, apesar disso, nosso objetivo, nesse primeiro momento, não é nos aprofundarmos nesses aspectos, mas sim ressaltarmos que as políticas de gênero e sexualidade são um campo de disputa no Brasil e no mundo, o que reforça a necessidade de permanecermos em constante luta contra os diversos grupos dominantes e opressores que procuram manter estáveis as relações de poder estabelecidas historicamente.

Muitas são as pesquisas que mostram atrasos e retrocessos nas políticas de gênero e nas pautas feministas, além do crescimento do antifeminismo: Aguiar e Pereira (2019); De Mendonça e Moura (2021); Garraio e Toldy (2020); Pinho (2020); Sacchet (2009); Schmidt (2006), Peixoto, Salvador e Bianchetti (2023). Também são diversas as pesquisas que apontam para a ausência dos temas ligados ao gênero no currículo escolar: Esquinsani (2022); Ferrari (2021); Matos, Schmidt e Arantes (2020); Santos e Lagoa Júnior (2022); Vaccari (2018); Silva, Josephine e Nejaim (2023).

Fortalecendo esse cenário de disputa, cresce cada vez mais um movimento contrário às teorias de gênero e ao ativismo pelos direitos das pessoas LGBTQIAPN+¹, conhecido também como cruzada anti-gênero. Trata-se, pois, de uma manifestação internacional que luta contra os avanços no reconhecimento e na aceitação de diversas identidades de gênero e orientações sexuais. Podemos relacionar suas raízes aos preconceitos, ao conservadorismo religioso e cultural e ao fundamentalismo religioso incrustado em vertentes políticas (Garbagnoli, 2014; Vaggione, 2017; Faúndes e Vaggione, 2012).

Em parte, a cruzada anti-gênero origina-se em resposta à crescente visibilidade e aceitação das questões de gênero em diversos locais do mundo. Suas origens incluem reações à legalização do casamento entre pessoas do mesmo gênero, à adoção de crianças por casais homoafetivos, e à implementação de políticas de inclusão e educação sexual nas escolas. Também, a cruzada anti-gênero é fortalecida dentro de discursos religiosos e conservadores, que entendem esses avanços como ameaças à moral e aos costumes tradicionais (Garbagnoli, 2014; Vaggione, 2017; Faúndes e Vaggione, 2012).

Em contexto global, o surgimento de grupos conservadores e movimentos religiosos desempenhou um papel crucial na disseminação de informações falsas e distorções de fatos associados às questões de gênero. Nos Estados Unidos e na Europa, organizações com recursos financeiros significativos e a presença de parte da mídia foram eficazes para a mobilização de uma base de apoio considerável, influenciando, assim, as agendas políticas nacionais e, conseqüentemente, globais. Associa-se, também, a esse rápido crescimento as redes sociais, que possibilitaram a disseminação acelerada de discursos anti-gênero, pautados em teorias conspiratórias, pânico moral e desinformação (Junqueira, 2018; Garbagnoli, 2014; Vaggione, 2017; Faúndes e Vaggione, 2012).

No âmbito brasileiro, a ascensão de lideranças políticas alinhadas ao discurso conservador e anti-gênero contribuiu grandemente para a disseminação de ideias e implementação de políticas conservadoras. Assim, a redução de orçamentos para programas de saúde sexual e reprodutiva (Peixoto, Salvador e Bianchetti, 2023), o enfraquecimento de políticas de inclusão de minorias de gênero e o enfraquecimento de programas de combate à violência contra a mulher (Silva, 2022) são exemplos nítidos da força do movimento anti-gênero no país. Além disso, houve também o crescimento de uma força legislativa que tenta

¹ Corresponde à sigla mais atual para orientações sexuais e identidades de gênero: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexo, Assexuais/Agênero, Pansexuais, Não-binárias e mais.

aprovar leis que restrinjam a educação sexual nas escolas e impeçam a discussão de questões de gênero e sexualidade, gerando consequências significativas para a educação, impedindo-a de ser um caminho para a construção de uma cidadania respeitosa e tolerante (Silva, Josephine e Nejaim, 2023).

No campo educacional, essas manifestações se fortaleceram e submeteram professoras(es) e instituições a constantes perseguições, colocando em dúvida a integridade e seriedade do sistema escolar brasileiro. Muitos foram os relatos de censura, ameaças e perseguições ao abordarem temáticas dentro de sala de aula, como exemplo a ordem de recolhimento de apostilas de Ciências pelo então governador de São Paulo, João Doria, em 2019 (MATARAZZO, 2019); a ordem de retirada de trechos de livros didáticos que tratavam de diversidade sexual e união entre pessoas do mesmo gênero pela prefeitura de Ariquemes (RO), em 2017 (Carlos, 2017); o sancionamento de uma lei municipal, na cidade de Campina Grande (PB) que proíbe a discussão de conteúdos com “ideologia de gênero” nas escolas públicas e privadas do município, em 2018 (Miato, 2018); a aprovação de um projeto proibindo a “ideologia de gênero nas escolas de Goiás (GO), em 2022 (Santana, 2022); dentre outras situações que, infelizmente, não cessaram no país.

Como resultado, vemos profissionais da educação temerosos de tratar desses temas, comprometendo, assim, a qualidade e os aspectos democráticos e inclusivos que o sistema educacional deveria possuir. Dificulta-se, desse modo, a superação das desigualdades de gênero, dos preconceitos relacionados à orientação sexual e da opressão vivenciada pelas mulheres no cotidiano.

Num cenário político e social em que a violência contra a mulher é normalizada por representantes do Estado, é preciso preparar as(os) alunas(os) para o pensamento autônomo e emancipado.

Humanizar a educação e torná-la igualitária requer a superação de todas as formas de discriminação baseadas em gênero no ambiente escolar, adotando práticas pedagógicas fundamentadas em conceitos que valorizem a diversidade e combatam todas as formas de violência que punem as vítimas e protegem os agressores, muitas vezes míopes para o outro e para o seu direito legítimo de existir da maneira como é. É necessário um esforço constante de pesquisa, autoformação e criação do fazer pedagógico a partir de dados concretos que a realidade apresenta aos(as) educadores(as)

e das demandas trazidas pelos(as) educandos(as), construtores de sua aprendizagem, e sujeitos de sua história (Mendes; Silva, 2016, p. 26).

A emancipação, de acordo com os escritos de bell hooks² (2017, 2019, 2022), está ligada à ideia de libertação dos sistemas que nos oprimem. A autora trata, em suas obras, principalmente das opressões de raça, gênero e classe social. Dessa forma, alcançaríamos uma sociedade emancipada quando as pessoas são capacitadas a viver de maneira autêntica, livre dos sistemas limitantes e opressivos. Para chegar a isso, é necessário a capacidade de reconhecimento das diferentes opressões que agem sobre os sujeitos para que, então, estes tenham condições de resistir e transformar sua realidade. A autora trata ainda da ideia de que a verdadeira emancipação só acontece quando transformarmos as relações de poder e descolonizarmos os sujeitos.

Em seu livro *Ensinando a transgredir*, bell hooks (2017) fala sobre uma pedagogia para a liberdade. Nesse processo, professoras(es) e alunas(os) precisam estar dispostos a construir uma relação de troca e compartilhamento de narrativas, pelas quais se criam comunidades de aprendizagem baseadas em igualdade e diálogo. Inspirada pela obra de Paulo Freire, bell hooks propõe um modelo pedagógico para a conexão com a realidade das(os) alunas(os) e, conseqüentemente, a transformação social com o enfraquecimento dos sistemas de opressão.

Os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer se sua prática de ensino um foco de resistência (hooks, 2017, p. 36).

Uma educação como prática da liberdade, de acordo com Paulo Freire (1967), exige clareza em relação ao fato de que a ideia de liberdade só ganha plena significação quando converge com a luta concreta dos seres humanos para libertar-se. Dessa forma, “milhões de

² A autora explicou a escolha de grafar seu nome com letras minúsculas no livro "Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black" (1989). Nesse livro, ela compartilha suas visões sobre feminismo, raça e política, e também discute sua decisão de escrever seu nome em minúsculas como uma forma de enfatizar a importância de suas ideias e pensamentos em vez de seu próprio eu como figura central. A decisão de utilizar letras minúsculas também reflete sua crença no valor coletivo e na desmitificação das estruturas tradicionais de autoridade.

oprimidos do Brasil [...] poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida” (Freire, 1967, p. 15).

Paulo Freire entende a educação como um ato que precisa envolver o pensamento crítico e não a memorização, contrapondo o modelo bancário de ensino, no qual as(os) alunas(os) são vazios e cabe ao(a) professor(a) depositar o conhecimento de forma hierarquizada. A educação é, portanto, constituída pela relação dialética entre o sujeito e sua realidade histórica e cultural concreta. Educar é, nesse sentido, um processo de conhecimento a respeito do contexto real dos sujeitos e somente esse processo pode levá-lo à liberdade dos sistemas que o oprimem (Freire, 1967).

O diálogo entre Paulo Freire e bell hooks se estabelece na proposta de uma pedagogia decolonial feminista. Deve-se possibilitar às(aos) alunas(os) pensar de maneira crítica a sua existência no mundo e os sistemas que oprimem. Especificamente, pensar de maneira crítica sobre os papéis esperados para as mulheres e como esse lugar onde elas foram histórica e socialmente colocadas gera todo tipo de violência, submissão e opressão. Nessa perspectiva, a visão tradicional da mulher doméstica, dócil e frágil poderá ser compreendida em seu tempo e lugar histórico e não mais como algo da natureza (Costard, 2017).

Desse modo, pretendemos discutir de que maneiras os temas do feminismo, do empoderamento feminino, do machismo e das relações de gênero se dão na escola, uma vez que, apesar de ausentes no currículo escolar oficial, estes fazem parte do cotidiano de todas(os), pois são questões inerentes a nossa existência. Para isso, entrevistamos quatro professoras e um professor da educação básica em busca de compreendermos suas representações sociais relacionadas aos temas. As temáticas supracitadas aparecem em comentários cotidianos, em forma de piadas e brincadeiras, emergem de discussões motivadas por acontecimentos e notícias etc., por isso, é preciso que façamos investigações para compreender as abordagens das(os) educadoras(es) e, posteriormente, propor estratégias para que o ambiente escolar se torne um espaço de superação do machismo e das desigualdades de gênero. Para tal, descrevemos a seguir nossos objetivos e a metodologia que utilizamos na pesquisa empírica.

1.1 Hipótese e Objetivos

Nossa hipótese é que a escola, ao não incluir temáticas associadas à história da mulher, à história do feminismo e, de maneira mais ampla, questões relacionadas ao gênero em seu

currículo, contribui para a perpetuação da opressão vivenciada pelas mulheres, impedindo que as(os) alunas(os) tomem consciência de sua condição histórica e, assim, mudem sua trajetória.

O objetivo principal desta tese é discutir de que modo a escola contribui – ou não – para a superação da opressão das mulheres, apontando a importância deste espaço de formação cidadã para o preparo de jovens críticas(os) e emancipadas(os).

Como objetivos específicos, elencamos:

- Compreender, pelo estudo da história das mulheres as possíveis origens da sua opressão e da desigualdade de gênero que elas sofrem;
- Refletir sobre a construção do currículo e as perspectivas ideológicas que o regem;
- Analisar o sentido e o significado do conceito de gênero e o processo inicial de seu estudo;
- Examinar a percepção de educadores em relação às temáticas de gênero, feminismo e currículo;
- Apontar possíveis caminhos para a superação da desigualdade de gênero e da submissão das mulheres em nossa sociedade no âmbito escolar e do currículo.

Para chegarmos aos objetivos aqui propostos, utilizamos a metodologia descrita a seguir.

1.2 Metodologia da Pesquisa

Antes de apresentarmos os aspectos metodológicos que adotaremos para a coleta dos dados empíricos, precisamos ressaltar que o primeiro passo para que uma pesquisa – seja ela qualitativa ou quantitativa – se desenvolva é um extenso levantamento bibliográfico de autores e autoras relevantes nas áreas que interessam o tema escolhido pelo pesquisador. Dessa forma, nosso ponto de partida para debatermos sobre as questões que perpassam o tema de nossa pesquisa insere-se nas obras de Paulo Freire e bell hooks, uma vez que partimos de seus princípios filosóficos e éticos para pensarmos a respeito de uma educação emancipadora e libertadora. Para tratarmos do currículo, nossas principais bases de investigação foram as obras de Michael Apple, Tomaz Tadeu da Silva e Jurjo Torres Santomé. Em relação à investigação a respeito da história de submissão da mulher e da construção do patriarcalismo, utilizamos as

obras de Gerda Lerner, Heleieth Saffioti, Karl Marx e Friedrich Engels. Por fim, para debatermos sobre o feminismo e sua inserção no currículo, utilizamos as obras de Guacira Lopes Louro e, novamente, as obras de bell hooks.

Naturalmente, em cada um desses temas, ampliamos os estudos utilizando outras(os) autoras(es) e artigos encontrados ao longo de nossas buscas nas bases de pesquisa e bancos de teses e dissertações. Dessa forma, procuramos demonstrar o legado intelectual das(os) autoras(es) que nos serviram de base teórica, dialogando com seus princípios éticos e filosóficos. Por fim, mantivemos a preocupação de não cometermos ecletismo acadêmico, conduzindo uma pesquisa consciente na necessidade de mantermos uma coerência conceitual e metodológica, integrando diferentes abordagens de maneira reflexiva, evitando a justaposição de ideias. Dessa forma, procuramos assegurar uma coesão teórica.

O desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica envolve técnicas, métodos e fundamentos epistemológicos. Por ser tão diversa, possui também diferenças significativas na maneira de ser praticada. A mais basilar é a diferenciação entre uma pesquisa quantitativa e uma qualitativa. No caso, optamos pela abordagem qualitativa, uma vez que esta difere da outra por não utilizar nenhum instrumento estatístico como base do processo de análise daquilo que se está investigando, o que compreendemos ser uma maneira mais adequada de se investigar e entender a natureza de um fenômeno social como o tema de nossa pesquisa. Assim, uma pesquisa voltada para tal abordagem tem como objeto situações muito particulares ou muito complexas, e esse método pode ser capaz de descrever essa complexidade, analisar variáveis, compreender processos dinâmicos vividos por grupos sociais, e, ainda, pode contribuir para um processo de mudança desse grupo (Richardson, 2012).

Ademais, a pesquisa qualitativa deve adotar uma atitude crítica das concepções e consciência das(os) entrevistadas(os)/participantes. Para Richardson (2012), a investigação crítica só assume uma forma específica quando aplicada ao estudo de um fenômeno particular, sendo necessário a aproximação analítica de vários elementos essenciais a fim de reuni-los para chegar a uma melhor compreensão de determinado fenômeno. Nesse sentido, o autor cita a lógica dialética, revelada por Marx e Engels, cuja nos permite compreender que o conhecimento está sempre historicamente especificado:

Primeiro, é essencial estudar o desenvolvimento histórico de um fenômeno para revelar mudanças em sua conceituação através do tempo. O propósito desse estudo não é de apenas registrar mudanças em sua aparência ou essência, mas revelar a natureza dinâmica da relação entre a aparência e a essência do fenômeno (Richardson, 2012, p. 92).

Assim, o objetivo de estudar um fenômeno com a perspectiva histórica é revelar a sua especificidade através do tempo e verificar até que ponto ele é construído socialmente. Um aspecto importante citado pelo autor é a “desconstrução” das categorias e fenômenos, de forma a descobrir a essência destes e localizar suas condições de existência em um conjunto específico de relações sociais e econômicas.

Isso também revela fatores políticos que nem sempre podem ser captados na aparência do fenômeno, embora interfiram sobre ela. Tal interferência dá-se no sentido de torná-la funcional, seja da perspectiva da revelação, seja da do ocultamento dos referidos fatores (Richardson, 2012, p. 93).

As pesquisas realizadas na perspectiva histórico-dialética partem do concreto em seu aparecer social para investigar suas determinações através de abstrações dialéticas e, assim, descobrir sua determinação fundamental:

Uma vez que já se realizou pesquisas a esse respeito e já se constituiu conceitos e teorias a seu respeito, então o ponto de partida não é mais o concreto-aparente e sim a teoria (ou ideologia) anteriormente formulada. Esse processo analítico é realizado a partir de um método (as categorias “concreto”, “abstração”, “determinação”, são elementos do método dialético e uma forma de conceber o real e sua reconstituições na mente humana (Viana, 2015, n.p.).

Ao adotarmos a perspectiva histórico-dialética, estamos propondo discutir as conexões entre o fenômeno estudado e sua totalidade social, captando as contradições que o cercam. Ou seja, procuramos elucidar as relações entre o conjunto de saberes histórico-sociais constituídos e a reprodução no cotidiano da vida social dos sujeitos e grupos (Soares *et al.*, 2011).

Reconhece-se a existência de uma realidade social que é histórica e se encontra em movimento e que o processo de investigação constitui uma prática social, realizada por sujeitos que têm valores e fazem escolhas. Portanto, conhecer a realidade não se concretiza através de uma investigação de caráter neutro. O conhecimento é construído de acordo com as possibilidades que se tem de apreender a realidade, muitas vezes acobertada na correlação de forças entre as classes que dominam e as exploradas ou subalternas. A finalidade do processo de investigação é produzir conhecimento a partir do desacobertamento da realidade e da crítica, o que inevitavelmente encaminha para a transformação da realidade encontrada (Soares, *et al.*, 2011, p. 1754).

Segundo Viana (2015), uma pesquisa tem sempre um tema, ou seja, uma parte da realidade social ou natural que será foco de análise. A escolha desse tema é realizada pelo(a) pesquisador(a) a partir de seus valores, concepções, interesses, condições concretas etc. Muitas dessas escolhas partem de um contexto de uma estratégia de luta pela hegemonia.

A escolha do tema, portanto, quando o pesquisador privilegia a luta política, está incluída nesta luta pela hegemonia, que expressa o antagonismo entre mentalidades (valores, sentimentos, concepções etc.). Se o pesquisador não prioriza a luta política, mas escolhe um tema que está ligado aos seus gostos, valores etc., então precisa fazer autoanálise de suas motivações e tomar o devido cuidado para não reproduzir os valores e concepções dominantes, pois o envolvimento acrítico com o tema da pesquisa predispõe o pesquisador a se iludir com a autoilusão dos pesquisadores ou pensá-los sob o prisma da ideologia dominante (Viana, 2015, n.p.).

Dentre as metodologias existentes para coletar dados qualitativos, elegemos as entrevistas como o método mais adequado para alcançar nossos objetivos. Segundo Duarte (2004), as entrevistas são fundamentais para se mapear práticas, crenças e valores de universos sociais específicos, nos quais os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Ainda,

se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é

mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215).

Vale ressaltar que as entrevistas possuem um rigor metodológico que deve ser respeitado, o que imprime um grau de complexidade em seu planejamento, execução e análise. Primeiro, é necessário que se propicie situações de contato que sejam ao mesmo tempo formais e informais, de tal forma a provocar/possibilitar um discurso mais ou menos livre, porém que atenda aos objetivos da pesquisa, sendo significativos para o contexto investigado e academicamente relevantes (Duarte, 2004).

De acordo com Lüdke e André (1986), dentre as vantagens das entrevistas em comparação a outras técnicas está o fato dela permitir uma captação imediata da informação desejada, em diversos temas e com diferentes tipos de entrevistadas(os). Também permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam mais eficaz na obtenção de informações desejadas, uma vez que no próprio momento da entrevista é possível que o(a) pesquisador(a) busque compreender melhor alguma resposta ambígua ou vaga.

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante (Fraser; Gondim, 2004, p. 140).

Um aspecto importante para que uma pesquisa qualitativa preserve seu grau de confiabilidade diz respeito à postura do(a) pesquisador(a) durante a entrevista. Este(a) deve evitar influenciar os(as) entrevistados(as) a fim de que não haja a distorção dos comportamentos e declarações, ou até mesmo que os(as) entrevistados(as) se sintam desconfortáveis em responder aquilo que realmente acreditam e pensam do assunto a ser investigado. Isso é possível quando o(a) pesquisador(a) mantém um distanciamento do entrevistado, procurando não expressar reações às respostas recebidas (Richardson, 2012).

Isso não significa que o(a) pesquisador(a) deva ser distante do entrevistado a ponto de haver um desconforto, pois também é necessário que este se sinta à vontade para abordar o tema da pesquisa e expor sua verdadeira opinião. Assim, o(a) entrevistador(a) precisa criar uma atmosfera favorável e cordial, livre de qualquer coerção, intimidação ou pressão. Para isso, o(a) entrevistador(a) pode iniciar o contato falando amistosamente sobre qualquer tema que possa interessar o(a) entrevistado(a), quebrando-se o gelo, minimizando a situação que pode ser desconfortável para ambos. Em seguida, deve explicar a finalidade da entrevista, o objetivo da pesquisa, o nome da instituição a qual o entrevistador está vinculado, sua importância para a comunidade pesquisada e, particularmente, a importância da colaboração pessoal do entrevistado. Também é necessário deixar claro, de início, que a entrevista tem caráter estritamente confidencial e que as informações fornecidas permanecerão anônimas (Gil, 2008).

Há algumas categorias de entrevistas, como entrevista fechada/estruturada, aberta/livre e semi-estruturada. Optamos pela entrevista semi-estruturada por esta valorizar a presença do(a) investigador(a), oferecendo perspectivas para que o(a) entrevistado(a) tenha liberdade e espontaneidade durante a investigação. De acordo com Triviños (1987, p. 146), este tipo de entrevista parte de certos questionamentos básicos, os quais estão apoiados em teorias e hipóteses, e que, na sequência, possibilitam um amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que o(a) entrevistado(a) responde ao que foi perguntado.

Essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importante seus contatos, inclusive realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

Na entrevista semi-estruturada, há uma focalização em um objetivo sobre o qual é confeccionado um roteiro com perguntas principais, as quais podem ser complementadas por outras inerentes às circunstâncias momentâneas de cada entrevista. Para Mazini (1990), este tipo de metodologia é mais adequado quando desejamos que as informações coletadas sejam frutos de associações que o(a) entrevistado(a) faz, ou seja, podem emergir de maneira mais livre e natural. Outrossim, cabe ao(a) entrevistador(a) estar atento para dirigir, nos momentos

oportunos, a discussão para os temas que interessam à pesquisa, fazendo perguntas adicionais para elucidar as questões que podem não ter ficado claras o suficientes (Boni; Quaresma, 2005).

Outra vantagem dessa categoria de entrevista está relacionada ao trabalho de pesquisa em Educação, uma vez que os(a) informantes que se quer contatar – professoras(es), diretoras(es), pais, mães, alunas(os) etc. – em geral são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (Lüdke; André, 1986).

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisões e mesmo pais de alunos, não lhes estaremos impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade (Lüdke; André, 1986, p. 35-36).

A escolha das perguntas que compõem o roteiro também deve ser feita de acordo com os objetivos da pesquisa e sua vertente teórica. Na linha histórico-cultural, ou dialética, as perguntas têm como objetivo determinar razões imediatas ou mediatas de um fenômeno social, ou seja, são explicativas ou causais. Desta forma, a definição das perguntas é resultado de uma teoria norteadora e de toda a informação colhida a respeito do fenômeno estudado (Triviños, 1987).

Outrossim, na perspectiva dialética, de acordo com Viana (2015), não há como o(a) pesquisador(a) ser neutro(a), ou seja, não carregar consigo, durante as entrevistas, as suas crenças e ideologias. Neste sentido, a principal preocupação do(a) entrevistador(a) é seu compromisso com a ética e com a veracidade. O cuidado com a veracidade proporciona uma busca pelo esclarecimento daquilo que o(a) entrevistado(a) realmente pensa, bem como as razões que justificam ele(a) pensar dessa forma. Já a atenção com a ética atua como complemento da preocupação com a veracidade, e

significa compromisso com o outro, ou seja, não o considerando uma “coisa”, um “objeto”, e nem “unidade isolada” com a qual o entrevistador não possui

nenhuma relação e sim como um ser humano que vive em sociedade e possui posições, valores, concepções, interesses etc., que, quando são convergentes com o do entrevistador (que também possui concepções, valores, sentimentos, interesses etc.), permite uma convergência perspectival que facilita a entrevista e a análise e nos casos de divergência perspectival, em alguns casos, dificulta a entrevista e a análise (Viana, 2015, n.p.).

No método dialético, é preciso ter em conta a categoria da totalidade, na medida em que a entrevista precisa buscar um conjunto de informações sobre o(a) entrevistado(a) no sentido de se constituir uma percepção mais totalizante dele, pois “ao invés de um indivíduo abstrato, descontextualizado e fora da histórica, emerge um indivíduo enquanto ser social e histórico” (Viana, 2015, n.p.). Desta maneira, é necessário estabelecer um roteiro de entrevista que possibilite a coleta de informações pessoais (categoria profissional, idade, gênero etc.), informações biográficas (aspectos da vida do indivíduo e mudanças culturais e/ou sociais pelas quais passou etc.), informações culturais (aspectos de seus valores fundamentais, crenças, convicções etc.), e, por fim, as informações representacionais a respeito de sua percepção sobre o aspecto particular da realidade.

O material informativo se torna interpretável, na perspectiva dialética, devido a este conjunto de informações que permite tentar reconstituir as determinações das representações cotidianas. Ou seja, a pesquisa das representações cotidianas não visa apenas descobrir quais são as representações cotidianas e seu núcleo fundamental (as convicções), mas também suas motivações, ou seja, a razão pela qual os indivíduos possuem tais representações cotidianas a respeito do tema definido e não outras. Estes dois elementos estão entrelaçados: o que pensam e por qual motivo pensam assim (Viana, 2015, n.p.).

De acordo com Viana (2015), as representações cotidianas podem ser compreendidas como interpretações que os sujeitos produzem sobre suas relações com outros e com o seu meio cotidiano. Para ter acesso a elas, as entrevistas são técnica fundamental. Porém, para o(a) autor(a), uma das formas de entrevista que melhor se adequam a esses objetivos é a entrevista semi-estruturada, cuja busca se adequar ao processo de pesquisa de orientação dialética. Retomaremos o conceito de representações cotidianas posteriormente, quando nos debruçarmos a respeito das metodologias de análise dos dados coletados.

Outrossim, para a formulação de um roteiro de entrevistas para uma pesquisa analisada à luz das representações cotidianas, é ideal que sejam colocadas questões diretas sobre as representações dos indivíduos a respeito do fenômeno representado, bem como os seus valores, sentimentos e concepções mais gerais, para que assim seja possível alcançar uma compreensão a respeito da sua mentalidade e cultura em geral. Também é importante inserir questões sobre o(a) entrevistado(a) (classe social, profissão e outros dados pessoais que possam ser relevantes) para que o(a) pesquisador(a) consiga mais elementos que contribuam para a compreensão das respostas (Viana, 2015).

Outro aspecto a se definir na metodologia de uma pesquisa diz respeito à escolha dos sujeitos que serão entrevistados. A confiabilidade de uma pesquisa qualitativa não deve ser questionada em relação à representatividade dos(as) entrevistados(as) de uma população mais abrangente. Comparada à pesquisa quantitativa, esta pode parecer pobre em números, porém existe uma preocupação maior com a validade das informações coletadas, ou seja, se os dados expressam autenticamente a visão dos entrevistados (Richardson, 2012). Para Fraser e Gondim (2004), o critério mais importante na seleção dos(as) entrevistados(as) não é numérico, pois não pretende-se quantificar opiniões, o objetivo é justamente explorar e compreender os diferentes pontos de vista que se encontram demarcados em um determinado contexto social.

Assim, em um ambiente social específico, há uma limitação do espectro de opiniões, ou seja, a partir de um determinado número de entrevistas nota-se um esgotamento das respostas, uma vez que elas tendem a se repetir. Isso porque, a partir de um número de entrevistas, já é possível identificar uma estrutura de sentido, ou seja, as representações compartilhadas socialmente sobre o tema de interesse (Fraser; Gondim, 2004). Ainda, de acordo com Viana (2015), quanto maior o número de material informativo, ou seja, de dados coletados, menos complexo e profundo é o processo de análise desses.

Fraser e Gondim (2004, p. 148) também destacam a importância dos critérios de seleção das pessoas que serão entrevistadas, pois uma das principais finalidades da pesquisa qualitativa é apresentar, de maneira ampla e representativa, a diversidade de pontos de vistas de um grupo determinado. Desse modo, “a escolha criteriosa dos participantes é fundamental para os resultados da pesquisa, na medida em que afeta a qualidade das informações obtidas e a validade da própria pesquisa”.

Desse modo, realizamos entrevistas com questões semiabertas (Apêndice A), com professoras, diretora e coordenador de escolas públicas municipais da cidade de Araraquara – SP. Os(as) educadores(as) foram escolhidos de forma a comporem um grupo misto de pessoas em relação à idade, gênero e tempo de carreira. Isso porque pretendíamos também refletir se esses fatores podem influenciar nas concepções desses sujeitos e, conseqüentemente, afetar as suas estratégias de ensino diante das temáticas que estamos investigando. Apesar de, inicialmente, termos a intenção de entrevistar um grupo equilibrado em relação ao gênero, na prática entrevistamos apenas um profissional do gênero masculino. Isso aconteceu pela disponibilidade e facilidade de contato. Outro critério de escolha dos participantes foi o cargo ocupado no momento da pesquisa, de forma que os cinco entrevistados exerciam diferentes funções: Professora de Educação Básica I – Educação Infantil (PEB I), Professora de Educação Básica I – Ensino Fundamental (PEB I), Professora de Educação Básica II – Ensino Fundamental (PEB II), Coordenador e Diretora.

Antes de realizarmos as entrevistas, solicitamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação do município onde a pesquisa foi desenvolvida (Anexo A). Também previamente ao início de cada seção, os profissionais receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B) para assinarem a anuência com sua participação.

1.2.1 Quanto à coleta dos dados

Todas as entrevistas foram realizadas no ambiente escolar onde cada profissional trabalhava, em dias e horários agendados previamente, aproveitando-se os períodos livres, como horários vagos e final de expediente. Os ambientes escolhidos para as entrevistas foram salas de aula vazias, uma vez que era ideal um local onde não houvesse a presença de outras pessoas a fim de que o(as) entrevistado(as) se sentissem à vontade para responder às perguntas.

Os encontros foram gravados com o auxílio de duas ferramentas: gravador e aplicativo de smartphone, de forma a garantirmos o registro em áudio caso alguma delas apresentasse problemas. Além disso, utilizamos um caderno de campo para registrarmos reflexões durante e após as entrevistas, de forma a também captarmos situações, reações e emoções expressadas pelos sujeitos.

As entrevistas duraram cerca de 50 minutos cada e foram realizadas sem que houvesse interrupção. No início de cada encontro, explicamos que não havia um objetivo de avaliar as respostas como certas ou erradas, de modo que cada profissional pudesse responder às perguntas de forma honesta e sem preocupação.

A transcrição das entrevistas se deu em duas etapas. No primeiro momento, os arquivos em formato MP3 foram enviados para que um software transcrevesse as entrevistas. Posteriormente, ouvimos as entrevistas concomitantemente à leitura da transcrição, de forma que pudéssemos corrigir eventuais erros. Essa etapa também foi necessária para que adicionássemos algumas marcações de pausas, emoções e hesitações às respostas, de maneira que o momento das análises também considerassem esses fatores.

O primeiro bloco de perguntas, conforme o Apêndice A, consistiu em questões biográficas para que pudéssemos traçar um perfil dos(as) entrevistados(as). A fim de respeitar o sigilo de suas identidades, escolhemos nomes fictícios para nos referirmos a elas e a ele. No Quadro 1 a seguir, organizamos as suas respostas biográficas.

Quadro 1: Dados dos entrevistados

Nome	Idade	Gênero	Cargo	Formação	Tempo de profissão
Cláudia	49 anos	Feminino	Professora PEB I	Pedagogia; Arte; Especialização em Arte Música	23 anos
Marta	50 anos	Feminino	Diretora	Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia	30 anos (3 anos no cargo de direção)
Sandra	50 anos	Feminino	Professora de Teatro PEB II	Artes Visuais	7 anos
Cléber	51 anos	Masculino	Coordenador	Letras; Pedagogia	24 anos (3 meses no cargo de coordenação)
Giovana	60 anos	Feminino	Professora Educação Infantil	Pedagogia	4 anos

Apesar de haver uma considerável semelhança nas idades, há uma diferença em relação ao tempo que esses profissionais estão na educação, principalmente Sandra e Giovana. Ambas possuem uma história de vida mais dificultada em relação ao contexto social e familiar, o que justifica a demora em ingressarem em um curso de graduação. Os aspectos difíceis de suas

vivências se revelaram ao longo de suas entrevistas, o que tornou seus depoimentos bastante ricos em reflexões a respeito de questões sociais ligadas à violência de gênero e à desigualdade social.

1.2.2 Análise dos dados

Após o aprofundamento teórico e metodológico inicial, o(a) pesquisador(a) chega na última etapa, a análise do material, cuja utilizará de recursos teóricos e metodológicos trabalhados anteriormente com o intuito de explicar e reconstituir o fenômeno investigado:

O procedimento analítico da perspectiva dialética tem elementos que estão sempre presentes, tal como o processo de abstração, a relação da teoria com o fenômeno específico etc., com outros que podem ser complementares, dependendo do temário em questão (Viana, 2015, n.p.).

As respostas coletadas deverão passar por uma análise minuciosa, cujo objetivo é entender as representações cotidianas, distinguir e relacionar as motivações e as ideias expressas através dos recursos do método dialético. A respeito das representações cotidianas, podemos compreendê-las como

o veículo que traduz as características da vida cotidiana que, naturalizada, se reproduz sem uma reflexão profunda sobre o mundo e mesmo sobre a realidade que circunda as pessoas. Embora a vida cotidiana seja diferente em cada classe ou grupo social, ela apresenta alguns elementos comuns que perpassam todas as classes, ou seja, as representações cotidianas expressam as formas de consciência de classe, mas também apresentam um elemento geral, que perpassa todas as classes sociais, pois, apesar das diferentes inserções sociais, há uma sociabilidade geral comum a todas as classes sociais (Soares *et al.*, 2011, p. 1755).

Desse modo, é uma construção teórico metodológica que faz uma crítica à leitura acrítica e descritiva da realidade. Com sua base em Marx, as representações cotidianas são expressões da consciência que os indivíduos adquirem nas relações sociais – cujas estão

submetidas à divisão social do trabalho, interferindo diretamente em sua percepção sobre a realidade (Soares *et al.*, 2011). Essas relações sociais entre os seres humanos constituem as classes sociais e, daí, surgem em seus interiores os interesses comuns e os antagônicos entre algumas dessas classes:

As classes dominantes na história, por exemplo, não possuem o interesse na verdade, em produzir representações verdadeiras sobre as relações de produção, pois teria que revelar a exploração e dominação. Por outro lado, as classes exploradas possuem interesse na verdade, mas faltam-lhe condições para chegar a isso (Viana, 2015, n.p.).

Então, para Marx, há uma hegemonia da classe dominante no plano cultural, uma vez que as ideias da classe dominante são as ideias dominantes. Porém, as representações cotidianas serão distintas em classes sociais distintas, mesmo que perpassadas por elementos comuns. Viana (2015) exemplifica essa ideia refletindo sobre sociedades capitalistas, nas quais tudo é transformado em mercadoria, sendo o dinheiro o elemento comum de todas as classes. Nesse sentido, as representações cotidianas interpretarão o dinheiro sob forma simplificadora, naturalizante e regularizadora em todas as classes sociais, no entanto, isso será materializado de maneira diversa.

Ao tratarmos das representações cotidianas, estamos refletindo sobre a ideia de cotidianidade e sua regularidade. Ambas permitem um processo de naturalização, assim, a vida social se torna algo “natural”, entendido como um produto das “leis da natureza”, da “vontade divina”, “do acaso”, “da essência dos seres”. Em relação à regularidade, esta também se reproduz nas representações cotidianas, pois também as vemos marcadas pela repetição e fixação de ideias, explicações e raciocínios (Viana, 2008).

Desta forma, fica mais fácil entender por qual motivo denominamos estas representações como sendo cotidianas, pois são a expressão consciente da vida cotidiana, a manifestação das atividades cotidianas dos indivíduos não apenas em seu repertório temático (determinado por uma forma concreta de sociabilidade) mas também em sua forma de expressão, marcada pela naturalização, simplificação e regularidade (Viana, 2008, p. 74).

Para Marx, a consciência é inseparável do ser humano que a desenvolve, bem como este não é um indivíduo isolado e sim um ser social. Consequentemente, as representações que os indivíduos elaboram são representações sobre suas relações com os outros indivíduos e/ou com o meio ambiente. A consciência e as representações não são nada além do que uma expressão dos indivíduos sociais, históricos e concretos (Viana, 2008).

Entretanto, Marx aponta uma diferença entre consciência e realidade. A consciência seria uma expressão das relações sociais reais, mas não sinônimo da realidade em si, ou seja, são expressões da realidade e esta, por sua vez, é independente da consciência.

Independentemente da sua consciência, os outros seres humanos e a natureza existem e é este existente que chamamos de realidade. Por conseguinte, a realidade não é produto da consciência ou do indivíduo. O indivíduo contribui com a constituição da realidade (as relações sociais, o meio ambiente) mas não a constitui. A categoria da realidade, portanto, expressa uma totalidade (um “conjunto”) independente, distinta e exterior à consciência individual. A realidade social, no entanto, é o conjunto das relações sociais, logo, é constituída pelo conjunto dos indivíduos associados, enquanto que a realidade natural é o conjunto da natureza, sendo que o meio ambiente circundante é constituído pelas relações sociais e quanto mais distante, menor é a influência humana (Viana, 2008, p. 56).

Nesse sentido, revela-se uma contradição entre consciência e realidade. Consciência corresponde à consciência da realidade, mas essa realidade é percebida sob a ótica do indivíduo que a vê. A contradição se dá justamente porque ele a vê a partir de sua relação com a realidade, relação que está alicerçada na divisão social do trabalho e pertencimento de classe, de tal forma que não é vista em sua totalidade. Tem-se aí uma consciência ilusória da realidade, a qual forma as representações ilusórias (Viana, 2015).

Desse modo, Marx define que existe uma diferença entre representações reais e ilusórias. Ambas são a expressão consciente das relações sociais concretas, mas podem ser “reais” ou “ilusórias”. A primeira é verdadeira porque apresenta a realidade da maneira como ela é, já a segunda é ilusória porque inverte a realidade e constitui o imaginário. No sentido metodológico, não se parte da representação para compreender a realidade e sim da realidade para compreender a representação (Viana, 2008).

As representações, sejam reais ou ilusórias, são mobilizadoras. Mesmo que ilusória, para o seu produtor, a representação é verdadeira e, por isso, o faz agir:

Sem dúvida, as representações ilusórias, mesmo tendo fundamento nas necessidades práticas, são forças propulsoras, motores da ação social, luta prática. O sentido da luta pode ser a conservação ou a transformação, mas o que é preciso destacar é que as representações produzem ações, e não apenas outras representações, ou interpretação da realidade (Viana, 2008, p. 60).

Nas concepções de Marx, as representações são ativas, uma vez que são formadas pelo ser consciente, e consciência é a forma do ser humano decidir o que fazer, tanto nas ações práticas como nas criações intelectuais:

O ser humano cria utopias, fantasias, mundos fictícios; cria métodos para se aperfeiçoar; cria outras ideias; interpreta e transforma ideias existentes. Todo este processo criativo intelectual é ativo, sendo projeções do indivíduo que fornece novas formas e conteúdos ao processo do pensamento. Desta forma, as representações são ativas, não meramente passivas, epifenômenos da realidade. São parte da realidade e, sendo verdadeiras ou falsas, influenciam no desenrolar desta (Viana, 2008, p. 66).

Nesse sentido, a classe dominante produz representações ilusórias da realidade – o que também podemos chamar de falsa consciência – e introjeta a sociabilidade capitalista, naturalizando como essência o que é fruto da organização e lógica capitalistas (Soares, Pasquim, Lachtim, 2015). As representações cotidianas dos grupos explorados e oprimidos, portanto, tendem a ser contraditórias, uma vez que carregam elementos de afirmação e de negação da sociedade. Essas são importantes de serem estudadas e compreendidas porque se mostram potentes na direção de compreendermos melhor a sociedade (Oliveira; Soares; Batista, 2016).

Além disso, o entendimento das representações cotidianas tem relevância para compreendermos nossas decisões diárias, nossa posição e ação políticas, e nossa visão e impressão sobre os mais variados fenômenos sociais. Isso porque, as representações são mobilizadoras e, por isso, são importantes para compreendermos e entendermos os indivíduos e grupos, bem como suas decisões e ações (Souza; Castro; Peixoto, 2022).

Desse modo, a dialética de que estamos tratando é baseada nas concepções de Marx, cujo concluiu, em suas pesquisas, que as ideias, concepções e representações são constituídas socialmente e historicamente. Assim, a dialética é um produto histórico-social e, por isso, não pode ser um pensamento a-histórico, desligado das relações sociais.

O método dialético de Marx caracteriza-se por ser um recurso mental utilizado para buscar compreender a realidade social, buscando descobrir a determinação fundamental do fenômeno, juntamente com suas demais determinações [...]. A dialética marxista nos remete à historicidade, à constituição social dos fenômenos (Viana, 2015, n.p.).

O ponto de partida para analisar as representações cotidianas através da análise dialética é geralmente o concreto-aparente, ou seja, aquilo que é concreto em sua aparência, uma vez que sua essência não se revela imediatamente, nos exigindo uma reflexão para que possamos chegar à ela. Assim, após realizar as entrevistas, é preciso compreender o que constitui as representações cotidianas apresentadas ali (Viana, 2015).

O processo de análise também deve levar em consideração as condições sociais, as peculiaridades individuais, a época e outros elementos para além das representações sociais.

A análise das representações cotidianas deve, então, buscar informações e analisá-las em sua totalidade, buscando descobrir as convicções, separando-as das opiniões, buscando identificar os valores fundamentais, os sentimentos mais profundos, as concepções mais arraigadas, enfim, a mentalidade dos entrevistados (Viana, 2015, n.p.).

A análise da entrevista semi-estruturada a partir do método dialético tem como ponto de partida a percepção crítica a respeito da mesma. Baseada nas ideias marxistas, ao analisar as representações cotidianas, devemos levar em conta dois elementos importantes: o primeiro é sua relação com o pensamento complexo, a ideologia; já o segundo é sua relação com as classes sociais (Viana, 2008).

As representações cotidianas não constituem mera descrição da realidade. Como categoria de análise permite desnaturalizar o conjunto de ideias que os sujeitos expressam a respeito de um determinado fenômeno. Trata-se de análise em que o pesquisador se vê diante da necessidade de compreender os mecanismos micro e macrosociais que se relacionam ao fenômeno, posicionando-se diante deles, o que é coerente com a perspectiva de ciência como meio político de investigação e de proposições de mudanças sociais (Oliveira; Soares; Batista, 2016).

O método dialético não se separa da realidade e sim possibilita trabalhar com partes da realidade, o que Oliveira, Soares e Batista (2016) chamam de microcontextos. A relação entre essas partes constituem a totalidade social, ou seja, o macrocontexto. Este último é dinâmico e está em constante transformação e construção. Ao traçarmos uma análise do microcontexto, que é vivo e indivisível da totalidade, escancaramos contradições, principalmente em relação à construção do pensamento do senso comum – saber espontâneo e imediato – que norteará e refletirá as ações e relações cotidianas.

Nos aprofundaremos mais a respeito da análise das entrevistas à luz da perspectiva das representações sociais no capítulo 5, quando apresentaremos os dados coletados nos encontros com os(as) profissionais da educação escolhidos(as) como sujeitos da pesquisa juntamente com suas análises.

2 A MULHER COMO CATEGORIA SOCIAL

A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina
(Strassacapa, 2016).

Não seria possível tratar da questão feminista sem primeiro compreender a necessidade de haver o feminismo. Qual a origem da opressão de gênero? Ela sempre esteve presente nas sociedades? A compreensão da dimensão do abismo social entre os gêneros é cada vez mais necessária, uma vez que a violência contra a mulher – seja física ou simbólica – ainda é ferida aberta e cresce exponencialmente junto ao ódio ao feminismo. “Dar historicidade ao sistema de dominância masculina e afirmar que suas funções e manifestações mudam ao longo do tempo é romper com a tradição oferecida” (Lerner, 2019, p. 66), e esse retorno histórico às bases do patriarcado é possível graças ao rigor teórico do materialismo histórico-dialético.

Em “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, Engels (2006) faz uma retomada histórica que nos permite compreender em que momento a mulher passa a ser inferiorizada e subjugada pelo homem. De acordo com o filósofo, ainda na sociedade bárbara da pré-história, a mulher tinha posição de respeito e poder:

Uma das ideias mais absurdas transmitidas pela filosofia do século XVIII é a de que, no início da sociedade, a mulher teria sido escrava do homem. Entre todos os selvagens e em todas as tribos que se encontram nas fases inferior, média e até em parte na superior da barbárie, a mulher não só é livre, mas também muito considerada (Engels, 2006, p. 59).

A subjugação da mulher teria começado, então, a partir do surgimento da família monogâmica no período de transição entre a fase média e a fase superior da barbárie. Tal organização social baseava-se no domínio do homem com a finalidade de procriar filhos cuja paternidade fosse indiscutível, pois agora os filhos deveriam tomar posse dos bens paternos enquanto herdeiros diretos. Nesse momento, a mulher perde direitos, inclusive de romper o laço conjugal: “Agora, como regra, só o homem pode rompê-los e repudiar sua mulher. Ao homem, igualmente, é concedido o direito à infidelidade, e quando a mulher tenta recordar as antigas práticas sexuais não monogâmicas, é punida mais rigorosamente do que nunca” (Engels, 2006, p. 59).

A monogamia, portanto, não entra de modo algum na história como uma reconciliação entre o homem e a mulher e, menos ainda, como a forma mais elevada de casamento. Pelo contrário, surge sob a forma de subjugação de um sexo pelo outro, como proclamação de um conflito entre os sexos, ignorado, até então, em toda a pré-história (Engels, 2006, p. 75).

Assim, para o filósofo, esse seria o primeiro antagonismo entre homem e mulher, coincidindo, então, a primeira opressão de classe com a opressão do sexo feminino pelo masculino:

A monogamia foi um grande progresso histórico, mas, ao mesmo tempo, inaugura, juntamente com a escravidão e as riquezas privadas, aquele período que dura até nossos dias, no qual o progresso é simultaneamente um relativo retrocesso e no qual o bem-estar e o desenvolvimento de uns se realizam às custas da dor e da repressão de outros (Engels, 2006, p. 76).

Desse modo, há uma relação estreita entre o surgimento da propriedade privada e essa tensão entre homens e mulheres. Quando domina-se a domesticação de animais e criação de gado, surge uma nova fonte de riqueza até então desconhecida, e com ela o questionamento: a quem pertencia essa nova riqueza? A sociedade, até então, organizava-se seguindo o direito materno, isto é, a descendência só se contava por linha feminina, ou seja, os filhos de um homem falecido não pertenciam à *gens*³ daquele, mas àquela da mãe. “Então, com a morte de um proprietário de rebanhos, esses passavam em primeiro lugar a seus irmãos e irmãs e aos filhos destes ou descendentes das irmãs de sua mãe. Seus próprios filhos, porém, ficavam deserdados” (Engels, 2006, p. 66).

Dessa forma, à medida que as riquezas iam aumentando, por um lado conferiam ao homem uma posição mais importante que aquela da mulher na família e, por outro lado, faziam com que nele surgisse a ideia de valer-se dessa vantagem para modificar, em favor dos filhos, a ordem tradicional da herança. Isso era, porém, impossível de se realizar enquanto permanecesse em vigor a descendência segundo o direito materno (Engels, 2006, p. 66).

³ Palavra latina *gens* utilizada para designar um grupo de consanguíneos, significando, então, linhagem ou descendência. Dessa forma, *gens* caracteriza um grupo que constitui uma descendência comum e que está unido por certas instituições sociais ou religiosas, formando uma comunidade particular (Engels, 2006).

Com essa mudança, exclui-se a instituição da descendência por linha feminina e o direito hereditário materno. Tal derrocada Engels (2006) denomina de derrota do sexo feminino na história universal, pois possibilitou que o homem tomasse posse da direção da casa, convertendo a mulher em servidora, escrava do prazer do homem e um mero instrumento de reprodução. Esse rebaixamento vem sendo, historicamente, retocado, dissimulado e revestido de formas mais suaves. Surge, pois, uma forma de organização familiar monogâmica que, para assegurar a fidelidade da mulher e, por conseguinte, a paternidade dos filhos, entrega incondicionalmente a mulher ao poder do homem: “mesmo que ele a mate, não faz mais do que exercer um direito seu” (Engels, 2006, p. 68).

A contribuição de Engels para pensarmos o papel histórico da mulher foi conectar as relações entre os sexos às mudanças nas relações sociais, rompendo, portanto, com o determinismo biológico que enxergava – e ainda enxerga – a mulher como inferior e frágil. “Chamando atenção para o conflito sexual forjado na instituição ao emergir das relações da propriedade privada, ele reforçou a conexão entre a mudança socioeconômica e o que hoje chamaríamos de relações entre gêneros” (Lerner, 2019, p. 50).

Entretanto, não podemos nos ater apenas a essa perspectiva de Engels, pois, como afirma Lerner (2019), devemos considerar sempre a possibilidade de que mudanças tão complexas, como as que alteraram as estruturas de parentesco e organização social, são resultado de uma variedade de forças em interação.

Pode-se admitir que a família monogâmica tenha suas estreitas vinculações com a propriedade privada, ou melhor, com o modo de produção capitalista, sobretudo em seu aspecto reprodutivo, ou seja, no que tange ao direito de sucessão. Todavia, seria simplificar demais a realidade asseverar que a propriedade privada constitui a fonte exclusiva da inferiorização da mulher na sociedade. [...] Engels deixou-se iludir por um elemento comum às relações entre as classes sociais e às relações entre os sexos: a dominação. Este fenômeno, entretanto, apresenta muito maior amplitude que o fenômeno da propriedade. Se, por um lado, a propriedade condiciona certas formas de domínio, podendo-se mesmo afirmar que a dominação economicamente condicionada decide dos destinos de uma sociedade competitiva em épocas normais, por outro, existem formas de domínio que não derivam diretamente da propriedade privada (Saffioti, 2013, p. 120-121).

Nesse sentido, o domínio entre as gerações surge a partir da necessidade social de introjetar nos(as) mais jovens a cultura vigente na sociedade, “tomando-se a cultura quer

enquanto a fornecedora dos elementos padronizados de interação social, quer enquanto o resultado operante de formas de ajustamento do homem à natureza que o circunda” (Saffioti, 2013, p. 121). A propriedade privada, então, é apenas mais um elemento, ainda que bastante decisivo, do processo de subjugação feminina.

Para Fraser (2006) existem duas maneiras de pensarmos a injustiça social que vitima alguns grupos. Uma delas corresponde à injustiça econômica, a qual se radica na estrutura econômica-política da sociedade. Nela, temos inseridos exemplos como exploração do trabalhador (ser expropriado do fruto do próprio trabalho); a marginalização econômica (ser forçado a um trabalho indesejável e mal pago); e a privação (não ter acesso a um padrão de vida material minimamente adequado). Segundo a autora, a solução para a injustiça econômica seria o que ela chama de “redistribuição”: um grupo de ações envolvendo uma espécie de reestruturação político-econômica, seja por meio da redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho ou transformação de estruturas econômicas básicas (Fraser, 2006).

