



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO PROFISSIONAL EM ESTUDOS**  
**DE FRONTEIRA**

**GRACIMONE DO SOCORRO DOS SANTOS BRAGA**

**TECENDO CAMINHOS: O COMPONENTE CURRICULAR DA**  
**DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUES NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO**  
**FUNDAMENTAL, À LUZ DAS TEORIAS FEMINISTAS, UMA**  
**PROPOSIÇÃO**

MACAPÁ

2022

**GRACIMONE DO SOCORRO DOS SANTOS BRAGA**

**TECENDO CAMINHOS: O COMPONENTE CURRICULAR DA  
DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUES NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL, À LUZ DAS TEORIAS FEMINISTAS, UMA  
PROPOSIÇÃO**

Defesa de Relatório Técnico apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação / Mestrado em Estudos de Fronteira da Universidade Federal do Amapá. Área de Concentração: Cultura, Sociedade e Fronteira.

Orientador: Prof. Dr. Jodival Mauricio da costa

MACAPÁ

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

---

B813 Braga, Gracimone do Socorro dos Santos.

Tecendo caminhos: o componente curricular da disciplina língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental, à luz das teorias feministas / Gracimone do Socorro dos Santos; orientador, Jodival Maurício da Costa. - 2022.

82f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Estudos de Fronteira, Macapá, 2022.

1. Educação – Língua portuguesa. 2. Feminismo. 3. Mulher. I. Costa, Jodival Maurício da, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

---

**GRACIMONE DO SOCORRO DOS SANTOS BRAGA**

**TECENDO CAMINHOS: O COMPONENTE CURRICULAR DA  
DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUES NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL, À LUZ DAS TEORIAS FEMINISTAS, UMA  
PROPOSIÇÃO**

Defesa de Relatório Técnico apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação / Mestrado em Estudos de Fronteira da Universidade Federal do Amapá. Área de Concentração: Cultura, Sociedade e Fronteira.

**Aprovado em: 06 / 07 / 2022**

**Banca Examinadora:**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JODIVAL MAURICIO DA COSTA  
Data: 12/08/2022 18:27:14-0300  
Verifique em <https://verificador.j6.br>

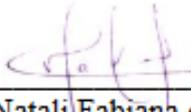
---

**Prof. Dr. Jodival Mauricio da Costa**  
**Orientador – UNIFAP/PPGEF**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** IURI CAVLAK  
Data: 11/08/2022 11:38:51-0300  
Verifique em <https://verificador.jti.br>

---

**Profa. Dr. Iuri Cavlak**  
**Membro Titular Interno – PPGEF/UNIFAP**

---

**Profa. Dra. Natali Fabiana da Costa e Silva**  
**Membro Titular Externo – PPGET/UNIFAP**

Dedico,

À mulher que mais me afetou em toda a vida,  
minha primeira professora,  
apaixonada por flores, mas “nem o perfume de todas as rosas  
é igual a doce presença do seu amor”;  
aquela que eu amo com todas as minhas forças,  
minha Maria, minha mãe.

## AGRADECIMENTOS

Minha profunda gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, me impulsionaram a caminhar neste intento, as quais, me fizeram perceber que, quando o corpo sucumbe à exaustão, é preciso aprender a flutuar;

Obrigada às mulheres que me inspiram, as minhas Marias: mãe Maria das Graças e avó Maria Santos. Às minhas cinco encantadoras irmãs. Mulheres fortes e delicadas, incisivas e ternas, doces e pragmáticas, as antíteses mais lindas do meu horizonte;

Ao meu filho Leonardo, o meu sol, e eu girassol, sempre a fitá-lo para que tivesse a energia necessária para me permitir todas as madrugadas de estudo;

À querida colega de curso Luciele, síntese do cuidado e doação, por ter doado tanto do seu tempo para me auxiliar, estimular, levantar. Ela que, junto aos colegas Barros, Érico, Sherley, Dilcina, Monique e Rone formaram a rede de apoio primordial nessa empreitada;

À minha chefia imediata, gestora Iraciara Nunes e à coordenadora pedagógica Maria Zilda por todo apoio, compreensão e sensibilidade;

Ao meu namorado Rosivaldo pelo incentivo constante, por retirar as pedras do meu caminho, me acolher durante as crises e ser o meu ponto de equilíbrio e amor;

Ao meu orientador, professor Jodival, por me apoiar nas tantas mudanças no percurso deste trabalho, pelo incentivo aos recomeços, pela generosidade em partilhar conhecimentos;

Toda a minha gratidão à força superior que rege o universo, o começo, meio e fim de tudo que me constitui.

“Imagine viver em um mundo onde não há dominação, em que mulheres e homens não são parecidos nem mesmo sempre iguais, mas em que a noção de mutualidade é o ethos que determina nossa interação.”

bell hooks.