A segunda maneira de pensarmos a injustiça social é denominada pela autora como injustiça cultural e/ou simbólica, se radicando nos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação. São exemplos dessa injustiça a dominação cultural (ser submetido a padrões de interpretação associados a outra cultura, alheios ou hostis à sua própria); o ocultamento (tornar-se invisível); e o desrespeito (ser difamado ou desqualificado nas representações culturais públicas estereotipadas). A solução para essas questões seria, portanto, o que Fraser denomina de “reconhecimento”: uma espécie de mudança cultural ou simbólica, envolvendo revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais desses grupos difamados, além do reconhecimento e da valorização positiva da diversidade cultural (Fraser, 2006).

Entretanto, essas duas categorias citadas podem somar-se, formando o que Fraser denomina de coletividades bivalentes. Essas são oprimidas e/ou subordinadas tanto por injustiças que remontam à economia e política, quanto à cultura. Assim, as coletividades híbridas precisam tanto da redistribuição quanto do reconhecimento. Um exemplo dessas coletividades seria o gênero (Fraser, 2006).

Primeiramente, porque o gênero é um princípio estruturante básico da economia política, estruturando a divisão de trabalho em “produtivo e remunerado” e “reprodutivo e doméstico não-remunerado, esse último sendo de responsabilidade feminina. Além disso, o gênero também estrutura a divisão interna ao trabalho remunerado, no sentido de haver

diferenças de remuneração entre mulheres e homens, e as ocupações de “colarinho rosa” e de serviços domésticos de baixa remuneração em que predominam mulheres (Fraser, 2006).

O resultado é uma estrutura econômico-política que engendra modos de exploração, marginalização e privação especificamente marcados pelo gênero. Esta estrutura constitui o gênero como uma diferenciação econômico-política dotada de certas características da classe. Sob esse aspecto, a injustiça de gênero aparece como uma espécie de injustiça distributiva que clama por compensações redistributivas. [...] A lógica do remédio é semelhante à lógica relativa à classe: trata-se de acabar com esse negócio de gênero. Se o gênero não é nada mais do que uma diferenciação econômico-política, a justiça exige, em suma, que ele seja abolido (Fraser, 2006, p. 234).

No entanto, conforme dito anteriormente, esse é apenas um aspecto do problema. O gênero é também uma diferenciação de valoração cultural, uma vez que abarca elementos que se assemelham mais à sexualidade do que à classe, o que permite enquadrá-lo na problemática do reconhecimento.

Seguramente, uma característica central da injustiça de gênero é o androcentrismo: a construção autorizada de normas que privilegiam os traços associados à masculinidade. Em sua companhia está o sexismo cultural: a desqualificação generalizada das coisas codificadas como “femininas”, paradigmaticamente – mas não só –, as mulheres. Essa desvalorização se expressa numa variedade de danos sofridos pelas mulheres, incluindo a violência e a exploração sexual, a violência doméstica generalizada; as representações banalizantes, objetificadoras e humilhantes na mídia; o assédio e a desqualificação em todas as esferas da vida cotidiana; a sujeição às normas androcêntricas, que fazem com que as mulheres pareçam inferiores ou desviantes e que contribuem para mantê-las em desvantagem, mesmo na ausência de qualquer intenção de discriminar; a discriminação atitudinal; a exclusão ou marginalização das esferas públicas e centros de decisão; e a negação de direitos legais plenos e proteções igualitárias (Fraser, 2006, p. 234).

Os danos causados pelas injustiças de reconhecimento são relativamente independentes da economia política, por isso não podem ser remediados apenas pela redistribuição econômico-política, precisando, portanto, de medidas independentes e adicionais. Há a necessidade de um descentramento das normas androcêntricas e a revalorização do gênero feminino, desse modo, conceder reconhecimento positivo a um grupo desvalorizado especificamente (Fraser, 2006).

O gênero é, em suma, um modo bivalente de coletividade. Ele contém uma face de economia política, que o insere no âmbito da redistribuição. Mas também uma face cultural-valorativa, que simultaneamente o insere no âmbito do reconhecimento. Naturalmente, as duas faces não são claramente separadas uma da outra. Elas se entrelaçam para se reforçarem entre si dialeticamente porque as normas culturais sexistas e androcêntricas estão institucionalizadas no Estado e na economia e a desvantagem econômica das mulheres restringe a “voz” das mulheres, impedindo a participação igualitária na formação da cultura, nas esferas públicas e na vida cotidiana. O resultado é um círculo vicioso de subordinação cultural e econômica (Fraser, 2006, p. 234).

Nesse sentido, Marx e Engels (2017) afirmam que as ideias da classe dominante serão as ideias dominantes em cada época. Desse modo, a classe que é a força material dominante da sociedade, possuindo os meios de produção material, será concomitantemente sua força espiritual dominante, possuindo também os meios de produção espiritual. Para os filósofos, as ideias dominantes são a expressão ideal das relações materiais dominantes: “São as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação” (Marx, Engels, 2017, p. 47).

Ademais, os indivíduos que se inserem na classe dominante possuem consciência e na medida em que dominam e, por isso, determinam o âmbito de uma determinada época histórica, eles o fazem em toda a sua extensão, inclusive na produção de ideias. Daí criam-se ideias dominantes que regulamentarão a sociedade e se transformarão em “leis eternas” (Marx, Engels, 2017).

Retomemos os estudos de Lerner (2019) para compreendermos um pouco melhor a relação entre essas ideias dominantes e a construção de sociedades patriarcais há muitos séculos. Para a autora, a apropriação da função sexual e reprodutiva das mulheres pelos homens acontece antes da formação da propriedade privada e da sociedade de classes, seria, portanto, a transformação dessa função em mercadoria o alicerce da propriedade privada.

A sexualidade das mulheres – entendida como suas capacidades e serviços reprodutivos e sexuais – foi modificada antes mesmo da criação da civilização ocidental. A “troca de mulheres” entre tribos neolíticas era além de uma maneira de evitar conflitos, uma maneira de garantir a geração de mais filhos, gerando, por consequência, mais trabalhadores para aumentar a produção e acumular excedentes (Lerner, 2019).

Mulheres eram trocadas ou compradas para a escravidão, quando seus serviços sexuais eram parte de sua mão de obra e seus filhos eram propriedade de seus senhores. [...] Dessa forma, a escravidão das mulheres, combinando tanto o racismo quanto o machismo, precedeu a formação de classes e a opressão de classes. As diferenças de classes foram, em seu início, expressas e construídas em termos de relações patriarcais. A classe não é um constructo separado do gênero. Em vez disso, a classe é expressa em termos relacionados ao gênero (Lerner, 2019, p. 262).

Posteriormente, em sociedades mesopotâmicas do segundo milênio a.C., as famílias pobres vendiam suas filhas, tanto para casarem-se quanto para prostituição, a fim de conseguirem auxílio econômico. Essa era uma maneira de garantir melhora na posição econômica da família, e esse comércio era controlado pelos homens. Esse comércio pode representar os primeiros casos de acúmulo de propriedade privada, pois a escravização das mulheres torna-se não apenas um símbolo de status para nobres e guerreiros, mas também abre a possibilidade de conquistadores adquirirem riquezas por meio da venda ou negociação de produtos do trabalho escravo e os frutos de sua reprodução – os filhos das escravas (Lerner, 2019).

O primeiro papel social da mulher definido pelo gênero teria sido o de ser trocada em transações de casamento, e do homem foi ser aquele que executava a troca ou definia os termos das trocas. É importante destacar que não eram as mulheres em si que eram reificadas e comercializadas, mas sua sexualidade e capacidade reprodutiva:

[...] as mulheres sempre, e até os dias de hoje, viveram em estado relativamente maior de falta de liberdade do que os homens. Uma vez que sua sexualidade, um aspecto importante de seu corpo, era controlada por outros, as mulheres não apenas estavam em desvantagem, como também restritas de maneira muito particular em termos psicológicos (Lerner, 2019, p. 263).

Da mesma maneira que para os homens de grupos oprimidos e subordinados, as mulheres precisaram lutar por emancipação e liberdade, porém a necessidade de luta deriva de opressões e subordinações diferentes das dos homens, e a luta delas ainda hoje encontra-se mais atrasada. Isso porque, a partir do momento que se estabelece a escravidão, a dominância de classes toma formas distintas: para os homens, há a exploração do trabalho; já as mulheres eram exploradas como trabalhadoras, fornecedoras de serviços sexuais e reprodutoras. Portanto, essa exploração de classe é onipresente e disseminada desde a Antiguidade até os lares burgueses

dos séculos XIX e XX na Europa. Para elas, a exploração sexual é a própria marca da exploração de classe (Lerner, 2019).

Desse modo, a posição de classes das mulheres se estabelece por meio de suas relações sexuais, expressando-se em graus de falta de liberdade. Tanto as mulheres escravas – comercializadas por sua capacidade reprodutiva – quanto às esposas “livres” cujos serviços sexuais e reprodutivos garantiam-lhes direito às propriedades dos maridos de classes elevadas, compartilhavam a falta de liberdade, pois eram sexual e reprodutivamente controladas pelos homens: “é através dos homens que as mulheres recebem ou perdem acesso aos meios de produção e a recursos. É por meio de seu comportamento sexual que ganham acesso à classe” (Lerner, 2019, p. 265).

A transformação da sexualidade feminina em mercadoria, juntamente com a apropriação da sua força de trabalho e de seu poder reprodutivo como um caminho para os homens adquirirem recursos econômicos de forma direta ou indireta, são os alicerces da opressão e da exploração econômica das mulheres (Lerner, 2019).

A família patriarcal é impressionantemente resiliente e varia em épocas e locais distintos. O patriarcado oriental abrangia a poligamia e a prisão de mulheres nos haréns. O patriarcado na Antiguidade clássica e em seu desenvolvimento europeu baseava-se na monogamia, porém, em todas as suas formas, um duplo padrão sexual – que colocava a mulher em desvantagem – era parte do sistema. Nos estados industriais modernos, tais como os Estados Unidos, as relações de propriedade dentro da família desenvolvem-se ao longo de linhas mais igualitárias do que aquelas em que o pai detém o poder absoluto. Ainda assim, as relações de poder econômico e sexual dentro da família não se alteram necessariamente. Em alguns casos, as relações entre os sexos são mais igualitárias, enquanto as relações econômicas permanecem patriarcais. Entretanto, em todos os casos, tais mudanças dentro da família não alteram a dominação masculina básica no domínio público, nas instituições e no governo (Lerner, 2019, p. 266).

Dentro desse sistema patriarcal, a família é um instrumento que além de espelhar a ordem do Estado e educar os filhos para que a sigam, também cria e reforça essa ordem de dominação e hierarquia. É exatamente essa conexão com a família que torna difícil a superação do patriarcado, uma vez que as próprias mulheres são levadas a cooperarem com o sistema. Para a autora, reformas e mudanças nas leis podem trazer melhoras na condição das mulheres, mas não são capazes de mudar essencialmente o patriarcado. Para isso, essas reformas precisam

estar integradas a uma extensa revolução cultural, transformando o patriarcado para ser possível aboli-lo (Lerner, 2019).

Assegura-se essa cooperação por diversos meios: doutrinação de gênero, carência educacional, negação às mulheres do conhecimento da própria história, divisão de mulheres pela definição de “respeitabilidade” e “desvio” de acordo com suas atividades sexuais; por restrições e coerção total; por meio de discriminação no acesso a recursos econômicos e poder político e pela concessão de privilégios de classe a mulheres que obedecem” (Lerner, 2019, p. 267)

A vida das mulheres se molda, portanto, sob o guarda-chuva do patriarcado, o qual a autora chama de dominação paternalista. Assim, existe uma relação de um grupo dominante – superior – com um grupo subordinado – inferior. Essa dominação é construída com base em obrigações mútuas e direitos recíprocos. O subordinado recebe proteção em troca da submissão, e manutenção em troca do trabalho não remunerado. Porém,

na família patriarcal, as responsabilidades e obrigações não são distribuídas de modo semelhante entre aqueles a serem protegidos: a subordinação dos meninos à dominação do pai é temporária; dura até que eles mesmos se tornem responsáveis por suas casas. A subordinação das meninas e das esposas dura a vida inteira. As filhas podem escapar de tal dominação apenas caso se posicionem como esposas sob a dominação/proteção de outro homem. A base do paternalismo é um contrato de troca não escrito: sustento econômico e proteção oferecidos pelo homem pela subordinação em todos os campos, serviço sexual e trabalho doméstico não remunerado oferecido pela mulher (Lerner, 2019, p. 268).

Por fim, Lerner (2019) discute como esse sistema patriarcal conseguiu – e consegue ainda – se manter internalizado na estrutura social. Falta, portanto, uma consciência a respeito da própria história somada à inexistência de uma consciência de grupo que possibilite que mulheres de diferentes classes sociais se reconheçam como igualmente subordinadas. O maior obstáculo para o desenvolvimento dessa consciência seria a ausência de uma tradição que reafirmasse a independência e autonomia das mulheres em qualquer período do passado, uma vez que por um longo período nunca houvera nenhuma mulher ou grupo de mulheres vivendo sem a proteção masculina: “as mulheres não tinham história – assim disseram a elas, e assim elas acreditaram. Desse modo, foi a hegemonia dos homens sobre o sistema de símbolos que, de forma mais decisiva, prejudicou as mulheres” (Lerner, 2019, p. 269).

Essa hegemonia supracitada teria tomado duas formas: a privação educacional das mulheres e o monopólio masculino sobre sua definição. Os homens se apropriaram de símbolos de poder feminino e o transformaram, representando as mulheres como desvio e os homens como norma; expressando o homem como completo e poderoso, e a mulher como inacabada, mutilada e sem autonomia. Utilizando esses constructos históricos, associados e integrados à filosofia grega, teologias judaico-cristãs e tradição legal sobre a qual a civilização ocidental constrói-se, os homens se colocaram no centro do discurso e explicaram o mundo em seus próprios termos (Lerner, 2019).

A construção de uma falácia androcêntrica, a qual atribui a representação de toda a humanidade no termo “homem” e toma a metade pelo todo, cria um erro conceitual de grandes proporções em todo o pensamento humano. Essa estrutura não pode ser retificada apenas com a adição das mulheres, pois é necessário uma reestruturação radical do pensamento e análise que compreenda que a humanidade consiste de partes iguais de homens e mulheres, e que os pensamentos de ambos devem ser representados em toda a generalização feita sobre seres humanos (Lerner, 2019).

Onde não existe precedente, não se pode imaginar alternativas às condições existentes. É essa característica da hegemonia masculina que é mais prejudicial às mulheres e lhes garante o *status* de subordinadas há milênios. A negação às mulheres de sua história reforçou a aceitação da ideologia do patriarcado e enfraqueceu a noção de valor próprio da mulher individualmente. A versão masculina da história, legitimada como “verdade universal”, apresentou as mulheres como marginais à civilização e como vítimas do processo histórico (Lerner, 2019, p. 273).

A falta de conhecimento das mulheres sobre a própria história é uma das principais maneiras de mantê-las subordinadas aos homens. Para Lerner, o sistema do patriarcado é um constructo histórico e, se teve um início, terá também um final. Nesse sentido, a autora conclui que enquanto homens e mulheres considerarem como natural a subordinação de metade da espécie humana à outra metade, não será possível conceber uma sociedade na qual as diferenças não resultem em dominância ou subordinação. A autora reforça, ainda, a importância da história como ferramenta para criarmos uma consciência feminista.

Não conseguimos, nesta seção, esgotar as reflexões históricas a respeito do processo de subordinação da figura feminina, pois existem outras perspectivas antropológicas e

sociológicas. Porém, buscamos reforçar que a objetificação, violência e opressão vivenciadas pelas mulheres estão distantes de serem algo natural e biológico e, por isso, é tão necessário questionarmos cotidianamente esse papel que a elas é imposto e lutarmos para o seu enfraquecimento.

Desse modo, o movimento feminista tem um papel crucial, uma vez que possibilita uma reflexão a respeito da historicidade do patriarcado e do machismo, viabilizando a luta contra a opressão de gênero e a violência contra às mulheres. Dito isso, é importante pensarmos a respeito das vertentes deste movimento e a quem elas servem, uma vez que os contextos sociais das mulheres são diversos e, por isso, suas necessidades e demandas são plurais. Este é o intuito da seção apresentada a seguir.

2.1 Feminismo para quem?

A burguesia não repara na dor
Da vendedora de chicletes
A burguesia só olha pra si
(Cazuza, 1989).

O feminismo é um movimento plural, composto por diversas vertentes teórico-políticas. Estando ele presente em uma sociedade heterogênea, não seria possível pensar uma única perspectiva que abrangesse todas as mulheres:

[...] o mesmo fenômeno da heterogeneidade encontra-se no seio da categoria social mulheres. Em todas as classes sociais há mulheres. Logo, aquilo que interessa a mulheres de uma classe social pode não interessar a mulheres de outra classe social (Saffioti, 1987, p. 86).

Faremos nesta tese uma crítica ao feminismo liberal, o qual é dedicado a permitir que um pequeno número de mulheres – brancas e privilegiadas – escale a hierarquia corporativa, em outras palavras, é uma vertente que visa à igualdade baseada no mercado:

[...] embora condene a discriminação e defenda a liberdade de escolha, o feminismo liberal se recusa firmemente a tratar das restrições socioeconômicas que tornam a liberdade e o empoderamento impossíveis para uma ampla maioria de mulheres (Arruza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 37).

Esse modelo, então, não tem como verdadeiro objetivo a igualdade, e sim a meritocracia, diversificando a hierarquia social ao invés de aboli-la. Saffioti (2013) questiona a transformação da estrutura familiar a fim de adequar-se ao sistema capitalista de produção e permitir a institucionalização do trabalho da mulher fora do lar. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que surgem facilidades – industrialização de alimentos, limitação de natalidade, antecipação da educação das crianças etc. –, essas existem no mercado como qualquer outra mercadoria, possuindo, então, um valor de troca cujo está fora do alcance das mulheres que trabalham por salário, como as famílias operárias.

Historicamente, as mulheres têm compartilhado os privilégios de classe dos homens de sua classe – desde que se mantivessem sob a “proteção” desses homens:

Para as mulheres, exceto as de classe baixa, o “acordo recíproco” ocorria da seguinte maneira: em troca da subordinação sexual, econômica, política e intelectual aos homens, você poderá compartilhar o poder dos homens de sua classe para explorar homens e mulheres de classes inferiores. Na sociedade de classes, é difícil para as pessoas que têm algum poder – ainda que limitado e circunscrito – enxergarem a si mesmas também como desfavorecidas e subordinadas. Os privilégios de raça e de classe servem para destruir a capacidade das mulheres de se enxergarem como parte de um grupo conexo, o que de fato não são, uma vez que mulheres de todos os grupos oprimidos existem em todas as camadas da sociedade (Lerner, 2019, p. 268)

O passado enraizou de tal forma que as condições de vida das mulheres, por piores que sejam, lhes pareçam normais. Além disso, as sociedades organizadas em classes sociais impedem a solidariedade entre a totalidade das mulheres: “se as mulheres da classe dominante nunca puderam dominar os homens de sua classe, puderam, por outro lado, dispor concreta e livremente da força de trabalho de homens e mulheres da classe dominada” (Saffioti, 2013, p. 133). Desse modo, a solidariedade entre as mulheres está subordinada à condição de classe de cada um:

Entre as mulheres e homens da burguesia, a solidariedade de classe se estabelece inteiramente; nada há que mine sua coesão, pois a mulher se beneficia da apropriação da mais-valia criada pelo trabalho do produtor imediato por parte de seu marido. Na classe trabalhadora, a solidariedade é, às vezes, turvada por uma semiconcorrência entre os sexos. A mulher proletária e dos estratos médios da sociedade disputa com os homens de sua mesma posição social os postos que lhe possam garantir o sustento (Saffioti, 2013, p. 133).

Apesar de o feminismo sufragista ter alcançado o direito ao voto e, ainda assim, ter continuado lutando com o objetivo de eliminar a incapacidade civil da mulher casada, expandir as possibilidades efetivas de trabalho da mulher e ampliar as oportunidades de educação feminina, é verdade também que um grande número de mulheres e militantes do feminismo deram como encerrada a tarefa de obter direitos políticos para as mulheres:

À medida, entretanto, que a universalização dos direitos formais se ia realizando em muitas das sociedades industrializadas e em algumas menos desenvolvidas social e economicamente, as mulheres dos estratos sociais médios foram se acomodando a uma situação de igualdade parcial com os homens, e o próprio feminismo, embora vivo e atuante, não foi capaz de preservar, através da tradição oral, o espírito de luta que caracterizou o movimento sufragista, sendo este essencial para que a mulher pudesse levar avante a empresa de sua total libertação (Saffioti, 2013, p. 190).

Simone de Beauvoir (2016), em seu livro “O Segundo Sexo”, também faz uma crítica às mulheres burguesas, pois elas são solidárias dos homens burgueses e não das mulheres proletárias. As mulheres brancas são solidárias dos homens brancos e não das mulheres negras. Falta, portanto, uma unidade que, ao se afirmar como unidade, se oporia à opressão e tomaria o seu lugar como Sujeito e não como Outro. A ideia do Outro, defendida por Beauvoir, implica que a mulher historicamente não é vista como sujeito autônomo, e sim como um ser cuja identidade e valor são determinados em relação ao homem. Desse modo, as mulheres estão em condição de subordinação, tendo suas identidades e a própria existência moldadas em relação ao homem.

Saffioti (2013) afirma que o feminismo pequeno-burguês visa ainda uma transformação parcial da sociedade e acredita ser possível manter intactos alguns de seus fundamentos. Isso porque tem como intuito desenvolver as forças produtivas da sociedade capitalista e, com isso, dá à mulher oportunidades de trabalho remunerado e auxilia a liberação, por parte da estrutura

de classes, de parcela importante da força de trabalho feminina. Desse modo, acaba representando o contrário do feminismo, sendo uma força de consolidação da sociedade de classes, permitindo que esta assuma uma aparência que dissimula as suas contradições internas.

Para bell hooks (2019), um dos grandes clássicos feministas, o livro “A mística feminina” de Betty Friedan, apesar de ser apontado como um precursor do movimento feminista contemporâneo, teria sido escrito referindo-se apenas a um grupo restrito de mulheres, sendo essas brancas, casadas, com formação acadêmica e pertencentes à classe média e alta. Ao afirmar que as mulheres queriam conquistar mais além de suas casas, maridos e filhos,

Ela não discute quem seria chamado a tomar conta das crianças e manter a casa, no caso de mais mulheres como ela serem liberadas de seu trabalho doméstico e conseguirem ingressar no mundo profissional em condições equivalente às dos homens brancos. Ela não fala das necessidades das mulheres sem homens, sem filhos, sem um lar. Ela simplesmente ignora a existência de todas as mulheres que não são brancas ou que são brancas, porém pobres (hooks, 2019, p. 28).

Para Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019, p. 77), há um histórico entrelaçamento entre o feminismo e o racismo, tanto de maneiras mais escancaradas quanto mais sutis. Assim, as feministas liberais e radicais definiram o “sexismo” de maneira a universalizar, erroneamente, a situação de mulheres brancas e de classe média: “Extraíndo o gênero da raça (e da classe), elas priorizaram a necessidade das mulheres de escapar da vida doméstica e sair para trabalhar – como se todas nós fôssemos donas de casa de bairros abastados”.

hooks (2019) reconhece que os problemas e dilemas das mulheres pertencentes às classes altas eram problemas reais e dignos de atenção e mudança, porém destaca que essas não eram as preocupações políticas mais urgentes, uma vez que as mulheres de outras classes estavam preocupadas com a sobrevivência econômica e com a discriminação étnica e racial. Porém, ao dominarem o discurso feminista, as mulheres brancas pouco ou nada compreendem da supremacia branca como política racial, tampouco do impacto psicológico das classes e do seu estatuto político dentro de uma sociedade racista, sexista e capitalista.

Um dos pressupostos fundamentais do pensamento feminista moderno é a afirmação de que "todas as mulheres são oprimidas". Isso implica dizer que as mulheres dividem um fardo comum, que fatores como classe, raça, religião e orientação sexual, etc. não criam experiências distintas em que a intensidade

da força opressiva do sexismo na vida da mulher varia de caso a caso. O sexismo é, sem dúvida, um sistema de dominação institucionalizado, mas nunca foi capaz de determinar de modo absoluto o destino das mulheres nessa sociedade. Ser oprimido significa a *ausência de opções*. Esse é o primeiro ponto de contato entre o oprimido e o opressor. Na sociedade em que vivemos, muitas mulheres podem fazer escolhas (boas ou más); nesse sentido, termos como exploração e discriminação descrevem melhor o fardo comum da mulher (hooks, 2019, p. 32).

O sistema capitalista estrutura o patriarcado de tal forma que o comportamento das mulheres é limitado em alguns domínios, mesmo que exista liberdade em outras áreas, e é exatamente essa ausência de restrições severas que leva muitas mulheres a ignorarem as áreas em que são exploradas ou discriminadas, podendo levá-las até a uma percepção errônea de que nenhuma mulher é oprimida (hooks, 2019).

As autoras Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) refletem sobre a impossibilidade de haver uma “libertação” das mulheres em uma sociedade racista e imperialista, além disso, levam em consideração que a raiz desses problemas seria o capitalismo, uma vez que esse sistema só pôde ter início devido à pilhagem colonial do século XVI e à caça comercial de peles negras na África. Longe de ter chegado ao fim, a expropriação baseada na raça serviu, desde então, para possibilitar a exploração lucrativa do “trabalho livre”:

Em cada fase, até o presente, a expropriação de pessoas radicalizadas permitiu ao capital aumentar seus lucros [...]. Por razões sistêmicas, o capitalismo sempre criou classes de seres humanos radicalizados, que têm sua pessoa e seu trabalho desvalorizados e submetidos a expropriação. Um feminismo que é verdadeiramente antirracista e anti-imperialista também deve ser anticapitalista (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 78)

A misoginia generalizada e o controle de corpos de todas as mulheres estão ancorados no racismo, no imperialismo e no capitalismo, de modo que o seu funcionamento fere a todas as mulheres. Porém, a ideia de uma sororidade universal transmite a falsa impressão de homogeneidade, ou seja, embora todas as mulheres sofram a opressão misógina na sociedade capitalista, essa opressão assume diferentes formas que nem sempre são perceptíveis de imediato (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019)

Segundo hooks (2019), na década de 70, momento em que mais mulheres conseguiram prestígio e fama através de obras feministas ou através do lucro dos movimentos feministas,

criou-se um oportunismo individual que acaba por prejudicar as pautas da luta coletiva. Desse modo, mulheres que não se opunham ao patriarcado, ao capitalismo, ao classismo ou ao racismo tinham expectativas variadas e se identificavam como “feministas”.

Mulheres privilegiadas queriam igualdade com os homens de sua classe; algumas mulheres lutavam por salários iguais para trabalhos iguais; outras queriam um estilo de vida alternativo. Muitas dessas legítimas preocupações foram cooptadas pelo patriarcado capitalista dominante (hooks, 2019, p. 35).

Essa ideologia burguesa explicaria o motivo de a luta feminista ser tão facilmente cooptada para servir os interesses das feministas conservadoras e liberais. Para hooks (2019), as mulheres precisam ter consciência de que feminismo não é tornar-se executiva de uma empresa, tampouco poder escolher um casamento em que ambos tenham profissões e a mulher possa tirar férias para dedicar um tempo ao marido e aos filhos. Isso porque, para que ela possa fazer isso, há a necessidade de que uma empregada doméstica assuma essas tarefas, todavia, essa funcionária não terá as mesmas possibilidades de tempo e dinheiro.

Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019, p. 38) criticam o feminismo liberal, exatamente porque, por definição, as principais beneficiárias serão aquelas que já contam com consideráveis vantagens sociais, culturais e econômicas. As mulheres que chegam a posições de destaque se apoiam em mulheres mal remuneradas a quem subcontratam para realizar o papel de cuidadoras e de trabalhadoras domésticas: “insensível à classe e à etnia, esse feminismo vincula nossa causa ao elitismo e ao individualismo”.

Desse modo, essas práticas de exclusão presentes e dominantes no discurso feminista tornam difícil o surgimento de teorias variadas. Diversas mulheres que se sentem excluídas da discussão e da práxis feministas só conseguirão encontrar um sentido, um lugar para si mesmas, quando tomarem consciência, por meio da crítica, dos fatores que as alienam.

Muitas mulheres brancas encontram no movimento feminista uma solução libertadora para seus dilemas pessoais. Por terem obtido benefícios diretos com o movimento, elas não se sentem tão inclinadas a lhe dirigir críticas ou a proceder a um exame rigoroso de sua estrutura quanto aquelas que não percebem esse impacto do feminismo em suas vidas pessoais ou na vida das mulheres como um todo. E aquelas mulheres que, mesmo não sendo brancas, se sentem representadas e afirmadas dentro do movimento, também parecem se comportar como se apenas suas ideias, seja sobre o feminismo negro, seja

sobre outras questões, fossem as únicas legítimas do movimento (hooks, 2019, p. 38).

Para hooks (2019), uma resistência a essa hegemonia do pensamento feminista seria justamente a compreensão de que esse é uma teoria em construção e, assim, deve-se constantemente criticar, questionar, reexaminar e explorar novas possibilidades:

Minha crítica persistente se nutre do fato de ser parte de um grupo oprimido, bem como da minha experiência com a exploração e a discriminação sexista e da sensação de que as análises correntes do feminismo não constituem a força modeladora de minha própria consciência feminista. [...] Minha consciência da luta feminista foi estimulada por circunstâncias sociais. Por ter crescido num estado do Sul, numa família negra, operária e dominada pela figura paterna, sofri na própria pele [...] variados tipos e graus de tirania patriarcal. Isso me enchia de raiva. A raiva me levou a questionar a política da dominação masculina e me fez contestar a socialização sexista (hooks, 2019, p. 39).

Dessa forma, tomar posse de um termo não significa a existência de uma prática ou processo correspondente à teoria. Para hooks (2019), diversas vezes as pessoas empregam livremente certos termos, como “teoria” ou “feminismo”, mas isso não significa que são praticantes de hábitos que incorporam a ação, e a prática na luta feminista.

Segundo hooks (2019), dentro dos círculos feministas, diversas mulheres reagem à teoria feminista hegemônica por esta não dialogar claramente com outros recortes, passando então a atacar a teoria como um todo e, conseqüentemente, promovendo a dicotomia entre teoria e prática. Assim, interiorizam o falso pressuposto de que a teoria feminista não é uma prática social, o que resulta na formação de uma hierarquia potencialmente opressora, de forma que toda ação concreta passa a ser vista como mais importante que qualquer teoria. Assim, a ausência de representatividade dentro do movimento feminista leva a rupturas, conflitos e desconfortos que acabam por afastar muitas mulheres do movimento.

A filósofa ainda faz uma crítica às feministas brancas afirmando que essas muitas vezes agem como se fossem as responsáveis por mostrar para as mulheres negras a existência de opressão sexista: “[...] elas acreditam que estão fornecendo às mulheres negras **a** análise e o **projeto** de libertação” (hooks, 2019, p. 39). Nesse sentido, o feminismo branco não leva em consideração que a própria experiência de opressão possibilita que mulheres de diversos grupos

sociais possam tomar consciência das políticas patriarcais e, por isso, desenvolverem estratégias de resistência, ainda que sem uma organização.

Para Beck (2021), o feminismo branco é uma vertente que engole as políticas de poder sem ao menos questioná-las. Isso, pois, replica padrões de supremacia branca, ganância capitalista, ascensão corporativa, e práticas de trabalho desumanas, declarando que há um empoderamento das mulheres quando estas seguem as doutrinas como os homens sempre seguiram. Essa é uma mentalidade que seduz, uma vez que posiciona o indivíduo como agente de mudança, transformando necessidades individuais como referência para todas as rupturas necessárias para a revolução.

Essa doutrina não prioriza ativismos que não centralizem as realidades pessoais, obstáculos e educações de classe média. E, para este fim, essa ideologia amiúde responde mal aos esforços para democratizá-la ou expandi-la. Isso acontece porque o feminismo branco está, em última análise, investido na manutenção da superioridade da branquitude, especialmente diante do feminismo (Beck, 2021, p. 23-24).

Dessa forma, as feministas brancas agiriam de maneira condescendente em relação às mulheres negras, de maneira a deixar implícito que o movimento feminista era branco. Existia, assim, uma posição de “autoridade”, em que as mulheres brancas se enxergavam como seres racionais responsáveis por mostrar às negras a opressão sofrida por elas: “É claro que essa posição de autoridade só pode ser mantida por elas enquanto o sistema racista, classista e elitista permanecer intocado” (hooks, 2019, p. 42). Ademais, a autora fala sobre o quanto os estereótipos racistas, como o mito de que mulheres negras têm uma força sobre-humana capaz de superar tudo, permitem que as mulheres brancas ignorem o quanto as mulheres negras são vítimas em potencial da sociedade e também ignorem como as próprias mulheres brancas são responsáveis pela perpetuação e manutenção dessa vitimização:

Ao projetar sobre as mulheres negras um poder e uma força mística, as mulheres brancas promovem uma falsa ideia de si próprias como desprovidas de poder, como vítimas passivas, desviando a atenção de sua agressividade, de seu poder (ainda que limitado por uma supremacia branca dominada pelo homem), de sua vontade de dominação e controle. Esses aspectos não reconhecidos do *status* social de muitas mulheres brancas as impedem de transcender o racismo (hooks, 2019, p. 44-45).

Então, há de fato uma limitação ou incapacidade entre as mulheres privilegiadas de falar para, como e por outros grupos de mulheres. Isso ora porque não compreendem inteiramente as inter-relações entre categorias como sexo, raça e classe, ora porque se recusam a levar a sério essas inter-relações. hooks (2019) fala ainda da posição peculiar que as mulheres negras ocupam na sociedade, uma vez que o status social delas é inferior ao de qualquer outro grupo. Assim, a mulher negra não possui um “outro” a quem oprimir, ou seja, não foi institucionalizado socialmente para ela assumir o papel de explorador/opressor:

Mulheres brancas e homens negros dispõem dos dois caminhos. Podem agir como opressores e podem ser oprimidos. Homens negros podem ser vitimados pelo racismo, mas o sexismo os autoriza a agir como exploradores e opressores de mulheres. Mulheres brancas podem ser vitimadas pelo sexismo, mas o racismo lhes faculta agir como exploradoras e opressoras de pessoas negras. Ambos os grupos têm instituído movimentos de libertação que favorecem seus interesses e dão suporte à opressão continuada de outros grupos (hooks, 2019, p. 46).

A visão e experiência vivida pelas mulheres negras é valiosa, pois tem a capacidade de moldar a consciência coletiva, sendo essencial, portanto, para a continuação da luta feminista, uma vez que a formação da teoria feminista e de uma práxis feminista libertadora é de responsabilidade coletiva e precisa ser compartilhada (hooks, 2019). Apesar disso, mesmo antes de raça se tornar uma questão abordada dentro dos debates feministas, as mulheres negras tinham consciência que jamais alcançariam igualdade dentro de um sistema patriarcal capitalista onde a supremacia branca existia. Segundo hooks (2022), o movimento feminista sempre foi polarizado, e o grupo de mulheres que ela chama de “feministas reformistas” escolheram enfatizar a igualdade de gênero:

O pensamento feminista reformista, focado primordialmente na igualdade em relação aos homens no mercado de trabalho, ofuscou as origens radicais do feminismo contemporâneo que pedia reforma e reestruturação geral da sociedade, para que nossa nação fosse fundamentalmente antissexista. A maioria das mulheres, em especial as mulheres brancas privilegiadas, deixou até mesmo de considerar noções do feminismo revolucionário, quando começou a alcançar poder econômico dentro da estrutura social existente (hooks, 2022, p. 21-22).

Portanto, esse pensamento feminista leva mulheres a conspirar a favor da subordinação de mulheres trabalhadoras e pobres, tornando as militantes dessa vertente aliadas ao patriarcado e ao sexismo existentes. A ideia então de que uma mulher pode ter qualquer posicionamento político e ainda assim encaixar o feminismo em seu estilo de vida cria um pressuposto de que as mulheres podem ser feministas sem fundamentalmente desafiarem e mudarem a si mesmas. Mais uma vez, temos a ideia de um feminismo individualista que priorizará os interesses de mulheres específicas: “[...] não pode haver algo como ‘feminismo como poder’, se a noção de poder suscitada for poder adquirido através da exploração e opressão de outras pessoas” (hooks, 2022, p. 23). Por isso, é tão fundamental considerarmos os diversos recortes sociais que oprimem as mulheres, porque ao separá-los, corremos o risco de acreditarmos em uma superação que não é real para a maioria.

2.2 Nem machista, nem feminista...

Pra quem vê a luz
Mas não ilumina suas mini certezas
Vamos pedir piedade
(Cazuza, 1988)

Sem dúvida, todos nós já ouvimos alguém dizer a frase: “nem machista, nem feminista, eu sou a favor da igualdade entre mulheres e homens”. Tal afirmativa está presente no universo do senso comum, surge com frequência nas redes sociais e, inclusive, repercutiu na boca de algumas celebridades, as quais prefiro não nomear nesse momento, mas de certo alguns nomes virão à mente de quem estiver lendo essa tese. Creio que posso afirmar que toda feminista, quando se coloca como “feminista”, tenha recebido reações repletas de animosidade. Inclusive, gostaria de começar essa seção com um trecho da introdução do livro “O feminismo é para todo mundo”, da pensadora bell hooks:

A tendência é eu ouvir tudo sobre a maldade do feminismo e as feministas más: “elas” odeiam homens”; “elas” querem ir contra a natureza (e deus); todas “elas” são lésbicas; “elas” estão roubando empregos e tornando difícil a vida de homens brancos, que não têm a menor chance. Quando pergunto a esse mesmo pessoal sobre os livros e as revistas que leem, quando pergunto a quais palestras feministas assistiram, respondem contando que tudo o que sabem sobre feminismo entrou na vida deles por terceiros, que realmente nunca se aproximaram o suficiente do movimento feminista para saber o que

acontece e sobre o que é de verdade. Na maioria das vezes, pensam que feminismo se trata de um bando de mulheres bravas que querem ser iguais aos homens (hooks, 2022, p. 11-12).

Cabe-nos refletir o que gera tamanha resistência a um movimento social projetado para buscar reduzir as desigualdades sociais relacionadas ao gênero e promover, assim, a equidade entre homens e mulheres. Essa resistência é percebida em pessoas de diversas identidades de gênero, porém é entre aquelas que se identificam como mulheres que me inquieto mais ao perceber tal rejeição.

Para Beck (2021), as respostas acanhadas e confusas de mulheres que alegam acreditarem em direitos iguais, mas que se negam a ser classificadas como feministas, são reflexo de uma ampla difamação do feminismo na cultura de forma geral. Novamente, precisamos recorrer aos estudos antropológicos e históricos para tentar compreender esse fenômeno e, desse modo, encontrar ferramentas que nos possibilitem superá-lo.

Há milênios, as mulheres participam do processo da própria subordinação por serem psicologicamente moldadas de modo a internalizar a ideia da própria inferioridades. A falta de consciência da própria história de luta e conquista é uma das principais formas de manter as mulheres subordinadas (Lerner, 2019, p. 268).

De acordo com Bourdieu (1996), para que as dominações simbólicas funcionem, como as que podemos perceber nos discursos machistas e antifeministas, é preciso que os dominados incorporem as estruturas nas quais os dominantes os subordinam e, dessa forma, a submissão não seja um ato de consciência, suscetível de ser compreendido:

Se é verdade que a dominação simbólica é uma dominação que se exerce com a cumplicidade do dominado, ou mais precisamente, com a cumplicidade das estruturas que o dominado adquiriu na confrontação prolongada com as estruturas de dominação e pela incorporação dessas estruturas, é evidente que não é suficiente tomar consciência dessas estruturas. É preciso transformar profundamente as disposições adquiridas, por uma espécie de reeducação – aquela que é necessária para perder um mau costume (Bourdieu, 1996, p. 37-38).

Segundo Chartier (1995), a construção da identidade feminina se enraíza, então, na interiorização das normas enunciadas pelos discursos masculinos pelas próprias mulheres. O reconhecimento desses discursos como uma violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação – cuja é histórica, cultural e linguisticamente construída – é afirmada como uma diferença biológica, natural e irreduzível. É exatamente essa perspectiva que naturaliza diferenças que é, diversas vezes, utilizada como argumento para explicar e aceitar a subordinação das mulheres aos homens, além de uma forma de crítica ao feminismo, pois, desse modo, não haveria sentido em lutar contra algo que é natural.

Ademais, o surgimento do feminismo veio acompanhando, desde o início, de uma contracorrente que, dentre muitas coisas, acreditava que as mulheres que eram educadas, ou seja, aquelas que antes de se casarem acessavam à educação formal, demoravam mais a casar e tinham um número menor de filhos. Essa ideia foi reforçada por médicos, que associavam a educação com danos à capacidade reprodutiva, assim, o estudo desviaria energia dos ovários para o cérebro e, em casos mais graves, poderia torná-las inférteis (Cruz; Dias, 2015).

Somado aos argumentos médicos, havia também o argumento moral que representantes de diversas religiões utilizavam. Segundo eles, o conhecimento era um fruto proibido que ao mesmo tempo que abria o mundo às mulheres, fechava o céu para as mesmas. Desse modo, o conhecimento trazia uma degradação moral, porém apenas para as mulheres. De acordo com essa lógica, o acesso ao conhecimento por homens não era algo a se preocupar (Cruz; Dias, 2015).

Para as duas lógicas supracitadas, o objetivo era desencorajar as mulheres a buscarem educação, a cultivarem a sua mente, e a adquirirem conhecimentos sobre o mundo e a vida. Assim, podia-se prendê-las à esfera privada da família e ao papel de mãe e esposa. Tal ideia ainda é presente hoje, uma vez que por diversas vezes quaisquer desajustes encontrados em estruturas familiares utilizam a mulher como bode expiatório (Cruz; Dias, 2015).

De acordo com Cruz e Dias (2015), as formas de oposição ao feminismo nem sempre se manifestam de maneira direta e frontal, de tal modo a negar o direito à igualdade. Há, no entanto, um discurso sutil que tenta desmoralizar o movimento feminista, associando às suas protagonistas estereótipos de agressividade, descontentamento e infelicidade. Tais posturas

revelam uma indisposição para repensar, do ponto de vista histórico e social, a estrutura e as relações de dominação que definem o modo de organização e

funcionamento de uma sociedade, sobretudo a brasileira, e mais uma certa fixação com a preservação de uma autoimagem tradicional e conservadora que se alimenta da ideologia dominante (Cruz; Dias, 2015, p. 39).

Percebe-se que as raízes do patriarcado estão ainda profundas e vivas em nossa sociedade, revelando um descompasso entre a cultura letrada – que há muito discute a necessidade de mudança – e a organização social. Isso seria, então, fruto das relações materiais de produção e da consolidação de um pensamento patriarcal, o qual “ancorou um sistema social de relações de poder em que formas de misoginia e de racismo foram instrumentais na materialização dos interesses de classe da elite dominante” (Cruz; Dias, 2015, p. 40).

Os autores Cruz e Dias (2015), em seu artigo, fazem um levantamento de movimentos opostos à luta feminista e chegam à conclusão que parte dessa oposição se alimentou e ganhou espaço justamente pela retórica da família, sendo esta amparada pelo Estado e pela Igreja desde o passado.

Na contemporaneidade, emergem diferentes expressões do antifeminismo, com base em críticas, de intolerância às diferenças e desigualdades sociais, articulados com outros “marcadores sociais” que procuram restringir as reivindicações feministas com relação a ampliação dos direitos de grupos socialmente vulneráveis como: mulheres, negros, homossexuais, militantes contra o aborto ou contra a prostituição entre outros (Cruz; Dias, 2015, p. 40).

Segundo bell hooks (2019), em termos políticos, o Estado patriarcal e supremacista branco toma a família como base para a doutrinação dos sujeitos. Essa doutrinação reforça os valores favoráveis ao controle hierárquico e à autoridade coercitiva. Para alcançar isso, é de interesse do Estado o fortalecimento e a projeção da noção de que o movimento feminista tem o intuito de destruir a família e os valores tradicionais.

Somado a isso, o advento de novas tecnologias da informação possibilitou uma imensa mediação entre quem produz / reproduz as opiniões antifeministas e um público cada vez maior. Assim, ao mesmo tempo em que a cultura digital permite um grande acesso e troca de informações, ela também possibilita a disseminação de violência e intolerância à igualdade de gênero (Cruz; Dias, 2015).

Assim, é indiscutível que grande parte da resistência à ideia do feminismo é fruto do desconhecimento associado a pensamentos errôneos que são criados em parte por parcela da

população que não aceita as mudanças que o feminismo propõe, em parte por parcela que não tem – ou não quer ter – acesso à informação. Apesar disso, as mudanças trazidas pelo feminismo já tocaram a vida de todas as pessoas da nossa sociedade de forma positiva, porém perdemos isso de vista a partir do momento que tudo o que ouvimos ou lemos sobre o feminismo é negativo (hooks, 2022).

Outrossim, a resistência que algumas mulheres têm para aderirem ao feminismo – ou para se afirmarem feministas – também é fruto de uma insegurança em relação ao próprio termo. Para hooks (2019), há alguns casos que precisamos levar em consideração. Por exemplo, mulheres de grupos étnicos explorados e oprimidos que descartam o termo, pois enxergam um movimento racista; mulheres que enxergam o feminismo como sinônimo de lesbianidade; mulheres que não querem se identificar com nenhum movimento político – principalmente aqueles vistos como radicais.

Nesse caso, são mulheres que não querem de forma alguma ser associadas aos movimentos pelos direitos das mulheres, colocando-se à margem e contra ele. Muitas mulheres estão mais familiarizadas com as perspectivas negativas sobre a “libertação das mulheres” do que com os significados positivos do movimento. É o significado e o poder políticos positivos desse termo que devemos lutar por recuperar e preservar (hooks, 2019, p. 55).

Desse modo, o termo “feminismo” muitas vezes apresenta-se sem uma definição e um significado claros, o que acaba por esvaziar o sentido de um movimento social tão necessário. Tal esvaziamento afasta a possibilidade de mais pessoas se identificarem com o movimento, e ao mesmo tempo o deixa suscetível a ataques e discursos manipuladores. Essas reações antifeministas extremas, de acordo com hooks (2022), também enfraquecem o feminismo, e uma parte significativa delas vem de ataques direcionados por mulheres conservadoras. Inclusive, em um dos livros antifeministas analisados pela autora⁴, uma das críticas apresentadas é a de que as mulheres deveriam permanecer nos lares para exercer a maternidade, assim se poderia produzir crianças saudáveis. Ademais, o livro culpa o feminismo pela insatisfação que a mulher moderna enfrenta, afirmando que nós devemos reconhecer que existem diferenças básicas entre a psique masculina e feminina.

⁴ CRITTENDON, Danielle. What our mothers did not tell us: why happiness eludes the modern woman. Simon & Shuster Paperbacks, 1999.

Apresentando baixa cultura geral e ínfima capacidade crítica, a maioria das brasileiras pode ser enquadrada na categoria **conservadoras**, ainda separando mulheres femininas de mulheres feministas, como se estas qualidades fossem mutuamente exclusivas. Isto dificulta a disseminação das teses feministas, cujo conteúdo pode ser resumido em **igualdade social para ambas as categorias de sexo**. Por conseguinte, a maior parte das mulheres mantém atitudes contrárias a ações afirmativas governamentais, que poderiam contribuir grandemente para o avanço das transformações sociais desejadas pelos defensores dos direitos humanos, neles inclusa a metade feminina da população (Saffioti, 2011, p. 46)

Essas mulheres conservadoras e saudosistas de um passado em que a mulher era totalmente submissa ao homem acabam reforçando uma resistência ao feminismo sob uma perspectiva limitada, nunca falando propriamente do patriarcado, da dominação masculina, do racismo ou da luta de classes. Além disso, os livros antifeministas são publicados em linguagem acessível, atraindo um grande número de leitores, o que não acontece, em geral, com os livros feministas (hooks, 2022).

Portanto, percebemos que o medo e a rejeição ao feminismo surge de duas fontes, o desconhecimento e a resistência às mudanças. Nesse sentido, o que buscamos discutir e possibilitar é exatamente a ampliação de conhecimento a respeito das origens do patriarcado, principalmente no ambiente escolar, onde os jovens estão se preparando para a cidadania, uma vez que “o pensamento patriarcal é construído de tal modo em nossos processos mentais, que não podemos excluí-lo se não tomarmos consciência dele, o que sempre significa um grande esforço” (LERNER, p. 65).

3 O CURRÍCULO ESCOLAR

De origem latina, *scurrere* (correr), a palavra currículo está associada à ideia de um percurso que deve ser realizado. O termo, para Goodson (2012, p. 15), “como qualquer outra reprodução social, constitui o campo de toda sorte de estratégias, interesses e relações de dominação”. Ainda, pode ser compreendido como uma estrutura de conhecimento apresentado socialmente às(aos) alunas(os) – algo externo a elas(es) – e que deve ser dominado.

Segundo as teorias tradicionais do currículo, o processo escolar era neutro e tinha como objetivo combater a marginalidade social. Assim, o currículo seria apenas uma maneira de organizar e transmitir os conhecimentos acumulados pela sociedade. Já na década de 1960, houve um forte crescimento de movimentos sociais e culturais que questionavam a sociedade, suas organizações e seus aparatos. Assim, surgem teorias que questionavam as concepções mais tradicionais do currículo, dentre as quais as teorias baseadas nas ideias marxistas, cujas descreviam a escola como um instrumento de mera reprodução da sociedade capitalista (Paulo; Lafetá; Cardoso, 2023).

Não há consenso em relação a quais conteúdos devem ser ensinados, tampouco quais sujeitos se quer reproduzir/formar ou quais elementos culturais se pretende preservar e valorizar. Assim, para Paraíso (2023), o currículo é sempre um campo de lutas e território de disputas, pois ele precisa responder à pergunta: o que ensinar? Todo currículo transmite valores, então quais valores serão transmitidos? Todo currículo, implícita ou explicitamente, tem um sujeito que deseja formar e produzir, então qual sujeito será formado?

De acordo com Paraíso (2023), o currículo circula por diversos espaços, desloca-se, desdobra-se e conecta-se com diferentes perspectivas, culturas, políticas e projetos. Também acontece nas escolas, nos projetos político-pedagógicos, nas políticas educacionais, na formação docente, nas pesquisas em Educação etc. Isso confere a ele uma característica de transição e, ao transitar, o currículo diz e é dito: “Diz sobre o sujeito que se quer formar ou produzir; sobre o mundo que se quer construir; sobre o passado que foi vivido; sobre o presente que é nosso desafio; sobre o futuro que queremos viver” (Paraíso, 2023, p. 08).

Desse modo, precisamos partir da premissa de que a educação não é um empreendimento neutro, uma vez que não é possível separar as atividades educacionais das formas de consciência que dominam a sociedade. Também devemos ter em conta que as(os)

professoras(es) tampouco são neutros e, assim, ao exercerem sua profissão, estão envolvidos em um ato político – cientes ou não disso (Apple, 2006).

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se até sonhos, ideias, utopias e objetivos”, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (Freire, 2008, p. 11).

Segundo Santomé (1998), as instituições escolares têm uma estreita relação com as outras esferas sociais, de tal modo que o que acontece nelas repercute no ambiente escolar. Dessa forma, a política educacional não pode ser vista como algo isolado, descontextualizado do quadro histórico e social. É necessário observar essas perspectivas ao refletir sobre as instituições escolares e sobre os currículos, de modo que as análises extrapolem os estreitos limites das salas de aula. Ainda, para Paraíso (2023), o currículo é um documento disputado porque sintetiza jogos políticos de poder e alianças provisórias sobre o que se deve e pode ensinar. É um texto que pode colonizar ou efetivar estratégias de descolonização, pode reforçar relações de gênero ou implementar estratégias para desfazer essas relações, pode silenciar ou dar voz às culturas negadas.

Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podemos contemplar como cuestiones técnicas y neutras, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política. Al contrario, gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y alcanzan su significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación⁵ (Santomé, 1998, p. 14)

⁵ Tradução livre para o português: Os projetos curriculares, os conteúdos do ensino, os materiais didáticos, os modelos organizacionais das faculdades e institutos, o comportamento dos alunos e do corpo docente etc., não são algo que possamos contemplar como questões técnicas e neutras, à margem das ideologias e do que acontece em outras dimensões da sociedade, como econômica, cultural e política. Ao contrário, grande parte das decisões que são tomadas na esfera educacional e dos comportamentos que nela ocorrem são condicionadas ou mediadas por

Na sociedade capitalista, as relações sociais são estabelecidas como algo “natural”, ou seja, existem porque sempre existiram e não porque os seres humanos as criaram. Então, os grupos dominantes elaboram uma série de legitimações a fim de que seus interesses e seu poder sejam assegurados (Castro; Mariano, 2015). Isso porque há uma hegemonia ideológica que precisa ser continuamente confirmada. Essa confirmação é extremamente importante, pois a partir do momento que as(os) alunas(os) crescem e passam a verbalizar seus pensamentos, elas(es) podem também refletir sobre os aspectos referentes a suas condições sociais e culturais e questioná-los. Desse modo, as instituições, as regras de senso comum e o conhecimento precisam ser considerados neutros e imutáveis:

Assim, o currículo deve enfatizar as afirmações hegemônicas, que ignoram o verdadeiro funcionamento do poder na vida cultural e social e que apontam para a naturalidade da aceitação, para os benefícios institucionais e para uma visão positivista, na qual o conhecimento está divorciado dos reais atores humanos que o criaram (Apple, 2006, p. 126).

Para Apple (2002), a educação está em um período de contestação e, com isso, as suas instituições são vistas como algo que entrou em um período de declínio cujo as levará ao fracasso total. A justificativa para tal paira na ideia de que há demasiada democracia política e cultural em nossa sociedade, o que precisa urgentemente ser substituída para servir aos interesses econômicos de uma aliança em prol de uma restauração conservadora e que, segundo o autor, é formada por quatro grupos: neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e uma nova classe média em ascensão.

Na lógica dos neoliberais, dominados pela racionalidade econômica, os(as) alunos(as) são vistos(as) como capital humano e, por isso, devem ser treinados(as) para o mercado de trabalho, adquirindo destrezas, requisitos e disposições que os(as) tornem habilitados(as) para competirem com eficácia. Somado a isso, qualquer investimento econômico realizado nas escolas que não esteja diretamente relacionado com as metas econômicas é visto como suspeito e desnecessário. O resultado disso é uma visão deturpada da escola pública, segundo a qual há

eventos e peculiaridades dessas outras esferas da sociedade e alcançam seu significado a partir de uma perspectiva analítica que leva em conta essa intercomunicação.

um desperdício de recursos econômicos que podem ser melhor aproveitados pelo domínio privado (Apple, 2002).

Somado a isso, temos a lógica neoconservadora que, de acordo com Apple (2002), é uma corrente ligada profundamente com a apreciação romântica do passado, no qual o “conhecimento real” e a moral estavam impostas e, por isso, as pessoas sabiam o seu lugar e a sociedade era estável e guiada por uma ordem natural que a protegia de uma possível deterioração. Essa ênfase dada a um passado glorioso cria, também, um efeito subjacente de receio ao “outro”, o que implica uma escola intolerante – nas mais diversas vertentes que a intolerância pode apresentar.

Ainda, o populismo autoritário da nova direita tem grande poder e influência nos debates sobre a política pública, apartados por uma larga base financeira:

Os populistas autoritários da "nova direita" baseiam as suas posições na educação, em particular, e na política social, em geral, através de visões particulares fundamentadas na autoridade bíblica, tais como, "a moral cristã", o devido papel dos gêneros masculino e feminino e da família. A "nova direita" entende o gênero e a família como uma unidade divina e orgânica que resolve "o egoísmo masculino" e o "altruísmo feminino" (Apple, 2002, p. 70).

Para Apple (2002), esse grupo possui uma agenda muito poderosa, tanto no sentido retórico quanto fundamentando os conflitos em relação ao papel das escolas e quem as deve controlar. Nessa agenda estão inclusos, dentre outros temas, os aspectos de gênero, sexualidade e família. Assim, eles têm uma influência decisiva na política e nas práticas curriculares: “apenas recentralizando aspectos como a autoridade, a moralidade, a família, a Igreja e a ‘decência’ é que as escolas, para eles, poderão ultrapassar a ‘decadência moral’ que é tão evidente entre nós” (Apple, 2002, p. 72).

Também temos uma associação muito forte entre conservadores, religiosos, populistas e autoritários, os quais estão muito preocupados com as relações entre as escolas e o corpo, especificamente com a sexualidade:

Para eles, a família tradicional é um dom de Deus, como são as relações de gênero e de idade; Deus colocou os homens em posições dominantes de autoridade e decretou que a autoridade religiosa deve suplantar a política pública. [...] Suas mobilizações têm sido eficazes – tão eficientes que muitos

currículos estaduais e livros se tornaram ainda mais conservadores do que eram antes, e muitos professores passaram a autocensurar-se para evitar conflitos sobre o currículo (Apple, 2006, p. 244).

Apple (2006) não estava falando do Brasil, mas suas reflexões se encaixam com nossa realidade. Isso porque, trazendo a discussão para o cenário brasileiro, podemos observar os mesmos grupos como os detentores de poder, os quais agirão das mais diversas formas para manter o seu status. Para Almeida (2019, p. 185-186), há uma onda conservadora “[...] a qual articula, em níveis diferentes, pelos menos quatro linhas de forças sociais: economicamente liberal, moralmente reguladora, securitariamente punitiva e socialmente intolerante”.

Assim, a escola, enquanto aparato ideológico, reproduz e reforça essa dominação de classes e, com isso, “a história narrada é sempre a do ponto de vista dos vencedores (detentores do poder), os quais mantêm sua hegemonia fazendo com que os vencidos interiorizem a ideia de que são apenas pacientes dessa história” (Castro; Mariano, 2015, p. 51).

As ideologias são guias para o sistema educativo, de maneira que as escolas possam inculcar nos(as) alunos(as) e, por consequência, nas suas famílias, os papéis fixos na sociedade, papéis esses que servirão à ordem capitalista na qual estamos inseridos. Ademais, o processo educacional que percorremos durante a vida escolar nos coloca em papéis e age de maneira a interiorizar e legitimar esses papéis. Desse modo, o resultado é o preenchimento de posições econômicas e sociais que perpetua uma sociedade desigual, petrificando a estratificação econômica (Castro; Mariano, 2015).

Portanto, as escolas ensinam conhecimentos, regras e princípios que servirão aos interesses econômicos das classes dominantes a partir de uma ideologia eficaz. A determinação do currículo, então, serve de mecanismo de distribuição cultural e de controle do conhecimento, cujo preserva a produz as instituições das sociedades, ou seja, não serve aos interesses de todos os indivíduos e grupos que fazem parte dela (Apple, 2006).

Neste sentido, pensar a escola enquanto um mecanismo de distribuição cultural é necessário, pois o controle do conhecimento, cujo preserva, produz e reproduz as instituições de uma sociedade, é um elemento crítico para a dominação ideológica de determinadas classes sobre outras. Deve-se, então, particularizar a “realidade” que as escolas selecionam e distribuem, de tal forma que essa realidade possa ser percebida como uma construção social que quase sempre não servirá aos interesses de todos os indivíduos de grupos sociais (Apple, 2006).

Ainda, a relação entre poder, cultura e escola deve ser aprofundada quando estamos nos debruçando nas questões curriculares. As escolas, como afirma Apple (2006), não apenas controlam as pessoas, como também ajudam a controlar o significado. Isso porque preservam e distribuem aquilo que é considerado um “conhecimento legítimo”, ou seja aquilo que todo mundo deveria saber, conseqüentemente, conferem legitimidade cultural ao conhecimento de grupos específicos. O que determina quais grupos terão seus conhecimentos legitimados é exatamente o poder desse grupo em uma arena política e econômica.

O poder e a cultura, então, precisam ser vistos não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes em uma sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômicos se apresentam interconectados com o poder e o controle culturais (Apple, 2006, p. 104).

Repousa na área do currículo, portanto, um legado histórico que se estabelece exatamente por um compromisso com a manutenção de um sentido de comunidade baseado na homogeneidade cultural e no consenso de valores: “trata-se de um compromisso que pode representar a mesma ameaça que representou aos negros e imigrantes [...] no início do século XX aos trabalhadores de hoje, às mulheres, aos negros, aos latinos” (Apple, 2006, p. 120). Para o autor, então, se pretendemos ser sérios em relação a fazer com que as instituições escolares respondam às comunidades de uma maneira mais justa, primeiramente precisamos reconhecer que há conexões históricas entre os grupos que detêm o poder há séculos e a cultura que é preservada e distribuída pelas instituições escolares.

Trazendo a discussão para o nosso enfoque temático, ou seja, as questões ligadas à identidade, gênero e sexualidade, Louro (2018) afirma que esses são determinados por processos profundamente culturais e plurais. Assim, os corpos ganham sentido socialmente e culturalmente, e esses processos definem o que é natural e o que não é.

A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (Louro, 2018, p. 12).

Dessa forma, os corpos são construídos de maneira a adequá-los a diversas imposições culturais, em critérios estéticos, higiênicos e morais dos grupos a qual pertencem. Há, então, imposições de saúde, juventude, beleza, força etc., distintamente atribuídas aos corpos de homens e de mulheres. Nesses processos de estabelecimento de identidades, há a instituição, também, de desigualdades, de ordenamentos e de hierarquias que estão estreitamente imbricados com as redes de poder que regem a sociedade. Como resultado, são estabelecidos contornos que demarcam fronteiras entre os que representam a norma e os que ficam às suas margens (Louro, 2018).

Em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa passa a ser a referência que não precisa mais ser nomeada. Serão os “outros” sujeitos sociais que se tornarão “marcados”, que se definirão e serão denominados a partir dessa referência. Desta forma, a mulher é representada como “o segundo sexo”, e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual (Louro, 2018, p. 18).

Aqueles que pertencem aos grupos sociais de poder, então, têm a possibilidade não só de representar a si mesmos, mas de representar os outros, apresentando a sua própria estética e ética como padrão, e – pela negação ou subordinação – representando os outros e controlando as suas manifestações. Desse modo, as identidades sociais e culturais são políticas e são determinadas pelas classes de poder pelos mais diferentes mecanismos (Louro, 2018).

Louro (2018) aponta para o fato de que a escola estabelece marcas permanentes que vão muito além dos conteúdos programáticos que são apresentados às(aos) alunas(os). Essas marcas referem-se a situações cotidianas e experiências comuns vivenciadas entre os seus muros que vão moldando as formas como construímos nossas identidades sociais, inclusive nossa identidade de gênero. Assim, as proposições, imposições e proibições escolares têm um efeito na determinação dos sujeitos, constituindo parte significativa das histórias pessoais.

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram – e são – produtoras de “marcas”. Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola,

mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas (Louro, 2018, p. 30).

Dessa maneira, a sociedade – e os grupos detentores de poder – buscam, através de diversas estratégias e táticas, fixar uma identidade masculina e femininas que seja “normal”, e a escola, nesse sentido, tem uma tarefa muito importante, o que constitui uma pedagogia da sexualidade e do gênero (Louro, 2018). Assim, o currículo pode ser compreendido como um artefato não apenas patriarcalista e machista, mas também heteronormativo e homofóbico, uma vez que ele é pensado por homens, com a lógica masculina e com a predominância de saberes patriarcais, com o objetivo de manter e reforçar o domínio masculino na sociedade (Paraíso, 2023).

O currículo, ao operar assim, aceita ou incentiva o medo, o ódio, a aversão e a repugnância a pessoas homossexuais, lésbicas, bissexuais, transexuais e a todas as que vivem sua sexualidade de modo diferente da heterossexualidade. Há uma aversão a todas as pessoas que não se identificam com o gênero binário (masculino e feminino). A transexualidade não é sequer lembrada no currículo. [...] Essas pessoas têm sido “apagadas” dos currículos e, quando elas mesmas se mostram ou falam de si nas escolas, costumam ser discriminadas, estereotipadas, excluídas (Paraíso, 2023, p. 110).

O sistema social no qual vivemos está baseado no patriarcalismo. Ele se dá nas relações de opressão de gênero e sexualidade. Esta cultura favorece os homens, especialmente, os brancos, cisgênero e heterossexual. O currículo, ao efetivar práticas generificada e homofóbicas, produz e reproduz hierarquias e desigualdades, contribuindo, assim, para os processos de marginalização de gênero e sexualidade (Paraíso, 2023).

Silva (2016) afirma que as perspectivas críticas do currículo precisam levar em consideração o papel de gênero e raça, além da classe, no processo de produção e reprodução das desigualdades sociais. Isso porque, as linhas de poder da sociedade estão estruturadas não só pelo capitalismo, mas pelo patriarcado. Assim, há uma profunda desigualdade que divide homens e mulheres, e essa repartição desigual estende-se tanto à educação quanto ao currículo escolar.

A literatura crítica concentrou-se em analisar, por exemplo, os materiais curriculares, tais como os livros didáticos, que caracteristicamente faziam circular e perpetuavam esses estereótipos. Um livro didático que sistematicamente apresentasse as mulheres como enfermeiras e os homens como médicos, por exemplo, estava claramente contribuindo para reforçar esse estereótipo e, conseqüentemente, dificultando que as mulheres chegassem às faculdades de Medicina. De forma similar, os estereótipos e os preconceitos de gênero eram internalizados pelos próprios professores e professoras que inconscientemente esperavam coisas diferentes de meninos e de meninas (Silva, 2016, p. 92).

Inclusive, devemos questionar, em termos de gênero, o mundo social e suas formas de conhecimento, uma vez que a sociedade está construída com as características do gênero dominante, o masculino. Pensando na própria ciência, por exemplo, ela se estabelece de maneira extremamente masculina, expressando formas de conhecimento que vão diretamente em direção aos interesses dominantes. Assim, na medida em que o currículo reflete a epistemologia dominante, ele também é claramente masculino, expressando a visão masculina (Silva, 2016).

O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo (Silva, 2016, p. 97).

Precisamos destacar ainda que a escola, sozinha, não é capaz de alterar algo na luta pela transformação das estruturas de produção e nas relações sociais. Porém, mudanças nas estruturas de produção poderiam resultar em transformações nas instituições escolares. Assim, precisamos analisar criticamente como os conhecimentos são adquiridos pelas(os) alunas(os), e também como alguns aspectos da vida social são colocados na escola como conhecimentos objetivos (Castro; Mariano, 2015).

Uma educação crítica poderia tornar as(os) alunas(os) capazes de questionar aquilo que é tido como normal – como conhecimentos, atitudes, comportamentos, moralidades – e, assim, reduzir a eficácia desses aparatos controladores. Porém uma educação crítica não pode ser alcançada enquanto os currículos estiverem nas mãos das classes dominantes (Castro; Mariano, 2015).

O currículo é fundamental na luta pela desconstrução dos discursos e dos significados que produzem a norma, que discriminam e excluem. É importante, também, para se praticar o acolhimento da diferença, pois é espaço que pode contar outras narrativas e históricas sobre as mulheres, sobre os gêneros não binários e sobre a sexualidade. Currículo é concebido, portanto, como uma prática que pode reforçar a generificação binária, a heteronormatividade e a homofobia, ou implementar estratégias para desfazer as relações de gênero excludentes e desarranjar divisões e normalizações que hierarquizam e produzem desigualdades de gênero e sexualidade (Paraíso, 2023, p. 110).

Além de desenvolver capacidades relacionadas à tomada de decisões, a escola deveria propiciar às(aos) alunas(os) – e às(aos) próprias(os) professoras(es) – uma reconstrução crítica e reflexiva da realidade. Nesse processo de formação de cidadãos críticos, ativos e solidários, é inegável a importância de se prestar atenção aos conteúdos culturais e às estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação (Santomé, 1995).

Por fim, precisamos nos lembrar que no modelo de formação docente que possuímos, apenas exige-se que as(os) professoras(es) prestem atenção à formulação de objetivos e metodologias, não fazendo parte da sua formação, portanto, a responsabilidade de selecionar explicitamente os conteúdos culturais (Santomé, 1995). Assim, permite-se que essa incumbência recaia nas mãos de outras pessoas, que nem sempre possuem formação adequada:

Ao mesmo tempo, criou-se uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como únicos possíveis, os únicos pensáveis. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos poderiam ser incorporados ao trabalho em sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais. Não constitui nenhuma surpresa, pois, que nessa altura da história já sejam muitas as vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos (Santomé, 1995, p. 157).

Em suma, o currículo possui diferentes dimensões, algumas, mais que outras, contribuem para a estruturação, reforço e estabelecimento das desigualdades sociais. Por isso, é tão importante um olhar atento àquilo que nos é colocado como “caminho a seguir”. Por fim, ainda podemos diferenciar o currículo em três dimensões: currículo formal; currículo real; e currículo oculto.

De acordo com Perrenoud (1996), o currículo formal – também chamado de prescrito – corresponde aos documentos oficiais que orientarão a prática educativa, já o currículo real é a realidade das práticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Por fim, o currículo oculto corresponde aos ensinamentos que não foram prescritos nem planejados, mas que emergem nas situações não previstas por meio das práticas e condutas no cotidiano escolar e que corroboram para a formação sociocultural das(os) alunas(os).

O currículo formal permite algum controle sobre o ensino dentro e fora da escola, porém permanece por vezes vago e abstrato para orientar a prática pedagógica cotidiana. Apesar dele canalizar a cultura que deve ser concretamente ensinada e avaliada em sala de aula, Perrenoud (1996) afirma fornecer apenas um *enredo* a partir do qual as(os) professoras(es) elaborarão um *tecido* composto por métodos, regras, informações e esquemas.

Nesse sentido, as(os) professoras(es) mobilizam o que sabem para dar forma e substância ao currículo real. A formação didática dá aos docentes um método, ou seja, os preparam para encontrar exemplos de exercícios, para utilizar manuais ou outras fontes de referências para ilustrar os conhecimentos etc. Desse modo, a cultura escolar não existe na forma de um repertório bem organizado que será depositado de forma definitiva no professor e de onde ele extrairá o que precisará para lecionar durante toda a sua vida. A cultura escolar, portanto, é ensinada e avaliada, de forma efetiva, na criação e recriação cotidianas, na preparação das aulas e nos trabalhos de classe (Perrenoud, 1996).

Gracias a los intercambios con sus colegas, a lo que toma de la documentación disponible, a los medios de enseñanza, a los ejemplos propuestos en las metodologías, el maestro no tiene necesidad de reinventar a diario toda la cultura escolar. Pero el contenido efectivo de lo que dice, explica, presenta, exige, no está definido de antemano. Así como de una cultura y una memoria, el maestro dispone de esquemas generadores de contenidos nuevos, de ejemplos, problemas, ilustraciones, explicaciones, ejercicios. Esos esquemas, que forman parte de su hábito profesional, están también anclados en su relación personal con la cultura, el mundo, la lengua, la excelencia⁶ (Perrenoud, 1996, p. 201).

⁶ Tradução livre para o português: Graças às trocas com os colegas, ao que retira da documentação disponível, aos meios de ensino, aos exemplos propostos nas metodologias, o professor não tem de reinventar diariamente toda a cultura escolar. Mas o conteúdo efetivo do que ela diz, explica, apresenta, exige, não é definido de antemão. Além de uma cultura e uma memória, o professor tem esquemas que geram novos conteúdos, exemplos, problemas, ilustrações, explicações, exercícios. Esses esquemas, que fazem parte de seu hábito profissional, também estão ancorados em sua relação pessoal com a cultura, o mundo, a língua, a excelência.

Portanto, o currículo real é a forma como o currículo prescrito se realiza de maneira efetiva. Porém, apesar de as(os) professoras(es) realizarem um planejamento das aulas e dos procedimentos que pretende realizar para cada conteúdo e para cada turma, podem ocorrer eventuais influências do cotidiano, o que exige que o professor realize algo não previsto. Essas situações de ensino e aprendizagem que não foram planejadas fazem parte do currículo oculto (Perrenoud, 1995).

Na próxima seção, faremos uma discussão a respeito do currículo oculto, uma vez que ele é grande responsável por, sem pensar, colocarmos implícita a nossa visão de mundo, o que muitas vezes pode ser perigoso, pois, conforme dito anteriormente, não somos sujeitos neutros.

3.1 E o que está oculto?

Para além do currículo oficial, o qual elenca os conteúdos compartmentados em disciplinas, devemos nos atentar àquilo que não é colocado no papel, mas que está presente de maneira oculta nos ambientes escolares, seja no desenrolar das aulas e desenvolvimento das atividades pedagógicas, seja em todos os outros contextos vivenciados a partir do momento em que a criança ou adolescente passa pelos portões da escola. Para Apple (2006), o currículo oculto pode ser compreendido como as normas e os valores que são implicitamente ensinados nas escolas e sobre os quais as(os) professoras(es) em geral não tratam em suas declarações de metas e objetivos. Ademais, para Silva (1992), no currículo oculto estão incluídos todos os efeitos de aprendizagem que não são intencionais, mas que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar.

Segundo Torres (2021), o currículo oculto, ou implícito, compreende um conjunto de diretrizes, práticas e crenças que abrangem mais campos de ação do que aqueles indicados nos currículos formais. Refere-se, portanto, a processos e aprendizados de natureza interpessoal, os quais se manifestam ao longo do processo de aprendizagem de maneira inconsciente, apresentando-se, geralmente, na realização de atividades rotineiras, vivências e eventos em sala de aula. Além disso, esses aprendizados são realizados desde cedo, uma vez que são executados a partir do momento em que as(os) alunas(os) forjam suas próprias opiniões a partir da elaboração de concepções próprias sobre questões sociais. Por fim, o currículo oculto é

desenvolvido com base em questões relacionadas à personalidade, à moralidade, à linguagem, a papéis e perspectiva de gênero.

O currículo oculto funciona de maneira implícita por meio de conteúdos culturais, rotinas, tarefas escolares, interações entre os sujeitos presentes no ambiente escolar etc. Ele não deve ser compreendido como um planejamento “conspiratório” da comunidade docente, e sim como resultado da reprodução das principais dimensões e peculiaridades da esfera econômica da sociedade (Santomé, 1995).

Silva (2016) buscou traçar a origem do termo “currículo oculto”. De acordo com o autor, o conceito foi utilizado pela primeira vez no livro *Life in Classroom*⁷, escrito por Philip Jackson em 1968. Para ele, as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino ensinavam mais do que o próprio conteúdo explícito, e o que era aprendido tinha ainda mais importância, como as relações de autoridade e os padrões de recompensa e castigo.

Ademais, Silva (2016, p. 78) aponta uma diferença entre a visão inicial e funcionalista que se tinha de currículo oculto daquela mais crítica que se desenvolveu posteriormente:

O que iria distinguir a utilização funcionalista do conceito daquela feita pelas perspectivas críticas seria, essencialmente, a desejabilidade ou não dos comportamentos que eram ensinados, de forma implícita, através do currículo oculto. Nessa visão, os comportamentos assim ensinados eram funcionalmente necessários para o bom funcionamento da sociedade e, portanto, desejáveis. [...] Em direção contrária, nas análises críticas, as atitudes e comportamentos transmitidos através do currículo oculto são vistos como indesejáveis, como uma distorção dos genuínos objetivos da educação, na medida em que moldam as crianças e jovens para se adaptar às injustas estruturas da sociedade capitalista.

Para o autor, o currículo oculto ensina as crianças e os jovens a serem obedientes, conformistas e individualistas. Além disso, nesse regime capitalista, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes correspondentes ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças de classes proprietárias aprendem os comportamentos correspondentes ao seu papel social de dominação. Por fim, numa análise mais contemporânea, é possível apontar que o

⁷ Tradução livre para o português: A vida em salas de aula.

currículo oculto também ensina aspectos ligados às dimensões de gênero e sexualidade, por exemplo, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual (Silva, 2016).

Outrossim, os ensinamentos que não são transmitidos de maneira não estruturada e/ou planejada, ou seja, são transmitidos de maneira subliminar, emergem por meio das práticas das(os) professoras(es) e outros agentes de ensino.

As situações de aprendizagens que acontecem no ambiente escolar nas quais os alunos se apropriam de conhecimentos que não estão previstos ou não prescritos nem pretendidos anteriormente, chamados de conhecimentos implícitos, implica que eles alcancem certos princípios de conduta, normas sociais e modos de pensar. Essas aprendizagens, que são apreendidas no domínio do não-dito, mas da ação, constituem-se nos conteúdos do currículo oculto ou escondido (Pinto; Fonseca, 2017, p. 63).

Também é importante pensarmos a respeito dos elementos no ambiente escolar que contribuem para essas aprendizagens presentes no currículo oculto. O primeiro que nos vem à mente são as relações sociais da escola, ou seja, as relações entre professoras(es) e alunas(os), entre funcionárias(os) e alunas(os), e entre alunas(os) e alunas(os). Ademais, o próprio ambiente físico da escola compõe uma estrutura capaz de ensinar certos comportamentos sociais: “o espaço rigidamente organizado da sala de aula tradicional ensina certas coisas; o espaço frouxamente estruturado da sala de aula mais aberta ensina outro tipo de coisas”. (Silva, 2016, p. 79). Não obstante, há diversos outros que podemos elencar, dentre eles o ensino do tempo, de regras, de regulamentos e de normas, além de diversas divisões e categorizações, como entre “alunos capazes” e “alunos incapazes”, e entre meninos e meninas (Silva, 2016). Por fim, estão inseridas muitas vezes alguns dos mesmos veículos usados para o currículo explícito, isso é, desde as mensagens implícitas nas intervenções verbais dos educadores, como gestos e entonações, até os livros didáticos.

No que concerne à reprodução cultural e social das diferentes categorizações por meio do currículo oculto, Silva (1992, p. 99) aponta que a escola contribui para disfarçar uma dominação de força que dá origem às divisões sociais:

É este mesmo mecanismo de ocultação que permite que os herdeiros das classes dominadas sintam seu fracasso escolar como um fracasso individual, e não como um fracasso socialmente provocado pelo fato de que a instituição escolar usa um código do qual eles não possuem a chave, isto é, a cultura dominante.

Em síntese, oculta-se o próprio mecanismo de funcionamento da sociedade e, por consequência, da escola, cujo condiciona o nosso comportamento, nos ensinando a enxergar a sociedade sob uma determinada ótica. Desse modo, mais importante do que aquilo que é ensinado diretamente pela escola, é a definição das categorias de pessoas existentes, nas quais as(os) alunas(os) aprenderão a se encaixar, e o significado de pertencer a essas categorias. Isso determinará como as pessoas se veem, afetando, assim, as oportunidades que elas terão em suas vidas (Silva, 1992).

Há uma intrínseca relação entre a organização da economia e a maneira como o currículo está constituído, lembrando que a escola reflete as relações sociais do local de trabalho por meio do currículo formal e do currículo oculto. E, segundo essa afirmação, convém ressaltar que a escola ensina um currículo oculto que parece estar basicamente voltado à manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas. Assim, a reprodução mais ampla da sociedade é assegurada através da reprodução da cultura dominante, pois tal cultura apresenta superioridade e valor social (Castro; Mariano, 2015, p. 53).

Aprofundando um pouco mais o aspecto do pertencimento, para Silva (1992) a escola está implicada na reprodução dos lugares e a parte central dessa estrutura, nas sociedades capitalistas, é a própria divisão social de trabalho, principalmente entre aqueles que farão o trabalho intelectual e aqueles que só terão oportunidade no trabalho manual. Para o autor, esse processo não ocorre por meio de um processo ideológico direto, mas sim por um efeito macrosociológico sutil. Isso porque os aparelhos do Estado, dentre eles a escola, não criam a divisão de classes, mas contribuem para a manutenção dessa divisão e, por consequência, para sua reprodução ampliada.

De acordo com Apple (2001), a sociedade necessita de sujeitos que possuem determinadas características, particularidades de comportamentos, destrezas e predisposições que se adequem ao que a organização econômica vigente necessita. Essas necessidades econômicas são poderosas ao ponto de “determinarem” o que acontece em diversos setores da

sociedade, particularmente a escola. Assim, as questões tácitas, ou seja, que não são formalmente expressas, ensinadas aos estudantes refletem as particularidades de personalidades e comportamentos que o mercado de trabalho os exigirá futuramente.

Para Perrenoud (1996), o currículo oculto contribui para a socialização das novas gerações, fazendo-as interiorizar a ordem social e moral, a existência e legitimidade das desigualdades e hierarquias, a importância e necessidade de trabalhar e se esforçar para ocupar/ganhar um espaço na sociedade, o respeito pelas instituições e pelas autoridades etc. O currículo oculto pode tentar disfarçar uma ação educativa pouco libertadora, muito mais preocupada em manter a ordem social do que permitir a emancipação das alunas e dos alunos.

La sociología de la educación obliga a tomar conciencia de la importancia y de la relativa unidad de los aprendizajes que, sin figurar de manera muy explícita entre los objetivos de la enseñanza, son, no obstante, producidos regularmente por la escuela. Los hombres políticos, los padres, los profesionales de la escuela y, en alguna medida, los demás adultos tienen la intuición de que en la escuela se forman también mujeres y hombres para una sociedad, lo que no sólo supone la adquisición de una cultura general y, después, de una formación profesional, sino también una socialización en el sentido más general. Los niños y adolescentes no pasan entre 10 y 20 años de sus vidas en la escuela sin que ello contribuya a convertirlos en "actores" y en miembros plenos de la sociedad global y de los principales sistemas que la componen⁸ (Perrenoud, 1996, p. 2011).

Ainda, é preciso refletir sobre a intencionalidade do currículo oculto. De acordo com Silva (1992), o currículo oculto não pode ser definido a partir da sua intenção de ensinar esse ou aquele conteúdo, mas sim a partir da análise a respeito da explicitude:

certamente constitui uma questão difícil a de saber quem sustenta a intenção oculta, se o professor, os administradores educacionais, a burocracia educacional do Estado, o sistema social como um todo, ou um outro agente

⁸ Tradução livre para o português: A sociologia da educação nos obriga a tomar consciência da importância e da relativa unidade das aprendizagens que, sem constar muito explicitamente entre os objetivos de ensino, são, no entanto, produzidas regularmente pela escola. Políticos, pais, profissionais da escola e, em certa medida, outros adultos têm a intuição de que mulheres e homens também se formam na escola para uma sociedade, o que implica não só a aquisição de uma cultura geral e, posteriormente, uma formação profissional, mas também uma socialização no sentido mais geral. Crianças e adolescentes não passam entre 10 e 20 anos de suas vidas na escola sem que isso ajude a transformá-los em "atores" e membros plenos da sociedade global e dos principais sistemas que a compõem.

[...]. Mas de qualquer forma, é importante fazer esta distinção entre intencionalidade e ocultação da intencionalidade (Silva, 1992, p. 103).

Além disso, Silva (1992) chama atenção para o fato de que devemos ter cuidado ao isolar o currículo oculto presente na escola daquele presente em outros contextos do cotidiano das crianças e dos jovens. Isso porque grande parte da força que o currículo oculto possui está exatamente na sua conexão com as habilidades e atitudes exigidas em outras instâncias, como no meio do trabalho e no campo político, e estas não são meras fontes de inspiração de um currículo oculto na escola, mas sim fontes de aprendizagem de um currículo oculto de direito próprio.

Para tomar um exemplo caro aos analistas críticos da educação, aprende-se tanto sobre a organização do trabalho capitalista (no sentido subordinado, evidentemente) através de características paralelas da organização escolar quanto do fato de se ter nascido dentro de um tal quadro econômico e social e de se conviver diariamente com os fatos da vida assim dispostos (Silva, 1992, p. 106).

Em suma, diversas questões sociais perpassam pelo currículo oculto, dentre as quais podemos destacar questões raciais, de classe e de gênero. O tempo todo são transmitidos ensinamentos que reforçam as muitas desigualdades que temos em nossa sociedade, e isso se dá, na maioria das vezes, de maneira inconsciente. São pequenas brincadeiras, generalizações, exemplos, linguagem, e tantos outros aparatos que carregam consigo simbologias que vão moldando o olhar das alunas e alunos para a sociedade, e permitindo que essas desigualdades sejam vistas como naturais e incorrigíveis. Para Apple (2001), a forma como atuamos no mundo é em parte determinada pela forma como aprendemos, assim, o conteúdo formal de conhecimento escolar e, também, o currículo oculto ajudam a criar condições para a reprodução cultural e econômica das relações nas sociedades.

De acordo com Giroux (1992), há uma relação entre linguagem e poder de forma que é necessário, para professoras(es) e estudantes, o desvelamento dos seus significados e códigos ocultos, bem como o desenvolvimentos de alternativas para estruturas retóricas e práticas discursivas alternativas.

A relação entre poder, de um lado, e conhecimento e linguagem, de outro, precisa ainda ser analisada com base em uma compreensão do modo como o poder funciona sobre a estrutura da personalidade e do corpo, de tal maneira a promover certas formas de aprendizagem. Mais especificamente, esta última questão requer que os educadores analisem a forma como a aprendizagem se desenvolve fora do núcleo mediado pela consciência e pela racionalidade (Giroux, 1992, p. 44).

Segundo Hall (2005), há uma naturalização de alguns pensamentos e atitudes, os quais atuam como estratégia para fixar significados, resultando em discursos e ideologias que se tornam tão profundos que dificilmente são sequer percebidos por nós. Compreender como o currículo oculto se manifesta tem um importante papel de ressignificação – localizar os artefatos ideológicos a fim de compreender que esses não integram uma ordem natural, ou seja, podem e devem ser repensados e desnaturalizados:

A ressignificação é, portanto, uma estratégia que se vale de um elaborado jogo que envolve o ‘olhar’: ela implica estranhar, desfamiliarizar ou tornar explícito o que estava naturalizado, deslocando e ampliando, nesse processo, significados e seus efeitos produtivos (Wortmann; Costa; Silveira, 2015, p. 35).

Tal ressignificação parte do princípio de que precisamos nos tornar conscientes do currículo oculto, ou como afirma Silva (2016), desocultar o currículo oculto, uma vez que a eficácia dele consiste exatamente em sua natureza oculta.

O que está implícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. Supostamente, é essa consciência que vai permitir alguma possibilidade de mudança. Tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo (Silva, 2016, p. 80).

À vista disso, o currículo oculto tem um papel importante para que possamos olhar de maneira crítica para o currículo em si. Isso porque expressa uma ação fundamental de análise sociológica, permitindo que pensem a respeito dos processos sociais que moldam a

subjetividade dos educadores, sem que estes mesmos se deem conta de maneira consciente. Seria, então, um instrumento analítico de penetração naquilo que está opaco na vida cotidiana da sala de aula (Silva, 2016).

A eficácia de sistemas e regimes de representação reside precisamente em sua capacidade para ocultar sua cumplicidade na constituição, na fabricação do real. A força de evidência da representação depende de sua habilidade em apagar os rastros que a ligam, discursivamente, ao "real" e, portanto, em se apresentar como o "real". Um dos efeitos da representação consiste exatamente em ocultar as formas pelas quais o real é mediado através de códigos, estilísticas, convenções, dispositivos retóricos e nunca "expresso" de algum modo direto, não mediado. Esse conjunto de tecnologias e mecanismos discursivos nos quais se sustenta a eficácia da representação é, por sua vez, função de relações de poder. Desconstruir o entrelaçamento entre os sistemas de representação e os sistemas de códigos e convenções que lhes dão sua eficácia retórica é, pois, traçar o caminho do poder na constituição daquilo que nos aparece como "real" ou "realidade" (Silva, 1995, p. 193).

Porém, é preciso tomar cuidado quando pensamos em maneiras de solucionar as problemáticas associadas ao currículo oculto. Se pensarmos que os seus efeitos são decorrentes da estrutura inerente do sistema atual e dos seus problemas estruturais advindos de uma sociedade injusta e antidemocrática, podemos cair no risco de propormos uma espécie de abolição pura e simples do sistema escolar. Para Silva (1992), o mais realista e produtivo seria propor mudanças no próprio currículo educacional que se relacionem diretamente com o currículo oculto. Uma medida primeira e mais eficaz seria exatamente o ato de tornar evidente aquilo que está oculto, uma vez que “desocultá-lo constitui parte da operação de desativá-lo, desde que esta conscientização se estenda àqueles que supostamente sofrem seus efeitos, os estudantes” (Silva, 1992, p. 110-111).

Desse modo, um mecanismo pertinente se dá no processo de tomada de consciência para, então, permitir uma intervenção mais informada e consciente com maiores chances de ser efetiva. Todavia, Silva (1992, 2016) também coloca em pauta a possibilidade de utilizarmos o currículo oculto a nosso favor, pois se assumimos que ensinar algo de forma não declarada tem tanto poder, temos um instrumento valioso em nossas mãos e que pode, então, ser mais bem utilizado.

É possível, talvez, argumentar que existe algo eticamente condenável em educar desta forma, sub-reptícia, que isto constituiria uma espécie de

manipulação. Mas não é necessário que os objetivos a serem perseguidos em termos de aprendizagem sejam secretos, mas apenas que substituamos aqueles outros indesejáveis por estes nas nossas práticas, nas características estruturais do ambiente escolar, nos elementos não explícitos do livro didático etc. (Silva, 1992, p. 111).

Não podemos deixar de levar em consideração que mesmo que coloquemos em evidência o currículo oculto, em determinado momento da vida cotidiana ele cairá novamente na sua natureza de coisas que não recebem uma preocupação explícita, porém os seus efeitos não desaparecerão. Portanto, é melhor que carreguem objetivos desejáveis, “sobre os quais haja amplo consenso e democrático acordo, que os perversos objetivos de um sistema ou de uma estrutura orientada pelos interesses de grupos particulares” (Silva, 1992, p. 112).

Nesse aspecto, podemos tomar o currículo oculto de maneira a não apenas descobrir e denunciar aquilo que já existe, mas também de pensar maneiras de dirigi-lo a fim de que ele possa servir de ferramenta para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática: “Um currículo oculto que ensinasse [...] a convivência democrática em vez do autoritarismo e da hierarquia; a consciência crítica em vez do conformismo; [...] os valores de igualdade e justiça em vez dos valores do poder, da dominação e do controle” (Silva, 1992, p. 112).

Do ponto de vista prático, o currículo oculto pode ser entendido como um conjunto de regras, regulamentos e rotinas institucionais não escritas e, por ter essa característica, por meio dele é possível que as(os) alunas(os) consolidem em suas concepções internas as noções de cooperativismo, altruísmo, empatia, solidariedade e integridade. Embora a aprendizagem formal seja importante, será o currículo oculto que fornecerá elementos para a compreensão das influências dos comportamentos das alunas e dos alunos, assim, um maior potencial educacional é alcançado quando currículo formal e implícito estão alinhados (Torres, 2021).

Nesse sentido, o currículo oculto pode promover uma mudança de paradigma em relação ao tratamento de gênero, isso porque adequar o currículo na perspectiva dos estudos de gênero pode viabilizar a internalização de uma interação saudável entre homens e mulheres, alcançando uma ruptura com a estrutura patriarcal, colonialista, classista e racista.

Se observa así la importancia de la visión de género dentro del currículo, pues con ello al poner de manifiesto las desigualdades entre hombres y mujeres, bien pueden aplicarse correctivos y reorientar los elementos implícitos que se

pretenden desarrollar, en miras a que se genere un cambio en el logro de la cimentación de la igualdad humana⁹ (Torres, 2021, p. 12).

Dessa forma, refletir sobre o alcance do currículo oculto é necessário para estabelecermos uma mudança nos seus elementos que podem levar a ações homofóbicas, classistas e sexistas. Trazer a perspectiva de gênero para a discussão do currículo não é minimizar os homens, mas detectar objetivamente as desigualdades de gênero para evidenciar os tratamentos desiguais entre homens e mulheres, contribuindo para uma mudança (Torres, 2021).

A escola sempre educou para gênero e sexualidades. Através de discursos, práticas, modelos, proibições e silenciamentos, a escola diz aos(as) estudantes qual o lugar social esperado e “adequado” para cada um(a). Para as meninas, uma educação que as ensine a ser quietas, obedientes, recatadas e “femininas”. Para os meninos, outra que os ensine a gostar de esportes, ação, liderança e liberdade. Assim, reforçando estereótipos socialmente construídos e valorizando modelos machistas do que é ser homem e mulher, a escola foge do seu papel primordial de garantir uma educação igualitária e libertadora a todos(as) e exclui, silencia e violenta aqueles(as) que não se adequam em tais modelos (Mendes; Silva, 2016, p. 22).

Contudo, a escola tem fundamental papel para ensinar o lugar social considerado adequado para as(os) alunas(os). Logo nos anos iniciais, as crianças são separadas em filas de meninas e meninos, e “este é só o começo de uma educação silenciosa sobre gênero que elas receberão diariamente até o último dia letivo”. Soma-se a esse ato simbólico, e cheio de significado, o currículo, as disciplinas, as metodologias, os discursos, a aprendizagem – na prática e observação – dos grupos e sujeitos que têm voz e daqueles invisibilizados e/ou silenciados. Assim, tudo na escola ensina, e o que está sendo ensinado é que o poder não está dividido por igual, além de que existem pessoas e grupos que são mercedores dos privilégios em detrimento de outros (Mendes; Silva, 2016).

Também está presente no currículo oculto o reforço de estereótipias, por exemplo relacionadas ao que meninos e meninas podem ou não fazer, o que é “natural” para cada gênero,

⁹ Tradução livre para o português: Assim, observa-se a importância da visão de gênero dentro do currículo, pois com isso, ao evidenciar as desigualdades entre homens e mulheres, podem ser aplicadas medidas corretivas e reorientar os elementos implícitos que se pretende desenvolver, a fim de gerar uma mudança na concretização do fundamento da igualdade humana.

os conteúdos que devem despertar maior interesse em cada um – por exemplo, o reforço da ideia de que matemática é para meninos e artes é para meninas, ou o incentivo para que meninas joguem vôlei e meninos joguem futebol –, e também a própria visão de que as pessoas mais adequadas para educar as crianças mais jovens, nos anos iniciais, são as mulheres, pois a profissão é entendida como uma ação de “cuidado”, servindo até como uma extensão da maternidade (Mendes; Silva, 2016).

É imprescindível, especialmente, devido à temática de nossa pesquisa, discutirmos as provocações que Apple (2001) faz em relação à visão simplista que frequentemente está associada ao currículo oculto. De acordo com o autor, se encararmos a escola apenas numa perspectiva reprodutiva – função passiva de uma ordem social externa desigual – seria difícil, então, propor qualquer tipo de ação educativa. “Com efeito, se as escolas se encontram completamente determinadas e não podem fazer mais do que espelhar meramente as relações econômicas situadas em seu redor, então não há nada a fazer no campo educativo” (Apple, 2001, p. 122).

Apple afirma que a literatura tradicional sobre o currículo oculto se pautam em uma visão redutora da socialização. Isso porque é importante questionarmos até que ponto as(os) alunas(os) interiorizam sempre, inquestionavelmente, as normas e princípios apresentados a eles. Para isso, o autor recorre a reflexões no campo de trabalho, nas normas presentes ali e na maneira como os trabalhadores se comportam.

A literatura relacionada com o currículo oculto, devido ao seu modelo explicitamente determinista de socialização e, ainda, ao fato de se centrar de uma forma exclusiva na reprodução, excluindo outros aspectos que podem eventualmente estar a ocorrer, tem tendência para retratar os trabalhadores como se fosse seres autômatos completamente controlados pelos modos de produção, procedimentos técnicos e administrativos e formas ideológicas da sociedade (Apple, 2001, p. 124).

Segundo Apple (2001), não podemos ignorar as inúmeras pesquisas e fatos históricos – como greves trabalhistas –, os quais comprovam que os trabalhadores, nos mais variados níveis, resistiram e têm resistido e mostrado que não são inteira e verdadeiramente socializados para serem operacionais obedientes. O autor conclui que não podemos estabelecer uma teoria do currículo oculto sem levar em consideração os esforços explícitos e implícitos dos trabalhadores para resistir ao controle das entidades de poder.

Mas se a visão de simples reprodução de ideias não pode descrever, de forma adequada, a complexidade do cotidiano escolar, devemos nos questionar: os estudantes não teriam a mesma condição de resistir às opressões e injustiças presentes na sociedade e, por consequência, nas escolas?

Será que os estudantes [...] também agem contra, transformam parcialmente ou, de qualquer outra forma, se envolvem com atividades que ultrapassam a simples socialização e reprodução das normas e valores considerados legítimos no currículo oculto? (Apple, 2001, p. 150).

Para Silva (2006), o desenvolvimento do currículo oculto nem sempre vai na direção de uma consolidação dos interesses dos grupos dominantes, uma vez que toda normalização e doutrinação tem um limite. Existem, portanto, práticas de oposição e tendências contrárias à hegemonia de poder, mesmo que essas não sejam tão poderosas como as forças ideológicas e materiais que determinam a organização social tal como é. “Ignorá-las significa ignorar que em qualquer situação real existirão elementos de resistência, de luta e contradição que atuarão contra a determinação abstrata das experiências de vida dos atores humanos” (Apple, 2001, p. 155).

Giroux (1992) refere-se ao papel das(os) professoras(es) como transformadoras(es) que poderiam desvelar as formas do funcionamento do poder na escola. Nesse sentido, ele afirma que o poder é uma força dialética cujos modos de operação não são apenas repressivos, ou seja, a dominação nunca é tão completa que o poder seja experienciado exclusivamente como uma força negativa.

Ao contrário, o poder é a base de todas as formas de comportamento, por meio das quais as pessoas resistem e lutam por sua concepção de um mundo melhor. É essencial compreender as formas contraditórias que o poder assume ao se manifestar na escola. Uma tarefa pedagógica importante, que emerge dessa perspectiva, é questionar como a dinâmica da linguagem e do poder funcionam integradamente nos currículos formais e ocultos, de tal maneira a silenciar efetivamente as pessoas (Giroux, 1992, p. 41-42).

Outrossim, finalizamos essa subseção com a reflexão de Perrenoud (1996) sobre a real existência do currículo oculto, ou seja, tudo o que se é transmitido às(os) alunas(os) em relação

às práticas sociais, morais e comportamentais é, de fato, oculto? Segundo o autor, não é exatamente segredo que a escola pretende que o aluno aprenda a viver em sociedade, sendo cidadão e desempenhando suas atribuições, na medida em que existe um currículo moral ou uma consciência coletiva que é legitimado por alunas(os) e professoras(es) e que se insere entre o currículo formal e o currículo real.

Perrenoud (1996) usa o exemplo do senso comum e dos hábitos, ou seja, a escola desempenha um papel fundamental na aquisição de certos aspectos de convivência, de formação de rotinas e organizações sociais. Por exemplo, as(os) alunas(os) aprendem a viver em ambientes cheios de pessoas; a administrar o tempo e esperar “o tempo certo” para determinadas ações; aprendem a ser avaliados e julgados por terceiros; a viver em uma sociedade hierarquizada; e a funcionar dentro de um grupo e, com isso, a compartilhar e a usar valores e códigos de comunicação.

Nesse sentido, cria-se um ambiente comunicacional que tem objetivo de adequar as(os) alunas(os) ao ambiente escolar e ao ambiente externo. Santomé (1995) cita a própria dimensão estética da escola: os uniformes, as esperas, o tempo de permanência, o mobiliário escolhido e sua disposição, a decoração etc. Esse conjunto garante uma uniformidade e semelhança nas rotinas, o que é conveniente no sentido de “institucionalizar” as crianças, as quais aprendem a conviver com esse “manto” que ao mesmo tempo que as protege, também as limita e controla as suas ações.

Para Santomé (1995), os requisitos e objetivos do currículo oficial estão diretamente relacionados com alcançar alunas(os) que possuam uma vida adulta produtiva, e esses objetivos são contemplados através do currículo oculto. Desse modo, as punições e recompensas são uma forma implícita de se construir traços de personalidade adequados ao mercado de trabalho de uma sociedade capitalista, por isso, as interações e tarefas escolares respondem e concordam com os objetivos últimos das instituições escolares. O autor reforça a sua argumentação exemplificando que o corpo docente, muitas vezes, se parece mais obcecado com preocupações relacionadas à imposição de autoridade e a ensinar obediência. Neste caso, é mais comum a raiva e o descontentamento do professor ser desencadeada por violações das normas institucionais do que por sinais de dificuldades de aprendizagem das(os) alunas(os).

Portanto, considerando as diversas problemáticas e questões levantadas nesta subseção, fica evidente o quão densa é a discussão acerca do currículo oculto e suas implicações. Contudo, a discussão não se esgota em nossa pesquisa – e nem seria nosso objetivo fazer isso aqui, pois

ainda há muito o que ser investigado. Assim, cabe-nos refletirmos para além do que está oculto no currículo escolar, demonstrando também o que está ausente nele.

3.2 E o que está ausente?

De acordo com Costard (2017), o texto dos currículos é escrito na perspectiva colonial do gênero, por isso, devemos nos perguntar: de que maneira nossa prática se insere na disputa pela formação da consciência histórica das(os) nossas(os) alunas(os)? Quais mulheres são representadas nos currículos e que lugar elas têm reservado? Como a representação dessas mulheres fornece matéria-prima para a construção da identidade social dos estudantes? Dessa forma, pretendemos nesta subseção discutir sobre esses questionamentos.

Não é possível analisar os conteúdos trabalhados de maneira explícita nas instituições de ensino e o que recebe ênfase nas propostas curriculares, sem notar a presença marcante das culturas hegemônicas. Conseqüentemente, as culturas e vozes de grupos sociais minoritários e marginalizados costumam ser silenciadas ou estereotipadas, anulando qualquer possibilidade de reação (Santomé, 1995).