## RESUMO

Alguns desafios históricos se impõem, entre estes, o fato de a história da sociedade ocidental ser atravessada pela legitimação de discursos da desigualdade entre homens e mulheres. A influência do patriarcado, que coloca o homem como o centro do mundo, e por conseguinte, oprime as mulheres, se espalha em todos os meandros sociais, inclusive na escola, umas principais entidades sociais, responsável pela articulação não só de saberes técnicos, bem como, da promoção da cidadania. Nesse sentido, o presente relatório técnico teve como objetivo analisar a presença/ausência de temas relacionados ao papel da mulher em sociedade dentro da construção curricular da disciplina Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola pública localizada Município de Santana/AP, assim como explorar os possíveis mecanismos que corroboram com a cultura sexista no currículo da referida disciplina e suscitar caminhos possíveis na consolidação de um currículo emancipatório, no que tange as questões de gênero, à luz das teorias feministas. A abordagem metodológica utilizada foi qualitativa, apoiada nas técnicas de pesquisa bibliográfica, combinada à análise documental do componente curricular da disciplina Língua Portuguesa, utilizado por três professores do Ensino Fundamental II, da escola Municipal Piauí. As análises realizadas tiveram como aporte teórico os pressupostos das teorias feministas e o resultado aponta lacunas significativas no referente à temática de equidade entre os gêneros no planejamento curricular analisado.

Palavras-chave: mulher. feminismo. educação. língua portuguesa.

## ABSTRACT

Some historical challenges are imposed, among them, the fact that the history of western society is crossed by the legitimation of discourses of inequality between men and women. The influence of patriarchy, which places men at the center of the world, and therefore oppresses women, spreads through all social meanders, including at school, one of the main social entities, responsible for the articulation not only of technical knowledge, as well as well as the promotion of citizenship. In this sense, the present technical report aimed to analyze the presence/absence of themes related to the role of women in society within the curricular construction of the Portuguese Language discipline, in the final years of Elementary School, of a public school located in the Municipality of Santana/AP , as well as exploring the possible mechanisms that corroborate the sexist culture in the curriculum of that discipline and raising possible paths in the consolidation of an emancipatory curriculum, regarding gender issues, in the light of feminist theories. The methodological approach used was qualitative, supported by bibliographic research techniques, combined with documental analysis of the curricular component of the Portuguese Language subject, used by three teachers of Elementary School II, from the Piauí Municipal School. The analyzes carried out had as theoretical support the assumptions of feminist theories and the result points to significant gaps regarding the theme of equity between genders in the curriculum planning analyzed.

Keywords: woman. feminism. education. portuguese language.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	- Principais abordagens teóricas .....	14
Fotografia 1	- Frente da Escola Municipal Piauí .....	18
Mapa 1	- Localização da Escola Municipal de Ensino Básico Piauí, Santana- AP.....	19
Quadro 2	- Categorias analíticas .....	25
Quadro 3	- Docente 1 .....	27
Quadro 4	- Docentes 2 e 3 .....	28
Quadro 5	- Docente 3 .....	36
Quadro 6	- Apontamentos e sugestões .....	39

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da EMEB Piauí .....	20
Tabela 2	Indicadores da EMEB Piauí .....	20



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO</b> .....	10
1.1	INTRODUÇÃO .....	10
<b>2</b>	<b>MATERIAIS E MÉTODOS</b> .....	13
2.1	TÉCNICAS DE PESQUISA .....	13
<b>2.1.1</b>	<b>Pesquisa bibliográfica</b> .....	13
<b>2.1.2</b>	<b>Pesquisa documental</b> .....	16
2.2	CAMPO DE PESQUISA .....	18
<b>3</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	23
3.1	CATEGORIAS DE ANÁLISE E APONTAMENTOS CURRICULARES IDENTIFICADOS .....	25
3.2	PERCORRENDO CAMINHOS: LÍNGUA PORTUGUESA, GÊNERO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO .....	41
<b>3.2.1</b>	<b>A construção de sentidos e motivações</b> .....	42
<b>3.2.2</b>	<b>Currículo escolar: história, cultura e identidade</b> .....	43
<b>3.2.3</b>	<b>Definições e concepções de currículo</b> .....	44
<b>3.2.4</b>	<b>Currículo e cultura</b> .....	46
<b>3.2.5</b>	<b>Currículo e identidade</b> .....	48
<b>3.2.6</b>	<b>Considerações sobre gênero</b> .....	51
<b>3.2.7</b>	<b>Abordagem de gênero e currículo pedagógico</b> .....	52
<b>3.2.8</b>	<b>As barreiras de gênero nos caminhos da educação escolar</b> .....	55
3.3	A TECITURA ENTRE O CURRÍCULO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA E O FEMINISMO: PROPOSIÇÕES .....	57
<b>3.3.1</b>	<b>A contribuição das teorias feministas na produção de uma educação emancipadora</b> .....	58
<b>3.3.2</b>	<b>As pedagogias feministas e o currículo escolar</b> .....	62
<b>3.3.3</b>	<b>Pedagogia feminista decolonial: um caminho necessário</b> .....	65