É inegável o fato de que há uma diversidade de formas culturais no mundo, porém é igualmente paradoxal que essa diversidade conviva com tantos fenômenos de homogeneização cultural. Silva (2016, p. 65) exemplifica esse paradoxo citando a televisão e sua variedade de produtos, os quais apresentam, cada vez mais, supostos aspectos de diversas culturas. Porém, “a ‘diversidade’ cultural é, aqui, **fabricada** por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. Trata-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos”.

Fica então evidente que não é possível separar as questões culturais das questões de poder, e isso nos leva a analisar também o currículo e sua conexão com esse suposto multiculturalismo. Isso porque são as relações de poder que marcam aquilo que é “diferente” como algo que deve ser avaliado negativamente em relação ao “não diferente”. No entanto, é preciso ir além das marcas discursivas:

Uma perspectiva mais "materialista", em geral inspirada no marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural. Assim, por exemplo, a análise do racismo não

pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde (Silva, 2016, p. 87).

Segundo Silva (2016), o currículo, nesse contexto de relações de poder, se estabeleceu de maneira que é possível observar a expressão de uma cultura privilegiada, sendo essa a branca, masculina, europeia e heterossexual. Como resultado tem-se a criação da noção de uma “cultura comum”, entretanto, trata-se de uma cultura bastante particular. A ideia de uma unificação cultural não é um resultado de um processo de reunião de diferentes culturas que constituem uma nação, pelo contrário, é um processo em que regras precisas de inclusão e exclusão resultaram na seleção e nomeação de uma cultura específica como sendo a única possível.

Desse modo, a crítica ao currículo chama atenção para as suas determinações de classe, com isso, o gradiente da desigualdade presente na educação e, conseqüentemente, no currículo, é função de outras diversas dinâmicas, como as de gênero, raça, sexualidade e classe social. E também, não é possível alcançar uma verdadeira igualdade social simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente.

A obtenção de igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular” [...] se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria (Silva, 2016, p. 90).

Na perspectiva de descolonização dos currículos, a compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são tratadas de maneira desconectada com a vida social – quando são tratadas – e discriminadas no cotidiano escolar e no currículo escolar é essencial para que possamos romper com a hegemonia e, assim, provocar uma ruptura epistemológica no campo educacional (Gomes, 2012).

Santomé (1995) cita uma lista de culturas silenciadas e/ou ausentes dos currículos, dentre elas as etnias minoritárias e sem poder, as mulheres, a classe trabalhadora, os homossexuais, e as pessoas com deficiência. Em nosso trabalho, nos interessa especificamente

os quatro primeiros grupos, uma vez que, conforme discutimos no primeiro capítulo, não há como pensar um currículo feminista sem levar em consideração outros recortes, como o de classe, raça e sexualidade.

Primeiramente, percebemos nas instituições escolares a carência de experiências e reflexões sobre uma educação que seja antirracista. Considerando que o espaço escolar é onde as crianças entram em contato com práticas educacionais, conhecimentos, destrezas e valores – explícitos ou não –, as crianças pouco a pouco vão se tornando conscientes de uma variedade de peculiaridades que as unem como grupo de iguais. Em contraposição, também se descobrem diferentes de outras pessoas e grupos humanos, seja por características físicas, idioma, costumes, maneira de pensar. Porém, a constatação dessas diferenças não tem relação imediata com a crença preconceituosa e errônea de que alguns grupos humanos e etnias são superiores a outros (Santomé, 1995).

Essas ideologias são, com frequência, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com o fim de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir modificação das estruturas sociopolíticas que perpetuam seu atual estado de inferioridade. Os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade na qual são produzidos. São utilizados para justificar e reforçar os privilégios econômicos e sociais dos grupos sociais dominantes (Santomé, 1995, p. 164).

Conforme supracitado, a escola e seus agentes, apesar de não serem, costumam se autoavaliar como objetivos e neutros e, por isso, como não perpetuadores de comportamentos racistas. Porém, quando são realizadas análises etnográficas das salas de aula e dos materiais curriculares, logo é possível notar condutas que invalidam essa ideia de neutralidade (Santomé, 1995).

São numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta. Assim, por exemplo, podem-se destacar manifestações de racismo nos livros didáticos de Ciências Sociais, História, Geografia, Literatura etc., especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder (Santomé, 1995, p. 164).

Esses silenciamentos e distorções de realidade são estratégias que contribuem para a perpetuação de uma mentalidade etnocêntrica e, por consequência, construir e reforçar estereótipos e preconceitos sobre os grupos marginalizados e sem poder. Também tem-se como consequência a responsabilização desses grupos pela situação que lhes é imposta. Logo, é necessário incorporar como conteúdo do currículo a história e também a cultura desses grupos étnicos oprimidos, pois uma educação verdadeiramente libertadora é aquela que leva a sérios as experiências e os valores dos membros desses grupos (Santomé, 1995).

Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o **silêncio** é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar? (Gomes, 2012, p. 104-105, grifo próprio).

Em relação à questão étnico-racial na escola, houve uma mudança importante em 2003, quando ocorreu a sanção da Lei nº 10.693/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). A referida norma torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio (Brasil, 2003). Apesar de ser um avanço, para Gomes (2012), a introdução dessa lei não pode ser vista apenas como a implicação de mais disciplinas e novos conteúdos a serem trabalhados no espaço escolar, mas sim como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico. Dessa forma, poderíamos romper com o silêncio, desvelando os rituais pedagógicos que servem a favor da discriminação racial.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser **emancipatório** no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um

“outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (Gomes, 2012, p. 105, grifo próprio).

Desse modo, teríamos uma reconstrução histórica emancipatória que se opõe à perspectiva eurocêntrica dominante. Essa descolonização do currículo implica conflito, confronto e negociações e, como resultado, teríamos algo novo. Embora estabelecida na lei, a realidade das salas de aula retrata ainda um longo caminho a ser percorrido. Alguns estudos apontam para a abordagem pontual em contextos específicos (Pimentel; Pereira; Machado, 2023); dificuldade de sua implementação devido a diversos desafios, como falta de materiais didáticos adequados e acomodação das(os) professoras(es) (Martins, 2021); resistência por parte de professoras(es) e equipe pedagógica (Souza Júnior, 2022). Portanto, a negação da história afro-brasileira como formadora das bases culturais e estruturais do Brasil contribui para o fortalecimento do mito da democracia racial e, por consequência, para a proliferação do racismo (Pimentel; Pereira; Machado, 2023).

No que diz respeito às mulheres, apesar de alguns avanços históricos desde as conquistas do movimento feminista, ainda há um longo percurso a percorrer até que possamos finalmente chegar a uma supressão das discriminações relacionadas ao gênero. Essas discriminações estão presentes em uma diversidade de situações e contextos cotidianos, por exemplo a arte, conforme cita Santomé (1995, p. 166):

O fato de que o cinema que se reproduz insista nas dimensões mais agressivas do homem e que, por sua vez, ao tratar da mulher, ponha ênfase em valores exclusivamente estéticos e em sua concepção como objeto de desejo sexual serve para deixar claro que a alguns setores importantes e poderosos da sociedades interessa outro tipo de mulher, diferente daquela que desejam as próprias mulheres. [...] títulos de filmes e séries televisivas insistem em que para a mulher o único objetivo importante é conseguir um namorado e satisfazer uma sexualidade apresentada de maneira exagerada e, portanto, ridicularizada.

Os currículos, portanto, ensinam muito sobre gênero, operando nos mais diferentes ensinamentos, de forma a perpetuarem pensamentos e raciocínios generificados que atribuem capacidades distintas a homens e mulheres, que cobram comportamentos e condutas “adequadas” para cada gênero e, aqueles que não se enquadram nessas “regras” ficam condenados a compreenderem a si mesmos como problemáticos e inadequados. O currículo –

explícito e implícito – ensina conceitos estáveis de gênero e sexualidade, assegurando uma hierarquização e um confinamento (Paraíso, 2016). Além disso, diversos âmbitos sociais, dentre eles o cultural e o educacional, devem contribuir para situar a mulher no mundo, e isso exige uma redescoberta de sua história e uma recuperação de sua voz. Algo que é desconhecido pelas(os) alunas(os) das instituições escolares é a história das mulheres, os motivos que levaram à sua opressão e silenciamento. Portanto, “estudar e compreender os erros históricos é um bom antídoto para impedir que fenômenos de marginalização como esses continuem sendo reproduzidos” (Santomé, 1995, p. 167).

Ainda, é notável que o currículo se estrutura a partir de uma visão masculina e patriarcal da sociedade, resultando na incapacidade de percebermos a luta e a história feminina. Ademais, pelo fato de que grande parte dos responsáveis pelas pesquisas – em diversos âmbitos – sejam homens, as formas culturais produzidas pelas mulheres historicamente são vistas como marginais: “as jovens parecem mais marginais porque são frequentemente empurradas pela dominação masculina para a periferia da atividade social, embora lutem contra isso e ajam sob formas culturalmente criativas” (Apple, 2001, p. 124).

Há ainda uma implicação da representação dos sujeitos na história. Colling (2010) afirma que as representações, para serem eficientes, precisam apagar as marcas da sua construção, atribuindo-se um aspecto natural e, portanto, imutável aos comportamentos de mulheres e homens. Em seu artigo, a autora discute diversos aspectos históricos e legais que foram sujeitando as mulheres à opressão e à desigualdade e aponta para a inexistência ou pouco aprofundamento deles nos livros de História. Nesse sentido, a reconfiguração dos conteúdos ensinados na escola seriam um caminho para mudanças.

Como foi possível que tal objeto viesse à tona, como foi possível acreditarmos como ahistórico ou natural algo que foi urdido nos embates da História? Trabalhar com a história das mulheres exige que nós a entendamos como uma bem arquitetada invenção. As mulheres, assim como os homens, são simplesmente um efeito de práticas discursivas e não discursivas. Portanto, reconhecer os discursos e as práticas que nomearam as mulheres ou as silenciaram no campo da história é uma tarefa primeira (Colling, 2010, p. 41).

A marginalização das mulheres acarretou a sua exclusão da história e, por consequência, a sua invisibilidade. Incluí-las na história, para Colling (2010, p. 42), não significa incluir metade da humanidade, mas sim um ato que afetará a humanidade como um todo. De acordo

com a autora, os historiadores fizeram uma historiografia do silêncio, “esquecendo” as mulheres “como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, fora do acontecimento”. Desse modo, escrever a sua história é libertar a história das amarras das metanarrativas modernas e falocêntricas.

A História das mulheres, ao colocar no centro a questão das relações entre os sexos, revisita um conjunto de problemas tão caros à historiografia - o poder, as representações, as imagens e o real, o social e o político, o pensamento simbólico, enfim a marginalização, o esquecimento de sujeitos na história do ocidente. A dificuldade de sua história deve-se inicialmente ao apagamento de seus traços, tanto públicos quanto privados. A falta de informações contrasta com a abundância dos discursos e das imagens (musas e deusas). Fazer a história das mulheres é chocar-se contra este bloco de representações que as cobre (Colling, 2010, p. 42).

De acordo com Souza *et al.* (2018), propor mudanças pedagógicas sob o viés das teorias feministas é necessário para fomentar e possibilitar discussões a respeito dos mecanismos que causam a supremacia masculina enquanto classe social. Porém, não se trata apenas de reconhecer a importância de uma perspectiva feminista, tampouco mencionar ocasionalmente as mulheres quando se analisa o papel da educação na reprodução das relações de classe. Desse modo, a formação social, compreendida como um processo constantemente em transformação, precisa levar em conta tanto as relações de gênero quanto de classe, uma vez que estes são elementos articulados e inseparáveis (Apple, 2001).

Ademais, trabalhar a questão de gênero na escola deve ter início no entendimento de como esse termo ganhou contornos políticos.

A determinação curricular em questão é extremamente relevante e norteia as ações da formação, porque o conceito de gênero ou relações de gênero só faz sentido se localizamos a sua origem histórica, que se dá no momento em que os questionamentos das mulheres sobre o papel social de subordinação em relação aos homens conduzem-nas a organizar um movimento social com o foco na luta por direitos civis e políticos. Esse movimento não foi homogêneo e, desde sua origem no século XIX, foram identificados três momentos fundamentais, denominadas “as três ondas do Feminismo”, que se destacaram por apresentar avanços teóricos e práticos, em relação à condição de opressão da mulher e ao enfrentamento das inúmeras violências por elas sofridas em uma sociedade que se configura como machista e patriarcal (Mendes; Silva; 2016, p. 24).

No que se refere às questões ligadas à sexualidade e toda a sua diversidade, o currículo escolar também precisa ser discutido, uma vez que as representações de configurações familiares e de afeto são limitadas e limitadoras. Para Baliscei e Mochi (2022), os conhecimentos construídos e reforçados pelas instituições – sejam elas políticas, científicas, literárias, religiosas, escolares e curriculares – legitimam e desestabilizam modelos específicos com os quais os sujeitos, de todas as idades, podem ou não se identificar.

Desde a Educação Infantil, as(os) alunas(os) aprendem a pensar a sociedade e as configurações familiares a partir da lógica heterossexual. As sexualidades que fogem a essa “regra” são lembradas e acionadas apenas para servirem de insultos, principalmente entre os meninos: “Se a homossexualidade masculina é vista como um xingamento para os sujeitos desde sua infância, a homossexualidade feminina, por sua vez, é silenciada e invisibilizada” (Baliscei; Mochi, 2022, p. 218).

A família nuclear, contornada pela heterossexualidade e fixada como única possibilidade aos sujeitos, é (re)produzida pelas instituições escolares conforme currículos e professoras/es oferecem modelos de configurações familiares restritos, com os quais as crianças podem ou não se identificar. Aqui, referimo-nos aos enunciados que as instituições escolares (re)produzem acerca da família, seja a partir da linguagem verbal –na elaboração de bilhetes, nos textos didáticos, nos documentos que atuam como diretrizes educativas e mesmo nas falas coloquiais –, seja a partir da cultura visual, isto é, do conjunto de artefatos que recorrem às visualidades para caracterizar e produzir representações de famílias (Baliscei; Mochi, 2022).

A escola perpetua e reproduz uma cultura que representa apenas relações familiares e afetivas heterossexuais, seja pelos livros didáticos, atividades pedagógicas, bilhetes informativos, fichas de matrícula etc. Delimita-se, nessas representações, quais famílias são “certas” e quais precisam ser “explicadas” (Baliscei; Mochi, 2022). Ao analisar os documentos oficiais da educação, Santana e Larchet (2021) concluíram que as abordagens acerca da diversidade sexual e gênero são elaboradas a partir de binarismos e da heteronormatividade. Aliás, os autores apontam que

apesar de toda a contemporaneidade do tema e sua eminência na sociedade, a polêmica e a intolerância permanecem, pois as práticas que são estabelecidas dentro da escola em sua maioria são marcadas pelo proselitismo religioso,

invisibilidade de corpos e identidades sexuais, com inúmeros marcadores de indiferenças que corporificam um currículo performativo conservador, branco, heteronormativo e patriarcal (Santana; Larchet, 2021, p. 07)

Portanto, apesar de existirem bases legais para a promoção da igualdade de gênero e respeito à diversidade sexual nos currículos, ainda não há um contexto educacional efetivo, uma vez que os próprios documentos oficiais da educação carecem de abordagens que fomentem debates aprofundados sobre o tema. Além disso, falta também uma formação docente adequada, o que resulta em abordagens empobrecidas e biologizantes (Baliscei; Mochi, 2022; Santana; Larchet, 2021; Vaccari, 2018).

Por fim, gostaria de finalizar essa subseção trazendo as reflexões da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Em seu ensaio “O perigo de uma história única”, ela aborda a importância da diversidade de narrativas na formação de nossa compreensão do mundo e das pessoas. Para ela, depender de uma única perspectiva ou história sobre um grupo de pessoas ou uma cultura leva a estereótipos, preconceitos e a uma compreensão limitada da realidade (Adichie, 2019). Em seus relatos sobre sua infância e seu processo de alfabetização e primeiras experiências como escritora, Chimamanda afirma que costumava criar personagens brancos de olhos azuis que vivenciavam experiências na neve, realidade que não se parecia em nada com sua vida na Nigéria. Ela atribui isso ao fato de que as histórias de livros infantis que lia só continham personagens com esses estereótipos e, assim, ela não se via representada na literatura e, por consequência, não enxergava a possibilidade de criar histórias mais representativas em relação a seu contexto social, cultural e étnico. De mais a mais, ela relata como as narrativas sobre a África e os africanos eram frequentemente reducionistas e distorcidas. A autora enfatiza que essas histórias unilaterais podem contribuir para a desumanização e marginalização de grupos inteiros de pessoas. Chimamanda também destaca como a literatura, a mídia e outras formas de expressão influenciam na construção de histórias únicas (Adichie, 2019).

Por isso, é de suma importância a diversidade de narrativas e perspectivas para que tenhamos uma compreensão mais precisa e empática de pessoas e culturas, não sendo refém de uma história narrada pelas vozes hegemônicas de poder (Adichie, 2019).

Conforme as ideias supracitadas, discutiremos a seguir alguns caminhos possíveis para a educação e para a formulação de um currículo que contribua para o rompimento desta visão única da história.

3.3 E a escola, o que faz (ou o que pode fazer)?

A educação, para Paulo Freire (2008), por ser uma experiência humana, é uma forma de intervenção no mundo. Para além do conhecimento dos conteúdos, sejam eles bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, a educação implica o esforço para reproduzir a ideologia dominante ao mesmo tempo em que envolve o seu desmascaramento. Isso porque, por seu caráter dialético e contraditório, a educação não poderia ser uma só: nem apenas reprodutora e nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

O educador democrático não pode negar o dever de reforçar, na sua prática docente, a capacidade crítica das(os) alunas(os), bem como sua curiosidade e sua insubmissão. Ensinar, portanto, não se esgota no tratamento dos conteúdos, e sim se alonga ao se produzir condições para os educandos aprenderem de forma crítica. Essas condições exigem que as(os) professoras(es) e as(os) alunas(os) sejam instigadoras(es), inquietas(os), curiosas(os), humildes e persistentes (Freire, 2008).

Uma educação libertadora, para hooks (2017), é uma maneira de ensinar que qualquer pessoa pode aprender. Segundo a autora, tal prática é melhor executada por professoras(es) que não creem na ideia de que estão no espaço escolar apenas para partilhar informações, mas sim que sua missão é também participar do crescimento intelectual e espiritual de suas alunas e de seus alunos. Essa prática libertadora é um processo que pode deflagrar nas(os) alunas(os) uma curiosidade crescente, tornando-a(o) mais criativa(o). Quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender, mais se constrói e desenvolve o que Paulo Freire (2015) chama de curiosidade epistemológica, sem a qual não se alcança o conhecimento real. Essa curiosidade é o que leva os estudantes a questionarem e buscarem compreender as origens dos conhecimentos, desenvolvendo, dessa forma, a sua criticidade. Com isso, levaríamos educadores e educandos à crítica e à recusa ao ensino bancário, libertando o aluno da opressão e o educador do ato de oprimir.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (Freire, 2008, p. 25).

O ensino bancário, de acordo com Freire (2019), considera que o “saber” é uma doação daqueles que se julgam e são julgados como sábios. Para ele, essa educação torna-se um ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos, na medida em que a linguagem está completamente esvaziada de conteúdo. Nesta visão bancária, os educandos são colocados no papel de arquivadores dos depósitos que lhes são feitos e, assim, não desenvolvem a consciência crítica que poderia colocá-los no mundo como transformadores dele. Nesse formato tradicional de educação, os alunos são considerados vazios, na ignorância absoluta, tendo as(os) professoras(es) que depositar o conhecimento que, então, os preencherá de sabedoria. Dessa forma, o objetivo dessa educação bancária consiste em imobilizar as pessoas dentro das estruturas de poder, tornando-as condicionadas à aceitação de que o conhecimento, a história e o poder são propriedades exclusivas dos grupos detentores de poder, os opressores (Pierini, 2021).

No modelo bancário, o conhecimento é considerado uma dádiva concedida ao aluno pelo professor. Freire viu essa falsa generosidade por parte do opressor – que ostensivamente visa a incorporar e melhorar os oprimidos – como um meio crucial de dominação da classe capitalista. O solo indispensável do bom ensino consiste em criar condições pedagógicas para um diálogo genuíno, e em defender que o professor não deve impor o seu olhar aos alunos (Pierini, 2021, p. 183).

Não por acaso, a visão bancária anula ou minimiza o poder criador dos alunos, e ao invés de estimular sua criticidade, estimula a sua ingenuidade, satisfazendo aos interesses dos opressores, uma vez que possibilita-se a manutenção do mundo como está e não o seu desnudamento e sua transformação. O objetivo deste formato de educação, então, consiste em transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime (Freire, 2019).

Freire (2019) propõe uma educação libertadora, cuja ênfase está na participação e no diálogo, em relações não hierarquizadas entre professoras(es) e alunas(os), e na cultura das(os) educandas(os) como a base da sua própria aprendizagem. Esta última, pois, segundo o autor, uma educação verdadeiramente libertadora não pode se fundar na ideia de que os seres humanos são “vazios” que precisam ser preenchidos por conteúdos. Pelo contrário, deve compreender as pessoas como “corpos conscientes”.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 2019, p. 68).

Freire (2019) discute, dessa forma, que a ênfase da educação transformadora está na práxis, o que envolve um processo de distanciamento dos alunos do seu mundo de ação cotidiana para poder enxergá-lo de forma mais crítica e, então, poder transformá-lo. Ao contrário do que a educação bancária propõe como “domesticação”, por meio das relações sociais autoritárias, a educação libertadora implica em relações sociais democráticas transformadoras (Pierini, 2021).

A pedagogia da libertação tem como princípio a conscientização. Ela gera consciência política e ação contra as adversidades, possibilitando a transformação do mundo. Para Freire (1967), não há nada mais contraditório e que comprometa a emersão popular do que uma educação que não permita aos educandos participar do debate e da análise dos problemas sociais e, assim, o impeçam de ter condições de uma verdadeira participação social.

Segundo Freire (1967), quanto mais crítico um grupo humano, mais democrático este se torna, e para ser democrático é necessário que seja ligado às condições de suas circunstâncias, ou seja, que tenha um conhecimento crítico da sua realidade. Isso porque, de acordo com o pensador, quanto menos criticidade temos em nós, mais ingenuamente trataremos os problemas e discutiremos superficialmente as mazelas sociais.

Nesse processo, cabe também às(aos) professoras(es) questionarem as condições sociais em que estão inseridos(as), juntamente às(aos) alunas(os) e, assim, tornarem-se críticas(os) e transformadores. Henry Giroux trata sobre os intelectuais transformadores, cujos seriam uma categoria na qual as(os) professoras(es) poderiam emergir e, em seu trabalho, estaria incluso o desenvolvimento de culturas e tradições emancipatórias (Giroux, 1992). O autor cita que estes estão presentes nos mais variados níveis do sistema escolar e aponta a sua posição paradoxal:

Por um lado, tais intelectuais ganham a vida dentro de instituições que desempenham um papel fundamental na produção da cultura dominante. Por outro lado, eles definem seu terreno político ao oferecerem aos estudantes discursos alternativos e práticas sociais críticas, cujos interesses estão frequentemente em dissonância com o papel hegemônico da escola e com a sociedade que a mesma apoia (Giroux, 1992, p. 40).

Podemos compreender que a tarefa central para essa categoria de intelectuais seria a de tornar o pedagógico mais político, ou seja, inserir a educação na esfera política afirmando que a escolarização representa uma disputa envolta em relações de poder. Dessa forma, a escola se estabelece como um espaço central onde política e poder operam mediante uma relação dialética entre indivíduos e grupos, os quais funcionam sujeitos a condições históricas (Giroux, 1992).

Também, os intelectuais transformadores teriam a função de tornar o político mais pedagógico, o que significa utilizar formas de pedagogia que problematizem o conhecimento, utilizem diálogo e tornem o conhecimento mais significativo – de forma a fazê-lo crítico e, assim, emancipatório –, tratem os estudantes como agentes críticos, e se atentem para a necessidade de dar voz aos alunos em suas experiências de aprendizagem (Giroux, 1992).

Para Giroux (1992), as teorias educacionais devem ser compreendidas como uma área que tem profundo compromisso em desenvolver a escola como espaço de preparo para os estudantes participarem e lutarem por esferas públicas democráticas. Nesse contexto, teorias e práticas educacionais têm potencial de fornecer condições para que alunas(os) e professoras(es) enxerguem a escola como uma esfera pública dedicada a formas de fortalecimento social e pessoal.

Isto também significa definir o trabalho docente como comprometido com o imperativo de desenvolver conhecimento e habilidades que deem aos estudantes as ferramentas de que precisarão para se tornarem líderes e não simplesmente gerentes ou empregados qualificados. Igualmente, isto significa lutar contra as práticas materiais e ideológicas que reproduzem os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos (Giroux, 1992, p. 25).

A pedagogia transformadora, portanto, tem como objetivo central fazer da sala de aula um contexto democrático, no qual todos sintam a responsabilidade – e o direito – de contribuir com o conhecimento. Consequentemente, uma perspectiva crítica da educação compreende que

as diferenças são constantemente produzidas e reproduzidas pelas relações de poder, assim, o que se deve focalizar é justamente essas relações.

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (Silva, 2016, p. 88).

Essa visão crítica entende que o currículo precisa ser reformulado de forma a considerar a colonialidade do poder, ou seja, considerar que o poder capitalista global se organiza em diferentes eixos da colonialidade e modernidade. A colonialidade do poder inventa e introduz a classificação da população em termos de raça, reposicionando relações de inferioridade e superioridade estabelecidas através da dominação: “redimensiona o que é a humanidade em termos raciais, desumanizando parte dela” (Costard, 2017, p. 165).

Busca-se, portanto, suprimir a assimetria e discriminação cultural. Trata-se de uma preocupação política e social, e por isso perpassa pelas esferas do saber. Uma pedagogia decolonial teria como objetivo questionar as ausências dos grupos sociais nas narrativas sobre a História da humanidade e visibilizar os dispositivos de poder.

Não basta apenas “adicionar” essas culturas, como adornos de homenagem à diferença, mas colocá-las em relação umas com as outras. Urge, inclusive, não apenas incluir os grupos subalternos em uma epistemologia que não foi projetada para que eles tenham dignidade como agentes históricos, mas questionar, inclusive, as raízes dessa epistemologia (Costard, 2017, p.172).

Nessa perspectiva, educar pela pedagogia decolonial é um ato político, com potência emancipadora e transformadora. Em tal processo, professoras(es) e alunas(os) têm um importante papel no questionamento da ótica e das escolhas realizadas no currículo, não apenas na decolonialidade de dimensão étnico-racial, mas também na dimensão da colonialidade de gênero e nas possibilidades de questionarmos a construção histórica desses gêneros (Costard, 2017).

Assim, o currículo deve retomar os contextos históricos dos grupos dominados e trazê-lo para a sua formulação para que, então, possa haver de fato um entendimento sobre as causas de certos grupos se sobressaírem em relação a outros. O resultado seria o desenvolvimento de reflexões e a formulação de estratégias interventivas que poderiam auxiliar na superação das disputas de gênero e poder, e também em um processo de desnaturalização das desigualdades, no rompimento da ideia de “é assim porque sempre foi assim”. Ainda, possibilitar uma visão que desnaturalize as desigualdades também poderia resultar no rompimento de noções superficiais dos movimentos sociais que lutam para pôr fim às injustiças sociais, pois esses não seriam mais vistos como desnecessários ou, até mesmo, extremistas e radicais (Souza *et al.*, 2018).

Uma proposta curricular feminista trabalharia, então, na desconstrução de práticas patriarcais que geram (e reforçam) a desigualdade de gênero, na qual os homens exercem um papel de poder sobre a mulher. O modelo feminista de currículo, portanto, propõe uma descentralização do poder, munindo qualquer indivíduo, independente do gênero, de autonomia e participação social em todos os departamentos da sociedade (Souza *et al.*, 2018).

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (Freire, 2019, p. 31).

Na proposta de pedagogia decolonial feminista, deve-se sempre fazer um movimento de historicizar as diferenças e as relações sociais. Dessa forma, pensar de maneira crítica em relação ao papel esperado para as mulheres e retirá-las desse molde, apresentando-as como seres políticos, do espaço público, agentes da história, das revoluções e das reformas sociais. Nessa perspectiva, a visão tradicional da mulher doméstica, dócil e frágil poderá ser compreendida em seu tempo e lugar histórico e não mais como algo da natureza (Costard, 2017).

Ao enxergarmos a cultura e a política como locais de luta, o trabalho contra-hegemônico dentro dessas esferas ganha uma imensa importância. Isso porque se a cultura e o Estado são

inerentemente contraditórios – e tais contradições são vivenciadas nos espaços escolares, tanto pelas(os) professoras(es) quanto pelas(os) alunas(os) –, tem-se, então, um grande leque de ações possíveis (Apple, 2001).

A sala de aula – e outros espaços escolares –, apesar de todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Dentre essas, temos a oportunidade – e o dever – de trabalhar pela liberdade, exigindo de nós, de nossos colegas, e também de nossos alunos uma abertura de perspectiva, cuja permita enfrentar a dura realidade social na qual estamos imersos, mas também imaginar uma realidade melhor para, quem sabe, cruzar essas fronteiras e transgredir. Isso é que hooks (2017) chama de educação como prática de liberdade.

hooks (2017), em seus importantíssimos relatos de sua carreira – enquanto aluna e docente – fala dos sinais de perturbação que as(os) professoras(es), de diferentes tendências políticas, dão quando suas(seus) alunas(os) procuram ser vistas(os) como seres humanos integrais, com experiências e vivências complexas, e não apenas como consumidoras(es) de conhecimentos compartimentalizados. Para ela, são raros os espaços em que as(os) docentes admitem que existe uma ligação entre as ideias aprendidas no contexto escolar e as aprendidas pela prática da vida.

Embora a perspectiva de uma educação mais democrática não seja algo recente, ainda não existem discussões práticas suficientes acerca de como o contexto escolar pode ser transformado a ponto de que o aprendizado se torne uma verdadeira experiência de inclusão:

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal (hooks, 2017, p. 51).

Nesse pensamento da autora, podemos incluir outros grupos hegemônicos que têm sua visão imposta, como os heterossexuais e os homens. Já discutimos anteriormente que o currículo escolar é estabelecido na perspectiva excludente, não respeitando a pluralidade de culturas e histórias humanas. Segundo hooks (2017), não podemos ignorar a necessidade de se reconhecer que os educadores têm medo de transformar seu paradigma para um ponto de vista multicultural, e para amenizar a questão são necessários locais de formação onde as(os)

professoras(es) tenham a oportunidade de expressar seus medos e anseios, assim como também possam aprender a criar estratégias para abordar em sala de aula um currículo multiculturalista.

A falta de disposição de abordar o ensino a partir de um ponto de vista que inclua uma consciência da raça, do sexo e da classe social tem suas raízes, muitas vezes, no medo de que a sala de aula se torne incontrolável, que as emoções e paixões não sejam mais represadas. Em certa medida, todos nós sabemos que, quando tratamos em sala de aula de temas acerca dos quais os alunos têm sentimentos apaixonados, sempre existe a possibilidade de confrontação, expressão vigorosa das ideias e até de conflito (hooks, 2017, p. 55-56).

Além da dificuldade enfrentada pelos docentes, hooks (2017, p. 59-60) também cita uma dificuldade nos próprios alunos. Isso porque, acostumados com um padrão de ensino tradicional, cria-se uma tensão nas salas de aula quando tentamos colocar em prática uma filosofia de ensino baseada na pedagogia crítica.

Ensinando uma disciplina tradicional do ponto de vista da pedagogia crítica, muitas vezes encontro alunos que fazem a seguinte queixa: “Achei que este curso era de inglês. Por que estamos falando tanto de feminismo?” (Às vezes acrescentam: de raça, de classe social). Na sala de aula transformada, é muito mais necessário explicar a filosofia, a estratégia e a intenção do curso que no contexto “normal”.

Apesar de serem extremamente necessários os temas supracitados, nota-se uma resistência de alguns setores da sociedade às tentativas de trazer para o currículo uma perspectiva cultural mais diversa. Esse multiculturalismo representaria um ataque aos valores de nacionalidade, da família e da herança cultural comum. Nessa visão, pretende-se substituir o estudos de obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental por obras consideradas inferiores, produzidas por representantes de “minorias”, como mulheres, homossexuais, negros etc. (Silva, 2016).

O multiculturalismo força, então, nos educadores o reconhecimento das fronteiras limitantes – e limitadoras – que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado nas salas de aula. Também nos obriga a reconhecer a nossa própria cumplicidade na aceitação e perpetuação de diversos tipos de preconceito e parcialidade:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2017, p. 63).

Com o auxílio da educação multicultural pode-se desenvolver sensibilidade para a pluralidade de valores e universos culturais como resultado de maior intercâmbio cultural; pode-se buscar reduzir preconceitos e discriminações; pode-se destacar a responsabilidade da sociedade como um todo na luta para a redução das opressões sociais e injustiças; por fim, pode-se contextualizar e compreender melhor os processos de construção das diferenças e desigualdades, dando ênfase ao fato de que estas são socialmente construídas e não naturais e, por isso, é possível lutar e resistir a elas (Moreira, 2001).

Porém, precisamos fazer uma ressalva importante em relação a algumas mudanças que já podem ser vistas no currículo. Apple (2017) fala de algumas estratégias que os grupos dominantes adotam para que mantenham sua liderança, uma delas é a incorporação de alguns segmentos do multiculturalismo, de maneira limitada, impossibilitando de fato a incorporação das culturas dominadas:

Portanto, agora temos nos livros, por exemplo, o que tem sido chamado de menções, em que você vê páginas e páginas que mencionam a contribuição dos africano-americanos, dos latinos, dos asiáticos, ou das mulheres. Em geral, aparecem como seções separadas dos livros-texto e, portanto, têm o status de meros acréscimos referentes à cultura e à história do “outro”. No processo, os alunos nunca veem o mundo pelos olhos das pessoas oprimidas. Não veem o mundo pelos olhos das pessoas de verdade que estão socialmente na base da pirâmide, por assim dizer (Apple, 2017, p. 247).

Para Moreira (2001), a educação multicultural pode também ser usada para celebrar manifestações culturais dominantes, garantir a homogeneidade, esmaecer e até mesmo apagar as diferenças. Além disso, pode servir também para evitar que a compreensão da constituição das diferenças questione as hierarquias estabelecidas na sociedade.

Na perspectiva histórico-crítica, o multiculturalismo apresenta um conformismo social, pois preocupa-se com a inclusão das culturas não dominantes sem questionar o modo de produção capitalista e suas implicações na desigualdade social. Também, ao enfatizar as lutas fragmentadas dos movimentos sociais, rejeita o conhecimento da totalidade, dos valores universais e, de forma mais profunda, a concepção do marxismo de emancipação humana (Malanchen, 2021).

Quando se nega ou é posta em dúvida a possibilidade do conhecimento objetivo da realidade, é inevitável que o mesmo aconteça com a ideia de transformação dessa realidade a partir desse mesmo conhecimento. O que se forma e passa a existir a partir disso é a negação do homem genérico universal, defendido pelo projeto socialista. O que ocorre, cada vez mais é a defesa do homem individual e particular, da prática da tolerância, da resiliência e da paz, que no final formam a insensibilidade contra todos os problemas que aumentam e afligem a nossa sociedade (Malanchen, 2021).

Malanchen (2021) esclarece que a problemática não está associada à diversidade cultural em si, mas às diferenças que resultam das desigualdades sociais. A questão está no relativismo que resulta de uma compreensão equivocada do respeito ao pluralismo, acarretando na relativização da ciência e do conteúdo escolar, servindo, assim, para legitimar práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo. Por fim, para a pedagogia histórico-crítica, as contradições e inconsistências da abordagem multicultural são grandes aliadas das forças sociais conservadoras e negacionistas.

Ainda, o multiculturalismo tende a adquirir, nas sociedades neoliberais, um caráter descritivo e legitimador do monoculturalismo e da cultura e ideologia das classes dominantes. Assim, através da globalização hegemônica, dissemina a ideologia capitalista do lucro acima de tudo, impedindo uma visão multicultural emancipatória (Legramandi; Gomes, 2019).

Apesar das ambiguidades da perspectiva multiculturalista, Tomaz Tadeu da Silva aponta que o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política (Silva, 2016). Isso porque, ele transfere para o terreno político uma compreensão de diversidade cultural que esteve restrita por muito tempo a campos especializados, como a Antropologia. Na visão antropológica, o autor afirma que se tem um multiculturalismo mais “liberal” ou “humanista”. Isso implica um apelo para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as culturas

diferentes. O problema desta visão acrítica é que não se pode conceber as diferenças culturais separadamente das relações de poder.

Não obstante, uma perspectiva crítica do multiculturalismo entende que não é apenas a diferença cultural que é resultado das relações de poder, mas a própria definição daquilo que entendemos como “humano”. Essa perspectiva crítica pode ser dividida em uma concepção pós-estruturalista – segundo a qual, a diferença é essencialmente fruto de um processo linguístico e discursivo – e uma concepção materialista – cuja, inspirada no marxismo, enfatiza os processos institucionais, econômicos e estruturais que estão na base da produção dos processos de discriminação e desigualdades baseados nas diferenças culturais (Silva, 2016).

[...] por exemplo, a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde (Silva, 2016, p. 87).

Por fim, para Silva (2016), a tradição crítica do multiculturalismo chama a atenção para as determinações de classe no currículo. Ela mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de diversas dinâmicas, como gênero, raça e sexualidade, e, por isso, não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Também, o multiculturalismo demonstra que não se pode obter igualdade apenas pelo acesso ao currículo hegemônico. Tal obtenção depende de uma modificação substancial do currículo existente.

Na perspectiva histórico-crítica, o caminho para a reelaboração do currículo está na reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente (Saviani, 2011). Por isso, é fundamental possibilitar o acesso não só aos bens materiais, mas aos intelectuais produzidos pela humanidade, de forma a constituir um ser humano com funções e aptidões elevadas, podendo, então, alcançar a emancipação humana (Malanchen, 2021).

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar

processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar (Saviani, 2011, p. 66).

Também precisamos ter cuidado com o que Santomé (1995) chama de currículo turista, o qual pode ser compreendido como unidades didáticas isoladas destinadas a estudar algumas culturas negadas, ou seja, esporadicamente insere-se a diversidade cultural. Desse modo, quando almejamos repensar as questões de gênero, de classe e de raça na escola, não podemos nos limitar a ações pontuais, geralmente executadas em datas específicas, como o Dia Internacional das Mulheres.

Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas sobre as quais vimos falando. [...] As situações sociais silenciadas até o momento e que normalmente se colocam como situações problemáticas na sociedade concreta na qual se encontra a escola (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de gênero, de idade etc.) passam a ser contempladas, mas a partir de perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático, mas, nesse último caso, deixando claro que sua solução não depende de nada em concreto, que está fora de nosso alcance. Trata-se, segundo essa visão, de um tipo de situação sobre as quais nós não temos capacidade de intervir (Santomé, 1995, p. 166-167).

De acordo com Santomé (1995), existem algumas estratégias escolares que podem se enquadrar na ideia de currículo turista, como a trivialização. Ela ocorre quando tratamos de grupos sociais diferentes dos majoritários com banalidade e superficialidade, falando deles apenas no aspecto de costumes, folclore e rituais. Outra forma é tratar essas culturas ao estilo souvenir, aligeirando o processo de ensino-aprendizagem por meio de uma presença quantitativa mínima de conteúdo, ou de instrumentos para auxiliá-lo, como é o caso da escola fornecer uma única boneca negra ou um único livro de literatura africana. Ademais, outra estratégia muito comum é a desconexão com o real e o cotidiano, cuja forma mais frequente e conhecida são os “dias de”, como o dia do índio (19 de abril), dia da mulher (08 de março) etc. Por fim, podemos citar a estereotipagem, que ocorre quando a instituição escolar recorre a imagens rotuladas das pessoas e do universo simbólico pertencentes a determinados grupos sociais (indígena, caipira, sertanejo, nordestino etc.). Aqui podemos citar o reforço à visão de

inferioridade feminina, no sentido físico, e de sua exímia sensibilidade como se fosse algo natural de todas as mulheres (Santomé, 1995).

O currículo turístico, então, acaba por reproduzir a marginalização e negar a existência de outras culturas. É necessário construir, de maneira coletiva e com a participação dos grupos minoritários e da comunidade escolar, uma pedagogia crítica e libertadora. Os conteúdos antirracistas, antissexistas etc. devem estar presentes em todas as disciplinas, não podendo ficar reduzidos a temas esporádicos (Santomé, 1995).

A educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem (Santomé, 1995, p. 171).

Fica evidente, portanto, nesta breve discussão acerca do currículo, que este é um campo de disputas e tensões entre linhas teóricas e diferentes profissionais. Não pretendemos esgotar essas reflexões, tampouco chegar a uma resposta final de como seria a elaboração ideal para um currículo libertador e emancipador. Entretanto, de nada serve nos limitarmos a uma discussão teórica sem de fato compreendermos como se dá a prática. Por isso, estabelecidos os objetivos citados na Introdução de nossa pesquisa, definimos como estratégia metodológica a aplicação de entrevistas com professoras(es) e coordenadoras(es) de escolas municipais de Ensino Fundamental, a fim de compreendermos como a escola – no caso, os seus agentes – tem contribuído (ou não) para a superação dos problemas relacionados à desigualdade e opressão de gênero. Os resultados estão apresentados no capítulo 5.

4. A “CRUZADA ANTI-GÊNERO” E O INIMIGO IMAGINÁRIO

Um dos aspectos mais impactantes dos últimos processos eleitorais (2014-2022) foi, sem dúvida, a imensa quantidade de notícias falsas espalhadas por diversos meios de comunicação, principalmente, redes sociais e aplicativos de comunicação instantânea. Dentre as temáticas que figuraram as chamadas *Fake News*, destacam-se aquelas relacionadas aos aspectos de sexualidade e gênero. Uma das mais conhecidas e que marcou fortemente as eleições presidenciais de 2018 diz respeito ao material educativo lamentavelmente conhecido como “kit gay”, cujo se tornou, para os conservadores políticos e religiosos, a maior ameaça aos valores cristãos e familiares (Maranhão Filho; Coelho; Dias, 2018).

Em verdade, o material foi projetado a partir da elaboração do programa Brasil sem Homofobia, fruto de uma parceria entre o Ministério da Saúde e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República realizada no ano de 2004. Seu principal objetivo consistia em combater a violência e a discriminação contra a comunidade LGBT¹⁰. Dentre seus projetos, houve, então, a organização do programa Escola sem Homofobia, cujo principal objetivo era disponibilizar um conjunto de materiais de apoio para que as(os) professoras(es) abordassem os temas da diversidade sexual e de gênero nas escolas (César; Duarte, 2017).

Todavia, por conta dos procedimentos burocráticos de funcionamento das alianças e parcerias entre governo e movimentos sociais, esse material foi objeto de discussão na Assembleia Nacional, gerando polêmica de gigantesca proporção, a qual foi imediatamente captada pelas mídias sociais. Quando os movimentos sociais e intelectuais tentaram dialogar com os representantes legislativos, a reação foi a difamação e a várias formas de violência contra seus/suas defensores/as, isto é, ativistas, intelectuais e educadores/as. No curso deste embate, o referido material foi rechaçado não somente por parlamentares pertencentes à bancada ultraconservadora fundamentalista religiosa, mas também por deputados de frentes progressistas, em razão da crise política que ali se instaurava. Vários deputados e senadores conservadores diziam que as peças produzidas no contexto do programa “escola sem homofobia” seriam “propaganda” LGBT (César; Duarte, 2017, p. 146-147).

Daí surge a alcunha “kit gay” e a rejeição ao programa assim como ao seu material. Para César e Duarte (2017), tal rejeição teria sido o marco zero de uma longa narrativa de pânico

¹⁰ Sigla utilizada à época, correspondendo à Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais.

moral – termo que será explicado posteriormente neste capítulo – e que desencadeou ataques à educação e à democracia, articulados pela bancada cristã e neoliberal, fruto da união entre católicos, evangélicos neopentecostais e defensores do Movimento Escola Sem Partido (MESP¹¹), cujos utilizaram – e ainda utilizam – como principal estratégia a distribuição em massa de *Fake News* (Notícias Falsas).

Os desdobramentos dessas inverídicas notícias ocorreram em muitos âmbitos, dentre eles a educação e, como efeito, construiu-se uma narrativa de perseguição aos profissionais da educação, especialmente as(os) professoras(es), que se tornaram verdadeiras(os) inimigas(os) da chamada “família tradicional” brasileira. De acordo com César e Duarte (2017), essa narrativa seria uma “reação” a um movimento político de enfrentamento do preconceito em relação à orientação sexual e à identidade de gênero que começou a se desenhar no país no início da primeira década dos anos 2000, quando se estabeleceram algumas alianças e parcerias entre o governo federal e os movimentos feministas e LGBTQIAPN+ e, nesse processo, algumas lideranças sociais passam a ocupar posições em ministérios e secretarias de governo.

Nos anos seguintes, ocorreram Conferências que visavam discutir a inserção dos temas de sexualidade e gênero na educação, por exemplo, a 1ª Conferência Nacional GLBT em 2008, a 1ª Conferência Nacional da Educação (CONAE), em 2010, além de vinte e seis Conferências estaduais, as quais tiveram a participação dos movimentos feminista e LGBTQIAPN+ (SANTOS; MOTTIN; SILVA, 2022). O principal objetivo da CONAE era discutir e propor diretrizes e estratégias para a construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE)¹², que vigoraria no período de 2014 a 2024. No documento final, constam os seguintes eixos temáticos: Eixo I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; Eixo II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; Eixo III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; Eixo IV – Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação; Eixo V – Financiamento da Educação e Controle Social; e Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho:

¹¹ Movimento criado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004, cujo defendia o combate a uma suposta “doutrinação” política e ideológica nas escolas brasileiras. Tal combate deveria ser feito através de uma limitação na atuação das(os) professoras(es), restringindo discussões sobre gênero, sexualidade, política e questões sociais, garantindo uma suposta neutralidade ideológica no ambiente escolar. O movimento chega ao fim em 2020, quando seu criador anunciou o cessamento das atividades nos canais de comunicação do MESP.

¹² O PNE é um conjunto de diretrizes e metas que estabelecem políticas públicas para a educação no Brasil. Tem como finalidade principal orientar e organizar as ações educacionais a serem realizadas em um período determinado, com duração de 10 anos. Suas principais finalidades são: definir metas educacionais; orientar políticas públicas educacionais; e promover a coordenação e articulação entre diferentes esferas do governo (federal, estadual e municipal).

Inclusão, Diversidade e Igualdade (Brasil, 2010). Para fins deste trabalho, merecem destaque os Eixos I, IV e VI.

No Eixo I, o documento cita que a consolidação de um sistema nacional de educação que articule a educação nacional apenas pode ser alcançado se for considerada a urgente necessidade de superação das desigualdades étnico-raciais, sociais, de gênero e relacionadas à diversidade sexual. Há também, no Eixo IV – Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação, dentre uma lista de propostas e demandas para a formação docente, as seguintes medidas:

- u) Implementar programas de formação inicial e continuada que contemplem a discussão sobre gênero e diversidade étnico-racial, de orientação sexual e geracional, de pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e transtornos funcionais especiais, com destaque para as lutas contra as variadas formas de discriminação sexual, racial e para a superação da violência contra a mulher e outras formas de violências que influem negativamente no processo ensino-aprendizagem.
- v) Elaborar, implantar e implementar políticas e programas de formação continuada, de pós-graduação, acerca de gênero, diversidade sexual e orientação sexual para todos/ as os/as profissionais da área da saúde, educação, serviço social, esporte e lazer.
- x) Construir uma proposta pedagógica sobre gênero e diversidade sexual para nortear o trabalho na rede escolar de ensino, eliminando quaisquer conteúdos sexistas e discriminatórios e com a participação de entidades educacionais e afins (Brasil, 2010, p. 89).

Por fim, no eixo VI, o documento cita que um Estado Democrático é aquele que reconhece que seus cidadãos são sujeitos de direitos, e estão inseridos em uma ordem política, econômica, social e cultural. Tal Estado deve colocar como norteador de sua ação política a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero:

Dessa forma, um dos desafios a ser enfrentado na articulação entre justiça social, educação e trabalho, tendo como eixo a inclusão e a diversidade na implementação de políticas públicas, é a desmistificação do lugar de neutralidade estatal. Cabe ao poder público garantir a universalidade dos direitos, superando as desigualdades sociais. Porém, a superação precisa também incorporar a diversidade. O gênero, a raça, a etnia, a geração, a orientação sexual, as pessoas com deficiência, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades – superdotação – são tomados como eixos e sujeitos sociais orientadores de políticas afirmativas que caminhem lado a lado com as políticas universais, modificando-as e tornando-as mais

democráticas e multiculturais. Assim implementam-se mudanças nas relações de poder e no acesso aos direitos (Brasil, 2010, p. 126).

É evidente, portanto, a tentativa do governo de trazer as pautas dos movimentos sociais para a elaboração dos documentos oficiais. Porém, as lutas sociais traduzidas nessas Conferências despertaram a reação dos segmentos políticos e sociais ultraconservadores e religiosos, o que culminou nos embates em torno do PNE (2014-2024), o qual apresentava, em sua minuta, menção à igualdade de gênero e ao respeito à diversidade sexual (César; Duarte, 2017). Comparativamente, o primeiro PNE aprovado por lei (Lei nº 10.172 de 09/01/2001) (Brasil, 2001), correspondente ao decênio 2001-2010, continha, entre os seus objetivos e metas, a inclusão de diretrizes curriculares para que os temas de diversidade sexual e gênero fossem tratados:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (Brasil, 2001).

Entretanto, a elaboração do PNE para o decênio de 2014-2024 contou com intensas discussões de variados aspectos, desde aqueles relacionados ao financiamento e investimento em educação, até os relacionados à redação de metas e diretrizes:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. A contenda terminou favorável ao Senado, com a aprovação do destaque para manter seu texto (Brasil, 2014, p. 22)

A primeira proposta de redação do PNE, apresentada em dezembro de 2010, contemplava as deliberações das Conferências Nacionais de Educação em relação à equidade de gênero e respeito à diversidade sexual. Também havia sido utilizada a flexão de gênero em toda sua escrita, por exemplo, “os/as profissionais”, o que demonstrava a intenção de se

estabelecer a promoção da sensibilização em relação à equidade de gênero ao substituir a linguagem genérica masculina. Entretanto, em 2013, o Plenário do Senado aprova o Substitutivo ao Projeto de Lei, quando se retira completamente a flexão de gênero, bem como se suprime os termos “gênero” e “orientação sexual” (Reis; Eggert, 2017).

De volta na Câmara dos Deputados, afluíram-se de vez nas audiências e debates sobre o Projeto de Lei o fenômeno da “ideologia de gênero”, com calorosas manifestações pró e contra, até sua sanção presidencial em 25 de junho de 2014, com flexão de gênero, porém sem especificação de formas de discriminação (Reis; Eggert, 2017, p. 15).

Vê-se, portanto, que nos debates em torno do PNE e, por consequência, dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, o termo “ideologia de gênero” é utilizado para atacar os discursos que visavam colocar as questões de gênero e sexualidade dentre as prioridades da educação. Essa reação negativa era originária daqueles que defendiam posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher (Reis; Eggert, 2017).

Importante destacar que nenhum dos Documentos Finais das Conferências de Educação de 2008, 2010 e 2014, nem a versão inicial do Plano Nacional de Educação, fazem menção do termo “ideologia de gênero”, e sim têm por objetivo garantir o alcance da equidade entre os gêneros e o respeito à diversidade sexual. Não obstante, os argumentos levantados por diversos setores contrários afirmam que esses documentos deliberaram pela inclusão da “ideologia de gênero e de diversidade sexual” nos Planos Estaduais e Municipais de Educação (Reis; Eggert, 2017, p. 17).

Desse modo, a propagação de desinformações, mentiras e manipulação da verdade é um problema que afetou a Educação, ao ponto de documentos importantes como o PNE e Planos Municipais e Estaduais perderem ações voltadas para a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual. Para Reis e Eggert (2017), formou-se uma aliança composta por evangélicos, católicos, fundamentalistas e organizações reacionárias/conservadoras, cujo objetivo seria defender o que eles chamam de família e costumes tradicionais, e, para isso, divulgam e disseminam informações distorcidas na tentativa de barrar o alcance à equidade entre os gêneros.

Esses grupos, utilizando de forma muito eficaz as ferramentas de comunicação em massa, foram os atores que influenciaram a criação das novas regras dos planos educacionais do Brasil. Ao encontrarem o mal na inserção das questões de gênero e sexualidade nos planos educacionais, vendem um discurso de defesa da família tradicional e, disseminando a “ideologia de gênero”, vendem-se como os verdadeiros “cruzados morais” na luta contra o perigo eminente (Borges; Borges; 2018).

4.1 Nasce a “ideologia de gênero”

Para compreendermos como o termo “gênero” ganhou novo sentido nos discursos políticos, religiosos e, por consequência, populares, é necessário que façamos uma retomada histórica. Segundo Junqueira (2018), o sintagma neológico “ideologia de gênero” trata-se de um artefato retórico e persuasivo utilizado com o fim de reorganizar os discursos e desencadear estratégias de mobilização pública e política e, desse modo, intervenções na arena política. Há uma apropriação, homogeneização e descontextualização de um amplo campo de estudos por meio de um termo redutor que visa extinguir o rigor teórico dos estudos de gênero, minando seu potencial político e criando a ilusão de que existe um inimigo único e organizado, o qual deve ser demonizado e combatido.

Segundo Garbagnoli (2014), houve uma disseminação viral do sintagma, ainda que seu significado permaneça nebuloso, desde que seu uso migrou dos textos católicos produzidos pelo Vaticano para compor slogans entoados por manifestantes mobilizados contra a adoção de reformas jurídicas as quais tinham como objetivo a redução das discriminações sofridas por pessoas não heterossexuais, relacionadas a diferentes aspectos, como a legalização do casamento entre pessoas do mesmo gênero, o reconhecimento da homoparentalidade e a formulação de leis de combate às violências homotransfóbicas.

Scegliendo di definirsi «anti-gender» tali manifestanti – sostenuti in quest'opera di ‘labellizzazione’ dalla stampa cattolica e conservatrice e dal recente proliferare di una produzione editoriale dedicata a tracciare «pericoli e conseguenze» di questa fantomatica «teoria»– hanno contribuito alla

metamorfosi di un'etichetta priva di referente in una categoria di mobilitazione politica produttrice di effetti politici¹³ (Garbagnoli, 2014, p. 251).

O termo ideologia de gênero, juntamente com suas flexões, surge como invenção católica e tem sua emergência entre meados dos anos 1990 e início da década seguinte. Esse movimento e seu crescimento se deu por articulações envolvendo episcopados, organizações terapêuticas de reorientação sexual, associações pró-vida e pró-família, todos sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família¹⁴ (Junqueira, 2018). Os sintagmas, portanto, nascem pelas palavras de “especialistas” escolhidos pelo Vaticano para rotular, de forma distorcida, qualquer intervenção teórica, jurídica, política e cultural que produziria formas de desnaturalizar uma “ordem sexual” (Garbagnoli, 2014).

Após a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD), ocorrida no Cairo, em 1994, e a Conferência Mundial sobre as Mulheres, ocorrida em Pequim, em 1995, houve a aprovação de documentos importantes no que diz respeito aos direitos humanos e à igualdade de gênero. Na CIPD, foi formulado um Plano de Ação, cujo consistia em uma agenda de compromissos a fim de melhorar a vida de todas as pessoas, de modo a haver dignidade, apoio ao planejamento familiar, à saúde sexual e reprodutiva, bem como a promoção da igualdade de gênero, igualdade de acesso à educação para as meninas, e eliminação da violência contra as mulheres (Patriota, 2006). Já na Conferência Mundial sobre as Mulheres (1995), houve o reconhecimento, por parte da ONU, da necessidade de mudar o foco das discussões sobre as mulheres para o conceito de gênero, reconhecendo, então, que toda a sociedade e suas relações entre homens e mulheres precisavam ser reavaliados. Como resultado, estabeleceu-se que os direitos das mulheres eram direitos humanos¹⁵ e que a igualdade de gênero deveria ser uma preocupação universal, uma vez que beneficiaria a todos (Viotti, 2006).

¹³ Tradução livre para o português: Ao optarem por se definir como anti-gênero, estes manifestantes – apoiados neste trabalho de “rotulação” da imprensa católica e conservadora e na recente proliferação de uma produção editorial dedicada a traçar “perigos e consequências” desta fantasmagórica “teoria” – têm contribuído para a metamorfose de um rótulo sem referente em uma categoria de mobilização política que produz efeitos políticos.

¹⁴ “Criado em maio de 1981 por meio da expedição do *motu proprio* intitulado *Familia a Deo Instituta*, de Karol Wojtyła, em substituição ao Comitê para a Família, fundado por Giovanni Montini (papa Paulo VI) em 1973. Em setembro de 2016, o Pontifício Conselho para a Família e o Pontifício Conselho para os Leigos deixaram de existir e suas competências foram transferidas para o Dicastério para os Leigos, a Família e a Vida, instituído pela carta apostólica em forma *motu proprio* de Jorge Bergoglio (papa Francisco)” (JUNQUEIRA, 2018, p. 463).

¹⁵ Os direitos humanos são direitos fundamentais inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, etnia, nacionalidade, sexo, orientação sexual, origem social, religião ou qualquer outra condição. Esses direitos são considerados universais, inalienáveis, interdependentes e indivisíveis, e buscam garantir a dignidade, liberdade, igualdade e justiça para todos os indivíduos. São baseados em princípios éticos e morais e são consagrados em documentos e tratados internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948.

Por consequência, o impacto dos movimentos feministas e da diversidade sexual na política contemporânea implicou em uma intensificação em defesa dos direitos relacionados ao livre exercício religioso. Na arena transnacional, a Igreja Católica e os setores aliados passaram a instrumentalizar estratégias e argumentos em defesa das crenças religiosas como uma maneira de resistir ao processo de sexualização da cidadania (Vaggione, 2017).

Dentre essas estratégias, o Vaticano convoca dezenas de “especialistas” para formular uma contraofensiva em prol da doutrina católica e da naturalização da ordem sexual, moral e social (Junqueira, 2018). Com a publicação de um documento contendo diversos artigos, começa a circular o sintagma “ideologia de gênero” e suas variantes, bem como termos ambíguos discutidos sobre perspectivas que envolvem os conceitos de família, vida e questões éticas (Garbagnoli, 2014).

[...] sob a égide do Pontifício Conselho para a Família e com a colaboração da Congregação para a Doutrina da Fé, foi produzido o mais amplo, incisivo e polêmico documento sobre o tema: o *Lexicon: termini ambigui e discussi su famiglia, vita e questioni etiche*¹⁶. Publicada em 2003, essa obra procurou fazer da filosofia da família de Wojtyla¹⁷ um meio para conter o que as autoridades eclesiais chamavam de “ideologia da cultura da morte” subjacente à “teoria/ideologia de gênero” (Junqueira, 2018).

Trata-se, desse modo, de um dicionário enciclopédico composto por noventa verbetes tratando de diversas questões relacionadas ao gênero, à sexualidade e à bioética, escritos por mais de setenta autores que atuavam como assessores do Vaticano ou em suas instituições de ensino (Garbagnoli, 2014). Ao longo de anos, os teólogos católicos, juntamente com aliados acadêmicos, cientistas e juristas, dedicaram-se a organizar a doutrina da Igreja Católica sobre esses temas, sistematizando seus argumentos “anticultura de morte” e “anti-gênero” (Sales, 2021).

O instrumental da Igreja Católica antidireitos reprodutivos e antigênero está definido na forma de um discurso de expertise, que irá subsidiar as manifestações e mobilizações no campo do ativismo automeado pró-vida e pró-família, de pauta ampla contra temas relacionados à sexualidade e à reprodução da vida: aborto, união homoafetiva, educação sexual em escolas,

¹⁶ Tradução livre para o português: *Lexicon: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas*.

¹⁷ Referência a Karol Józef Wojtyła (João Paulo II), papa e chefe da Igreja Católica de 16 de outubro de 1978 até a data de sua morte, em 02 de abril de 2005).

eutanásia, uso de células embrionárias, reprodução assistida. Todos esses verbetes são encontrados no Lexicon, que começa a circular amplamente pelo catolicismo: pelas faculdades de teologia, pelos institutos de bioética, pelas comissões e pastorais de família, e foi prontamente traduzido para o francês, o espanhol, o inglês e o português, atingindo uma ampla gama de católicos (Sales, 2021).

Vaggione (2017) cita o termo “secularismo estratégico” para se referir às diversas manifestações do ativismo católico contra os direitos sexuais e reprodutivos. A Igreja Católica, então, intensifica o uso de argumentações seculares para potencializar o seu impacto na construção desses direitos. Emerge, pois, uma estratégia argumentativa que utiliza conhecimentos e conceitos científicos, jurídicos e bioéticos a fim de “apresentar argumentos de natureza racional” (Faúndes; Vaggione, 2012).

Para Faúndes e Vaggione (2012), esses discursos seculares, ou seja, laicos, fundados no conhecimento científico operam como narrativas que procuram sustentar ideias sobre sexualidade e corpos, articulando-se ora em conjunto com o saber científico, ora separadas dele. Desse modo, para compreender esses argumentos é necessário além de refletir sobre as proposições lógicas argumentativas que esse setor se utiliza, também considerar os jogos de alianças e rupturas que ele estabelece com as posições atualmente aceitas nos campos científicos sobre sexualidade e gênero.

Una primera alianza se da a nivel del paradigma de conocimiento que domina aun en las ciencias biomédicas. Para los sectores católicos conservadores, la sexualidad y el deseo se comprenden a partir de la idea de una biología natural que nos es dada, como una realidad anterior a la acción humana. Lo biológico supone así una verdad a partir de la cual se articula la sexualidad, situada por fuera de todo historicismo y cultura, asumiéndose como un dato natural inalterable. De este modo, el posicionamiento católico se sitúa en consonancia con el modelo epistemológico positivista de las ciencias que asume la existencia de una realidad material prediscursiva, que sólo puede ser conocida a través de la aplicación del método científico. La ciencia, así, operaría como un mecanismo que permite conocer la realidad de manera transparente e imparcial, suponiendo la producción de un conocimiento libre de todo tipo de imaginario político, ideológico o cultural¹⁸ (Faúndes; Vaggione, 2012, p. 169).

¹⁸ Tradução livre para o português: Uma primeira aliança ocorre ao nível do paradigma do conhecimento que ainda é dominante nas ciências biomédicas. Para setores católicos conservadores, a sexualidade e o desejo são compreendidos a partir da ideia de uma biologia natural que nos é dada, como uma realidade anterior à ação humana. O biológico supõe assim uma verdade a partir da qual se articula a sexualidade, situada fora de todo historicismo e cultura, assumindo-se como um fato natural inalterável. Dessa forma, a posição católica está alinhada com o modelo epistemológico positivista de ciência que pressupõe a existência de uma realidade material pré-discursiva, que só pode ser conhecida por meio da aplicação do método científico. A ciência, assim,

Apoiando-se nessa posição científica, o ativismo católico defende a ideia de que o desejo sexual está pautado em uma noção específica de corpo, algo que seria uma realidade universal e imutável. O corpo é visto numa perspectiva binária, assumindo-se que a realidade biológica do ser humano “normal” se encaixa apenas nas categorias “mulher” e “homem”, ou seja, o corpo é pensado a partir de uma perspectiva genética, gonadal e genital e, disso, se estabelece uma complementariedade entre os sexos que se reflete no desejo sexual naturalmente heterossexual fundado na possibilidade da reprodução biológica. Consequentemente, os desejos são classificados nas categorias de normalidade/anormalidade, e qualquer outro tipo que não o heterossexual é assumido como anormal e patológico (Faúndes; Vaggione, 2012).

Dado que el deseo heterossexual se concibe como una disposición natural, el interés de estos sectores radica en producir un conocimiento científico que logre explicar los motivos por los cuales ciertos/as sujetos se alejan de la norma heterossexual. En la búsqueda de estas causas, hay dos grandes áreas que son exploradas por estos sectores: la genética y la psiquiátrica. Mientras que la primera tiende a ser rechazada por el activismo católico conservador como un lugar desde donde explicar los deseos no heterossexuales, la segunda se plantea como un espacio causal central para comprender la homosexualidad¹⁹ (Faúndes; Vaggione, 2012, p. 171).

O ativismo católico, então, estabelece uma ruptura com o conhecimento científico quando este encontra explicações genéticas e biológicas para as diversas orientações sexuais que não a heterossexual, porém se apoia no conhecimento de áreas como psicologia e psiquiatrias quando estas encontram explicações em distúrbios e transtornos que poderiam ser revertidos através de terapias e tratamentos. Dentre as explicações para as “desordens” afetivas, estão o distanciamento da figura paterna na infância, a superproteção materna, a violência intrafamiliar, o abuso sexual, a rejeição dos genitores, o fracasso conjugal, dentre outras (Faúndes; Vaggione, 2012).

funcionaria como um mecanismo que permite conhecer a realidade de forma transparente e imparcial, pressupondo a produção de conhecimento livre de todo tipo de imaginário político, ideológico ou cultural.

¹⁹ Tradução livre para o português: Dado que o desejo heterossexual é concebido como uma disposição natural, o interesse desses setores está em produzir conhecimentos científicos que consigam explicar os motivos pelos quais certos sujeitos se afastam da norma heterossexual. Na busca por essas causas, existem duas grandes áreas que são exploradas por esses setores: a genética e a psiquiatria. Enquanto o primeiro tende a ser rejeitado pelo ativismo católico conservador como um lugar para explicar os desejos não heterossexuais, o segundo é colocado como um espaço causal central para entender a homossexualidade.

Entretanto, há também uma ruptura com a posição dominante da psiquiatria da atualidade, uma vez que em 1973 a Associação Americana de Psiquiatria (APA) retirou a homossexualidade do “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM) e, posteriormente, em 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) a retirou da “Classificação Estatística Internacional de Doenças e outros Problemas de Saúde” (CID). No entanto, o ativismo conservador católico persiste no pensamento patologizante da não heterossexualidade, contestando a legitimidade dos processos científicos utilizados por órgãos públicos de saúde (Faundes; Vaggione, 2012). O mesmo é observado na obra “Lexicon”, já citada por Junqueira (2018) e Sales (2021), mostrando que há documentos que contestam constantemente a legitimidade de dados utilizados por órgãos como a ONU e a OMS. São muitos os exemplos desse diálogo que intercala dados científicos com discursos que aparentam ser laicos, mas que na verdade reforçam pontos de vista religiosos. Por exemplo, em um dos capítulos no Lexicon, o professor de teologia Michel Schooyans²⁰ discute o controle da natalidade relacionado aos aspectos demográficos. O autor insinua que a ONU, de maneira eugenista, se ocupa em controlar o crescimento populacional apenas dos pobres:

A estreita associação entre eugenismo e seleção artificial é frequentemente utilizada para "justificar" e, até mesmo, financiar algumas partes dos programas da ONU, que têm por objetivo "conter" as populações do mundo segundo critérios que discriminam os pobres (Schooyans, 2011, p. 150).

Além disso, o texto distorce aspectos relacionados à saúde reprodutiva e contracepção feminina, afirmando que as campanhas de controle de natalidade são “máscaras” que escondem o verdadeiro sentido, o direito ao aborto:

Os programas de controle dos nascimentos são apresentados frequentemente como "libertadores" para a mulher. Inserir-se-iam sob a forma de "novos direitos do homem". Nesse contexto, a expressão "saúde reprodutiva" esconde frequentemente o "direito das mulheres ao aborto". Deter-nos-emos neste exemplo, para nos perguntarmos se constitui para a mulher uma ampliação da liberdade de escolha (Schooyans, 2011, p. 158)

²⁰ Michel Schooyans é professor emérito da Universidade Católica de Louvain, onde lecionou filosofia política, ideologias modernas e ética da demografia política. Ex-membro da Pontifícia Academia de Ciências Sociais e da Pontifícia Academia para a Vida, é também membro da Academia Fides et Ratio (Rio de Janeiro) e da Academia Mexicana de Bioética (México).

Nesse sentido, Schooyans (2011) ainda afirma que ao contrário do que as campanhas em prol da legalização do aborto afirmam, esse direito não seria libertador para as mulheres, pelo contrário, as colocaria em situação de vulnerabilidade diante dos desejos de seus companheiros:

A experiência dos países que legalizaram o aborto deveria realmente levar à reflexão todos os ambientes sensíveis aos direitos dos mais vulneráveis. Constata-se, de fato, que o caráter legal do aborto faz deste último uma arma incomparável nas mãos do homem que recusa a criança: marido, companheiro, empregador, dono, funcionário etc. Uma arma incomparável não só contra a criança que deverá nascer, mas também contra o corpo e o coração da mulher que carrega a criança: "Aborte ou vá embora!...", "Aborte ou eu me divorcio!...", "Aborte ou você perde o emprego!...", "Onde está o problema? O aborto é legal; é até mesmo reembolsado!". Mas onde está a liberdade da mulher à qual são ditas essas palavras? Ora, é também em nome da liberdade da mulher que em certos países o aborto foi legalizado (Schooyans, 2011, p. 158)

Também afirma que o controle de natalidade, o qual ele chama de “esterilização selvagem”, nunca foi capaz de retirar uma mulher pobre da pobreza, tampouco melhorou as taxas de alfabetização. Além disso,

A constância "avarenta" com que certas agências da ONU continuam a esmolar subsídios para financiar campanhas inspiradas pela ideologia da segurança demográfica deve ser radicalmente posta em discussão. Ela não somente se apoia em pressupostos errôneos, mas tende a consolidar os obstáculos ao desenvolvimento (Schooyans, 2011, p. 156).

Para finalizar seu capítulo, Schooyans (2011) ainda conclui que as motivações apresentadas pela ONU e outras organizações a fim de “justificar” as campanhas de controle de natalidade e a divulgação de métodos anticoncepcionais são amplamente desprovidas de fundamento, e as chama de “cultura da morte”.

Outra autora presente no dicionário “Lexicon” é a alemã Jutta Burggraf²¹, também teóloga. Em seu artigo, denominado “Gender”, ela se mostra alarmada com o fato de que a

²¹ (1952-2010) Teóloga alemã. Lecionou na Universidade de Navarra (Pamplona/Espanha), onde escreveu livros e desenvolveu pesquisas. Ela era membro do Opus Dei (Obra de Deus), uma Prelazia da Igreja Católica Romana fundada em 1928 pelo sacerdote espanhol São Josemaría Escrivá. É uma instituição dentro da Igreja Católica que

“ideologia feminista do gender” estaria questionando a família e o seu significado social, negando, então, a vocação das mulheres para a maternidade e comprometendo a educação dos filhos (Junqueira, 2018).

Esta estranha separação entre sexo e gênero, entre natureza e cultura, destrói a dimensão pessoal do ser humano e o reduz a uma simples individualidade. A ideologia do "gênero" comporta, portanto, que se ponha radicalmente em discussão a família e tudo o que ela significa para e na sociedade (Burggraf, 2011, p. 453).

Em 2001, a teóloga publicou o livro “¿Qué quiere decir género? En torno a un nuevo modo de hablar²²”, onde relaciona o termo “ideologia de gênero” ao “feminismo radical de gênero”, afirmando que seus promotores tentam alcançar uma mudança cultural gradual, a qual chama de “desconstrução” da sociedade, e para isso utilizam uma linguagem ambígua que faz com que esses novos pressupostos éticos pareçam razoáveis. De acordo com Burggraf (2001), segundo essa ideologia, as pessoas poderiam escolher livremente o gênero e orientação sexual sempre que quisessem, podendo adaptar indefinidamente a novos e diferentes propósitos.

La meta consiste en "re-construir" un mundo nuevo y arbitrario que incluye, junto al masculino y al femenino, también otros géneros en el modo de configurar la vida humana y las relaciones interpersonales. [...] Al proclamar que los géneros masculino y femenino serían el producto exclusivo de factores sociales, sin relación alguna con la dimensión sexual de la persona, los defensores de la teoría de género se oponen a un modelo, igualmente unilateral que el suyo, que sostiene justamente lo contrario: niega cualquier interacción entre el individuo y la comunidad a la hora de configurar la identidad personal como varón o mujer; y afirma que a cada sexo le corresponderían por necesidades biológicas unas funciones sociales fijas, invariables en la historia. Este modelo, sin embargo, se considera hoy en día falso a nivel teórico y jurídico, al menos en el mundo occidental. Está en parte superado por la legislación, pero no totalmente; no se puede negar que persiste su influjo en la práctica social²³ (Burggraf, 2001, p. 12 – 13).

ênfatiza a santificação pessoal no cotidiano e procura promover a busca pela santidade através do trabalho e das atividades diárias.

²² Tradução livre para o português: O que significa gênero? Sobre uma nova maneira de falar.

²³ Tradução livre para o português: O objetivo consiste em “reconstruir” um mundo novo e arbitrário que inclua, a par do masculino e do feminino, também outros gêneros na forma de configurar a vida humana e as relações interpessoais. [...] Ao proclamar que os gêneros masculino e feminino seriam produto exclusivo de fatores sociais, sem qualquer relação com a dimensão sexual da pessoa, os defensores da teoria do gênero se opõem a um modelo, tão unilateral quanto o deles, que sustenta justamente o que, ao contrário, nega qualquer interação entre o indivíduo e a comunidade quando se trata de configurar a identidade pessoal como masculina ou feminina; e afirma que cada sexo corresponderia a certas funções sociais fixas, invariáveis ao longo da história, devido a necessidades

Um aspecto alarmante no texto da teóloga é a estratégia argumentativa utilizada quando ela explica a diferença entre sexo biológico, sexo psicológico e sexo social. Isso porque usa de conceitos das ciências biológicas e médicas, porém de maneira equivocada, quando explica que existem dois sexos biológicos determinados pelos cromossomos X e Y, e um sexo “intermediário”, que ela chama de intersexuais:

Una consideración especial merecen los estados intersexuales (los llamados intersexos) ya que algunos argumentan que la existencia de personas transexuales y hermafroditas demostraría que no hay solamente dos sexos. Pero los estados intersexuales significan anomalías con características clínicas variadas; suelen ocurrir en una etapa muy precoz del desarrollo embrionario. Se definen por la existencia de contradicción de uno o más de los criterios que definen el sexo. Es decir, las personas transexuales disponen de una patología en alguno de los puntos de la cadena biológica que conduce a la diferenciación sexual. Sufren alteraciones en el desarrollo normal del sexo biológico y, en consecuencia, también del sexo psicosocial. En vez de utilizarlas como propaganda para conseguir la "deconstrucción" de las bases de la familia y de la sociedad, conviene mostrarles respeto y darles un tratamiento médico adecuado²⁴ (Burggraf, 2001, p. 18).

Notamos, então, uma distorção do conhecimento científico a fim de estabelecer uma argumentação que procura associar as pessoas transexuais a anomalias genéticas e psicológicas que precisam ser tratadas medicamente. Essa patologização de identidades de gênero e de orientações sexuais tem sido uma estratégia recorrente das vertentes religiosas no enfrentamento daquilo que elas consideram que vão contra os desígnios de Deus.

A biologia e a ciência a que ativistas antigênero se referem limitam-se às formulações que, de algum modo, lhes parece permitir naturalizar suas posições morais ou religiosas, como: reiterar a diferença entre homens e

biológicas. Esse modelo, porém, é considerado falso hoje em nível teórico e legal, pelo menos no mundo ocidental. É em parte superada pela legislação, mas não totalmente; não se pode negar que sua influência na prática social persiste.

²⁴ Tradução livre para o português: Os estados intersexuais (os chamados intersexo) merecem consideração especial, pois alguns argumentam que a existência de pessoas transexuais e hermafroditas mostraria que não existem apenas dois sexos. Mas estados intersexuais significam anormalidades com características clínicas variadas; Eles geralmente ocorrem em um estágio muito inicial do desenvolvimento embrionário. Eles são definidos pela existência de uma contradição de um ou mais dos critérios que definem o sexo. Em outras palavras, as pessoas transexuais têm uma patologia em um dos pontos da cadeia biológica que leva à diferenciação sexual. Sofrem alterações no desenvolvimento normal do sexo biológico e, conseqüentemente, também do sexo psicosocial. Ao invés de usá-los como propaganda para conseguir a "desconstrução" dos alicerces da família e da sociedade, convém mostrar-lhes respeito e tratá-los eles médico adequado.

mulheres (em base hormonal e neuronal); definir orientação e identidade sexual em termos radicalmente essencialistas (em base cromossômica); esconjurar a homoconjugalidade; patologizar a homo, a trans e a intersexualidade; fomentar terapias de conversão sexual etc. Para isso, contam com o apoio de associações médicas cristãs (Junqueira, 2018, p. 459).

Desse modo, os discursos anti-gênero foram empregando diferentes sintagmas em busca de possíveis efeitos políticos. Nesse processo, tais sintagmas se descolaram dos textos e contextos religiosos e passaram a figurar ações eficazes na mídia, para enfim se tornarem legítimos enquanto categorias políticas. O termo “teoria/ideologia de gênero”, nas disputas por hegemonia, pode atrair diversas demandas políticas e articular diversos atores, resultando em instrumentalizações e revestindo discursos aparentemente coerentes, especialmente entre representantes de direita populista ou nacionalista (Junqueira, 2018).

Segundo estudos realizados por Melo (2020), que avaliou bibliografias católicas e também conteúdos publicados na internet, é comum alguns tipos de estratégias discursivas no uso do termo “ideologia de gênero”. Primeiramente, a ideia de que existe uma ameaça à infância, sendo necessário, portanto, a luta por uma educação moral baseada em valores religiosos. Em segundo lugar, há um questionamento constante a respeito da cientificidade dos estudos de gênero, sendo estes colocados como estratégias ideológicas de distorção da realidade. Por fim, todo esse campo de estudos nada mais seria do que uma conspiração internacional entre marxistas, comunistas, feministas e o movimento LGBTQIAPN+.

Com efeito, apesar de criada na tradição católica, a categoria “ideologia de gênero” foi incorporada no Congresso Nacional primeiro por parlamentares evangélicos e, depois, por grupos políticos seculares. Essa coalizão representou uma estratégia importante que permitiu um intenso ativismo religioso durante o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2014), quando líderes católicos e evangélicos dentro e fora do parlamento se uniram para banir a perspectiva de gênero da educação. Esse confronto foi além do Congresso e nos anos seguintes alcançou os vinte e seis estados brasileiros. Em todo o país, os planos de educação aprovados excluíram expressões como gênero, sexualidade, orientação sexual e diversidade sexual (Melo, 2020, p. 05).

Também foi possível observar um efeito político no que diz respeito aos projetos de lei que objetivavam restringir direitos sexuais e reprodutivos. De acordo com Melo (2020), em 2011 havia apenas 16 projetos sobre o tema, já em 2015 as propostas chegaram a 125, sendo a

maioria deles visando a coibição da “ideologia de gênero” na educação ou impedir o reconhecimento da identidade de gênero e da equidade de gênero em políticas públicas.

Ainda no âmbito político, não podemos deixar de citar o uso desse discurso “em prol da família” no processo de votação do impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Grande parte dos parlamentares, ao votarem favoráveis ao processo, declararam seus votos pela defesa da família, das crianças e contra a “ideologia de gênero” (Melo, 2020).

Castro (2018) analisa o processo de impeachment, especificamente as declarações de votos na sessão plenária da Câmara dos Deputados, como uma demonstração clara da demonização do gênero no país. A apelação para salvar a família e as declarações de fé são emblemáticos de uma ideologia que busca conquistar a população levando-a a rejeitar um governo por este ser de uma mulher que não se encaixava na norma esperada de “mãe de família” e “bela, recatada e do lar²⁵”, pois seria, assim, uma ameaça à família e aos bons costumes.

Trata-se de uma estratégia reacionária que assume os contornos de uma “guerra cultural”, na qual, em meio a um formidável empenho persuasivo e intenso apelo a emoções, os/as missionários/as convocados a defender “a família” se perfilam por detrás de barricadas morais para disparar preconceitos e informações distorcidas, fantasiosas e alarmantes, demonizando o adversário e ensejando, especialmente nas famílias, nas escolas e nos espaços de deliberação pública, ambiências e rotinas de intolerância, ameaças e intimidações. Para alavancar a eficácia de seu discurso, essa estratégia requer investimentos na capacidade performativa da linguagem da autoridade, além de esforços retóricos contundentes em favor da renaturalização da ordem social e moral tradicional e da afirmação restritiva das normas de gênero (Junqueira, 2018, p. 486).

Portanto, os movimentos ultraconservadores e os mentores da cruzada anti-gênero encontraram meios eficazes para interferirem na esfera pública, reposicionando instituições e sistemas de crenças e, com isso, impondo visões de mundo pautadas em marcos tradicionalistas, morais e intransigentes. Nas batalhas por hegemonia, a escola tende a ser colocada no centro do debate político, momento em que problemas reais relativos às garantias do direito à educação

²⁵ A expressão faz referência ao título da reportagem produzida pela Revista Veja em 18 de abril de 2016, cuja tratava da então primeira-dama Marcela Temer. O conteúdo da reportagem ganhou repercussão por explicitar um discurso patriarcal, colocando Marcela como o ideal de comportamento de uma mulher: aquela que permanece confinada à esfera doméstica, que se preocupa com a aparência, de vestes elegantes e decentes, e “sabe o seu lugar”. Assim, tratava-se de um evidente ataque à Dilma Rousseff, uma vez que uma mulher nunca poderia ter se colocado em um papel de liderança política (ZDEBSKYI; MARANHÃO; PEDRO, 2016).

perdem espaço para tematizações com objetivos de deslegitimar a liberdade docente e desestabilizar o caráter público e laico da escola enquanto espaço de formação crítica para a cidadania. Perde-se, assim, não apenas os direitos sexuais, como também os direitos fundamentais (Junqueira, 2018).

4.2 O fantasma da doutrinação esquerdista

É notável a presença, em diferentes meios, de discursos que visam naturalizar as desigualdades e hierarquias sociais tradicionais, pautando-se na ideia da meritocracia. Os movimentos sociais que procuram romper com essa estrutura são vistos como inimigos e o discurso de que os direitos humanos visam proteger pessoas com “comportamentos inaceitáveis” ganha nova roupagem. Para Miguel (2016), esses discursos reacionários, no cenário brasileiro, são fruto de uma conjugação entre o “libertarianismo”, o fundamentalismo religioso e o anticomunismo. Essa ideologia ultraliberal libertariana prega o menor Estado possível e, também, acredita que qualquer situação originária dos mecanismos de mercado é justa, por mais desigual que pareça. Já o fundamentalismo religioso torna-se uma força política no Brasil desde os anos 1990, não só no que conhecemos pela expressão “bancada evangélica”, mas também em outras denominações protestantes e no setor mais conservador da Igreja Católica.

O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, como os latifundiários e os defensores dos armamentos, numa ação conjunta que fortalece a todos (Miguel, 2016, p. 593).

Por fim, o anticomunismo, que parecia ter sido ultrapassado com o fim da Guerra Fria, se renova no Brasil, sendo o Partido dos Trabalhadores (PT) visto como sua encarnação no país, o que gerou uma forte relação entre anticomunismo e antipetismo (MIGUEL, 2016). Segundo Motta (2019), o anticomunismo de base cristã, o mais notório no Brasil, percebe nos movimentos sociais revolucionários um questionamento dos fundamentos das instituições religiosas, uma vez que o comunismo não é apenas um programa de revolução sociais e

econômica, mas um sistema de crenças que concorre com a religião ao explicar o mundo e estabelecer uma escala de valores, ou seja, uma moral, uma vez que

a filosofia comunista se opunha aos postulados essenciais do catolicismo e ameaçava a própria existência da Igreja: negava a existência de Deus e professava o materialismo ateu; propunha a luta de classes violenta em oposição ao amor e à caridade cristã; pretendia substituir a moral cristã e destruir a instituição da família; defendia a igualdade contrariamente às noções de hierarquia e ordem, embasadas em Deus. Por isso o Vaticano (Papa Pio XI) definiu o comunismo como intrinsecamente mau, uma doutrina com que os católicos não poderiam conviver (Motta, 2019, p. 247).

Outrossim, para o catolicismo, o comunismo representava uma ameaça ao pilar da sociedade: a família. Haveria, através dele, uma tentativa de corromper esses valores, passando também por mudanças de comportamento sexual, uma vez que os comunistas pregavam uma nova moral que os cristãos consideravam libertina (Motta, 2019).

Para Nogueira (2017), a associação do PT ao comunismo deriva da cristalização de uma visão alcançada na década de 1980, quando o Partido se encontrava em seus primórdios. Isso porque, tinha uma forte vinculação às ideologias de esquerda marxistas, inclusive com propostas que defendiam políticas antimercado. Porém, houve reorientações do Partido, após as derrotas nas disputas presidenciais em 1989, 1994 e 1998, para que fosse alcançada a eleição presidencial de Lula – em 2002 –, dentre elas o abandono do discurso radical da esquerda socialista e uma coalizão com demais forças políticas, inclusive com partidos da direita liberal. Essa mudança, entretanto, é ignorada por boa parte dos seus opositores

Contudo, esta guinada institucional é, em certa medida, minorada pelos antipetistas. O discurso antipetista que vigorou na eleição de 2014 resgata interpretações históricas que remetem à fundação do partido e seu cunho socialista, ignorando as políticas liberais desenvolvidas. Por isso, argumentamos que o antipetismo faz um revisionismo histórico e resgata “fantasmas do passado”, adaptando-os ao contexto político recente (Santos Júnior, 2016, p. 58).

Ao analisar o movimento antipetista, antiesquerdista e anticomunista, Santos Júnior (2016) aponta que um dos elementos desses movimentos é o desprezo pelas políticas nacionais de igualdade social desenvolvidas pelos governos petistas. Desse modo, há um antagonismo

aos programas de redistribuição de renda, de proteção de minorias, como gênero, de ações afirmativas etc. Como consequência, os alvos mais presentes nos discursos contrários aos candidatos petistas das últimas eleições presidenciais foram o Bolsa Família²⁶ – que era considerado um esquema de compra de votos – e a “ideologia de gênero”, associada à destruição da família e dos valores tradicionais.

A aliança entre esses movimentos elege, segundo Gonzalez e Costa (2018), adversários em comum, em geral as proposições de esquerda, e atuam conjuntamente nos campos da política, contando, ainda, com a mídia como um dos principais aliados de sua hegemonia. Não escapa desse campo de disputas políticas e ideológicas a educação, pois como espaço de formação humana tem “controle” do tipo de sujeito a ser formado. Nessa lógica, há uma tentativa de vender discursos neoliberais sobre a educação, a fim de que esta prepare os indivíduos para o mercado de trabalho, assim, o conhecimento enquanto patrimônio histórico e cultural passa a ser substituído por conhecimentos provisórios, exclusivamente com o intuito de ensinar os jovens a lidar de maneira pragmática com os novos desafios de uma economia global e competitiva.

Nessa lógica, o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais coincidem com o que se espera na esfera da produção e discursos que fomentam o adestramento para o trabalho vão formatando a organização educacional em nome da reestruturação econômica, em detrimento do caráter público e democrático da escola. A educação, ao ser usurpada do processo de emancipação da classe trabalhadora, abre espaço para que discursos moralistas, conservadores e “civilizadores” sejam incorporados em nome de uma suposta democracia (Gonzalez; Costa, 2018, p. 557).

Dessarte, o atrelamento da educação à lógica capitalista defendida pelos neoliberais e neoconservadores tem como meta o controle da formação dos seres humanos, de modo a adaptá-los aos meios de produção. Para alcançar esse objetivo, procuram reformas educacionais que tentam interferir na organização do trabalho didático-pedagógico (Gonzales; Costa, 2018). Nesse sentido, o sucesso ou fracasso dessas reformas depende, dentre outras coisas, do

²⁶ O Bolsa Família é um programa de transferência condicionada de renda criado pelo Governo Federal do Brasil em 2003, durante o governo Lula. Ele tem como objetivo principal combater a pobreza e a vulnerabilidade social, oferecendo assistência financeira a famílias em situação de extrema pobreza ou pobreza. Ele opera por meio da transferência direta de renda para as famílias beneficiárias. No entanto, essa transferência está condicionada ao cumprimento de algumas obrigações, como a frequência escolar das crianças e adolescentes e a realização de acompanhamento médico para gestantes e crianças, visando a melhorar os índices de saúde e educação.

convencimento da população diante de “fantasmas” que ameaçam a ordem e a moral, criando um pânico moral, que pode ser definido como

A condition, episode, person or group of persons emerges to become defined as a threat to societal values and interests; its nature is presented in a stylized and stereotypical fashion by the mass media; the moral barricades are manned by editors, bishops, politicians and other right-thinking people; socially accredited experts pronounce their diagnoses and solutions; ways of coping are evolved or (more often) resorted to; the condition then disappears, submerges or deteriorates and becomes more visible. Sometimes the object of the panic is quite novel and at other times it is something which has been in existence long enough, but suddenly appears in the limelight. Sometimes the panic passes over and is forgotten, except in folklore and collective memory; at other times it has more serious and long-lasting repercussions and might produce such changes as those in legal and social policy or even in the way the society conceives itself²⁷ (Cohen, 2011, p. 01).

De acordo com Cohen (2011), há um ciclo vital do processo de pânico moral, o qual ele compara com a reação social a catástrofes naturais. A primeira fase, denominada de inventário, corresponde ao momento em que se organiza um conjunto de rumores e percepções públicas desorganizadas, responsáveis por constituir um corpus interpretativo do problema em questão. Aí há um processo de exageros, de distorções e de simbolização, processo tal que é iniciado com a constituição de um acontecimento como um problema social. A segunda fase consiste em mobilizar opiniões e atitudes, a partir da tentativa de dar um significado ao problema. Nesse sentido, desloca-se a atenção do domínio factual para a interpretação do fato em si. Esses posicionamentos organizam-se de modo a apontar danos que vão além dos mais imediatos, por exemplo valores familiares e sociais ameaçados. Há também uma movimentação quanto aos agentes identificados como responsáveis pela desordem, através da construção de atributos baseados, frequentemente, em estereótipos. Nessa fase é que surge o que o autor chama de “*Folk devils*” (Demônios populares), que seriam os inimigos em comum, ou bodes expiatórios, para o problema em questão, assim, tornam-se a personificação do mal que deve ser combatido.

²⁷ Tradução livre para o português: Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas. Então a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas repentinamente ganha notoriedade. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende.

Por último, ocorre a fase de ação e remediação do problema. Primeiramente, focaliza-se a atenção do público para o problema. Nesse processo, amplifica-se os desvios, momento pelo qual comportamentos que não eram vistos como problema passam a ser considerados suspeitos. Cohen (2011), aponta o papel da mídia de massa na criação dos “*Folk devils*” (Demônios populares):

Much of this study will be devoted to understanding the role of the mass media in creating moral panics and folk devils. A potentially useful link between these two notions – and one that places central stress on the mass media – is the process of deviation amplification. The key variable in this attempt to understand how the societal reaction may in fact increase rather than decrease or keep in check the amount of deviance, is the nature of the information about deviance. As I pointed out earlier, this information is typically not received at first hand, it tends to be processed in such a form that the action or actors concerned are pictured in a highly stereotypical way²⁸ (Cohen, 2011, p. 11).

Também nessa fase há a mobilização das redes e instituições que têm funções controlar os desvios. Nesse momento, é de extrema importância o papel das agências formais de controle, por exemplo, tribunais de justiça e polícias. A ação desses grupos perpetua a crença de que o problema / o controle dos desvios será resolvido ao se reorganizar a estrutura normativa que rege a sociedade, seja através de modificações reais – punindo os responsáveis –, seja no campo simbólico, apenas com a reafirmação dos valores simbólicos (Cohen, 2011).

Tais movimentações políticas desencadearam uma série de reações, como o surgimento do “Escola Sem Partido” (Gonzales; Costa, 2018); a retirada de termos referentes ao gênero da Base Nacional Comum Curricular (Vaccari, 2018); a criação e multiplicação de *Fake News* (notícias falsas) relacionadas a uma possível doutrinação “gay” (Santos, 2021); a supressão de termos relacionados à valorização da diversidade e redução das desigualdades do Plano Nacional da Educação (PNE) e, por consequência, de planos estaduais (Borges; Borges, 2018; Rosado-Nunes, 2018); a interferência nas eleições presidenciais de 2018 (Carvalho, 2020;

²⁸ Tradução livre para o português: Grande parte deste estudo será dedicado à compreensão do papel da mídia de massa na criação de pânico morais e demônios populares. Uma ligação potencialmente útil entre essas duas noções – e que coloca ênfase central na mídia de massa – é o processo de amplificação do desvio. A variável-chave nesta tentativa de entender como a reação social pode de fato aumentar em vez de diminuir ou manter sob controle a quantidade de desvio, é a natureza da informação sobre o desvio. Como apontei anteriormente, essa informação normalmente não é recebida em primeira mão, ela tende a ser processada de tal forma que a ação ou os atores envolvidos são retratados de maneira altamente estereotipada.

Dourado, 2020; Jardelino; Cavancanti; Toniolo, 2021); e tantas outras que mudaram os rumos políticos e educacionais no Brasil.

No âmbito da educação escolar, a cruzada anti-gênero, apoiada pelo anticomunismo e antipetismo, teve resultados desastrosos. Por todo país, não faltaram situações em que professoras(es), coordenadoras(es) e diretoras(es) fossem acusadas(os) de “doutrinação” ao proporem atividades pensadas para tratar as questões de gênero, sexualidade, respeito e diversidade. Propaga-se, portanto, a visão do “professor doutrinador”, aquele que impõe temas e conteúdos que contradizem os valores e crenças familiares (Mendonça, 2020).

No Brasil, foram muitos os casos de perseguição e tentativa de censura relacionados aos temas de gênero na educação, por exemplo, a ordem de recolhimento de apostilas de Ciências pelo então governador de São Paulo, João Doria, em 2019 (MATARAZZO, 2019); a ordem de retirada de trechos de livros didáticos que tratavam de diversidade sexual e união entre pessoas do mesmo gênero pela prefeitura de Ariquemes (RO), em 2017 (Carlos, 2017); o sancionamento de uma lei municipal, na cidade de Campina Grande (PB) que proíbe a discussão de conteúdos com “ideologia de gênero” nas escolas públicas e privadas do município, em 2018 (Miato, 2018); a aprovação de um projeto proibindo a “ideologia de gênero nas escolas de Goiás (GO), em 2022 (Santana, 2022); infelizmente, a busca por notícias como essas gera muitos outros resultados, tanto de ações realizadas pelas próprias gestões de municípios e estados, quanto ações organizadas por instituições ou representantes das famílias de alunos.

O inimigo comum, ou os “*Folk devils*” (Demônios populares) de Cohen (2011), se torna o professor, chamado pelos ultraconservadores de “doutrinadores”, os quais teriam como principal objetivo corromper as inclinações naturais de crianças e jovens em relação à sexualidade, além de guiá-los em direção ao “esquerdismo” comunista (Mattos, 2018).

Em resumo, os movimentos ultraconservadores têm se colocado tanto contra o gênero como “escolha individual” quanto contra “professores doutrinadores” que assujeitariam estudantes a desenvolver gêneros “não naturais”. A combinação dessa dupla e contraditória acusação contra os estudos de gênero e sexualidades, condensada no truque da “ideologia de gênero”, resulta em um emaranhado de afirmações que tem assombrado mães e pais, eleitoras/es, e promovido discursos de ódio contra qualquer debate que questione narrativas moralizantes (Mattos, 2018, p. 578).

Freire (2015) afirma que a perspectiva neoliberal – de forma pragmática – reforça uma pseudoneutralidade da prática docente, reduzindo-a à mera transferência de conteúdos aos alunos. Essa aparente “neutralidade” fundamenta o esvaziamento da formação discente, tornando-os apenas reprodutores dos conteúdos ali ensinados. Nesse sentido, toda prática educativa que vá um pouco além disso, tentando escapar da educação bancária, perde o aval da pedagogia e se transforma em ideologia.

A criminalização do trabalho docente cresceu exponencialmente a partir da criação do Movimento Escola Sem Partido (MESP), pois a sua principal pauta era o combate a uma “doutrinação marxista” nas escolas e universidades brasileiras. O MESP correspondia a uma fusão de dois discursos: anticomunista e antifeminista, o que garantiu sua ressonância imediata e popular. O movimento ganhou também apoio de diversas figuras políticas e, em seu discurso, havia a reivindicação contra a abordagem de quaisquer temas que não fossem exclusivamente relacionados aos conteúdos das disciplinas escolares. Nesse sentido, cresceu cada vez mais a perseguição e o controle do trabalho docente, e as(os) professoras(es) passaram a ser vistas(os) como inimigas(os) da família e dos valores morais (Costa, 2017).

Desse modo, o MESP contribuiu para a construção de um discurso que colocava as famílias contra as(os) professoras(es), inclusive, dentre o que elencava como “deveres do professor”, constava que “O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (Escola sem Partido, 2019, n.p.), o que abriu precedentes para o discurso neoliberal de educação:

O controle ideológico dos professores parte da premissa de que cabe ao professor somente realizar o seu trabalho de forma técnica. Nesse sentido, o movimento adotou o lema “Professor não é educador”. A adoção desse lema incorpora do senso comum pedagógico a ideia de que “educação vem de casa” e à escola é designada a função de transmissora de conteúdos pré-definidos, neutros, não contaminados por posicionamentos político-ideológicos (Gonzalez; Costa, 2018, p. 561).

Há, nesse discurso, uma contradição no que diz respeito ao previsto pela Constituição Federal (Brasil, 1988), uma vez que, pela lei, a educação também é de responsabilidade do Estado. Segundo Gonzalez e Costa (2018), se pensamos no sentido pedagógico, esse debate sobre a neutralidade do trabalho do professor nos remete a meados da década de 1980, quando a sociedade brasileira vivenciava o fim da ditadura civil-militar. No período militar, impôs-se

uma educação que cerceava as discussões políticas nas escolas, de tal forma que haveria um controle maior sobre o trabalho didático-pedagógico a fim de que não se formasse um senso crítico em relação ao regime ditatorial. Findo esse período, os educadores passam a discutir a respeito da relação entre educação e política e o lugar da técnica nesse processo. Assim, refletia-se sobre o que seria mais importante para o professor: possuir uma técnica capaz de efetivar a aprendizagem de conteúdos clássicos e tradicionais, ou possuir um compromisso político em favor da construção de uma sociedade crítica e democrática?

Em nossa perspectiva, dialogando com as ideias de Paulo Freire, um professor não deve ser apenas um depositador de conteúdo, tampouco os alunos apenas recipientes vazios de conhecimento. A pedagogia democrática, libertadora e emancipadora prevê um compromisso com a educação real dos alunos, de forma a possibilitar que estes tomem consciência de sua condição sócio-histórica e consigam lutar contra os sistemas que os oprimem. Dessa forma, respondendo ao questionamento anterior, o professor tem o dever político de construir, junto a seus alunos, uma educação crítica.

Quando o MESP incentiva uma perseguição às(aos) professoras(es) e reforça o discurso do(a) professor(a) que deve exclusivamente ensinar os conteúdos programáticos das disciplinas, voltamos ao mesmo debate do período posterior ao golpe militar. Nas palavras de Gonzalez e Costa (2018, p. 562), “o retorno a esse debate demonstra um recrudescimento das ideias pedagógicas de um período marcado pelo autoritarismo e pela censura”. Há um discurso em prol da liberdade das famílias educarem seus filhos dentro da moral e dos bons costumes, mas que na verdade almeja o controle do trabalho pedagógico.

Desse modo, a atuação do MESP se dá em duas frentes. A primeira, institucional, envolveu projetos de leis e judicialização das disputas no campo educacional. Já a segunda corresponde à perseguição às(aos) professoras(es):

A primeira frente de ação vem se dando, portanto, através da tentativa de determinar através das casas legislativas a ação pedagógica dos docentes, de se estabelecer os conteúdos que podem ser abordados na escola e também censurar outros. Ela vem junto com as ações no campo judicial, que abrangem iniciativas de criminalização de docentes através de um movimento de denunciamento. Professores passam a ser alvo de delações na justiça por conduta considerada antiética, que atenta contra o direito da família, por fazer propaganda ideológica, por “doutrinação”. E assim, estabelece-se a conexão com a segunda frente de ação do MESP, a perseguição aos professores. Na página do movimento há uma série de documentos e orientações sobre como as famílias e os estudantes podem monitorar este professor,

podem denunciá-lo. As redes sociais se tornam um espaço de exposição destes docentes, que muitas vezes tem suas aulas gravadas, materiais fotografados e depois expostos (Mendonça, 2020, p. 44).

Portanto, há uma perda de autonomia no campo educacional, pois crescem as tentativas de ingerência sobre os planejamentos educacionais, sobre os currículos e sobre a ação pedagógica das(os) professoras(es). A formação de uma retórica conservadora, cuja se baseia em argumentos relacionados ao determinismo biológico e à tentativa de desconstrução do modelo tradicional de família e à perseguição dos valores cristãos, foi fundamental para constituir uma agenda moralizadora e privatizante da educação – privatizante no sentido de retirar a educação como um elemento público e torná-la propriedade privada das famílias (Mendonça, 2020).

5 DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: O QUE PENSAM AS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Nesta seção, analisamos as entrevistas com base na metodologia das representações cotidianas de Nildo Viana (2008; 2015). Percebemos alguns temas que se destacam e, a fim de apresentar os dados de maneira mais organizada, os separamos em subcategorias. A primeira tem o intuito de discutir as representações que as(o) entrevistadas(o) possuem em relação ao significado de ser mulher e como as expectativas de gênero são ensinadas pelos meios sociais. A segunda subseção discute as concepções a respeito do feminismo e do machismo que as(o) profissionais carregam em si. Já a terceira subseção investiga se estas concepções estão ligadas a ensinamentos aprendidos na escola ou em outros meios, como a família.