<b>3.3.4</b>	<b>Valorização do feminino e combate ao sexismo nas aulas de língua portuguesa:</b>	<b>caminhos</b>	<b>possíveis</b>	
	.....			68
<b>3.3.5</b>	<b>Empoderamento das mulheres como caminho indispensável para a equidade entre os gêneros: da sala de aula para o mundo</b>			
	.....			72
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	.....		75
	<b>REFERÊNCIAS</b>	.....		77

## 1 APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO

O presente relatório abarca o produto técnico gerado a partir da análise da presença/ausência de temas relacionados ao papel da mulher na sociedade, dentro do planejamento curricular da disciplina Língua Portuguesa, das séries finais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Piauí, localizada em Santana/AP. As análises aqui contidas tiveram como aporte teórico os pressupostos das teorias feministas.

### 1.1 INTRODUÇÃO

Os arranjos instituídos nas sociedades pós modernas naturalizados por seus agentes, carregam consigo a complexidade de suas relações, suas tensões e disparidades. Conceitos dicotômicos tais como: razão/emoção, ciência/fé, opressor/oprimido vão se espraiando em inúmeras teorias. Logo, fez-se necessário jogar luz sobre o dualismo homem/mulher, tendo em vista o processo histórico de dominação e opressão que estas sofreram, e sofrem, por parte daqueles.

O apagamento histórico e acadêmico, vai desde a nomeação de bruxas para mulheres que dominavam conhecimentos específicos, especialmente sobre seus corpos, e suas consequentes sentenças à morte em fogueiras, até o ocultamento acerca do trabalho de mulheres como a alemã Hildegard von Bingen (1098-1179), escritora, filósofa, pintora, médica que, entre tantos trabalhos, é autora do Livro de Medicina Composta, tido como alicerce da medicina ocidental.

Garcia (2015) enfatiza que a história da sociedade ocidental é atravessada pela legitimação de discursos da desigualdade entre homens e mulheres. Entretanto, essa história também é marcada pela insurreição das mulheres que, em diversos momentos, contestaram esse *status quo* e saíram das margens em busca do direito à voz, visibilidade, respeito e novas escolhas identitárias.

Como produto da organização das lutas no campo político, surgiu, no século XIX, na maioria dos países europeus, o Feminismo como movimento. De acordo com Garcia (2015), o Feminismo, ao mesmo tempo que se configura como filosofia política, também se caracteriza como movimento social.

É importante salientar que o advento do Feminismo originou diversas perspectivas analíticas exploradas por suas estudiosas, suscitando diversas nuances que pudessem contestar a infinidade de instrumentos de dominação patriarcal. É nesse contexto de efervescência que

surge, no seio feminista, o conceito de gênero, segundo Scott (1995), com o intuito de defender o caráter estritamente social e cultural das distinções baseadas em sexo, refutando qualquer explicação biológica e essencialista para tal questão.

Na contemporaneidade, as discussões em torno das questões de gênero, abrangem diversos setores da sociedade e estão longe de serem esgotadas. As diversas correntes ideológicas travam batalhas que desembocam, sobretudo, nas instituições com maior abrangência social. A escola é uma dessas principais entidades, posto que é responsável pela articulação não só de saberes técnicos, bem como da promoção da cidadania; e é por onde se configuram relações, conceitos, crenças e valores.

Todavia, a escola está inserida na sociedade, e como tal, acaba absorvendo os preconceitos comuns no meio social, muitas vezes, reforçando-os. Como já enfatizado, a subalternização feminina é um processo histórico e ainda muito latente na sociedade. Desde a mais tenra idade os indivíduos estabelecem relações uns com os outros, a cristalização de papéis exercidos por homens e mulheres vai se estabelecendo desde a infância, visto que o modo de se relacionar das crianças nada mais é que uma releitura do mundo adulto.

Quando não há a desconstrução desses modelos que reforçam os preconceitos de gêneros, é certo que a criança tornar-se-á mais um adulto a serviço do patriarcado. Daí a fundamental importância de um ambiente escolar e profissionais que possibilitem o exercício de valores, respeito e equivalência entre as pessoas de diferentes gêneros, com a convivência de todas as possibilidades relacionadas ao papel do homem e da mulher.

Fazendo um recorte para o planejamento curricular da disciplina Língua Portuguesa (LP), percebe-se que tal componente enseja diversas possibilidades de mobilização de conceitos e arquétipos sociais, uma vez que lida com a palavras e suas mais diversas nuances. Assim sendo, o olhar sobre as questões de gênero nas práticas pedagógicas curriculares da disciplina LP permite uma série de possibilidades.