A quarta subseção apresenta as percepções das(o) professoras quanto a testemunharem atitudes machistas e/ou feministas na escola onde lecionam. Além disso, apresentamos suas representações em relação ao ambiente escolar ser ou não um espaço onde se devam tratar desses temas. A quinta subseção apresenta suas percepções a respeito da presença do machismo e do feminismo no currículo escolar. Ademais, analisamos suas representações sobre a contribuição da escola para a superação da desigualdade e violência de gênero. A sexta subseção discute as concepções das(o) professoras em relação à responsabilidade pela superação da desigualdade de gênero, de forma que as(o) entrevistadas foram provocadas a pensar se seria a escola um dos agentes dessa mudança. Também apresentamos suas representações em relação ao ambiente escolar e se este está mais ou menos machista em relação ao momento que cada uma iniciou sua carreira docente. A sétima subseção analisa as representações sociais em relação ao papel das(o) entrevistadas enquanto alunos, procurando refletir sobre as violências e estereótipos que elas(e) vivenciaram quando eram crianças e adolescentes nos espaços escolares onde frequentaram. Por fim, a oitava subseção discute as representações das(o) professoras sobre o papel da escola no processo de emancipação dos alunos.

5.1 Ser mulher: nascer ou se tornar?

Simone de Beauvoir, filósofa existencialista, em seu livro *O Segundo Sexo*, argumentou que “não se nasce mulher, tonar-se mulher”. Gênero é, desse modo, uma construção social, de

forma que as características e papéis atribuídos às mulheres pela sociedade são resultado de um processo de socialização. As noções de feminilidade e masculinidade não são naturais, sendo impostas desde antes do nascimento, moldando as identidades e limitando a existência dos seres humanos (Beauvoir, 2016).

Judith Butler, filósofa e teórica dos estudos de gênero, com suas contribuições revolucionárias, também defendeu que gênero seria uma construção social e cultural. Ser mulher e ser homem, portanto, não são inerentes ao ser humano, e sim dizem respeito a comportamentos, performances, papéis, e padrões aprendidos e internalizados ao longo do tempo. Ademais, para a pensadora, o gênero é uma norma reforçada e mantida por diversos âmbitos da sociedade, muitas vezes de maneira violenta, arbitrária e restritiva (Butler, 2003).

Outrossim, compreendemos que gênero e identidade de gênero são termos relacionados, mas não sinônimos. Este último corresponde ao sentido individual e interno da existência de cada indivíduo, podendo ou não corresponder ao sexo biológico. Segundo Louro (2018), o gênero de uma pessoa coincide ou não com seu sexo biológico e, a partir disso, ela irá performar o gênero. A expressão de gênero, portanto, é a forma como a pessoa se comunica a sua identidade de gênero ao mundo, por meio de aparência, comportamentos, vestimentas e outras formas de expressão.

Butler (2003) utiliza o conceito de performatividade para destacar que o gênero não é uma característica estática, e sim é continuamente recriado e reafirmado por meio de repetições, práticas sociais, linguagens, gestos e diversas ações cotidianas. Segundo ela, por ser uma performance, as normas de gênero devem ser desafiadas, repensadas e desestabilizadas para que possamos nos desfazer das concepções tradicionais de identidade de gênero a fim de que haja uma maior aceitação da diversidade de expressões de gênero e, conseqüentemente, uma sociedade mais tolerante à pluralidade humana.

Percebemos, portanto, que a discussão a respeito do gênero é densa, perpassando por diversos âmbitos sociais. Dessa forma, estamos alinhados com as ideias de Simone de Beauvoir e Judith Butler. O gênero não pode ser entendido como sinônimo do sexo biológico, caso contrário, cairíamos nas ideias do determinismo biológico e, assim, naturalizaríamos a violência associada às expectativas de gênero.

Buscamos compreender, nas perguntas analisadas a seguir, quais eram as concepções que os entrevistados tinham em relação ao gênero e ao ser mulher em nossa sociedade. A concepção

de todos os entrevistados em relação ao gênero foi semelhante, no sentido de ser a maneira como nos identificamos. Cláudia e Sandra se mostraram bastante nervosas e confusas ao responderem, o que demonstra uma preocupação delas em fornecer uma resposta correta. Nesse aspecto, revela-se uma das fragilidades da entrevista como metodologia, uma vez que a presença do pesquisador e a assinatura prévia do Termo Livre e Esclarecido revelam o tema e os objetivos da pesquisa, muitas vezes induzindo os sujeitos a buscarem as “respostas certas” ou “politicamente corretas”. Assim, ao notar o nervosismo, procurei tranquilizá-las e reforcei que não tinha como objetivo avaliá-las.

Isabela: *O que você entende por gênero?*

Sandra: *Gênero? Deixa eu falar... Eu não sei se eu consigo explicar. Gênero é masculino, feminino, né? Do indivíduo. O gênero masculino, o gênero feminino. Acho que é isso? Está certo?*

Isabela: *Meu objetivo não é te avaliar. É entender suas percepções.*

Cláudia: *Gênero é o que a pessoa nasce, eu acho.... (pausa) É, se identifica. Como ela se identifica... (titubeia) aí, tá vendo... Como ela se identifica não é como que ela nasce. Mas eu acho que é como ela se identifica, não como ela nasce.*

Isabela: *Em que sentido de identificar?*

Cláudia: *Por exemplo, o menino ele nasce menino, mas quando ele tem uma certa idade, ele se identifica com o gênero feminino. Então ele se identifica com o gênero feminino. Então não é o de nascença.*

Tá certo?

Isabela: *Não estou avaliando você de nenhuma forma, tá? Não estou aqui pra isso.*

Percebemos uma indecisão na resposta da Cláudia. Inicialmente, ela está presa à ideia do determinismo biológico. Este, por sua vez, é a crença de que os comportamentos humanos são influenciados ou determinados por fatores biológicos, por exemplo a genética e os cromossomos sexuais. Essa predestinação biológica foi fortemente criticada por Beauvoir (2016) e Butler (2003) em suas obras, uma vez que esses discursos naturalizam a violência de gênero.

Cláudia também expressa uma preocupação em responder de maneira correta. Isso se relaciona com a formação escolar recebida no modelo educacional brasileiro, pois este está pautado na ideia de que o professor é detentor do saber e o aluno, desprovido de conhecimento

prévio, é apenas um receptor passivo onde serão depositados conteúdos. Nessa educação bancária, criticada por Freire (2019), os alunos saem da escola sem ter sido estimulados ao pensamento crítico, à reflexão e à criatividade. Uma das consequências é a pouca autonomia de pensamento e a necessidade de validação.

Apesar de nos depararmos com concepções que ligaram o gênero à identidade de gênero, também houve confusão entre a ideia de gênero e orientação sexual na fala de Marta:

***Marta:** Gênero... Acredito que é o que as pessoas se identificam hoje. Hoje a gente divide em muitos, bastantes gêneros, né? Seriam masculinos, femininos, os héteros, os homossexuais. Eu acho que hoje em dia essa liberdade de expressão e de assumir o que é, é muuuuito (ênfase) importante!!!.*

Estes termos são comumente confundidos e mal compreendidos em diversos contextos sociais, inclusive nas falas de profissionais da educação. De fato, são muitos os termos e há uma atualização frequente em definições e novas categorias, o que deixa até mesmo especialistas na área confusos (Furlani, 2011). No caso da Marta em particular, ela diz que os gêneros são muitos, pois “[...] seriam masculinos, femininos, os héteros, os homossexuais”. Essa fala revela a nítida confusão entre a identidade de gênero e a orientação sexual dos sujeitos.

Conforme supracitado, a identidade de gênero corresponde à maneira como os indivíduos se entendem no mundo, podendo ou não coincidir com seu sexo biológico. Já a orientação sexual se refere ao padrão de atração – física, sexual, emocional e/ou romântica – de uma pessoa para outra. (Louro, 2018).

Não foi possível identificar nas falas das professoras um tom jocoso ou preconceituoso, pelo contrário, havia um cuidado em utilizar os termos corretamente, o que demonstra uma preocupação e respeito com a diversidade sexual e de gênero.

Giovana foi mais sucinta e apenas respondeu que gênero é a maneira como as pessoas se identificam:

***Giovana:** Eu entendo gênero pela forma como a pessoa se identifica. (PEB – Educação Infantil)*

Já Cléber faz uma reflexão mais aprofundada, afirmando que no primeiro momento os gêneros eram apenas masculino e feminino, mas nos dias atuais precisamos considerar outras variações:

Cléber: No primeiro momento, entendo como masculino e feminino. Isso, assim, formalmente. Então, hoje em dia essa questão se ampliou mais. Hoje em dia tem que se considerar todas as várias identificações que tem aí de gênero.

Perguntei a ele o que seria essa identificação que ele citou. Sua explicação a relacionou primeiro ao aspecto de reconhecimento próprio – a pessoa se encaixa nisso ou naquilo – e em seguida a uma ideia de preferência, de escolha:

Cléber: Tem gente que não se encaixa em nenhum gênero. Então tem gente que prefere não se encaixar, nem em masculino e nem feminino. Então a gente tem que respeitar.

Nessa fala, notamos uma noção bastante comum de que os aspectos ligados à sexualidade e ao gênero são escolhas, como se fossem opções e decisões que cada indivíduo pode tomar. Essa visão é um dos alicerces que sustentam os discursos que atribuem um caráter desviante às expressões de sexualidade que escapam à heteronormatividade e ao determinismo biológico (Louro, 2018). Também podemos relacionar essa ideia de que é possível escolher a própria identidade de gênero ao discurso do Movimento Escola sem Partido. Segundo o MESP, os promotores da “ideologia de gênero” – em sua maioria professores de esquerda – seriam responsáveis por convencer crianças e adolescentes a “trocarem” suas orientações sexuais e os seus gêneros” (Costa, 2017).

Para nos aprofundarmos mais no tema da pesquisa, perguntamos aos entrevistados o que significava ser mulher. Sem dúvida, não é uma definição simples e nem seria possível existir uma única resposta. Mas intentamos compreender os sentidos construídos socialmente e reforçados pela cultura. O significado de ser mulher e de ser homem pode ganhar sentidos diferentes em distintas culturas e épocas. Por serem construções sociais, conforme discutido por Simone de Beauvoir e Judith Butler, carregam consigo muitas marcas da opressão e violência sofridas pelas mulheres, dentre elas as expectativas de comportamentos, padrões estéticos e papéis sociais.

Se o gênero é uma construção social, o significado de ser mulher não poderia ser diferente. Tentar definir a existência de um conjunto tão amplo de seres humanos não escaparia da estereotipação e de uma visão limitada e limitadora. Assim, entendemos que não é possível definir o que é ser mulher, porém é necessário discutirmos quais fardos as pessoas que pertencem a essa categoria social carregam, conforme tratamos no capítulo 2. Ser mulher está, ainda, fortemente conectado às expectativas que as associam ao cuidado doméstico, à maternidade, ao lugar de submissão e passividade, à pouca valorização profissional, aos padrões estéticos e de vestimenta. Todo esse conjunto que compõe o significado social de ser mulher tomou forma pelo patriarcado e acarreta em diversas consequências, como as violências cotidianas, sejam elas sexuais, físicas, patrimoniais e/ou institucionais, a invisibilidade do trabalho doméstico, e expectativas de gênero (Lerner, 2019).

Essas narrativas que limitam a existência da mulher só são questionadas quando escancaradas, ou seja, precisamos tomar consciência de que todo esse fardo que as mulheres carregam não é nato, e sim é atribuído a elas pela violência de gênero imposta pela sociedade patriarcal. A escola, nesse sentido, tem o importante papel de possibilitar a tomada de consciência. Discutir o machismo e o feminismo possibilitaria aos alunos o desenvolvimento de um senso crítico que questionaria a estrutura social na qual eles foram criados e, a partir disso, enxergarem a necessidade de mudança.

Quando perguntadas sobre o que representa ser mulher em nossa sociedade, todas as entrevistadas mulheres manifestaram uma percepção relacionada à necessidade de luta diária para a conquista de um lugar na sociedade. Cláudia e Sandra demonstram a influência do patriarcado nas suas concepções a respeito da figura da mulher. São visões associadas a uma luta cotidiana para sobreviver ao patriarcado, sistema que oprime as mulheres e as coloca como únicas responsáveis pelo trabalho doméstico, de cuidado com a casa e com os filhos, além de submetê-las a padrões estéticos de beleza relacionados aos estereótipos de gênero (Lerner, 2019).

***Cláudia:** Ser mulher é ser guerreira. Você acorda todos os dias enfrentando todas as coisas que um homem não precisa enfrentar.*

***Sandra:** Ser mulher é travar uma batalha diária. Porque a gente tem que... o estereótipo ... de dar conta de tudo: casa, filho, família, estudo, estar linda, estar isso, estar aquilo, fazer dieta, estar em forma... e não ficar doente e dar conta do dedinho do filho que está torto e de levar no médico.*

Os padrões estéticos a que se refere Sandra foram criticados por bell hooks (2018), pois segundo a ideologia machista, as mulheres servem apenas para o prazer masculino, devendo estas corresponderem às expectativas de beleza.

Desafiar o pensamento sexista em relação ao corpo da mulher foi uma das intervenções mais poderosas feitas pelo movimento feminista contemporâneo. Antes da libertação das mulheres, todas as mulheres, mais jovens ou mais velhas, foram socializadas pelo pensamento sexista para acreditar que nosso valor estava somente na imagem e em ser ou não notada como pessoa de boa aparência, principalmente por homens (hooks, 2022, p. 57)

Marta fala sobre a discriminação sofrida pelas mulheres e como foram necessárias muitas lutas para a conquista de direitos:

***Marta:** Romper várias barreiras. Barreiras... A gente já conseguiu muitas coisas hoje, mas ainda há uma discriminação muito grande ainda nos nossos direitos. Nós não alcançamos todos os nossos direitos, apesar de sermos competentes, iguais aos homens, mas ainda não somos reconhecidas. Então acho que é lutar sempre.*

Esse processo de discriminação resultou em histórias de lutas e conquistas travadas pelas mulheres. Um dos grandes exemplos foi o movimento sufragista, o qual foi uma luta que visava conquistar o direito ao voto para as mulheres. As sufragistas foram responsáveis por lutar por direitos civis, políticos e sociais para as mulheres, com o objetivo de equipará-las aos direitos que os homens já possuíam, desafiando as estruturas patriarcais. Ao longo da história, as mulheres precisaram travar muitas outras lutas, como para obterem direitos trabalhistas, acesso à educação, saúde e liberdade reprodutiva, além da luta para o combate à violência de gênero (Saffioti, 2013).

A escola tem importância fundamental para a superação do preconceito e discriminação contra as mulheres, principalmente quando pensamos numa pedagogia crítica. Esta tem como objetivo promover uma abordagem educacional que visa a transformação social por meio da reflexão e da consciência social. Dessa forma, questiona-se as estruturas de poder, as desigualdades e as injustiças sociais. Além disso, a pedagogia crítica busca capacitar os alunos para serem autônomos nesse questionamento, incentivando-os ao pensamento crítico e reflexivo (Apple, 2001; 2006).

Giovana fala sobre a dificuldade em ser mulher e aponta que houve um agravamento na percepção dessa dificuldade devido à tomada de consciência sobre as opressões de gênero.

Isabela: *Para você, o que significa ser mulher?*

Giovana: *Sempre foi difícil, mas agora está mais difícil ainda. [...] A impressão que eu tenho é que... com a discussão sobre gênero, né? Com os direitos adquiridos, parece que a gente tem... Não é que a gente tem mais problemas, os problemas ficaram mais visíveis.*

Nesse sentido, o trabalho da educação e da promoção de discussões de gênero em diferentes contextos retira as mulheres de um lugar de naturalização das condições impostas a elas, permitindo o questionamento das forças que as oprimem, o que traz libertação, mas também traz incômodo e sofrimento. Essa conscientização é um processo de transformação pessoal que acontece primeiro por uma autoconsciência, que envolve negociações, questionamentos constantes e sofrimento, pois revela para as mulheres a sua posição de desvantagem em alguns contextos sociais que antes eram despercebidos (Sardenberg, 2018).

Já o único entrevistado homem apresentou uma representação diferente, muito relacionada a questões físicas e genéticas:

Cléber: *Hoje em dia, eu acho assim, que tem uma explicação científica, tem uma questão aí de genética, tem uma questão física, né. E tem uma questão comportamental (...) Eu acho que é isso, ter nascido com o cromossomo tal...*

Em relação a essa questão comportamental, o entrevistado demonstrou uma representação estereotipada de homens e mulheres:

Cléber: *Comportamentalmente, conheço muitos homens que são extremamente mais sensíveis do que muitas mulheres. Conheço mulheres que são mais masculinizadas do que muitos homens e tal. Então comportamentalmente acho que hoje em dia isso é difícil, né? ter essa... Mas pra mim, assim, eu identifico... Eu acho que eu tenho um comportamento mais masculino, eu acho.*

De acordo com a fala de Cléber, percebemos que sua narrativa é carregada por uma visão ideológica que naturaliza determinados comportamentos e maneiras de ser associadas ao gênero, de forma que a existência de um homem sensível seja algo que mereça atenção por não se encaixar em um padrão comportamental esperado para o gênero. Essa estereotipia de gênero está muito presente nas concepções de professoras(es) e é reforçada pelo currículo oculto, como discutimos previamente. Isso porque, ao conviverem com as crianças e adolescentes em formação, muitas vezes as(os) professoras(es) podem estranhar os comportamentos que julgam inadequados a cada gênero e, com isso, transmitir aos alunos um conjunto de ideias que reforça padrões de comportamento e sujeita os alunos à exclusão ou ao sentimento de inadequação quando não correspondem às expectativas de seu gênero (Mendes, Silva, 2016).

Cléber também demonstra uma percepção determinista de gênero, quando associa comportamento a fatores genéticos: “tem uma questão genética”. Nessa fala, notamos que há uma representação que naturaliza as expectativas de gênero, ignorando toda a determinação histórico-social responsável pelo estabelecimento dos papéis e atributos de gênero.

Ao compararmos as respostas dos entrevistados em relação ao “ser mulher”, temos que as representações demonstradas pelas mulheres em oposição à dita pelo único homem entrevistado são sintomáticas no sentido de deixar claro que a vivência de dificuldades associadas ao gênero é muito mais potente para mulheres. Essa percepção está em consonância com Lerner (2019), pois a autora discute como a internalização da violência de gênero é profunda em nossa sociedade, assumindo diversas facetas e se manifestando mesmo antes das meninas nascerem, uma vez que já na barriga de suas mães há toda uma expectativa a se cumprir em relação aos seus comportamentos, aparência e personalidade.

A ausência das discussões de gênero no ambiente escolar possibilita a perpetuação das estereotipias, pois não fornece aos alunos condições de questionarem as ideias pré-concebidas e generalizadas de gênero. A perpetuação das noções específicas de masculinidade e feminilidade são transmitidas por diversas instituições, como a escola, e levam à discriminação, à violência, à desigualdade. Assim, um dos desafios que a educação tem de enfrentar é a inserção das temáticas de machismo e feminismo no currículo, pois a tomada de consciência é o primeiro passo para a superação dessas questões.

Tratando-se da percepção a respeito do “ser mulher” e se essa existência está ligada a ensinamentos recebidos de maneira sócio-histórica, ao longo da vida, e impostos pela nossa sociedade, ou se é algo recebido de forma inata, a entrevistada Marta, a princípio, nega que haja

um ensinamento. Entretanto, logo em seguida ela é contraditória, pois afirma que aprendemos esses comportamentos no cotidiano. Marta atribui a tarefa de ensinar esses comportamentos à família:

Isabela: *Você acha que esse ser mulher ele é ensinado?*

Marta: *Não, não é ensinado. Eu acho que a gente aprende no dia a dia. Ainda. Acredito que ainda, poucos, mas ainda a gente é criada pra casar, pra namorar, pra ter um filho.*

Isabela: *E esse criada pra casar, para namorar, a gente recebe essa criação por onde? De onde que ela vem?*

Marta: *Acho que é familiar. Constituição familiar, que ainda é muito machista. E eu acho que a gente já ganhou, já venceu várias batalhas, mas ainda eu acho que a gente precisa... Ainda a gente é tido como um ser frágil, né?*

Esses comportamentos apontados por Marta são resultado de um processo cultural arraigado em nossa sociedade. As suas bases estão firmadas no patriarcado, sistema pela qual o poder e autoridade foram negados às mulheres, subordinando-as a papéis de menor prestígio social, como o cuidado com a casa e a criação dos filhos (Lerner, 2019). Marta também faz uma crítica à constituição familiar, afirmando que ela ainda é muito machista. O machismo é resultado do patriarcalismo, pois é a perpetuação da crença de que as mulheres são inferiores aos homens. É por meio do machismo que se reforçam os estereótipos de gênero, a inferiorização da mulher, a violência e desigualdade de gênero, sendo estes um conjunto de atitudes e crenças que servem de mecanismo para o fortalecimento do sistema patriarcal (Saffioti, 2013; Lerner, 2019).

Para os outros entrevistados, os comportamentos entendidos como femininos e masculinos são ensinados desde cedo pela família:

Isabela: *Você acha que esses comportamentos, masculinos e femininos, são ensinados ou já nascemos com eles?*

Giovana: *É ensinado a submissão, né? É o tempo todo. É o tempo todo. É a submissão, é a forma como senta, é a forma como fala. [...] Eu fui mais livre porque eu saí de casa. Porque se eu tivesse ficado com o meu pai, com a minha mãe, teria sido muito pior.*

Sandra: *Foi muito imposto pra gente ser mulher de determinado jeito, por um bom tempo. Eu tenho 50 anos, então eu sou da geração, anos 70, nascida em*

73. Então, a minha mãe me ensinou a ser “bela, recatada e do lar²⁹”, entendeu? (riso).

Cláudia: Acho que é ensinado. Na minha casa, por exemplo, foi ensinado pela minha mãe. Meu pai era caminhoneiro, ficava meses fora. E minha mãe que sempre cuidou de tudo.

Cléber: Acho que é uma herança histórica de comportamento. O homem tem que ter certas funções dentro da família e as mulheres têm que ter outras funções. Então eu herdei esse comportamento dos meus pais.

Desse modo, a família serve de instrumento para espelhar o Estado, educando os filhos de maneira a criar e reforçar a ordem de dominação e hierarquia. Surge, dessas interações familiares, o domínio, cujo deriva da necessidade social de introjetar nos mais novos uma cultura vigente, cuja é patriarcal (Lerner, 2019; Saffioti, 2013). Há, ainda, a construção das identidades – masculinas e femininas – que se enraíza na interiorização de normas discursivas, presentes nos ambientes familiares e em diversos âmbitos sociais.

Portanto, retomamos o que discutimos no capítulo 3. A ausência de temas sociais, como a história das mulheres, o feminismo, e as discussões de gênero no currículo escolar dificultam a superação da violência e desigualdade de gênero. É necessário propor mudanças pedagógicas para uma educação emancipadora, e o viés das teorias feministas é capaz de fomentar e possibilitar discussões importantes para a superação do patriarcado e da violência de gênero (Apple, 2001).

5.2 Feminismo e machismo na ótica das professoras

O feminismo é uma movimento social, político e ideológico que remonta a vários séculos, mas que teve um marco importante no movimento sufragista, quando mulheres foram às ruas para reivindicar o direito ao voto, momento que ficou conhecido como primeira onda feminista. A segunda onda feminista é marcada pela luta em prol dos direitos reprodutivos, pela igualdade de direitos trabalhistas e por questões de violência doméstica. Já a terceira onda, a partir dos anos 90, propõe críticas ao movimento feminista, reivindicando a pluralidade de vozes, perspectivas e lutas pela igualdade de gênero (Saffioti, 2013; hooks, 2022).

²⁹ A entrevistada faz referência à manchete da Revista Veja a qual explicamos anteriormente.

São muitas as vertentes feministas, cada qual com suas particularidades e pautas prioritárias. Defendemos o feminismo interseccional, pois é necessário pensarmos um movimento feminista que leve em consideração outros recortes sociais, como classe, raça e orientação sexual, pois não podemos ignorar o fato de que, por exemplo, mulheres negras e pobres passarão por violências que mulheres brancas de classe alta nunca serão submetidas. A luta feminista precisa considerar essas intersecções, a fim de que igualdade de gênero seja de fato real para todas as mulheres (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019; bell hooks, 2019).

Também precisamos considerar que o feminismo e suas pautas não se encerram na conquista de direitos, como o voto e os direitos reprodutivos. É necessário uma abordagem mais ambiciosa, um movimento que aborde a realidade da vida das pessoas e que traga visibilidade para problemas sociais como a fome, a falta de saneamento básico, os direitos trabalhistas, o acesso à educação, à saúde e à cultura (Beck, 2021).

As representações sobre o movimento feminista carregaram semelhanças marcantes, principalmente no aspecto de entendê-lo como uma luta por direitos e por igualdade e/ou a percepção de que as mulheres devem ter os mesmos direitos e deveres que os homens:

***Cláudia:** É alguém achar que tem... Que as mulheres têm os mesmos direitos em todos os segmentos do que os homens.*

***Giovana:** Sei que é uma luta... é uma luta pra... direitos iguais.*

***Marta:** Eu acho que é lutar pelos direitos iguais aos homens, por ser reconhecida. Acho que é essa luta diária.*

***Cléber:** Eu acho que é uma luta para se equiparar a alguma... A uma injustiça histórica, digamos assim. É uma luta para que as coisas se tornem iguais.*

Nota-se em suas respostas uma ideia de feminismo pautada num senso comum de que este corresponde apenas a uma luta pela conquista de direitos. Essa visão limitada justifica-se pelo desconhecimento da complexidade que é o movimento feminista, pois grande parte das pessoas tem uma noção superficial de que existiu o movimento sufragista e que, posteriormente, as mulheres foram às ruas para lutar pelos seus direitos reprodutivos, como as marchas em prol da legalização do aborto. Ignora-se a densidade das questões abordadas por esse movimento, pois o feminismo não trata apenas de direitos legais, mas de transformações mais profundas nas questões culturais, políticas, estruturais e sociais. Quando se perde esse panorama, deixamos também de perceber que existe uma imposição do papel social para as mulheres, reduzindo suas

escolhas ou as atribuindo um sentimento de culpa e inadequação quando subvertem esses papéis (Saffioti, 2013; Cruz; Dias, 2015).

A representação que Sandra possui nos aponta algumas particularidades em relação aos demais entrevistados, o que é de extrema importância porque se assemelha à percepção de uma parcela considerável da população – conforme discutimos no capítulo 2. Isso porque ela menciona que não gosta dos extremos quando perguntada sobre:

Isabela: *O que você entende por feminismo?*

Sandra: *Então, eu não gosto muito dessa palavra, justamente por eu estar no meio do caminho. Porque eu vejo muitas meninas novas falando do feminismo. Porque tem uma outra visão, tem uma visão de extrema.*

Ela enfatiza que o feminismo deve ser uma jornada pessoal e, por isso, deve-se ter empatia e compreensão mútua entre as pessoas com diferentes visões sobre o feminismo:

Sandra: *Porque o feminismo para mim não é a mesma coisa para você. Não é a mesma coisa para minha amiga que é super feminista e para outra que também não aceita. Feminismo é uma coisa que você... ter muita atenção, ter muito cuidado, porque se a gente também não se une, mesmo com a cabeça diferente dessa noção de feminismo, volta até a gente ser novamente sufocada pelo masculino.*

Dessa forma, compreende-se que a representação que Sandra possui do movimento feminista perpassa ideias relacionadas à visão da vertente do feminismo radical e à rejeição associada a esta vertente, mas também contempla uma visão de movimento plural, dialogando com a vertente do feminismo interseccional. Ela ressalta que precisamos, enquanto mulheres, nos atentarmos às necessidades e contextos sociais de cada uma, garantindo, assim, uma proteção:

Sandra: *A gente precisa sempre prestar atenção uma na outra para a gente de novo não passar por problemas.*

Percebemos que as visões confusas e estereotipadas afastam as mulheres do movimento feminista, pois geram a sensação de que existe muita radicalidade, agressividade e ódio nos discursos. Nesse sentido, a resistência ao movimento feminista relaciona-se fortemente com o desconhecimento (Cruz, Dias, 2015). Ainda, a dificuldade que mulheres têm em se nomearem como feministas está também ligada à insegurança em relação ao uso do termo, pois ele é popularmente associado à histeria, lesbianidade e misandria (hooks, 2022).

Ao perguntarmos se os entrevistados se consideravam feministas, percebemos que estes possuíam uma visão de que ser feminista necessariamente precisa englobar a militância e/ou ações que intervenham no cotidiano

Giovana: *Feminista quando eu leio alguma coisa, entendeu? Quando eu vejo uma situação como essa³⁰, por exemplo, entendeu? Assim: “Olha! Não! Tá errado e tal”. Mas não engajada...*

Cléber: *Feminista? Não. Não. O máximo que eu faço, nessa minha concepção de feminismo, que é uma luta para se conquistar direitos iguais. O máximo que eu faço é corrigir os meus erros, mas eu não encaro como algo que integra um movimento para lutar por essa igualdade.*

A resposta de Cláudia chama a atenção, pois ela diz que lê sobre o tema, mas que não tem o costume de impor algo a ninguém. Sua fala é a seguinte:

Cláudia: *Eu leio sobre às vezes, mas não tenho o costume de impor algo... Eu evito. (grifo nosso)*

Cláudia revela uma visão ideologicamente preconceituosa do feminismo. Ela reforça a ideia de que o movimento impõe mudanças de comportamento às mulheres. A compreensão de que o feminismo obrigaria mulheres a se comportar de determinadas maneiras ou abdicar de sua liberdade de escolha vai em direção oposta ao que o movimento de fato defende. Há uma ideia de senso comum de que toda feminista é contrária ao casamento e ao trabalho doméstico, e que lutará para que essas escolhas não mais existam, quando na verdade é exatamente o

³⁰ Nesse momento, a entrevistada faz referência a uma situação que relatou na pergunta anterior, que trata de uma conhecida que sofria situações de violência simbólica e física por ciúmes do companheiro.

contrário. Uma das tantas pautas feministas é de que as mulheres possam escolher seus caminhos com uma real liberdade e consciência dessa escolha (hooks, 2019).

Vemos, nessas declarações, uma representação reduzida do que significa e estereotipada de ser feminista, como se fosse necessário uma ação cotidiana e intencional para poder se dizer parte do movimento e que isso, automaticamente, significa impor escolhas a outras mulheres. Nesse aspecto, os entrevistados desconsideram que o ser feminista pode também estar relacionado à concordância com as ideias feministas, ao ato de fazer a autocrítica quando percebe-se reforçando algum estereótipo, e também ao próprio ato de buscar conhecimento sobre o tema.

Ainda, houve duas respostas que também nos chamam a atenção porque associam o “tornar-se feminista” a algum acontecimento traumático/libertador. Quando perguntada se ela se considerava feminista, Sandra responde:

Isabela: *Você se considera feminista?*

Sandra: *Sim, sim, depois que eu já passei a porta.*

A “porta” citada por ela diz respeito a processos que levam as mulheres a se libertar da opressão masculina:

Isabela: *Você acha que o feminismo é o contrário do machismo?*

Sandra: *O feminismo é a porta que se abriu e saiu disso. Você sai disso e vai se olhar no espelho e vai falar o que você tem, o que você construiu sozinha, sem depender deles, o que você é com suas marcas, com suas feridas. O que você pode jogar fora do que você aprendeu. [...] Eu acho que o feminismo está mais perto da vontade própria da pessoa de se libertar desse lugar, passar por essa porta e não querer mais voltar.*

Quando perguntei o que a fez “passar pela porta”, a entrevistada prontamente lacrimejou e me relatou que havia sofrido uma violência antes de se casar, violência tal que a fez despertar de um lugar que ela não queria mais estar. Também disse que após vivenciar esse trauma, sua mentalidade mudou e ela passou a não aceitar mais nenhum tipo de imposição em sua vida, assim, ela entende que esse acontecimento, apesar dos traumas, foi também libertador.

Isabela: *O que a fez passar pela porta?*

Sandra: *Uma violência. Um assédio. Um assédio que eu falei não, não dá pra ser isso. Não dá pra ser boazinha sempre. Não dá pra ficar cedendo sempre, ser educada sempre. Quando eu passei por esse assédio, minha vida mudou. Não dá pra ser assim. (lacrimejou ao falar sobre isso).*

Notamos uma semelhança no depoimento da entrevistada Marta ao relatar que se sente feminista a partir do momento que saiu da casa dos pais e pôde tomar decisões por si própria.

Marta: *Em casa era “o pai manda e a gente obedece sempre”. Eu comecei isso depois que eu casei. Saí de casa... Me separei, na verdade. Ai sim! Eu comecei a entender e a buscar o que era. E a lutar pelos meus direitos e ser reconhecida.*

Dessa forma, podemos relacionar os dois depoimentos à percepção de que, por diversas vezes, é necessário que mulheres passem por situações de violência, seja física ou simbólica, para compreenderem a necessidade do movimento feminista. Relacionamos essas representações com o chamado “trabalho emocional” do movimento feminista, cujo consiste em transformar as emoções passivas em emoções politicamente ativas:

O trabalho emocional envolvido na transformação de emoções como tristeza e frustração em indignação são fundamentais para que as mulheres que vivenciam tais processos possam tomar consciência da dimensão coletiva envolvida nas experiências individuais de desigualdade de gênero (Paiva, 2023, p. 63).

Nesse sentido, Reger (2004) fala sobre as emoções compartilhadas, as quais são comuns a muitas mulheres, como a raiva diante de políticas e ações restritivas, discriminação de gênero e violência doméstica. Esses sentimentos recíprocos podem ser direcionados, originando lealdade e empatia e, assim, mobilização para o movimento feminista e envolvimento organizacional.

Reger (2004), Paiva (2023) e Sardenberg (2018) ressaltam que essas experiências de transformação só são possíveis a partir de do letramento de gênero, o qual pode acontecer de

diferentes formas, como compartilhamento de vivências e experiências de opressão e violência em redes sociais, rodas de conversa e acolhimento organizadas em diferentes instituições, como escolas, casas de acolhimento de ONGs, coletivos sociais etc. Desse modo, entendemos a necessidade de espaços formativos para que cada vez mais mulheres compreendam a força do patriarcado e possam se organizar em lutas de resistência e mudança.

Novamente, as entrevistas apontam para desafios que a escola precisa enfrentar para a superação da violência de gênero. Primeiramente, a inserção das temáticas de machismo e feminismo no currículo é urgente, de forma a possibilitar uma real compreensão dessas questões sociais através da tomada de consciência da população. Também é necessária a ampliação dessas abordagens de modo a romper com as visões estereotipadas e deturpadas do movimento feminista.

Perguntamos aos entrevistados qual era a sua concepção de machismo, pois o debate sobre esse tema é inseparável do debate sobre feminismo. O machismo corresponde a um sistema de crenças que sustenta a superioridade dos homens sobre as mulheres. Ele serve ao patriarcalismo, pois perpetua a desigualdade de gênero e a opressão das mulheres, impondo restrições, limitações e violências a estas. O machismo é estrutural e sistêmico, influenciando além das relações sociais, também as instituições e sistemas sociais. Desse modo, ele está tão enraizado nas nossas crenças que, por vezes, temos dificuldade de associarmos atitudes e concepções como exemplos de machismo.

As concepções das entrevistadas apresentam semelhanças. Cláudia, Marta, Sandra e Giovana revelam uma visão de inferioridade da mulher em relação ao homem. Essa inferioridade está ligada aos direitos, à submissão, à imposição pela força e à tomada de voz.

Isabela: *O que é machismo para você?*

Cláudia: *O machismo é achar que os homens podem ter coisas que as mulheres não podem. Ter direitos e ter... coisas, objetos, profissões que as mulheres não podem ter.*

Marta: *Eu acho que é a repressão. [...] É o que coloca... é o que nos desigualava a eles. Onde eles acham que são detentores do poder e da fala.*

Sandra: *Machismo é achar que o homem pode fazer o que quer com uma mulher [...] E ele acha que a gente é submissa. Que a gente não tem cabeça pra pensar. E que tudo que eles querem é o que tem que ser feito na hora que eles querem, como eles querem, porque eles querem, e pronto, acabou.*

Giovana: *Machismo é o comportamento do homem, né? Em achar que ele é superior. É a superioridade do homem em relação à mulher.*

Para as entrevistadas, há uma representação ligada a sentimentos compartilhados e que demonstra as violências de gênero que elas vivenciam desde cedo. A opressão de gênero atinge todas as pessoas, mas a violência simbólica e física atingem mais severamente as mulheres. Isso porque, dentro de um sistema opressor como o patriarcalismo, o segundo sexo (Beauvoir, 2016) foi definido pela perspectiva masculina, de forma que as mulheres são socializadas para aceitar papéis subalternos aos homens. Já Cléber procura justificar o machismo como um comportamento histórico social.

Cléber: Machismo? Acho que tem muito a ver com essa herança que eu falei. Uma herança de comportamento, uma herança histórica de comportamento.

A diferença entre as percepções de Cléber e as outras entrevistadas mulheres é sintomática, pois mostra que a opressão de gênero, apesar de afetar todos os seres humanos, é muito mais violenta para as mulheres. Isso porque elas estão sujeitas a um papel de inferioridade, conseqüentemente, não têm seus corpos, suas escolhas, suas existências respeitadas. O fruto disso está nos altos índices de violência doméstica no país³¹, nas altas porcentagens de mulheres que sofrem violência sexual por ano³², além de outras formas de violência de gênero, como a violência psicológica, patrimonial e simbólica (Fraser, 2006).

5.3. Feminismo e machismo na formação escolar

As concepções que possuímos sobre diferentes temas estão ligadas diretamente ao acesso às informações que obtivemos nos meios sociais onde nos formamos enquanto sujeitos, sejam eles a família, a escola, espaços religiosos etc. Pretendemos discutir nesta subseção como

³¹ No primeiro semestre de 2022, a central de atendimento da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (ONDH) registrou 31.398 denúncias e 169.676 violações envolvendo a violência doméstica contra as mulheres. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/brasil-tem-mais-de-31-mil-denuncias-violencia-contra-as-mulheres-no-contexto-de-violencia-domestica-ou-familiar>. Acesso em: 12 de novembro de 2023.

³² De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o número estimado de casos de estupro no país por ano é de 822 mil, o equivalente a dois por minuto. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/13541-brasil-tem-cerca-de-822-mil-casos-de-estupro-a-cada-ano-dois-por-minuto>. Acesso em: 12 de novembro de 2023.

se deu a formação dos entrevistados para as temáticas de machismo e feminismo, bem como compreender a influência desse aprendizado em suas visões a respeito da violência de gênero e da opressão das mulheres.

Todas as entrevistadas afirmaram não ter recebido nenhum tipo de formação sobre as temáticas do feminismo e machismo durante sua educação, seja escolar ou familiar. Quando perguntamos quais eram as fontes de seu conhecimento sobre o tema, algumas relataram que buscaram materiais na internet, em revistas e redes sociais, e outras afirmaram aprenderem com as mulheres mais jovens que são de sua convivência, como filhas e sobrinhas.

***Isabela:** Na sua formação, não só acadêmica, você teve algum tipo de informação em relação ao feminismo? Isso esteve presente na sua educação de alguma forma?*

***Cláudia:** Nem na minha educação de casa, nem na minha educação escolar. A gente nunca teve nada, assim, de conversa explícita.*

***Marta:** Não. Nem familiar.*

***Sandra:** Não, não, não. Imagina. Estudei em escola pública, nos anos 70, 80, 90.*

***Giovana:** Não. Não. Não. Pelo contrário.*

Paiva (2023), em sua pesquisa de Mestrado, explorou como as redes sociais se tornaram estratégias discursivas de transformação simbólica para o movimento feministas. O autor mostra que as pautas feministas apropriam-se constantemente dos territórios digitais e, desta forma, constroem mobilizações a fim de alcançar o campo da visibilidade.

Trata-se de uma capacidade de coletivização que reflete a potência das novas tecnologias na ampliação e fortalecimento de pautas feministas. Em outras palavras, o que temos visto nas práticas discursivas feministas nas plataformas digitais é, de certa maneira, uma reedição e amplificação do “pessoal é político”. Nesse sentido, o que as redes possibilitaram foi o espalhamento de práticas discursivas feministas, que antes eram restritas a grupos locais, para uma escala global, conectando mulheres de diferentes partes do mundo em torno de pautas comuns (Paiva, 2023, p. 32).

Apenas Cléber, em um trecho da entrevista, afirmou que, apesar de nunca ter se interessado, lembra-se de ter aprendido algumas questões relacionadas ao movimento feminista. Neste caso, Cléber diz o seguinte:

***Cléber:** Nunca me interessei pelo tema. Mas, de forma passiva, já passei por ele. Já vi movimentos feministas desde a questão de história, né? Historicamente, o direito ao voto, né? O direito a ter o seu espaço na sociedade, de trabalhar, de se vestir como quer. Então, sempre... Mas nunca tive, assim... Nunca ninguém trabalhou comigo esse tema de feminismo.*

Na fala acima destacada, o entrevistado diz que já presenciou a luta do movimento feminista, principalmente, no que tange o “direito ao voto” e o direito das mulheres em “ter o seu espaço na sociedade”. Nesse momento, ele faz referência ao movimento sufragista, o qual surgiu no século XIX na Inglaterra, se espalhando para diversas partes do mundo no século XX. A conquista pelo direito de votar e ser votada não alcançou simultaneamente todos os lugares, sendo a Nova Zelândia o país pioneiro, aprovando o voto feminino em 1893.

Dessa forma, entendemos que o currículo no qual esse professor foi formado continha uma discussão superficial a respeito da luta feminista, pois a associa apenas a conquista do direito ao voto. Nesse sentido, confirma-se as discussões elaboradas por Santomé (1995), o currículo é formulado com a ausência de muitos temas, dentre eles as discussões sobre gênero e feminismo. Quando presentes, esses conceitos são tratados de forma superficial, aligeirada e estereotipada, como atividades relacionadas ao Dia Internacional da Mulher.

Na perspectiva dos currículos, todos os entrevistados estão de acordo em relação à ausência dos temas relacionados ao gênero. Cláudia ressalta a falta de conteúdos relacionados ao gênero no currículo escolar, especialmente no ensino fundamental. Em uma de suas falas, ela menciona a divisão por gênero em livros didáticos como um exemplo de reforço de estereótipos:

***Cláudia:** Então, eu já vi em livro didático, né. Texto mesmo, dizendo. Separando o que o menino faz, o que a menina faz. [...] Acho que um texto que falava que menino não chora. Um negócio assim. Que menino não chora. E o pai faz um comen... Eu não lembro o autor. Mas, assim... O comentário era que... Eu acho que era: “homem não chora!”. Que o pai perde o emprego, e aí ele chega em casa e aí ele fala: “homem não chora!”. Sei lá, um negócio assim.*

Marta acredita que o currículo escolar atual ainda não discute amplamente questões de gênero, indicando uma representação de que a educação formal precisa evoluir nessa área. Ela sugere que novas disciplinas e métodos de ensino são necessários para abordar adequadamente essas questões. Já Sandra considera que a escola é um ambiente onde a igualdade de gênero poderia ser promovida, mas destacou a necessidade de um currículo estruturado que aborde questões de gênero de forma adequada. Ela comenta de uma material didático produzido pelo SESI que reforçava alguns estereótipos e cita como exemplo a história de Frida Kahlo:

Sandra: a gente achava pedaços dentro do livro e falava: Nossa! O que é isso aqui? É muito... Eu não gostava... Assim... Eu não vou te lembrar específico assim... Mas assim ... Mostrando a história da pessoa, mas de uma forma estranha. Assim... Eu não falaria daquela forma. Não ia lembrar dela desse jeito. Inclusive, da Frida Kahlo. Falava dela, mas falava da rebeldia dela em relação ao que ela fazia, mas não do que ela sofria, entendeu? Então, tipo... Mostrava, enfatizava a rebeldia. Mas e o que aconteceu com ela? Não fala nada, sabe? Então, eu falava: É, mas ninguém sabe o que aconteceu com ela, né?

A marginalização das mulheres resulta, então, na sua exclusão da história e consequente invisibilidade. Quando retratadas, faz-se de forma superficial ou enviesada, pois as mulheres são vistas historicamente como marginais. O resultado disso é um currículo incapaz de provocar reflexões, questionamentos e mudanças no que tange à opressão das mulheres, servindo, portanto, de ferramenta para perpetuar o patriarcado (Colling, 2010).

O currículo é constituído de tal forma que reforça os sistemas de opressão, pois a seleção dos conteúdos que serão tratados ou não é feita de maneira parcial, servindo aos interesses do Estado e dos grupos opressores. A política educacional está inserida em um contexto histórico e social, e o currículo é reflexo dos jogos políticos de poder, sendo um texto que visa colonizar os sujeitos e torná-los meros reprodutores das estruturas de dominação e desigualdade social (Santomé, 1995).

Já Giovana observa que não há uma abordagem na educação de gênero presente na Educação Infantil e atribui isso ao fato de os materiais seguirem a BNCC:

Isabela: *Você acha que o currículo escolar em relação a abordagem de gênero é bom?*

Giovana: *Não. Na educação infantil, não. A gente segue mais a BNCC, né?*

Corroborando com a pesquisa de mestrado desenvolvida anteriormente (Vaccari, 2018), a versão definitiva da BNCC, aprovada em dezembro de 2017 após muito debate e algumas reformulações, não apresenta nenhum tipo de menção ao gênero e à orientação sexual. A sexualidade humana é tratada de maneira meramente reprodutiva e biológica, empobrecendo a abordagem curricular e impossibilitando que as(os) professoras(es) tenham diretrizes e referenciais para nortear as discussões mais abrangentes, dentre elas as questões de violência de gênero.

Por fim, Cléber reconhece que o currículo escolar, incluindo a gramática, muitas vezes reflete estereótipos de gênero e que isso precisa mudar:

Cléber: *Eu sou professor de Língua. Se pegar a gramática, por exemplo, esses dias eu estava discutindo isso com os alunos. Eu estava trabalhando um texto, que falava da questão de gênero e tudo. E aí eu falei assim: Ah! Quem pilota o carro, o carro de corrida, é o piloto. E quando a mulher pilota o carro? Eles falaram assim: Ah! A pilota. E eu falei: Não, pilota não existe Ah! É piloto mesmo. “Nossa, professor! Mas é mulher, né? E é piloto? É, mas por quê? Porque só os homens pilotavam, né? E agora as mulheres pilotam também, mas não se criou uma palavra. Então, quer dizer, a própria gramática, ela é ainda muito machista.*

O exemplo citado por Cléber corrobora com o discutido por Silva (2016) no que diz respeito aos estereótipos e preconceitos de gênero presentes nos materiais escolares. Conforme citado pelo autor, quando um currículo apresenta mulheres seguindo profissões que são historicamente de menor prestígio ou menor status, ele serve de aparato de gênero, corporificando e produzindo relações de gênero.

Desse modo, os entrevistados demonstraram que a formação escolar que receberam foi falha e não os formou de maneira crítica em relação aos temas de machismo e feminismo. Além disso, os materiais didáticos com os quais eles tiveram contato enquanto professoras(es) não tratavam dos temas e também traziam o reforço de estereótipos de gênero associados a comportamentos e atividades que são normais e esperadas para mulheres e homens. A escola,

nesse sentido, precisa superar o desafio de lidar com professoras(es) que não foram formados para esses temas trabalhando com materiais que não tratam nem de machismo e nem de feminismo, o que, sem dúvida, não é tarefa fácil e nem possui uma solução simples.

5.4. O feminismo no ambiente escolar: um olhar a partir do que pensam as professoras

O ambiente escolar é um espaço intimamente ligado a outras esferas sociais e, por isso, conecta-se com perspectivas, culturas e políticas, reforçando alguns valores e crenças. Os grupos políticos autoritários e opressores, segundo Michael Apple (2002), possuem uma agenda poderosa, incluindo aspectos de gênero, sexualidade e família. Dessa forma, estabelecem um currículo – oficial e oculto – que sirva de manutenção para a dominação de classes e de gênero, mantendo sua hegemonia. Consequentemente, o ambiente escolar é pensado na lógica etnocêntrica, masculina e branca, negando outras culturas. A escola funciona como um mecanismo de dominação ideológica, a ponto de que os alunos não consigam ganhar a dimensão de que a realidade que é mostrada em seus espaços é particularizada e fruto de uma construção social que não serve aos interesses dos grupos oprimidos (Apple, 2006).

Sobre o ambiente escolar em si e situações que podem reforçar ou promover o machismo, Sandra e Marta afirmaram nunca ter percebido nada.

***Isabela:** Você já presenciou alguma manifestação machista na escola?*

***Sandra:** Não, não presenciei. Graças a Deus, nunca tive esse problema.*

***Marta:** Não, não. Os alunos são bem receptivos. E os professores também. Nós nunca tivemos problema aqui nem com professores, nem com alunos.*

Refletimos que essa falta de percepção dificilmente pode significar que nas escolas onde trabalharam e trabalham não houve de fato alguma situação de estereotipia de gênero. Em outros momentos de suas entrevistas há falas que significam essa estereotipia, como quando Sandra fala sobre ter notado estereótipos de gênero nos livros didáticos utilizados em uma das escolas onde lecionou:

Isabela: *dentro do currículo mesmo, você lembra de ter visto algum tipo de estereótipo em relação a mulher?*

Sandra: *Sim. Opa!*

Isabela: *Por exemplo?*

Sandra: *Por exemplo, nos livros antigos do SESI. Foi bem na época que eu comecei a dar aula. A gente achava pedaços dentro do livro e falava: nossa, o que é isso aqui?*

Marta também nega que tenha percebido situações que reforçam o machismo no ambiente escolar, mas em outro momento da entrevista relata uma atitude machista dos responsáveis dos alunos:

Marta: *Nós fizemos um... ano passado, com os nonos anos, um trote, onde eles tinham... As meninas viriam de meninos, os meninos de meninas. Foi, assim, um absurdo o que eu escutei dos pais: Como eu, enquanto diretora, permiti um absurdo desse. O filho dela entrando na escola, olhando aquilo, o que ele ia se sentir?*

Dessa forma, Sandra deixa de conectar o currículo escolar e os materiais didáticos com o espaço escolar em si, pois um livro que apresenta estereótipos de gênero é uma das formas da escola reforçar essa violência de gênero. Já Marta não considera a influência da comunidade externa no espaço escolar e como isso também serve para a manutenção dos estereótipos machistas.

Cláudia afirma que nunca percebeu nenhuma atitude machista, mas logo em seguida comenta que observa um comportamento que parte dos próprios alunos e alunas no momento de se organizarem para as aulas de Educação Física:

Cláudia: *É automático. Os meninos catam a bola, fazem time e vão jogar futebol. E aí eu falei várias vezes para as meninas: Se alguma de vocês quiserem jogar futebol, pode também. Vai lá com os meninos, entra no time. E eles já se excluem automaticamente. As meninas vão para um canto e os meninos vão para o outro. Digamos, né? Fazer coisa de meninos e as meninas fazer coisa de meninas.*

Esse comportamento apresentado por seus alunos é reflexo de uma herança cultural ensinada e reforçada pelo contexto familiar. As crianças, desde cedo, aprendem que devem se encaixar em padrões de comportamento. Aprendem que existem atividades que são próprias para meninas e para meninos, na mesma medida que aprendem que outras são impróprias e inadequadas. Esses valores sociais transmitidos pela cultura escolar e familiar se transformam em violência, pois acarretam em angústias e sentimento de culpa e inadequação naqueles alunos que não se sentem confortáveis nessas categorias de gênero (Mendes; Silva, 2016).

Cléber faz uma autorreflexão e acredita que teria sido ele mesmo responsável por reforçar alguns estereótipos ao longo de sua carreira:

***Isabela:** Você já presenciou alguma manifestação machista na escola?*

***Cléber:** Acho que eu já cometi, já. Eu acho que em pequenas coisas assim a gente cometa atitudes machistas. E eu mesmo já devo ter cometido algum ato machista já, em sala de aula, e nem ter percebido. Eu acho que acontece, assim, não vou lembrar de algo muito específico agora, mas eu acho que acontece. E acho que eu já devo ter cometido atos assim. Que seja involuntário [...].*

Cléber demonstra saber que ele, por estar inserido em uma sociedade patriarcal e machista, não escapa de reforçar os estereótipos de gênero, ainda que de forma inconsciente. Dessa forma, nossas atitudes e crenças estão diretamente ligadas à herança cultural-social que recebemos ao longo da vida, seja ela em contextos familiares, escolares, religiosos etc. Aprendemos significados em relação à figura da mulher e do homem e, como não recebemos uma educação que nos coloca a pensar e questionar esses significados, os reforçamos em nosso cotidiano (Lerner, 2019).

Giovana relatou algumas situações que já presenciou ou teve conhecimento, especialmente, em situações familiares de alunos com os quais trabalhou. Seus relatos foram longos e marcantes, evidenciando um contexto de trabalho caracterizado pela vulnerabilidade econômica e social do público atendido pela escola onde leciona. Chamou-nos muita atenção um trecho de sua fala ao ser perguntada sobre a presença de manifestações machistas no ambiente escolar:

***Isabela:** Você já presenciou alguma manifestação machista na escola?*

Giovana: Ele (o aluno) não sentava na cadeira azul porque ele era o homem da casa (o pai afirmava isso para o filho), que mandava nas meninas. E eu fiz uma desconstrução com ele. Consegui fazer. A partir do momento que ele chegou na sala falando que não sentava na cadeira rosa, que não tinha amigos porque era só menina e tudo mais. Eu fui conversando, eu fui mostrando coisas, eu fui falando...

Há uma tentativa de Giovana em desconstruir em seu aluno um valor machista produzido pela autoridade do pai. Segundo Saffioti (2013), a família serve como forma de domínio, introjetando nos jovens a cultura vigente na sociedade. Em uma sociedade enraizada nos valores patriarcais, a família opera como forma de ajustamento e molde para a reprodução desses valores, agindo como aparato para a manutenção da opressão de gênero.

Giovana relatou também que a situação familiar da criança citada anteriormente é bastante preocupante, pois ela presencia a violência doméstica cometida pelo pai contra sua mãe. Além disso, a professora comenta das vezes em que a mãe da criança compartilhava o fim do relacionamento e, logo depois, contava que havia reatado com o marido porque não tinha condições financeiras de sobreviver apenas com sua renda. Nesse momento, Giovana relata que visita as casas das famílias dos alunos da escola onde trabalha para aplicar questionários de um projeto estabelecido pela prefeitura da cidade³³ e, por isso, ela toma conhecimento das histórias de violência doméstica:

Giovana: Quando eu visito essas casas, eu percebo que o problema é muito mais embaixo. Por exemplo... as casas que eu vou, que a mulher se sujeita por causa do sustento dos filhos, né?

Nesta hora, ela faz uma reflexão sobre como podemos propor uma ideia de feminismo quando para a maioria das famílias falta o básico, como condições sociais de moradia, alimentação e educação. Conforme discutido por Arruza, Bhattacharya e Fraser (2019), de fato, não há possibilidade de uma libertação real das mulheres enquanto houver desigualdades sociais tão profundas. Ainda, essa ausência de diálogo entre as pautas feministas e outras pautas sociais é apontada como uma das causas de afastamento e rejeição por parte considerável de mulheres

³³ O projeto chama-se “Projeto Contínuo de Atenção Individualizada – Comunidades Educadoras”, foi implementado em 2022 e tem como principal objetivo a busca ativa para identificação das principais causas de infrequência e abandono escolar na Rede Municipal de Educação.

ao movimento feminista, uma vez que tem-se uma ausência de representatividade e uma desconexão com o real contexto vivenciado (hooks, 2019).

Giovana também relatou algumas situações que presenciou no ambiente escolar em relação a preconceitos direcionados às mães de alunos. Ela conta que por vezes ouviu os funcionários comentarem sobre as roupas que as mães vestiam e de como eram impróprias para buscar os filhos na escola, e também sobre o fato de algumas mães terem filhos com diferentes pais. Por fim, ela ressalta que tem o hábito de corrigir os colegas de trabalho:

***Giovana:** Eu falei assim: se a mãe tem um filho com cada homem, não é problema seu. O que nós temos é a criança, e a criança tem o direito de estar aqui. E essa criança tem que ser acolhida de uma forma diferente do que ela tem na casa dela. Porque a violência, os palavrões, ela já tem. Então aqui nós somos uma instituição que educa, né? Que educa. Então a gente tem que mudar essa fala, mudar.*

Quando perguntados se já observaram situações feministas no ambiente escolar, Cláudia e Marta afirmam que também nunca notaram nada que se relacionava ao tema. Já Cléber relaciona as atitudes de algumas alunas com o movimento feminista:

***Cléber:** Eu acho que sim. Já percebi essa questão, por exemplo, que pra mim é meio claro no interclasse da escola. As meninas lutaram por... “Ah, a gente quer jogar, também”. Então... eu acho que isso é uma coisa bem representativa, de uma .. do que eu considero um movimento feminista, uma atitude feminista.*

Cléber entende que a reivindicação para praticar esportes socioculturalmente atribuídos aos homens é um exemplo de ação feminista. Se considerarmos, como aponta Beck (2021), que o feminismo não é apenas uma luta por direitos, mas um movimento que questiona todo um sistema que define o que é ou não “coisa de mulher”, podemos sim relacionar a reivindicação das alunas de Cléber como um ato feminista. O ativismo político engloba questões profundas, como lutar contra a violência física e sexual sofrida pelas mulheres, mas também engloba o questionamento constante de todo um conjunto de padrões comportamentais, estéticos e éticos que são impostos às mulheres e que resultam em violência de gênero.

Também precisamos considerar que o feminismo e suas pautas não se encerram na conquista de direitos, como o voto e os direitos reprodutivos. É necessário uma abordagem mais ambiciosa, um movimento que aborde a realidade da vida das pessoas e que traga visibilidade para problemas sociais como a fome, a falta de saneamento básico, os direitos trabalhistas, o acesso à educação, à saúde e à cultura (Beck, 2021).

Sandra e Giovana também afirmam que já presenciaram atitudes na escola de cunho feminista praticadas pelas alunas. Segundo elas, essas ações estão diretamente relacionadas ao Dia Internacional da Mulher:

***Sandra:** Sim, sim. Porque como é uma bandeira que a gente tem que segurar, não vamos esquecer das companheiras que ainda não abriram a porta.... É... Dia Internacional da Mulher, né? É comemorado com falas, estudo, manifestações artísticas.... Para reflexão, para pensamento, para despertamento.*

***Giovana:** (ri e responde) No dia 8 de março, né? No dia 8 de março, que aí a gente faz um trabalho, divulga, faz cartazes, coloca as mulheres mais importantes, né? É melhor que nada, né? Então assim, mas é... Também teve um ano que eram escritoras femininas. Então foi bem legal, sabe, trabalhar. Mas eu acho bem bem pouco!*

Essa estratégia pedagógica desconectada do currículo é o que Santomé (1995) chamou de Currículo Turista, ou seja, trata-se de temas esporadicamente inseridos em atividades escolares, como o “Dia da Mulher”, desvinculando a opressão sofrida pelas mulheres de um contexto real e cotidiano, o que dificulta uma real reflexão sobre essa temática por parte das(os) alunas(os) e professoras(es). Essa não é uma estratégia eficiente, pois enquadra-se na categoria de metodologias de memorização e de compartimentalização, impedindo a identificação dos problemas enraizados em nossa sociedade.

Outro aspecto importante que podemos relacionar às representações das professoras que afirmaram nunca terem percebido manifestações machistas e/ou feministas, como Marta e Cláudia, é o fato de haver um campo de visão que só tem percepção de um problema social quando existe um escancaramento. Em outros momentos de suas falas, vemos que no ambiente escolar onde elas trabalham estão inseridas situações relacionadas ao tema, mas elas não conseguem fazer essa conexão. Cláudia, por exemplo, respondeu que nunca observou situações machistas na escola, mas logo em seguida exemplificou que os próprios alunos se dividem por “esportes de meninas” e “esportes de meninos” nas aulas de Educação Física.

Cláudia: *É automático. Os meninos catam a bola, fazem time e vão jogar futebol. E eles já se excluem automaticamente. As meninas vão para um canto e os meninos vão para o outro.*

Além disso, em outro momento da entrevista, ela deu mais um exemplo de uma situação machista presenciada por ela:

Cláudia: *Aconteceu isso, de uma professora dizer: “pra que que eu vou assistir ao jogo de futebol da Copa feminina se são mulheres? Não merece a minha atenção”. E aí um professor homem provocou ela dizendo: “não acredito que você está falando isso”. E aí ela respondeu: “se o próprio ex-presidente³⁴ dizia isso, por que eu não posso dizer?”*

A ascensão do neoconservadorismo e da extrema direita no Brasil contribuiu fortemente para a legitimação da violência de gênero no país. Os discursos do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro promoveram ataques aos grupos minoritários, dentre eles as mulheres, naturalizando a violência – física e simbólica. Quando um chefe de Estado fala abertamente de maneira violenta contra as mulheres, parte considerável da sociedade se sentiu autorizada a reproduzir o mesmo (Novaes; Pacheco, 2021).

Também vemos contradição na fala de Sandra, quando ela exemplifica, contando uma situação que aconteceu em relação à cor azul e a associação com o gênero masculino:

Marta: *Eu estava entregando as crianças no primeiro ano, as crianças olharam para o professor, o único professor homem da escola, de educação física, e disseram: “Professor, aquela moto é sua”. E ele falou “não, por que?”. “Porque ela é azul”.*

É uma situação de fato muito sutil, mas que evidencia que os estereótipos de gênero estão presentes também nos pequenos gestos e comentários do cotidiano e acabam reforçando ideias que compõem um conjunto de estigmas e expectativas que geram frustração, deslocamento e violência àqueles que não se encaixam nesses moldes de gênero.

³⁴ A professora faz referência ao ex-presidente Jair Bolsonaro.

Quando questionados se a escola seria local para tratarmos sobre machismo e feminismo, todos concordam que é o espaço ideal, uma vez que estes são questões sociais e, muitas vezes, temas ausentes na educação familiar das crianças e adolescentes.

Cláudia: *Sim, é um lugar. Porque em casa as pessoas reproduzem o que elas aprenderam, da maneira que elas aprenderam. Então a escola, acho que tem esse papel de tentar quebrar um pouco (coloca ênfase). [...] A escola é o espaço onde a gente pode fazer com que eles entendam a igualdade.*

Giovana: *Eu acho que sim. Eu acho que sim. Na educação infantil eu acho que devia ter... sabe, trabalhar... porque assim, né? É tudo.... como é que fala.... A educação infantil é um preparo para educação fundamental, né? E cada etapa é importante.*

Marta: *Onde se obtém a informação de forma correta, né? Baseada em literaturas e em estudos? É a escola. A escola é o espaço para tudo isso. Porque aqui eu acredito que é na escola, com as pessoas bem formadas e informadas, que você consegue um discurso melhor, você consegue passar a informação para essa criança, que está em formação, de uma forma coerente. Eu acredito que sim.*

Cléber: *Sim, sim. Eu acho, assim, que é tudo que diz respeito a problemas sociais, que ainda se representa como problemas sociais, tem que ser trabalhado dentro da escola, né?*

Conforme discutimos no capítulo 3, a escola precisa transformar-se de maneira profunda, desligando-se de um modelo conteudista e bancário (Freire, 2019). Para isso, questões sociais, como o machismo e o feminismo, precisam ser discutidas em seus espaços, de forma a possibilitar aos alunos o desenvolvimento de um senso crítico. A partir disso, os sujeitos estarão mais habilitados a reconhecer as amarras do patriarcalismo, quebrando-se a visão determinista de gênero (hooks, 2019).

Sandra também concorda com as ideias dos demais entrevistados no que diz respeito à escola ser um local onde se deve discutir os temas de machismo e feminismo, mas coloca em pauta uma preocupação com a recepção que esses temas poderiam ter na comunidade:

Sandra: *Acho que sim. Mas temos que ter cuidado por conta dos ignorantes. Que levam uma fala distorcida da gente para casa, a gente pode ser mandada embora. Acontece. Falou uma coisa, tem que ter muito cuidado. Existem as fake News (Notícias falsas)... Às vezes o livro está super explicado, está claro e as pessoas distorcem. E aí dependendo a pessoa é mandada embora por conta de uma fala infeliz. Eu acho que é lugar sim, mas ainda precisamos ter cuidado, porque as más interpretações podem prejudicar esse profissional.*

A mesma preocupação é compartilhada por Cléber sobre o professor trabalhar os temas sobre feminismo e machismo na escola:

Cléber: Lógico que a forma de se trabalhar isso tem que ser muito cuidadosa. Até porque a gente ainda tem uma sociedade que ainda é machista, ainda tem uma sociedade que é racista, seja estrutural, ou seja, um racismo consciente, ou seja, um machismo consciente. Então tem que ter muito cuidado aí na forma de se discutir as coisas.

Em relação a essa apreensão, relacionamos com a perseguição sofrida pelos docentes nos últimos anos, principalmente quando trata-se de temas relacionados a gênero, a questões raciais e a culturas silenciadas. O medo relatado pelas(os) professoras(es) explica-se no crescimento dos movimentos fundamentalistas e conservadores e em suas tentativas de apropriação e controle do trabalho docente (Costa, 2017). A agenda anti-gênero tem se mostrado um grande retrocesso nas pautas feministas e encontram cada vez mais meios eficazes de interferirem na esfera pública, inclusive na educação (Junqueira, 2018).

São muitos os desafios a serem enfrentados para que essas questões sejam largamente discutidas na escola. O movimento conservador tem atacado as(os) professoras(es) e a escola na tentativa de restringir e controlar o trabalho docente (Costa 2017). É preciso estar em constante atenção e luta contra os grupos hegemônicos que tentam a todo custo restringir os direitos dos grupos politicamente minoritários.

5.5. Machismo e feminismo no currículo: o que pensam as professoras

Inserir o debate a respeito do machismo e do feminismo no currículo escolar é de extrema importância se pretendemos que a educação cumpra um de seus papéis mais importantes: formar jovens emancipados capazes de ter pensamento crítico para questionarem os sistemas que os oprimem. Esses temas permitem que os estudantes compreendam a importância da igualdade de gênero, conscientizando-se sobre as desigualdades, estereótipos e discriminações sofridas pelas mulheres nos mais diversos âmbitos sociais. Além disso, ao

abordar o machismo e o feminismo, educamos desde cedo os jovens de forma consciente, o que pode ajudar a prevenir a violência de gênero.

Conforme discutimos no capítulo 3, esses temas estão presentes no cotidiano escolar de forma oculta, seja nas falas de educadores, na maneira como os espaços escolares estão organizados, ou nas brincadeiras e comentários a respeito de comportamentos de alunas e alunos. Nesses contextos, muitas vezes as estereotípias de gênero são reforçadas e ensinadas aos estudantes, o que dificulta sua superação, uma vez que promovem a naturalização da opressão às mulheres. É necessário, portanto, que se oficialize o machismo e o feminismo como temas do currículo, garantindo o seu tratamento de forma adequada, embasada e planejada, a fim de que o espaço escolar seja um ambiente de questionamento e superação da desigualdade de gênero, e não o oposto.

Em relação a essa necessidade de inserção do machismo e do feminismo no currículo escolar, perguntamos aos entrevistados sobre o momento ideal para tratar desses temas na escola. Cláudia destaca a necessidade de expandi-los para diferentes disciplinas:

Cláudia: Eu acho que, assim... Aqui na sala eu falo bastante ... A gente segue o livro didático, né? Principalmente História, Geografia e Ciências, que é uma sequência que a gente já planeja desde o começo do ano, por semestre. Então, assim... Eu tô falando de alguma coisa que aconteceu, e aí eu já pego e já entro com o tema. Mas não é suficiente. Eu acho que teria que ter mais coisas, teria que ter outras participações.

Cláudia aponta um dos grandes obstáculos quando discutimos a inserção de temas na educação: a grande quantidade de conteúdo das diversas disciplinas. A educação conteudista por vezes impossibilita que novos temas sejam tratados nas aulas. As(os) professoras(es) se sentem pressionados a cumprir com o currículo e o planejamento escolar, o que os desencoraja de tratar de temas não previstos e oficializados, mas que são extremamente relevantes quando se pretende oferecer aos alunos uma educação emancipadora.

Essa educação conteudista, conforme argumenta Paulo Freire (2019), trata os alunos como sujeitos passivos, oprimidos por um sistema que deposita um conhecimento transmitido de forma hierárquica e unidirecional. Tal sistema sufoca a atuação e relação entre professor-aluno, impedindo uma apropriação do conhecimento e a superação das opressões sociais. Desse

modo, é necessária uma reformulação do currículo, pois atualmente as matrizes curriculares estão voltadas para a exaltação e benefício dos grupos opressores.

Claudia ainda reforça a importância de levar os temas sobre machismo e feminismo para fora da escola, a fim de que toda a comunidade tenha acesso às discussões propostas:

Cláudia: Como é uma escola muito grande, tem muitos alunos. Podia começar com as meninas, com as mães, depois chamar os pais e ir tornando isso uma coisa normal. Porque aqui dentro da sala de aula a gente fala para as crianças, mas aí chega lá em casa o adulto reproduz o que ele aprendeu do outro adulto e aí o que aprende aqui fica aqui. Então seria melhor expandir... levar isso para comunidade, para a comunidade escolar.

Claudia faz uma sugestão muito relevante, pois o tratamento desses temas na escola possibilitaria a superação do senso comum. Conforme discutimos no capítulo 2, o desconhecimento da população a respeito da desigualdade de gênero e o senso comum em relação ao feminismo são fatores que afastam a população do movimento, dificultando a tomada de consciência da opressão de gênero e, por consequência, sua superação (Cruz; Dias, 2015). Desse modo, a democratização do ensino e do acesso à escola é um caminho valioso para a superação do senso comum, todavia são muitos os desafios para que isso ocorra de fato. A evasão escolar no Brasil é um dos grandes problemas que o país enfrenta, e está relacionada a diferentes fatores. Dentre eles, se destacam a profunda desigualdade social, a qual acarreta no trabalho infantil e no distanciamento das crianças da escola. Além disso, o sucateamento da educação pública e a falta de políticas públicas de acesso e permanência escolar são grandes obstáculos a serem superados (Bernárdez-Gómez; Belmonte, 2020).

Sandra, contrariamente aos demais entrevistados, acredita que o tema deva ser tratado apenas quando situações de machismo acontecerem no ambiente escolar. Ela também faz uma reflexão sobre o quanto pode ser em vão tratar de temas assim quando os alunos vêm de ambientes familiares conservadores e intolerantes:

Isabela: Em que momento você acha que seria ideal para falar desses temas?

Sandra: Quando surge a oportunidade. No caso de um acontecimento de machismo. Porque também não adianta ficar dando murro ponta de faca, se

ele é um filho de minion³⁵, não vai entrar. Vai até entrar, mas a família vai deturpar de qualquer jeito. E vai achar que a culpa é do professor. É complicado falar sobre isso. Mas a gente tenta, sabe? Com certeza eu vou tentar.

A fala de Sandra reflete o contexto político e histórico vivenciado no Brasil. Vemos as consequências do Movimento Escola Sem Partido e o cenário de perseguição e insegurança que se instaurou nas escolas do país. A criação da ideia de que existem professoras(es) doutrinadoras(es) objetivados a ensinar aos alunos temas que contradizem os valores familiares, tradicionais e morais teve e ainda tem consequências para o trabalho docente e o contexto escolar, dentre elas o medo que as(os) professoras(es) têm de tratar dos temas associados ao gênero e à sexualidade (Mendonza, 2020).

Giovana, Marta e Cléber concordam no sentido de que os temas sobre o machismo e feminismo deveriam se fazer presentes no currículo escolar, de forma ampla, abrangendo todas as disciplinas. Também destacam que as(os) próprias alunas(os) se interessam pelas temáticas e que isso deveria ser levado em consideração, uma vez que tornaria a escola um espaço mais atrativo para as(os) jovens:

Isabela: *Em que momento você acha que seria ideal para falar de machismo e feminismo na escola?*

Giovana: *Eu acho que desde a Educação Infantil. Mas eu acho que falta. Eu acho que o currículo poderia trabalhar assim, de uma forma mais firme, mais intensa.*

Marta: *Eu acho que poderia ser inserido disciplinas novas. Na verdade, eu acho que tinha que mudar esse currículo escolar. Eu acho que novas formas de se trabalhar deveriam ser feitas, até porque esse aluno que nós temos hoje não é mesmo o aluno que nós tínhamos lá atrás. Eu acho que tinha que mudar muita coisa, inclusive disciplinas que trabalhassem estas questões de gênero, de feminismo, de machismo, de direitos. Eu acho que tinha que ser uma discussão diária.*

Cléber: *Eu acho que isso tem que estar inserido no próprio conteúdo, porque é um tema que não é específico. Não penso que seja um tema específico da disciplina X, da disciplina Y. Acho que isso é um tema, para começar, que os alunos se interessam.... é um tema extremamente relevante para eles. Então, já que os próprios currículos, material didático, têm essa preocupação de trabalhar temas que sejam pertinentes aos alunos, esse assunto tem que estar lá.*

³⁵ Nesse momento, faz referência aos eleitores de Jair Messias Bolsonaro, os quais ficaram conhecidos por “bolsominions”, expressão que se popularizou na internet nos seus anos de governo.

As representações das professoras estão em consonância com a perspectiva da pedagogia decolonial feminista discutida por Costard (2017) e da pedagogia transformadora e emancipadora de Freire (1967; 2019) e hooks (2017). Assim, o currículo deve ser reapropriado pelas camadas trabalhadoras e oprimidas da sociedade, a fim de que os jovens tenham acesso à história desses grupos e possam ter condições de lutar contra a hegemonia de poder dos grupos dominantes.

Há percepção das professoras em relação à contribuição da escola para a diminuição da desigualdade de gênero. Marta, Sandra e Giovana acreditam que a escola não é capaz de alterar uma questão tão profunda. Porém, Giovana, novamente, faz uma reflexão sobre a questão social da comunidade escolar atendida pelas escolas públicas e como a desigualdade social acaba por suprimir outras pautas:

***Giovana:** Acho que falta muito. Até porque, eu estou falando da escola pública, né? Mas a desigualdade social é tão grande e esse problema é tão maior, que a escola, eu acho que o currículo não dá conta. Eu acho que não dá conta. (grifo nosso).*

Quando Giovana diz que a desigualdade social é tão profunda que a escola não dá conta de discutir sobre o machismo e o feminismo no currículo, há o reforço da ideia de que, já que o problema é tão profundo, a educação não conseguirá solucioná-lo e, por isso, de nada adianta propor mudanças curriculares. É um ponto de vista perigoso, pois promove uma perspectiva derrotista de aceitação da desigualdade de gênero. Conforme discutido por Castro e Mariano (2015), de fato, a escola não é capaz de alterar algo na luta pela transformação das estruturas de produção e nas relações sociais sem a contribuição de outros setores políticos e sociais. Entretanto, as mudanças nas estruturas de produção podem resultar em transformações nas instituições escolares. Uma educação crítica pode tornar as(os) alunas(os) capazes de questionar o que é tido como normal, como atitudes machistas e comportamentos moralizantes, e assim reduzir a eficácia desses aparatos de controle. Porém, uma educação crítica não poderia ser alcançada enquanto os currículos não inserirem as perspectivas diversas das classes dominadas.

Marta acredita que a estrutura social patriarcal é reforçada e dá suporte à educação. Segundo ela, a educação é regulada pelo machismo:

***Marta:** Porque ela ainda é pautada no machismo. Eu acho que ainda impera muito, eu acho que esse ensino que nós temos ainda hoje, ele ainda é voltado pro machismo. Daquela família patriarcal.*

A fala de Marta destaca um dos principais pontos que discutimos no capítulo 3: o currículo precisa ser reelaborado e repensado para incluir diversas perspectivas, servindo de diretriz para que temas importantes sejam tratados e debatidos. A crítica ao currículo é essencial para pensarmos a colonialidade do poder. É preciso suprimir a assimetria e discriminação social, questionando a ausência de grupos sociais nas narrativas ali presente (Costard, 2017).

Sobre esse mesmo assunto, Cláudia e Cleber dizem o seguinte, a respeito da contribuição da escola para a superação da questão de gênero:

***Cláudia:** Acho que é trabalho de formiguinha. Poderia fazer mais.*

***Cléber:** Eu acho que só o fato da escola criar uma estrutura para acolher todo tipo de gênero já é um indício de que... De que isso está presente na escola e os alunos acabam enxergando, com uma escola preocupada com isso, então eles acabam enxergando isso [...] Então tudo isso é representativo de que a escola está se transformando.*

De acordo com as falas acima transcritas, Cláudia afirma que a escola contribui de forma ainda tímida no trato das questões de gênero e que deveria contribuir muito mais. Já Cléber acredita que tal contribuição existe, pelo simples fato de haver a presença de alguns elementos que dizem respeito à identidade de gênero, como o uso de nome social. Segundo sua fala revela, “*tudo isso é representativo de que a escola está se transformando*”, na medida em que esse fato coloca o tema do gênero em evidência, permitindo que o assunto seja debatido, auxiliando na sua superação.

Ao citar o uso do nome social como prova de mudança escolar, ignora-se o fato de que essa é uma determinação legal estabelecida pelo Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016 (Brasil, 2016). Portanto, o uso do nome social não pode ser visto como uma mudança incisiva na sociedade, pois ele não garante que as pautas de gênero e identidade sejam debatidas de forma profunda no contexto escolar e nem impedem que as pessoas transexuais e travestis

sofram violência de gênero. O uso do nome social é um passo importante, mas ainda existem muitos outros desafios a serem superados pela escola.

5.6. A quem cabe transformar a educação: o gênero em questão

Sobre a responsabilidade na superação da desigualdade de gênero, é unânime a representação de que a escola é um dos pilares que poderia contribuir para uma mudança social. Quando perguntados sobre isso, os entrevistados revelaram:

Isabela: Você acha que a escola tem um papel na luta pela igualdade de gênero?

Cléber: Sim, é papel da escola. A gente está formando. Eles estão em idade de formação, né? E até para que se diminua e acabe melhorando essa questão dos conflitos por questão de gênero. A escola tem essa preocupação e é preciso trabalhar isso sim.

Marta: Com certeza, com certeza.

Cláudia: Eu acho.

Sandra: Eu acho que sim. Porque o importante da escola é fazer o aluno se sentir íntegro, feliz, achar seu caminho, mostrar portas.

A visão compartilhada pelos entrevistados de que a escola tem função primordial na transformação da sociedade está de acordo com vários dos autores que utilizamos como base teórica nesta tese. Primeiramente, Paulo Freire, defensor de uma educação para a libertação e autonomia, na qual as(os) alunas(os) devem ser estimuladas(os) a ter pensamento autônomo e crítico. A partir dessa pedagogia da autonomia, os estudantes deixam de ser “domesticados” dentro dos sistemas de opressão, passando a olhar para o mundo cotidiano de forma crítica para, assim, modificá-lo. Ademais, bell hooks, inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire, também fala da educação transformadora, incluindo a perspectiva feminista a essa pedagogia. A escola, promovendo uma pedagogia feminista, trabalharia para a desconstrução de práticas patriarcais, a fim de que as relações de poder, opressoras das mulheres, fossem superadas.

Sandra, aprofundando sua resposta sobre o papel da escola na superação da desigualdade de gênero, chama a atenção para o papel da escola e da família no processo de formação do sujeito, afirmando, idealmente, que ambos deveriam trabalhar em conjunto.

***Sandra:** Agora, se ela não abrir essa porta, o que ela está fazendo lá também? Porque é papel da família e da escola, formar o cidadão. Não é só da escola, mas eu acho que as duas coisas têm que andar junto. Se a família não ajuda, pelo menos a escola tem que pôr uma sementinha ali dentro. Entendeu?*

Apesar de a educação familiar ser concomitante à educação escolar, ambas carregam papéis distintos. A educação familiar fornece uma educação informal sobre gênero, podendo incluir conversas, experiências cotidianas e transmissão de valores éticos e morais. Já a educação escolar deve ser responsável por oferecer programas educacionais e políticas públicas que promovam a igualdade de gênero, a tolerância e o respeito pela diversidade. A escola, ao incorporar um currículo mais inclusivo e libertador, possibilita a abordagem sobre os estereótipos de gênero e a violência a eles associada, contribuindo para a desconstrução dos preconceitos e para a promoção de uma sociedade crítica. Dessa forma, a democratização do conhecimento científico proporcionado pela escola é o único caminho para assegurar o acesso a esses temas de maneira sistematizada e embasada cientificamente.

Cláudia queixa-se da forma como o trabalho sobre o tema da sexualidade e do gênero é desenvolvido de maneira esporádica na escola:

***Claudia:** Não tem um [...] trabalho estruturado em relação a isso. Traz esporadicamente uma pessoa para falar uma vez ou outra sobre o assunto, e não é isso. Acho que tem que ser feito um trabalho estruturado, uma sequência. Um trabalho com sequência, com começo, meio e fim, onde se avalia os resultados para ver se está fazendo diferença. Teria que ser isso, então assim, a gente já faz, mas é muito pouco. E aí, o trabalho individual de cada professor, a gente sabe, tem 50 professores na escola, vamos dizer que 20 falam, não é a grande maioria, entendeu?*

Segundo Cláudia, a ausência de uma estrutura curricular acaba trazendo a responsabilidade por tratar dos temas para as(os) professoras(es) de maneira individual. Essa percepção dela está em consonância com Santomé (1995; 1998) e Apple (2001; 2006) no sentido de que alguns temas são trazidos de maneira aligeirada e desconectada de um planejamento curricular, o que implica em uma abordagem insuficiente.

Giovana, apesar de também acreditar na responsabilidade da escola, faz uma ressalva em relação às características da rede de ensino onde trabalha, associando a idade do quadro de docentes com uma mentalidade mais conservadora:

***Giovana:** Teria que ter, né? Mas é um professor ou outro que tenta fazer um trabalho diferenciado. Por ser uma rede velha, também no fundamental, é uma rede muito velha. Então há uma certa resistência também.*

Além disso, a entrevistada ainda aponta para a falta de continuidade de projetos, quando há a troca de governos e como isso dificulta uma mudança substancial na sociedade:

***Giovana:** E depende muito do governo também. Porque a gente pega um governo que fala da desigualdade [...] incentiva, e de repente eles saem, vem outro que... É conservador, né? Ai, tudo que foi feito é perdido, entendeu? [...] Falta essa continuidade, né?*

Em relação à percepção sobre as relações machistas estarem mais amenas do que quando iniciaram suas carreiras docentes, todos acreditam que houve uma melhora, embora ainda haja um longo caminho a ser percorrido.

***Marta:** Às vezes os pais chegam aí e acham que vão encontrar um diretor e vê uma diretora. Às vezes eles até acham que... Eu acho que a gente vem colocando respeito, mostrando pra eles que nós somos capazes.*

Pela fala apresentada, Marta associa a transformação das relações de gênero na escola pelo fato das mulheres estarem ocupando mais cargos de chefia. De acordo com os dados do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), entre os anos de 2007 e 2015, cerca de 80% dos cargos de gestão escolar são ocupados por mulheres. Entretanto, há uma diferença em relação às condições de ascensão para esses cargos quando comparados homens e mulheres:

No que diz respeito à idade e tempo de serviço com que ascendem aos cargos de direção, os homens assumem posições de comando nas escolas com menos idade (35-39 anos) que as mulheres (40-45 anos) e com menos experiência educacional, cerca de 47,6% dos diretores homens possuem menos do que 15 anos de trabalho na educação, enquanto que aproximadamente 70% das diretoras possuem mais de 15 anos de experiência profissional e 44% delas

têm mais de 20 anos de trabalho educacional, suscitando que as mulheres assumem a função de dirigente mais tardiamente se comparadas aos homens. (Bernardes; Guimarães, 2019, p. 11).

Essa diferença nos dados demonstra que, apesar de haver predominância de mulheres ocupando os cargos de chefia escolar, outros fatores marcaram a desigualdade de gênero, como a idade e o tempo de experiência para a ascensão na carreira. Além disso, Bernardes e Guimarães (2019, p. 12) também discutem que há uma diferença salarial entre homens e mulheres: “o grupo de diretoras mulheres (30,2%) se encontra na faixa salarial de 4,1 a 6 salários mínimos, e entre os homens o maior grupo (30,5%) está na faixa salarial de 6,1 a 9 salários”.

Já Sandra vê uma melhora associada ao contexto político brasileiro, especificamente, com a troca recente no Governo Federal.

***Sandra:** Depois que aconteceu tudo isso de pandemia. De escancarar um lixo de pensamento. Eles se esconderam de novo. Depois da pandemia que voltaram. Voltaram porquê? Assim, graças a Deus, a gente não vê mais essas manifestações acontecerem. Assim, efervescentes, sabe? Nem de professor, nem de funcionário.*

***Isabela:** Você acha que isso tem relação com a troca de governo?*

***Sandra:** É! pela troca de governo, sim. Porque se continuasse o Bolsonaro, eles iam se achar mais poderosos, né? Iam querer... massificar esse pensamento.*

Conforme discutem Novaes e Pacheco (2021), a ascensão do conservadorismo no Brasil chega ao ápice nos anos de governo Bolsonaro. Nele, os grupos subalternizados – mulheres, negros, índios, LGBTQIAPN+ - são objetificados e tratados como sujeitos indignos de respeito. O ex-presidente estabelece uma política de aniquilamento dos sujeitos que subvertem a norma masculina, heterossexual, branca e cristã. Seus discursos machistas, racistas e LGBTQIAPN+fóbicos demonstram seu etnocentrismo colonial, no qual a cultura do patriarcado continua a violentar, matar e subjugar as minorias. Portanto, a troca de governo federal, no início de 2023, é vista por Sandra como um momento importante para a educação. A vitória de Lula representa, para ela, uma vitória da democracia, pois não são mais legitimados os discursos violentos e intolerantes que o governo anterior reforçava e defendia.

Giovana associa a melhora das questões em torno das relações de gênero à mudança no quadro de funcionários, especificamente, em relação à idade, embora ela também reconheça que esse não é o único aspecto que interfere nas concepções mais intolerantes e conservadoras:

Giovana: *Teve uma aposentadoria legal aí, um PDV³⁶, né? Que deu uma... Apesar que... Não é só questão de idade, não é? Acho que pesa bastante a questão de idade, mas não é só questão de idade. Tem muitas professoras que são bem mais novas e também vivem nessa caixinha. E aqui nessa escola eu acho que a entrada de várias pessoas, de vários professores que se formaram faz pouco tempo também deu uma melhorada.*

Cláudia também atribui as transformações ocorridas no processo de ensino aprendizagem na escola, a mudança no quadro de funcionários, principalmente pelo maior número de mulheres contratadas nos últimos tempos. Quando perguntada sobre o que motivou as mudanças percebidas por ela na escola, Cláudia respondeu que:

Cláudia: *Talvez pelo corpo de funcionários ser maioria mulher... Eu acho que é menos machista. Acho que isso contribui pra que... Quem está trabalhando somos nós, então a gente meio que... Não acontece, mesmo entre mulheres, se acontece... não sei, mas acho que não. Acho que é mais difícil.*

Porém, quando questionada se estava associado ao fato de haver mais mulheres, ela repensa, reflete e percebe em si mesma contradições:

Cláudia: *É, mas as mulheres também podem ser machistas (e ri). [...] Mas então, não sei agora mais te falar. Mas eu acredito que entre nós. Eu acho que é mais difícil a gente ser machista uma com a outra porque a gente sente na pele, né? O machismo. Então, eu acho que é bem mais difícil, mas existe no meio de todas. Existem sempre essas. Mas eu acho que é mais difícil.*

Além disso, após essas reflexões, ela comenta que a escola permanece sendo machista quando se trata da relação professoras(es)-alunas(es):

Cláudia: *Você reproduz o machismo em coisas assim “Ó! Esse shorts tá muito curto, não vem com shorts curtos assim”. A gente não fala isso pros meninos,*

³⁶ Faz referência ao Programa de Demissão Voluntária proposto pela Prefeitura do Município onde trabalha.

entendeu? A gente faz comentários do tipo, olha lá o jeito que ela tá dançando, abaixando até o chão, tá de saia, tá aparecendo... Essas coisas que a gente não fala pros meninos.

É muito interessante notar que a pergunta gerou em Cláudia uma reflexão potente, levando-a inclusive a perceber a motivação dos comentários que ela mesma direciona para as alunas:

Cláudia: *A gente fala. Direciona os comentários pras meninas. Talvez... Nem é.. Nem seja por preocupação nenhuma com ela. É mesmo uma reprodução do que a gente ouviu a vida inteira.*

Gostaria de traçar uma relação entre essa autorreflexão que a entrevista gerou em Cláudia com a Pedagogia da Pergunta de Paulo Freire e Autonio Faundez (2021). Para os filósofos e educadores, o ato de perguntar implica ao perguntado um momento de indagação, reflexão e inquietação, sendo estes estímulos para revisitarmos concepções já estabelecidas em nós. Além disso, enquanto educadores, precisamos entender que nenhum de nós tem “a verdade”, uma vez que a verdade está no devir do diálogo. Isso significa que

o verdadeiro é uma busca e não um resultado, que o verdadeiro é um processo, que o conhecimento é um processo e, enquanto tal, temos de fazê-lo e alcançá-lo através do diálogo, através de rupturas (Freire; Faundez, 2021, p. 63).

Dessa forma, o momento da entrevista pode ser compreendido como um espaço onde foram realizadas perguntas sem o intuito de se chegar a uma resposta correta, inclusive, no papel de entrevistadora – utilizando as entrevistas semi-estruturadas como metodologia – não pude intervir nas respostas e/ou apontar uma resposta certa, e foi exatamente esse espaço que permitiu tantas reflexões potentes e transformadoras. Nesse sentido, um caminho para repensarmos crenças que aprendemos desde cedo é ter um espaço de provocação, sem o intuito de sermos avaliados, o que pode permitir, ao longo do processo, que também transformemos as crenças e preconceitos de nossas(os) alunas(os).

Por fim, Cléber associa o avanço com o trato das questões de gênero na escola a uma mudança na estrutura escolar e no próprio comportamentos das(os) alunas(os), que já possuem uma criticidade maior do que em períodos anteriores:

Cléber: Eu acho que no próprio comportamento das crianças, a gente observa isso, e na estrutura da escola. A escola está mais estruturada para lidar com esse assunto e para resolver problemas desse assunto.

Portanto, nesta subseção, discutimos sobre o papel da escola na superação da desigualdade de gênero e as percepções das(os) professoras(es) em relação à presença do machismo e do feminismo no espaço escolar. Percebemos que é consenso entre os entrevistados que a escola é um dos pilares de transformação social e que ela poderia contribuir para a redução da violência de gênero. Entretanto, os docentes apontam alguns obstáculos, como um currículo deficitário e insuficiente, a falta de continuidade de projetos educacionais, dentre outras problemáticas. Dessa forma, novamente destacamos que a escola não pode ser entendida como uma salvadora que solucionará todos os problemas sociais, porém, apontar suas fragilidades é um caminho para a superação destes e, conseqüentemente, garantirmos uma escola pública de qualidade, a qual seja capaz de emancipar as(os) alunas(os).

5.7. As representações e o comportamento social: o passado, o presente e o futuro

Ao elaborarmos o roteiro de entrevistas, decidimos adicionar uma questão para buscar compreender quais eram as representações das professoras em relação às suas vivências escolares enquanto alunas. Nesse sentido, procuramos identificar se eles tiveram experiências negativas em relação ao gênero, se conseguiam identificar alguma situação que reforçou estereótipos e os marcou de alguma maneira. Essa pergunta serviu para colocar foco em situações que, na época em que aconteceu, passaram despercebidas porque são questões naturalizadas na sociedade.

A representação que cada entrevistado elaborou ao refletirem como foi ser criança/adolescente na escola, especificamente, em relação à identidade de gênero, mostra sinais claros de como os estereótipos estão presentes e são reforçados no ambiente escolar. Quando perguntada sobre isso, Marta lembra de um tempo muito feliz quando ainda frequentava os bancos escolares. Contrário ao que podemos atualmente observar na percepção de outras pessoas, ela não sofreu nenhum tipo de bullying por parte de colegas ou professoras(es).

Marta: *Eu não tive problemas. Às vezes eu escuto as pessoas falando de traumas que passaram, falando de bullying, eu não me lembro de nada. Eu me lembro de uma fase... muito feliz, de verdade. Eu participava de tudo, tudo que tinha que fazer na escola eu fazia parte. Tinha muitos amigos... não me lembro de Foi boa, a escola pra mim foi boa.*

Porém, quando perguntei se ela se lembrava de ter aprendido comportamentos que deveria corresponder por ser mulher, sua resposta contradiz a anterior:

Marta: *Sim. Tinha que sentar direito, não podia namorar quem eu quisesse, tinha que ser alguém melhor. [...] Então tinha, tinha sim.*

Isabela: *Você lembra como você se sentia quando falavam do jeito de sentar?*

Marta: *Ficava muito brava. Eu sempre fui muito diferente do que eles queriam que eu fosse, na verdade. Eu sofri muito por isso. Mas eu só aprendi a dizer não e fazer o que eu queria depois de já mãe. Mas era difícil. Você tinha que ser a menininha, princesinha, arrumadinha, sentadinha, sabe? E eu não queria nada disso. Complicado.*

Precisamos, primeiramente, diferenciar bullying de violência de gênero. Embora ambos envolvam comportamentos violentos e prejudiciais, o bullying diz respeito a atitudes agressivas, intencionais e repetitivas exercidas de um indivíduo ou grupo em direção a outra pessoa, podendo causar danos físicos, psicológicos e/ou emocionais. A prática de bullying pode ter motivações diversas, como aparência física, habilidades físicas e/ou cognitivas, orientação sexual, origem étnica, religiosidade etc. (Lopes Neto, 2005). Já a violência de gênero refere-se a comportamentos violentos e abusivos especificamente baseados no gênero de uma pessoa. Sua motivação está pautada em normas sociais e estereótipos de gênero.

Dessa forma, apesar de não se ter memórias de ter sofrido bullying, ela se lembra de sofrer uma violência de gênero. Percebemos que o primeiro pensamento que vem a sua cabeça é o bullying, mas quando perguntei se ela se recordava de algum comportamento que lhe foi exigido por ser mulher, ela consegue citar o reforço do estereótipo de que mulheres precisam ser dóceis e delicadas. Novamente, o ato de refletir sobre o tema possibilita que as representações do passado ou presente sejam repensadas, alinhando-se à Pedagogia da Pergunta (Freire; Faundez, 2021).

O intelectual tem de percorrer o caminho inverso: partir de realidade, da ação cotidiana, do povo e de nós mesmos, pois nós estamos imersos numa cotidianidade, refletir sobre essa ação cotidiana e, então, ir criando ideias para compreendê-la (Freire; Faundez, 2021, p. 59)

Sandra logo quando perguntada já responde que a experiência foi muito ruim, e que percebia diferença na maneira como meninas e meninos eram tratados pelas(os) professoras(es):

***Sandra:** Nossa, era péssimo. Péssimo. Os meninos sempre foram mais inteligentes, segundo alguns professores, inclusive professoras. Porque a gente tinha dificuldade em matemática. Ah! Porque é mulher! Ah! Os meninos são mesmo mais inteligentes. A gente era muito julgada também. [...] Fui subjugada muitas vezes..*

Na fala de Sandra temos também um exemplo de violência de gênero. Ela comenta que as(os) professoras(es) tratavam melhor os meninos e os incentivavam a estudar mais, porque eram mais inteligentes. Sandra também relata ter sofrido violência por ser canhota e ter seu desempenho escolar comparado com o de seu irmão:

***Sandra:** Escutava muito isso ... de achar que eu não era capaz, que meu irmão era melhor. “ah, seu irmão aprendeu a ler primeiro que você!”. Eu fui forçada a escrever com a direita. Eu era canhota. Então a professora do primeiro ano já me forçou a escrever com a direita. Então eu era burra porque eu não sabia escrever com a direita. Levava reguada na mão porque eu tinha que aprender a escrever com a direita.*

Vemos, nesse depoimento, um exemplo da educação violenta que permeava as escolas brasileiras. Quando Sandra diz que “Levava reguada na mão, porque eu tinha que aprender a escrever com a direita” ela revela que no período em que estudou sofria violência física como castigo. Num período histórico da nossa educação, a violência física era considerada aceitável, atitude que leva as(os) alunas(os) frequentemente a sofrer castigos físicos e psicológicos no cotidiano escolar. Alguns estudiosos, como Tognetta (2010), retratam essa pedagogia como extremamente danosa para a autoestima, confiança e interesse pela aprendizagem dos estudantes. À medida que avançamos em direção a abordagens mais humanizadas, humanizantes e democráticas na educação, precisamos ainda reconhecermos o legado da

violência nas escolas, trabalhando para a criação de ambientes educacionais seguros e estimulantes, onde alunas(os) tenham condições de se desenvolver de forma saudável e construtiva.

Cléber também percebe uma diferença de tratamento que recebia na infância por ser menino. Ele relata que existia um padrão de comportamento imposto e que ele o seguia sem refletir sobre. No olhar adulto, ele afirma que considera alguns desses comportamentos absurdos e exemplifica:

Cléber: Então, por exemplo, a menina que tivesse um desvio de comportamento, a gente massacrava a menina, porque a menina era uma biscate, né. Tratava dessa forma, porque... Então, acho que na época a gente não fazia essa avaliação. Não fazia essa autocrítica, né? Então a gente ia na onda.

Assim, para ele, ser homem na escola significava ser machista para corresponder às expectativas estereotipadas. Sobre isso, temos um aspecto ligado ao currículo oculto (Apple, 2006; Torres, 2021; Silva, 1992). Ele aprendeu atitudes machistas ao copiar seus colegas: “a gente ia na onda”. Esses comportamentos que promovem a violência de gênero são aprendidos em diversos contextos, pois são fruto de um processo histórico-cultural originados na sociedade patriarcalista. Nele, as mulheres são colocadas em posição inferior e um dos aspectos que servem de violência diz respeito à sexualidade: “a gente massacrava a menina, porque a menina era uma biscate, né” (Paraíso, 2023).

Além disso, ele afirma que, juntamente com seus colegas, praticava bullying.

Cléber: Hoje em dia melhorou muito. Às vezes eu falo pra eles: “A geração de vocês em matéria de comportamento é bem melhor do que a minha, a gente fazia muito bullying”. E acho que hoje em dia, bem menos.

Novamente, reforçamos que o bullying e a violência de gênero não são sinônimos (Lopes Neto, 2005), embora muitas vezes sejam praticadas pelos mesmos sujeitos. O fato de, em sua percepção, haver menos bullying nas escolas – dado que não discutiremos nesta tese, pois foge aos nossos objetivos –, não significa que a violência de gênero necessariamente também sofreu redução. A violência de gênero pode ser tão sutil, pois está massificada nos discursos, que por vezes pode ser despercebida.

Cléber também afirma que em vários momentos ouviu de professoras(es) que ele não poderia ter certos tipo de comportamento na escola pelo fato de ser homem:

Cléber: Você não pode agir desse jeito, você tem que ser homem, você tem que ser macho, né? Homem não faz essas coisas, não. Até em relação a algumas atividades de escola mesmo, e tal. Ah, isso não é coisa de menino.

Percebemos nas falas do professor a enorme importância da inclusão dos homens no movimento feminista, pois a luta contra o sexismo e a violência de gênero não pode ser vista como uma batalha entre homens e mulheres, mas como uma busca coletiva por justiça social. A inclusão dos homens, além de promover uma compreensão mais abrangente das questões de gênero, contribui para desafiar e desconstruirmos os estereótipos prejudiciais – também aos homens – que perpetuam a desigualdade. Ao trabalhar juntos no questionamento das estruturas patriarcais e das normas de gênero, homens e mulheres podem lutar para a construção de uma sociedade equitativa e justa. Assim, incluir os homens no feminismo – preservando-se, claro, o protagonismo feminino – é essencial para atingirmos uma transformação social duradoura e significativa (hooks, 2022).

Cláudia faz uma reflexão em relação ao seu comportamento fora do que era esperado para uma menina, se autointitulando como “mandona”, e diz que os meninos tinham medo dela.

Isabela: Como foi ser mulher pra você na escola?

Cláudia: Eu fui uma menina muito... Mandona, sabe? Eu sempre me... Os meninos tinham medo de mim.

Ela associa esse perfil à violência doméstica presenciada em sua casa:

Cláudia: Porque acho que, na realidade, estava meio que em mim de eu ver meu pai batendo na minha mãe em casa, de eu ver meu pai proibindo a minha mãe de todas as coisas na minha casa... então chegava lá fora, eu fazia o contrário. Eu não deixava ninguém, muito menos menino, falar comigo de qualquer jeito que fosse.

Em outro momento da entrevista, Cláudia comenta que era muito comparada com a sua irmã mais nova:

***Cláudia:** As professoras me comparavam com a minha irmã mais nova. E falavam: Nem acredito que a Maria³⁷ é irmã da Cláudia. Quando eu fiquei sabendo, eu não acreditei. Porque, nossa, não tem nada a ver. A Cláudia é intransigente, e a Maria é tão quietinha. Sabe? Tipo aquele comportamento ali, que a Maria era mansinha, boazinha, quietinha. Eu não.*

Segundo a fala de Cláudia sua irmã era “mansinha, boazinha e quietinha”, enquanto ela era intransigente e mandona. Essa fala despertou na entrevistada um sentimento de que existia uma expectativa comportamental por ela ser menina, mas que não era cumprida porque, ao presenciar a violência doméstica vivenciada pela mãe, ela, inconscientemente, traçava um caminho divergente, não se submetendo à ordens, especialmente de meninos. A violência doméstica, nesse caso, acaba resultando no “letramento de gênero” da entrevistada, o que corresponde à compreensão do sexismo como um problema social e ao reconhecimento da necessidade de desnaturalizarmos os papéis de gênero e a violência sofrida pelas mulheres (Paiva, 2023).

Giovana relata uma história que vivenciou, principalmente, ligadas ao seu comportamento sexual e ao fato de ter tido muitos namorados:

***Giovana:** Eu ganhei um monte de apelido. Teve uma menina que ela me deu um anel, é uma história meio assim (ri). Ela me deu um anel, porque eu fiz aniversário e a gente era muito amiga, ela me deu um anel. Quando eu comecei... ela descobriu que eu estava namorando um menino, a mãe dela falou assim “não serve pra ser sua amiga, vai lá e toma o anel.” Foi a primeira coisa que eu ganhei, assim, né. Aí eu devolvi o anel e cada uma seguiu o seu caminho assim. Mas eu sempre fui meio de desafiar, sabe, sempre.*

Giovana relata também que era tratada de forma diferente por professoras(es) e colegas de turma. Ela lembra de um professor que era o único que gostava dela e que a mantinha por perto. Porém, no decorrer de sua fala, ela acaba relacionando isso a talvez uma tentativa de controle:

³⁷ Para mantermos as identidades preservadas, também utilizamos um nome fictício para a irmã de Cláudia.

Giovana: Tinha esse professor que ele gostava muito de mim. Ele gostava muito. Então ele valorizava as minhas escritas. Ele colocava... Talvez isso era uma forma de controle também, né? Hoje eu penso que talvez tenha sido uma forma de controle.

As falas proferidas por Giovana mostram que a educação recebida por meninas, especialmente a educação sexual, por vezes limita o acesso a informações essenciais sobre suas sexualidades, como também perpetua desigualdades e estereótipos de gênero. Esses estereótipos reforçam a ideia de que existem padrões de comportamento aceitáveis e inaceitáveis, minando a sua autoconfiança, e colocando a sexualidade feminina num lugar secundário e estigmatizado, o que traz impactos na saúde e no bem-estar das meninas. Por isso, é tão importante que superemos esses estereótipos para garantir que todas as jovens tenham acesso a uma educação sexual abrangente, segura e respeitosa, capacitando-as a tomar decisões informadas e saudáveis sobre suas vidas sexuais e reprodutivas (Furlani, 2011).

5.8. A escola e o processo de emancipação dos sujeitos: a interface de múltiplos olhares

A última questão feita às entrevistadas buscava compreender qual era a sua representação em relação à escola emancipar ou não as(os) alunas(os) ao fim da educação escolar. Observamos uma semelhança em suas representações no sentido de atribuir à dificuldade de existir uma escola verdadeiramente emancipadora aos contextos familiares e sociais externos a ela. Também há consonância entre eles no que diz respeito a enxergarem a falta de interesse e/ou condições das(os) professoras(es) em oportunizar essa emancipação.

Cláudia acredita que a escola não emancipa, mas sim faz o contrário, reforça nas(os) alunas(os) muitos estereótipos e sofrimentos, uma vez que o ambiente escolar está repleto de bullying e críticas. Ela comenta que vê muita dificuldade em oportunizar às(aos) alunas(os) a superação dessas questões porque elas são fortemente reforçadas também no ambiente familiar:

Cláudia: Eles ainda não sabem, não amadureceram a ideia. O que eles fazem, o que eles reproduzem, o que eles veem em casa. Então, assim, é uma coisa difícil de lidar, de conversar.

A professora também destaca que é mais difícil o trabalho com as(os) alunas(os) mais jovens, pois estas(es) estão ainda mais condicionadas(os) a reproduzir o bullying (assédio moral) que sofrem dentro do espaço familiar. Para exemplificar, ela cita uma situação que teve conhecimento:

Cláudia: *Eu tive uma menina que chegou chorando porque ela experimentou o shorts do irmão e a mãe achou ruim. Ela falou “tira esses shorts, não é pra você, é pro seu irmão”. E ela queria um shorts igual ao do irmão e a mãe não aceita. Quer que ela venha com “roupa de menina” (usou aspas com a mão). Então, assim, eles não estão preparados e os pais não estão preparados por achar isso, eu acredito. São muito pequenos para resolver a vida.*

Na etapa de ensino que Cláudia cita – anos iniciais do Ensino Fundamental – , as(os) alunas(os) ainda estão muito conectadas(os) aos ensinamentos que recebem nos ambientes familiares. As crianças jovens não são estimuladas pela escola a terem pensamento crítico e, devido a pouca idade, não conseguem ainda ter a dimensão profunda que os temas sociais como machismo e feminismo possuem. Por isso, é tão comum a reprodução de preconceitos e práticas que se enquadram como assédio moral.

Em outro momento de sua fala, Cláudia ressalta que observa um esforço de parte das(os) professoras(es) para que esses temas relacionados à sexualidade e identidade de gênero sejam tratados e respeitados, mas que ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Isabela: *E a escola contribui nesse processo de emancipação do aluno?*

Cláudia: *Eu vejo bastante esforço. Eu vejo na escola onde estou, né? Não sei as outras. E vejo as coisas que a minha irmã conta também lá de onde ela dá aula.*

Isabela: *Esse esforço que você falou é de quem? Quem tem se esforçado?*

Cláudia: *Eu acho que a gestão. De trazer mesmo o assunto. De juntar os alunos, de trazer o pessoal ligado mesmo com a prefeitura, o pessoal que já tem, não sei qual é a palavra, que já tem uma experiência para falar com adolescentes sobre diversos assuntos, né? [...] Então, assim, acho que tá tendo um esforço. Não sei te dizer, assim, se vai render frutos, se vai ser diferente, mas eu vejo um esforço, sim.*

As ideias de Cléber estão em consonância com as de Cláudia, uma vez que ele afirma também que a escola tenta possibilitar a emancipação, mas ainda tem limitações, pois há muita influência da sociedade. Quando perguntado sobre a possibilidade da escola realizar a emancipação das(os) alunas(os), Cléber responde:

***Cléber:** Eu acho que existe, sim, essa possibilidade de ele se emancipar. Mas eu acho que, em relação à sociedade, é complicado. E a escola é uma representação da sociedade.*

Giovana também não acredita que a escola seja emancipadora e atribui isso, supostamente, há uma ausência de vontade política, no sentido de que muitos profissionais da educação estão meramente preocupados em somente receber seus salários e, por isso, não se importam em fazer um bom trabalho:

***Giovana:** Eu vejo assim. Muita gente trabalhando só pelo dinheiro, né? Só pelo dinheiro. Então, assume o cargo. Vai lá, é... O importante é o meu, né? Vou tirar o meu.*

Por outro lado, Giovana comenta que sempre trabalhou em escolas periféricas e observava a pobreza vivenciada por suas(seus) alunas(os) e como a escola era o lugar onde elas(es) poderiam encontrar o mínimo de condições de existência, como educação e alimentação. Apesar disso, ela destaca a falta de esforço das(os) colegas em possibilitar um ambiente mais rico em aprendizagem, uma vez que estas(es) estão mais preocupadas(os) em cumprir com o planejamento escolar.

***Giovana:** Nossa, é uma coisa assim... Eu estou naquele espaço, naquele período, naquele tempo, eu fiz o meu planejamento, eu vou dar aquilo daquele jeito. Vou pegar outra turma e vou, no ano seguinte, repetir a mesma coisa. Não considera o contexto da criança. Só pensa: Eu tenho que cumprir com esses temas. Eu tenho que entregar. Eu tenho que mostrar o planejamento e ponto final.*

Marta também atribui a não emancipação dos discentes a uma falta de interesse das(os) professoras(es):

Marta: *Porque eu não vejo o interesse do professor querer com que aquela criança aprenda. Eu dou aula para aqueles que querem, então eu não atinjo 100% da sala. O aluno que não tem o interesse, seja ele por N's motivos, ao invés de eu ir lá investigar é mais fácil eu pôr para fora da sala de aula.*

O problema apontado por Marta e Giovana em relação a uma falta de esforço de professoras(es) para promover uma educação de maior qualidade precisa ser discutido com cautela. Isso porque é necessário refletirmos sobre as condições de trabalho que muitos docentes encontram. Conforme apontam Gouveia *et al.* (2006), os baixos salários e falta de plano de carreira desestimulam as(os) professoras(es) e, muitas vezes, os docentes precisam acumular vários empregos ou atividades para conseguirem recursos financeiros para seu sustento. Além disso, os problemas infraestruturais das escolas atuam como desmotivadores. Esses fatores, somados, prejudicam a qualidade de ensino ofertada nas escolas brasileiras.

Por fim, Giovana comenta que a escola não pode ser verdadeiramente emancipadora enquanto não considerar a grande desigualdade social existente no país. Logo em seguida, ela também questiona o fato da Secretaria Municipal da Educação ser a responsável por elaborar o currículo escolar e ele estar distante da realidade da escola

Giovana: *Pra gente pensar, realmente, numa escola emancipadora, tem que considerar o caos social que a gente tá enfrentando. Sabe? [...] Quem elabora o currículo, né? Quem tá na faculdade, lá. Eu acho que teria que pôr a mão na massa ao contrário, sabe? Ter contato com essas famílias. Para saber o que realmente tem que ser trabalhado. Entendeu? Acho que teria que sair de lá, né? Porque, assim, é óbvio que é o estudo que traz as ideias, mas a prática, você enxergar a realidade de cada um também, né?*

Giovana aproveita ainda para questionar o processo de formação daqueles que atuam na área da educação:

Giovana: *Tá na faculdade lá... Eu acho que teria que pôr a mão na massa ao contrário, sabe? Ter contato com essas famílias. Para saber o que realmente tem que ser trabalhado. Entendeu? Acho que teria que sair de lá. Sair, né? Porque assim. É óbvio que é o estudo que traz as ideias. Mas e a prática? Você enxergar a realidade de cada um também, né? É isso.*

Já para Sandra, a escola não é emancipadora porque ela possui um sistema falho, no qual as(os) alunas(os) se formam, por vezes, sem estarem de fato alfabetizadas(os). Ela comenta que a escola antes era excludente e para poucos, mas que o acesso e a democratização para todos não garantiu uma educação equânime. Segundo ela:

Sandra: *O problema da escola é que... Tipo... Você não reprova mais. Então, se você aprendeu, você aprendeu, se você não aprendeu você vai passar do mesmo jeito. Tchau! Boa sorte pra você! Que emancipação é essa? Tem gente se formando e não sabe ler, não sabe escrever, não sabe fazer... não sabe conversar, entendeu.*

A questão citada por Sandra – *tem gente se formando e não sabe ler* – é um dos inúmeros desafios para a educação brasileira. O analfabetismo funcional é um problema causado por fatores diversos, extrapolando as questões intraescolares. Ele é fruto de condicionantes históricos, sociais, de gênero e raça, políticos etc. (Souza; Fonseca; Lima, 2023). Quando discutimos a necessidade de mudanças curriculares para incluir as questões de gênero e o feminismo, não podemos deixar de considerar que a escola tem também outros problemas mais profundos que não têm solução simples.

Em consonância com Cláudia e Giovana, Sandra também acredita que a escola não consegue emancipar alunas(os) por conta de uma interferência desastrosa da família durante tal processo. Para ela o apoio familiar seria de fundamental importância para o processo de emancipação das(os) alunas(os).

Sandra: *Tem uma desestrutura geral assim. A formação do cidadão não é só dentro da escola. A família também tem que estar... apoiando. Ultimamente o que a gente vê é desestrutura familiar.*

Em outra ocasião Sandra atribui a falha que a escola possui no processo de emancipação das(os) alunas(os) também ao despreparo docente, mas de uma perspectiva diferente daquela apontada por Giovana. Vejamos o que sua fala revelou:

Sandra: *Um monte de amigo meu do Estado dando aula de uma coisa que nunca viram. Alguns se preocupam e vão atrás, e muitos a gente sabe que não vão mesmo. É só pra inglês ver.*

Ela considera que muitos docentes acabam assumindo disciplinas com conteúdos que nunca estudaram. Segundo ela, algumas(ns) dessas(es) professoras(es), preocupadas(os) com o bom encaminhamento do processo de ensino aprendizagem, acabam enfrentando dificuldades para obterem um bom desempenho. Outras(os) professoras(es), conforme a própria entrevistada diz realizam suas atividades “*só para inglês ver*”. O termo utilizado por Sandra surgiu na metade do século XIX, quando a Inglaterra, devido ao seu interesse econômico, desejava acabar com a escravidão em todo o mundo. Na lista de países escravocratas estava o Brasil, que tinha na escravidão a base da sua economia. Desta forma, para enganar os ingleses, o império português disponibilizou uma frota no litoral brasileiro, para supostamente perseguir os navios negreiros. Todavia, nada acontecia com eles, evidenciando o conteúdo do termo: “*só para inglês ver*”. Nesta lógica de raciocínio, para Sandra, muitas(os) professoras(es) de certa maneira fingem que dão aula ou não as ministram bem, o que em nossa opinião resulta num processo de aligeiramento de conteúdo e numa precarização do processo de ensino aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário que se desenha no Brasil em relação às políticas de gênero e de sexualidade é marcado por intensos debates entre as vertentes conservadoras e progressistas. Nos últimos anos, observamos retrocessos e resistências em relação aos avanços e direitos já conquistados, o que coloca em risco os valores democráticos, os direitos humanos e a igualdade de gênero. A educação, como parte da sociedade, não escapa dessa arena política e dos jogos de poder entre os grupos dominantes e os grupos dominados.

A crescente hostilidade direcionada à escola e às(aos) professoras(es) por parte de grupos fundamentalistas e conservadores, pautados em ideias anti-gênero e na concepção de que temas como sexualidade e feminismo deveriam ser proibidos no ambiente escolar, revela-se como sintoma de uma sociedade polarizada e vítima constante de falsas notícias veiculadas em diversos meios. Os discursos inflamados de líderes políticos, como o ex-presidente Bolsonaro, instauraram no Brasil um clima de hostilidade e incentivaram a perseguição aos grupos progressistas. Conseqüentemente, os(as) professoras(es) foram colocadas(os) em um papel de “inimigos doutrinadores”, o que cria um ambiente de desconfiança, medo e perseguição, afetando negativamente a integridade do sistema educacional, o trabalho dessas(es) docentes e o processo de aprendizagem das alunas e alunos.

Assim, tem-se uma escola ameaçada, impedindo o aprendizado dos estudantes e o desenvolvimento de compreensões mais amplas do mundo, uma vez que, ao excluir questões relacionadas ao gênero, à sexualidade, à história da opressão vivenciada pelas mulheres, impossibilita-se a formação de cidadãos críticos e conscientes. A demonização dos docentes é um processo que se intensificou nos últimos anos, especialmente nas campanhas eleitorais, quando criou-se o mito de que haveria uma tentativa de doutrinação marxista coordenada por professoras(es) de esquerda.

Os ataques destinados a esses educadores coíbem, então, uma abordagem mais sensível e preocupada com questões externas ao currículo, mas presentes no cotidiano das alunas e alunos. Nesse sentido, o currículo escolar oficial poderia servir de suporte para que as(os) docentes estivessem assegurados e legitimados para tratar de temas relacionados ao feminismo, ao gênero e à sexualidade. Porém, conforme pesquisas recentes e a própria percepção dos profissionais que entrevistamos, há uma ausência ou superficialidade dessas temáticas.

A educação é um instrumento vital para a promoção da igualdade e da emancipação das(os) alunas(os), pois pode fornecer ferramentas e condições para que estas(es) alcancem uma visão crítica da sociedade e, em posse disso, lutem para que os sistemas de opressão percam sua força. A educação, quando pautada na sensibilização, no respeito e na promoção da diversidade, torna-se um alicerce fundamental para enfrentar os desafios que se apresentam, visando um Brasil que acolhe e valoriza a pluralidade de identidades, garantindo assim um futuro mais igualitário e respeitoso para todos.

A reflexão sobre a origem da opressão das mulheres é um ponto crucial para a luta contra a opressão de gênero, uma vez que nos auxilia a compreender que esse não é um fator determinado pela biologia, e sim pelo contexto histórico-cultural. A compreensão histórica nos ajuda a dismantlar estereótipos e ideias preconcebidas de gênero, as quais sustentam práticas discriminatórias e violentas. Ademais, o conhecimento sobre as raízes do patriarcalismo possibilitam que mais pessoas se conscientizem das relações de poder que perpetuam a desigualdade de gênero. Em termos educacionais, os estudos a respeito da história das mulheres são um passo importante para promover uma mudança social, pois possibilitam a identificação das causas subjacentes da desigualdade de gênero. Abre-se também um diálogo sobre essas questões, o que promove uma cultura de respeito e compreensão.

O movimento feminista e a perspectiva feminista de currículo são necessários para que possamos reformular os currículos e inserir a historicidade da opressão das mulheres. Essa historicidade é fundamental para que as(os) alunas(os) ganhem nova perspectiva sobre as relações de gênero e compreendam que a subjugação da mulher é fruto da história, não devendo ser vista como algo natural. Entretanto, ao defendermos o movimento feminista, não podemos desconsiderar que este enfrenta muita resistência e rejeição de parte significativa da sociedade, inclusive entre as próprias mulheres. Dessa forma, temos que refletir sobre as lacunas do feminismo, a fim de fortalecê-lo.

Sendo um movimento plural, o feminismo possui muitas vertentes, as quais surgiram ao longo da história, visando defender os interesses de grupos específicos de mulheres. Em nossa tese, fazemos uma crítica ao feminismo liberal, que em suas raízes defende os interesses de grupos majoritários e elitistas, como mulheres brancas, heterossexuais e de classe média/alta. Essa crítica é necessária, pois enquanto todas as mulheres não alcançarem a liberdade e o respeito, nenhuma de nós será realmente livre. Nesse sentido, precisamos refletir sobre o feminismo na perspectiva histórico-crítica, pois a opressão da mulher está ancorada nas relações

de poder que o sistema capitalista estabeleceu. Sendo assim, uma ótica feminista que visa a liberdade de todas as mulheres necessita lutar contra o capitalismo.

A rejeição ao movimento feminista associa-se a esta falta de representatividade, porém há outros processos que interferem e fortalecem essa desaprovação. Conforme discutimos ao longo desta tese, dentre os fatores estão a desinformação e o desconhecimento. Estes são fruto, primeiro, da ausência desses temas na educação. Quando retratado nos currículos, o feminismo ainda está associado apenas à conquista de direitos básicos, como o voto e a liberdade reprodutiva. Essa perspectiva limitada reforça uma ideia de que o feminismo é desnecessário, pois estes direitos já foram alcançados. Outro aspecto é a propagação de discursos de ódio contra as mulheres feministas, as quais são vistas como extremistas, agressivas e infelizes. A construção de um discurso antifeminista reforça um estereótipo que não corresponde à realidade do movimento, contribuindo para o afastamento, principalmente, de mulheres.

Os discursos de ódio contra o feminismo têm raízes complexas, envolvendo aspectos sociais, históricos e culturais. Considerando-se que há uma longa história de desigualdade de gênero e subordinação das mulheres, um movimento que propõe mudanças nos papéis de gênero e nas estruturas patriarcais é entendido como um ataque aos valores tradicionais. Ademais, as tensões políticas recentes no Brasil e a ascensão do conservadorismo desempenharam um papel na polarização política, criando uma narrativa anti-gênero e antifeminista, propiciando a proliferação de discursos misóginos.

Nesse contexto, o currículo escolar precisa ser pensado de maneira a incluir as perspectivas feministas. A crítica ao currículo é importante, pois a sua formulação não é neutra, uma vez que defende os interesses das classes dominantes. As políticas educacionais devem ser vistas de forma contextualizada e historicizada. O currículo funciona como um aparato de manutenção da desigualdade social, pois sintetiza jogos de poder e alianças que visam colonizar os estudantes. Portanto, mudanças curriculares devem ser feitas para que vozes historicamente silenciadas sejam ouvidas.

Quando discutimos sobre o currículo, precisamos considerar que existem aspectos sociais que não estão oficializados, mas se fazem presentes no cotidiano escolar. Trata-se do currículo oculto, o qual diz respeito a ensinamentos transmitidos às(aos) alunas(os) por ações corriqueiras, como comentários, brincadeiras, exemplificações e estratégias pedagógicas. Serve, portanto, para a reprodução de uma cultura de desigualdade social e violência de gênero. O currículo oculto contribui para a socialização das novas gerações, interiorizando nos sujeitos

a ordem social e moral, legitimando as desigualdades e hierarquias. Assim, esconde, por ser oculto, uma ação educativa nada libertadora, preocupada mais em manter a ordem social do que em emancipar as(os) alunas(os).

Além dos aspectos ocultos do currículo, muitas questões sociais importantes estão ausentes. O currículo oficial está enfatizado nas culturas hegemônicas, homogeneizando a cultura escolar. São diversas as culturas ausentes, como as etnias minoritárias, as lutas dos movimentos sociais, as mulheres, a classe trabalhadora, as pessoas LGBTQIAPN+ etc. Apesar de haver bases legais de promoção da igualdade e de respeito à diversidade, não há um contexto educacional efetivo, pois os próprios documentos oficiais da educação carecem de abordagens que fomentem debates aprofundados sobre esses temas.

A inclusão das perspectivas feministas seria um caminho para um melhor desenvolvimento educacional e social dos estudantes. A abordagem da história da mulher, das lutas e conquistas do movimento feminista desafiarão os estereótipos de gênero, pois provocarão nas(os) alunas(os) um senso crítico, desnaturalizando a opressão da mulher. A compreensão das questões de gênero, incluindo desigualdades estruturais e sistêmicas e violência de gênero, nas suas mais diferentes esferas, capacitaria as(os) alunas(os) a serem agentes de mudança social, críticas(os) dos sistemas de opressão e defensoras(es) da igualdade, emancipando-as(os).

Quando trazemos a teoria para dialogar com os dados empíricos, ou seja, com as representações que os entrevistados possuíam das temáticas aqui discutidas, percebemos que há um fracasso escolar na missão de emancipar as crianças e os jovens e libertá-los não dos sistemas de opressão em si, pois este é um aspecto muito profundo, mas das condições de ignorância quanto a essas opressões. Isso porque, a tomada de consciência é o passo inicial para agirmos contra esses sistemas.

Os docentes possuem representações semelhantes, associando o fracasso da escola na missão de emancipar a condições externas, como comunidade, família, desigualdade social e má gestão pública.

Primeiramente, é evidente que a família e a comunidade escolar são parceiros fundamentais para que os projetos e currículos escolares consigam afetar os jovens de forma mais profunda. Essa parceria começa do mais evidente, o apoio familiar nas atividades que as(os) alunas(os) levam para casa, mas também se estende em aspectos mais ocultos e sutis, como o alinhamento com as ideias democráticas e respeitadas.

A escola historicamente se constitui como um espaço fechado e à margem da comunidade, sendo responsável pela instrução dos jovens. Como consequência, desenvolveu-se um registro negativo: as famílias só eram convocadas a comparecer no espaço quando seus filhos apresentavam problemas ou comportamentos inadequados, ou em situações de apresentações festivas, estando estas apenas no papel de espectadoras. Essa visão permanece até os dias atuais, o que é notável pela pouca participação das famílias ao longo do ano, inclusive quando são convocadas a reuniões de pais, por exemplo. Assim, é necessária uma mudança nessa relação, pois é fundamental a interação positiva da escola com a família, desenvolvendo-se uma relação colaborativa entre essas duas instituições corresponsáveis pela educação de crianças e jovens.

Em segundo lugar, precisamos considerar a enorme desigualdade social do país e as limitações que isto implica na educação e em propostas curriculares. A desigualdade social representa uma barreira significativa na capacidade das escolas em superar a desigualdade de gênero, pois molda a cultura escolar e as expectativas em relação ao desempenho acadêmico, muitas vezes reproduzindo e reforçando as hierarquias de gênero. Como resultado, a desigualdade de gênero persiste e até se aprofunda, impedindo a escola de cumprir plenamente seu potencial como um agente de transformação social e de superação.

No que tange à má gestão pública, temos que o sucateamento da educação é um projeto político para perpetuar o ciclo de desigualdade social, impedindo que as classes trabalhadoras tenham acesso a uma educação de qualidade. Quando a educação é negligenciada, ela se torna estratégica para a manutenção do status quo, perpetuando a marginalização de grupos vulneráveis.

Dessa forma, ao analisar as entrevistas das professoras, é notável a presença de diversos aspectos discutidos nos capítulos teóricos desta tese, confirmando nossa hipótese inicial. A educação, ao não incluir de maneira oficial temas relacionados ao gênero, à luta pela igualdade de gênero e a história das mulheres e do movimento feminista, acaba por perpetuar a opressão feminina, dificultando que um de seus principais papéis seja cumprido: possibilitar a formação cidadã, democrática e emancipadora dos jovens.

Ao longo das entrevistas, as profissionais revelaram fragilidades da educação, limitações da escola, crenças estereotipadas que estão enraizadas a ponto de serem imperceptíveis, além de expressarem anseios, preocupações e desejo de mudança. Com isso, percebemos que os problemas apontados na discussão teórica estavam presentes em seus contextos de trabalho,

mais uma vez confirmando e reforçando a necessidade de repensarmos toda a estrutura escolar, especialmente o currículo, a fim de que possibilitemos aos jovens a emancipação e libertação propostas por Paulo Freire e bell hooks.

Entretanto, precisamos ser cuidadosos com essa visão de que a escola é o caminho para solucionar todos os problemas sociais. O fracasso escolar na emancipação dos sujeitos não pode ser visto apenas da ótica das falhas da escola em si. É necessário considerarmos que existe um conjunto profundo de questões sócio-históricas que sujeitam os indivíduos à opressão, e que a escola faz parte dos aparelhos ideológicos do Estado para a manutenção do status-quo e das relações entre os grupos dominantes e dominados. O sucateamento da educação é um projeto político que visa perpetuar o ciclo de desigualdade social e manter certas classes na condição de opressão. Além disso, seria ilusório acreditar que a mera inserção de temas no currículo escolar é suficiente para solucionar a enorme desigualdade e violência de gênero que existe no país. Defendemos a inserção dos temas de machismo e feminismo como caminho para que cada vez mais pessoas tenham acesso às discussões feministas e ganhem autonomia para se identificarem dentro dos sistemas opressores. Mas a superação dessas questões envolve ações múltiplas realizadas por diferentes esferas políticas e sociais.

Por fim, notamos que o momento das entrevistas revelaram-se como uma oportunidade de autorreflexão sobre algumas crenças naturalizadas e enraizadas. Os encontros serviram como propulsores de quebras e mudanças de paradigmas, mas somente porque não propunham correções, ou seja, os entrevistados tiveram tempo e espaço para expressarem o que desejavam e ouvirem a si mesmos, encontrando, muitas vezes, contradições. A educação, por vezes, não possibilita esse mesmo espaço, uma vez que tendemos a chegar com respostas prontas, tolhendo aqueles que pensam diferente. As perguntas das entrevistas foram faísca para o pensar e repensar sobre temas que não são trazidos cotidianamente no ambiente escolar, mas que estão presentes todo o tempo.

Portanto, concluímos esta tese trazendo reforçando a necessidade de promovermos uma educação aberta ao diálogo, à reflexão, ao acolhimento e ao sentido mais verdadeiro da palavra educar: “conduzir para fora”. Enquanto educadores, precisamos criar ambientes de debate para que as(os) alunas(os) se sintam escutadas(os) e se escutem. Escutando-se, poderão tomar consciência de si, consciência do seu lugar no mundo, consciência das opressões que vivem, consciência de caminhos a serem percorridos em direção à igualdade e justiça social. Além disso, quando tomamos consciência das mazelas sociais, passamos a enxergá-las em diversos âmbitos, e é essa visão ampliada que nos permitirá nos incluirmos na luta pela equidade.

REFERÊNCIAS

ADICHIE; Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGÊNCIA SENADO. Íntegra do discurso da presidente Dilma Rousseff na cerimônia de posse. **Senado Notícias**, 01 jan. 2011. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/01/01/integra-do-discurso-da-presidente-dilma-rousseff-na-cerimonia-de-posse>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

AGUIAR, Bruna Soares de; PEREIRA, Matheus Ribeiro. O antifeminismo como backlash nos discursos do governo Bolsonaro. **Agenda Política**, v. 7, n. 3, 2019.

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Revista Novos Estudos**, v. 38, n.1, 2019.

APPLE, Michael W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55-78, 2002.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

BALISCEI, João Paulo; MOCHI, Luciene Celina Cristina. A palavra dentro dos parênteses – o lugar do não heterossexual na Base Nacional Comum Curricular: educação, gênero e famílias. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 11, n. 21, jan./jun. 2022.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BECK, Koa. **Feminismo branco: das sufragistas às influenciadoras e quem elas deixam para trás**. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2021.

BERNARDES, Carliene Freitas da Silva; GUIMARÃES, Selva Fonseca. Quando homens e mulheres assumem a direção: as diferenças de gênero na gestão escolar. **Revista Profissão Docente**, Uberaba-MG, v.19, n.40, p.01-18, jan./abr. 2019.

BERNÁRDEZ-GÓMEZ, Abraham; BELMONTE, Maria Luísa. School dropout, determinants, educational policies and subsequent itineraries. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, 2020.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1, janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BORGES; Rafaela Oliveira; BORGES; Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e.230039, 2018.

BOURDIEU, Pierre. Novas reflexões sobre a dominação masculina. *In*: LOPES, Marta Julia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOFF, Vera Regina (Org.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 29-40.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 05 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abr. 2016.

BRASIL. Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico; altera as Leis nº 8.212, de 24 de julho de 1991, nº 8.213, de 24 de julho de 1991, e nº 11.196, de 21 de novembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 jun. 2015a.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009. Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas; altera o Decreto-Lei nº 3.365, de 21 de junho de 1941, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 jul. 2009.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 março 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final** – Conferência Nacional de Educação – CONAE. Brasília, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/1/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 23 maio de 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BURGGRAF, Jutta. **¿Qué quiere decir género?** En tomo a un nuevo modo de hablar. San José (Costa Rica): Ediciones Promesa, 2001.

BURGGRAF, Jutta. Gênero (“Gender”). *In*: CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA. **Lexicon**: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas. Rio de Janeiro: Edições CNBB, 2011.

BUTTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARLOS, Jeferson. Prefeitura manda tirar trechos de livros escolares com união entre gays. **G1**, Ariquemes e Vale do Jamari, 23 jan. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ro/ariquemes-e-vale-do-jamari/noticia/2017/01/prefeitura-manda-arrancar-paginas-de-livros-escolares-sobre-homossexuais.html>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

CARMO, Wendal. Damares justifica abuso de meninas por falta de calcinhas. **Carta Capital**, 25 jul. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/damares-justifica-abuso-de-meninas-por-falta-de-calcinhas/>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

CARVALHO, Rafiza Luziani Varão Ribeiro. Uma breve história de ressentimento, propaganda, fake news, desinformação e eleições no Brasil recente. **Cambiassu: Estudos Em Comunicação**, v. 15, n. 26, p. 139–146, jul./dez. 2020.

CASTRO, Mariângela Machado de; MARIANO, André Luiz Sena. Ideologia, Escola e Conhecimento: da reprodução do currículo oculto às possibilidades de superação a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista HISTEDBR On-line** 15.64 (2015): 47–. Web.

CASTRO, Mary Garcia. O Golpe de 2016 e a demonização de gênero. *In*: RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda. **O Golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: Edufba, 2018.

CAZUZA. Blues da piedade. *In*: CAZUZA. **Ideologia**. Rio de Janeiro: Philips, 1988.

CAZUZA. Burguesia. *In*: CAZUZA. **Burguesia**. Rio de Janeiro: Universal Music, 1989.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governamento e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, v. 33, n. 66, p. 141-155, 2017.

CHARTIER, R. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 4, p.40-44, 1995.

COHEN, Stanley. **Folk devils and moral panics**: The creation of the Mods and Rockers. Routledge Classics, Londres, 2011.

COLLING, Ana Maria. O currículo de História e as relações de gênero hierarquizadas. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 15, n. 2, jul./dez. 2010.

CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA. **Lexicon**: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas. Rio de Janeiro: Edições CNBB, 2011.

COSTA, Pedro Henrique Duarte da. PL 867/2015: O “Escola sem Partido”, a criminalização da docência e a oposição religiosa às discussões de gênero. **Revista Trilhas da História**. Três Lagoas, v. 7, n. 13, jul-dez, 2017.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & Debates**, Macapá, v. 4, n. 1, jan./jun. 2017.

CRUZ, Maria Helena Santana; DIAS, Alfrancio Ferreira. Antifeminismo. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 01, p. 33-42, jan. abr., 2015.

DE MENDONÇA, Amanda André; MOURA, Fernando. MAIS EMPODERADA QUE EU? Antifeminismo e desdemocratização no Brasil atual. **Communitas**, v. 5, n. 9, 2021.

DOURADO, Tatiana Maria Silva Galvão. Fake News na eleição presidencial de 2018 no Brasil. **Tese** (Doutorado em Comunicação). Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação, 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 2. ed. São Paulo: Editora Escala, 2006.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Estatuto da Escola sem Partido**. 2019. Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 28 out. 2023.

FAGUNDEZ; Ingrid; MENDONÇA; Renata. Como primeira 'presidenta', Dilma deixou algum legado para as mulheres? **BBC News Brasil**, São Paulo, 01 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-37226797>>. Acesso em: 31 de julho de 2023.

FAÚNDES, José Manuel Morán; VAGGIONE, Juan Marco. Ciencia y religión (hétero)sexuadas: el discurso científico del activismo católico conservador sobre la sexualidad en Argentina y Chile. **Contemporânea**, v. 2, n. 1 p. 159-18, jan.–jun. 2012.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p.139-152, ago. 2004.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Autonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FURLANI, Jimena (Org.). **Educação Sexual na escola: equidade de gênero, livre orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GARBAGNOLI, Sara. “L’ideologia del genere”: l’irresistibile ascesa di un’invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell’ordine sessuale. **AG About Gender**, Genova, v. 3, n. 6, p. 250-263, 2014.

GARRAIO, Júlia; TOLDY, Teresa. “Ideologia de gênero”: origem e disseminação de um discurso antifeminista. **Mandrágora**, v. 26, n. 1, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Gilberto; BUARQUE, Chico. **Cálice**. In: BUARQUE, Chico. Chico Buarque. Produzido e dirigido por: Sérgio de Carvalho. Polygram/Philips, 1978. Faixa 2, Lado 1. Disco de Vinil.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONZALEZ, Jeferson Anibal; COSTA, Michele Cristine da Cruz. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação:: o movimento “Escola sem Partido” para além do projeto de lei. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, 2018.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; CRUZ, Rosana Evangelista; OLIVEIRA, João Ferreira; CAMARGO; Rubens Barbosa. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **RBP AE**, v.22, n.2, p. 253-276, jul./dez. 2006.

HALL, Stuart. Sovik Liv (org.). **Da diáspora: identidades e mediações**. Belo Horizonte: Editora UFMG: Brasília: UNESCO, 2005.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. O golpe de 2016, as fragilidades da democracia liberal brasileira e o papel da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 17. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

HOOKS, bell. **Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black**. New York: Routledge, 1989.

HOOKS, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JARDELINO, Fábio; CAVALCANTI, Davi Barboza; TONIOLO, Bianca Persici. A proliferação das fake news nas eleições brasileiras de 2018. *Comunicação Pública*, v. 15, n. 28, 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In: Ribeiro, Paula Regina Costa; Magalhães, Joanalira Corpes [orgs.]. Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária anti-gênero. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018.

LEGRAMANDI, Aline Belle; GOMES, Manuel Tavares. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. *Revista @mbienteeducação*. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 24-32 jan./abr. 2019.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

LOPES NETO, Aramis A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*. Rio de Janeiro, n. 81, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALANCHEN, Julia. Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 18, p.123-132jan/dez 2021.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. São Paulo: *Didática*, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque; COELHO, Fernanda Marina Feitosa; DIAS, Tainah Biela. “Fake news acima de tudo, fake news acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional”. *Revista Eletrônica Correlatio*, v. 17, n. 2, p. 65-90, dez. 2018.

MARTELLO, Alexandre. Governo Bolsonaro propõe 94% menos de recursos no Orçamento para combate à violência contra mulheres, diz levantamento. **G1**, Brasília, 29 set. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/09/29/governo-bolsonaro-propoe-94percent-menos-de-recursos-no-orcamento-para-combate-a-violencia-contra-mulheres-diz-levantamento.ghtml>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MARTINS, Ewerton Domingos Turma. Desafios da implementação da Lei 10.639/2003 em escolas públicas no município de Marapanim/PA. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, v.4, n.2, p.97-111, 2021.

MARTINS, Jonatas. Justiça Federal condena governo Bolsonaro a pagar R\$ 5 milhões por falas contra mulheres. **Correio Braziliense**, 25 jun. 2021. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/06/4933752-justica-federal-condena-governo-bolsonaro-a-pagar-rs-5-milhoes-por-falas-contra-mulheres.html>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2017.

MATARAZZO, Renata. Doria manda recolher apostila de ciência que fala sobre diversidade sexual: 'Não aceitamos apologia à ideologia de gênero'. **G1**, São Paulo, 03 set. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/doria-manda-recolher-livros-de-ciencia-que-fala-sobre-diversidade-sexual-nao-aceitamos-apologia-a-ideologia-de-genero.ghtml>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

MATTOS, Amana Rocha. Discursos ultraconservadores e o truque da “ideologia de gênero”: gênero e sexualidades em disputa na educação. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 573-586, 2018.

MAZUI, Guilherme; NETTO, João Cláudio. No Dia da Mulher, Bolsonaro diz que ministério é 'equilibrado' e cada ministra vale 'por dez homens'. **G1**, Brasília, 08 de março de 2019. Seção Política. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/03/08/no-dia-da-mulher-bolsonaro-diz-que-ministerio-com-20-homens-e-duas-mulheres-e-equilibrado.ghtml>>. Acesso em: 31 de julho de 2023.

MELO, Flávia. Não é fumaça, é fogo! Cruzada anti-gênero e resistências feministas no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, dez. 2020.

MENDES, Gigliola; SILVA, Lucrécia Bezerra da. A educação em gênero e sexualidades na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Do currículo oculto ao Currículo em Movimento. **Revista Com Censo**, V. 4, N. 7, nov. 2016, p. 21-28.

MENDONÇA, Amanda de. “Professor doutrinador”, homeschooling e “ideologia de gênero”: a tríade que ameaça a educação brasileira. **Revista Escritas**, v. 12, n. 2, p. 33–51, 2020.

MIATO, Bruna. Sancionada lei que proíbe 'ideologia de gênero' nas escolas de Campina Grande. **G1**, Paraíba, 10 jul. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/sancionada-lei-que-proibe-ideologia-de-genero-nas-escolas-de-campina-grande.ghtml>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, 2001, p. 65-81.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Anticomunismo e antipetismo na atual onda direitista. *In*: BOHOSLAVSKY, Ernesto Lázaro; MOTTA, Rodrigo Patto Sá; BOISARD, Stéphane. **Pensar as direitas na América Latina**. Alameda, 2019.

NOGUEIRA, Leo Carrer. O antipetismo religioso: a demonização dos governos petistas a partir do discurso umbandista. **Escritas**, v. 9, n. 1, 2017, p.222-242.

NOGUEIRA, Raiane. Imóveis do ‘Minha casa, minha vida’ passam a ficar com a mulher em caso de divórcio. **Extra**, 25 de março de 2012. Disponível em: <<https://extra.globo.com/casa/imoveis-do-minha-casa-minha-vida-passam-ficar-com-mulher-em-caso-de-divorcio-4400501.html>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

NOVAES, Marcos Oliveira; PACHECO, Ana Cláudia Lemos. O “Brasil de Bolsonaro”: racismo, machismo e LGBTQIA+FOBIA. *In*: XVII Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira, 2021, on-line. **Anais da XVII Semana de Educação Da Pertença Afro-Brasileira**. 2021, p. 269-279.

OLIVEIRA, Elda; SOARES, Cassia Baldini; BATISTA; Leandro Leonardo. Representações cotidianas de jovens sobre a periferia. **Rev Bras Enferm**, v. 69, n. 6, nov-dez 2016, p. 1147-1153.

PAIVA, Fernanda Polidoro. “Tornar-se feminista; encontrar as palavras” e as redes: estratégias de construção do campo discursivo feminista nas arenas digitais. 2023. 141 p. **Dissertação** (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206 - 237, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

PATRIOTA, Tania. Relatório da Conferência Internacional sobre população e Desenvolvimento - Plataforma de Cairo, 1994. p. 33-137. *In*: Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. 260p. (Série Documentos).

PAULO, Hugo Barbosa; LAFETÁ, André Mendes; CARDOSO, Zilmar Santos. O outro lado do currículo oculto: educação como forma de dominação política no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1338-1354, set./dez. 2023.

PEIXOTO, Valdenízia Bento; SALVADOR, Evilasio; BIANCHETTI, Ana Luiza Rosenbaum. Direitos sexuais e reprodutivos: políticas e orçamentos nos governos Temer e Bolsonaro. **Argum**, Vitória, v. 15, n. 1, p. 23-37, jan./abr. 2023.

PERRENOUD, Phillippe. **La construcción del éxito y del fracasso escolar**. Ediciones Morata, S.L.: Madrid, 1996.

PIERINI, Verena. Educação Libertadora na formação inicial de professores. *In*: MARTINHAGO, Ana Paula Galante; FERNANDES, Leila de Francisco (Org.). **Educação e Emancipação: democracia, história e formação**. Campinas, SP: Apparte, 2021. p. 179-193.

PIMENTEL, Celeste Aparecida; PEREIRA, Antonio; MACHADO, Célia Tanajura. Nós temos racismo sim, deveríamos agir contra e não só discutir: o currículo praticado e as questões étnico-raciais na escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 124-153, maio/ago. 2023.

PINHO, Tássia Rabelo de. Debaixo do Tapete: A Violência Política de Gênero e o Silêncio do Conselho de Ética da Câmara dos Deputados. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 28, n. 2, 2020.

PINTO, Fernanda de Campos; FONSECA, Luís Eduardo Gauterio. O currículo oculto e sua importância na formação cognitiva e social do aluno. **Projeção e Docência**, v. 8, n. 1, 2017, p. 59-66.

REGER, Jo. Organizational “Emotion Work” through consciousness-raising: an analysis of a feminist organization. **Qualitative Sociology**, v. 27, n. 2, 2004.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os Planos de Educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017.

REVISTA ISTOÉ. "**Não estupro porque você não merece**", diz Bolsonaro a Maria do Rosário. Revista ISTOÉ. 2014. 1 vídeo. (2 minutos). Publicado pelo canal Revista ISTOÉ, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LD8-b4wvIjc&ab_channel=revistaISTOÉ>. Acesso em: 31 jul. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p.1237-1260, jul./set. 2018.

SACCHET, Teresa. Capital social, gênero e representação política no Brasil. **Opinião Pública** [online], v. 15, n. 2, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Graphium Editora, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SALES, Lilian. O Ativismo Católico: Bioética, Direitos Reprodutivos e Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 3, e71678, 2021.

SANTANA, Maurício; LARCHET; Jeanes Martins. A sexualidade “no armário” em documentos curriculares da Educação Básica. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 9, p. 1-14, maio, 2021.

SANTANA, Vitor. Deputados aprovam projeto que proíbe ‘ideologia de gênero’ nas escolas de Goiás. **G1**, Goiás, 2021. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/08/25/deputados-aprovam-projeto-que-proibe-ideologia-de-genero-nas-escolas-de-goias.ghtml>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **El currículum oculto**. 6. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1198.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTOS JÚNIOR, Marcelo Alves dos. Vai pra Cuba!!!A rede antipetista na eleição de 2014. **Dissertação** (Mestrado em Comunicação). Rio de Janeiro: UFF, 2016.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin do; MOTTIN, Karina Veiga; SILVA, Amanda da. As Cruzadas anti-gênero, antifeminismo, resistências e a disputa pela educação. **Dialogia**, São Paulo, n. 41, p. 1-15, maio/ago., 2022.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.11, n.2, p.15-29, jan./jun. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Refutações ao feminismo: (des)compassos da cultura letrada brasileira. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 14, n. 3, 2006.

SCHOOYANS, Michel. Controle dos nascimentos e implosão demográfica. *In*: CONSELHO PONTIFÍCIO PARA A FAMÍLIA. **Lexicon**: termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas. Rio de Janeiro: Edições CNBB, 2011.

SILVA, Brenda Andrade de Abreu; Josephine, Kellen; Nejaim, América Cardoso Barreto Lima. A ideologia de gênero como estratégia política no Brasil: Gêneros e sexualidades em disputa na agenda parlamentar conservadora. **Confluências**, Niterói/RJ, v. 25, n.1, jan./abril 2023, p. 194-2020.

SILVA, Marlon Silveira. Brasil, mostra a tua cara! A emergência neoliberal e neoconservadora nos debates de gênero nas recentes políticas curriculares (2014-2018). **Tese** (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A economia política do currículo oculto. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Cássia Baldini *et al.*. Representações cotidianas: uma proposta de apreensão de valores sociais na vertente marxista de produção do conhecimento. **Rev. Esc. Enferm. USP**, v. 45, p.1753-1757, 2011.

SOARES, Cássia Baldini; PASQUIM, Heitor Martins; LACHTIM, Sheila Aparecida Ferreira. Representações Cotidianas: Proposta de Superação da “Análise de Conteúdo” a partir da Dialética Marxista. **Revista Sociologia em Rede**, v. 5, n. 5, 2015.

SOUSA, Maria Martins de; SARMENTO, Teresa. Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. **Gestão e Desenvolvimento**, n.17-18, 2010, p. 141-156.

SOUZA, Carliane De Jesus *et al.*. Feminismo e currículo escolar: por uma prática educativa transformadora. **Anais V CONEDU**, Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47423>>. Acesso em: 07/09/2022 11:22

SOUZA, Maria Aparecida Rodrigues; CASTRO, Maria Aparecida; PEIXOTO, Maria Angélica. Representações cotidianas e inclusão escolar no estágio supervisionado em biblioteca. **Anais... Encontro Nacional Sobre Inclusão Escolar Da Rede Profissional Tecnológica (ENIERPT)**, 2022.

SOUZA, Rakel Brandão, FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. "O analfabetismo funcional: reflexo nas desigualdades sociais do Brasil." **Revista Uniaraguaia [Online]**, v.18, n. 12, 2023.

STRASSACAPA, Juliana. Triste, louca ou má. In: HOMBRE, Francisco El. **Soltasbruxa**. 2016. Disponível em: <https://spoti.fi/3ky566o>. Acesso em: 02 mai. 2022.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Violência na escola x violência da escola. **Revista Educação e Cidadania**, v. 01, p. 03-15, 2010.

TORRES; Ángel Carmelo Prince. Perspectiva de género en el currículo oculto: catalizador de la visibilización femenina. **Revista De Estilos De Aprendizaje**, v. 14, 2021, p. 5–19.

VACCARI, Isabela Lia. Gênero, Educação Sexual e Ensino de Ciências: perspectivas de professoras e professores da Educação Básica. **Dissertação** (Mestrado em Ensino e Processos Formativos). São Paulo: UNESP, 2018.

VAGGIONE, Juan. La Iglesia Católica frente a la política sexual. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017.

VIANA, Nildo Silva. **A pesquisa em representações cotidianas**. Lisboa: Chiado, 2015. *E-book*, Edição Kindle.

VIANA, N. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru: EDUSC, 2008.

VILA-NOVA, Carolina. Ministra Damares Alves agiu para impedir aborto em criança de 10 anos. **Folha de S. Paulo**, 20 set. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/09/ministra-damares-alves-agiu-para-impedir-aborto-de-crianca-de-10-anos.shtml>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

VIOTTI, Maria Luiza Ribeiro. Declaração e plataforma de ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher – Pequim, 1995. p. 146-258. *In*: Brasil. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. 260p. (Série Documentos).

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015.

YAMAGUTI, Bruna. Em vídeo, Damares diz que 'nova era' começou: 'meninos vestem azul e meninas vestem rosa'. **G1**, 03 janeiro de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

ZDEBSKYI, Janaína de Fátima; MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque; PEDRO, Joana Maria. A histórica e as belas, recatadas e do lar: misoginia à Dilma Rousseff na concepção das mulheres como costelas e dos homens como cabeça da política brasileira. **Espaço e Cultura**, UERJ, Rio de Janeiro, n. 38, p.225-250, jul./dez. de 2016.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAQUARA**
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

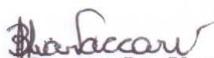
Ofício N° 206/SME/CExEB

Araraquara, 28 de julho de 2023.

Ilma/o. Sr./a
Isabela Lia Vaccari
FCLAr/UNESPAssunto: **Realização de Pesquisa Acadêmico-Científica**

Autorizamos a realização da Pesquisa Acadêmico-Científica “Feminismo e Currículo: dilemas e possibilidade de uma educação emancipadora” nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Solicitamos que a pós-graduanda entre em contato com a Direção das unidades escolares nas quais pretende realizar a pesquisa, de posse do Ofício de autorização, para organizar as atividades a serem realizadas.

Atenciosamente,


ANA BEATRIS LIA VACCARI

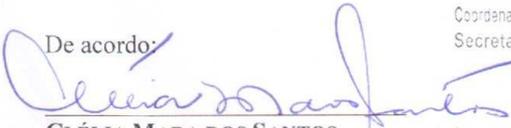
Coordenadora Executiva de Educação Básica

Ana Beatris Lia Vaccari

RG 18.426.498-3

Coordenadora Executiva de Educação Básica
Secretaria Municipal da Educação

De acordo:


CLÉLIA MARA DOS SANTOS

Secretária Municipal da Educação

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

I) Dados biográficos:

1. Nome
2. Idade
3. Gênero
4. Função
5. Formação
6. Tempo de atividade profissional

II) Questões semi-estruturadas

- 1) O que você entende por gênero?
- 2) O que você entende por feminismo? O que você entende por machismo?
- 3) Na sua formação, você teve alguma informação sobre isso? Se não, onde você buscou (busca) informações sobre machismo e/ou feminismo?
- 4) Tratando-se da relação de gênero, o que você acha do currículo escolar?
- 5) Você já notou manifestações machistas / feministas no currículo escolar? Por que?
- 6) Você já presenciou alguma manifestação machista / feminista na escola? Se sim, descreva um pouco a situação. Caso tenha presenciado, você ou algum agente escolar tomou alguma atitude? Qual?
- 7) Você acha que a escola é lugar para falarmos sobre feminismo e machismo? Se sim, em que situação / momento esses assuntos deveriam ser tratados?
- 8) Você acredita que a escola contribui para a superação da desigualdade de gênero? A escola tem um papel nisso?
- 9) Há quanto tempo você trabalha na escola? Você acha que a escola hoje é mais ou menos machista do que quando você começou? Por quê? Em que pontos a escola deixou de ser machista? Em que pontos ela ainda é?
- 10) Você acredita que a escola possibilita a emancipação dos alunos?



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário do projeto de pesquisa “*Feminismo e currículo: dilemas e possibilidades de uma educação emancipadora*”. sob responsabilidade da pesquisadora Isabela Lia Vaccari. O estudo será realizado com o desenvolvimento de entrevistas semi-estruturadas e tem como principal objetivo discutir de que modo a escola contribui para a superação – ou não – da opressão das mulheres, apontando a importância deste espaço de formação cidadã para o preparo de jovens críticos e emancipados. Toda pesquisa pode trazer riscos ao participante, nesta, em específico, o risco pode estar associado ao caso de constrangimento ou desconforto provocado por alguma questão abordada durante a entrevista. Caso você se sinta prejudicado (a) de alguma maneira, entre em contato com a pesquisadora responsável para que haja um encaminhamento para atendimento na rede básica de saúde ou na rede particular. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações que contribuirão para a análise e interpretação da realidade escolar, visando a produção de conhecimento científico e a busca de formas alternativas de atuação no cotidiano.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

Araraquara, _____ de agosto de 2023.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.