Diante do exposto, este trabalho procurou investigar como são - e se são – abordados temas relacionados ao papel da mulher na sociedade, no componente curricular da disciplina Língua Portuguesa LP nas séries finais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Santana?

A justificativa desta pesquisa sustenta-se, em primeiro ponto, pela experiência da autora deste estudo como docente da disciplina LP na escola Municipal Piauí, *lócus* da pesquisa. Por meio dessa experiência, foi possível inferir que o processo histórico de subalternização feminina ainda se espalha no currículo escolar, seja pelo reforço de estereótipos, quando por exemplo, mistificam-se saberes entre o que é mais fácil para meninas

e o que os meninos são mais capazes; seja na ausência de temas relacionados aos papéis desempenhados por mulheres na sociedade.

Por outro lado, o trabalho docente também possibilitou à autora o entendimento de que o currículo pedagógico escolar engendra diversas possibilidades de análise e estas, por sua vez, podem suscitar uma reinterpretação das relações de poder e das lógicas de dominação às quais as mulheres vêm sendo submetidas no decorrer da história.

O estudo consolidou-se a partir do percurso metodológico qualitativo e teve como instrumentos de coleta de dados as pesquisas bibliográfica e documental, sendo que essa última se concentrou no currículo da disciplina LP, séries finais do Ensino Fundamental, construído pelos docentes da escola Piauí, localizada no Município de Santana.

Como base teórica, foram utilizados os pressupostos das teorias feministas, de modo a sugerir caminhos possíveis para a construção de uma proposta curricular que abarque as questões de gênero de forma equânime. Diante de modelos estereotipados de igualdade, faz-se necessário avaliar de que forma as fronteiras de gênero são alinhadas no trabalho pedagógico dos professores e professoras.

Portanto, trazer a discussão de gênero para o ambiente de sala de aula, mais especificamente, no contexto curricular do componente LP, poderá propiciar uma melhor compreensão das limitações nesse campo de estudo e ajudar no enfrentamento das desigualdades históricas que permeiam os gêneros, bem como forjar a discussão desta temática dentro do planejamento do projeto político pedagógico escolar.

Em termos acadêmicos e sociais, o debate sobre a temática mostra-se relevante, pois em pesquisas e leituras prévias, não se constatou nenhum estudo similar acerca da questão levantada, no âmbito local. Desse modo, é imperativo, concomitante a esta pesquisa, a construção de relatório técnico que possa traçar um panorama fundamentado na realidade, retratando a forma como as assimetrias entre os gêneros masculino e feminino são vivenciadas a partir do currículo da disciplina de LP, nas salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Santana. E, desse modo, contribuir com a literatura que objetiva avaliar as estruturas de representação diferenciadoras, de novas lógicas de ação, à luz da diversidade e do respeito às particularidades de gênero.

Isto posto, o objetivo deste estudo consiste em analisar a presença/ausência de temas relacionados ao papel da mulher em sociedade, na construção pedagógica curricular da disciplina LP. E dessa forma, explorar os possíveis mecanismos que corroboram com a cultura sexista no referido currículo, bem como suscitar caminhos possíveis na consolidação de um

fazer pedagógico emancipatório no que tange as questões de gênero, à luz das teorias feministas.

## **2 MATERIAIS E MÉTODOS**

Ao longo da pesquisa de campo foi adotado como percurso metodológico, prioritariamente, a metodologia qualitativa. A abordagem da pesquisa qualitativa é de relevância incomensurável em virtude de esta propor um envolvimento científico com a dimensão da intersubjetividade inerente às relações sociais, assim como, os discursos, relatos, representações e narrativas que fazem parte do mundo das relações sociais (MINAYO,1994).

Assim, deve-se colocar na posição de observadores e de sujeitos que, ao pesquisar um determinado contexto do mundo social, buscam descrever, explicar, analisar e propor interpretações com o objetivo de fundamentar cientificamente os achados do campo de pesquisa.

Logo, a pesquisa qualitativa interage com um universo de significados em que um conjunto de crenças sociais, valores éticos e morais e símbolos culturais que se apresentam no mundo das relações sociais não podem passar, grosso modo, a um processo de quantificação. (MINAYO,1994)

### **2.1 TÉCNICAS DE PESQUISA**

#### **2.1.1 Pesquisa bibliográfica**

No contexto da delimitação do universo da bibliografia consultada, de acordo com Lima e Miotto (2007) o processo de seleção das referências passa por processos de parametrização por temas que auxiliam o pesquisador a conhecer e aprofundar sobre o assunto pretendido. Não se trata mais de uma simples revisão de literatura, mas de um processo de familiarização substantivo com as diversas abordagens e posicionamentos críticos a respeito de determinado tema.

Em se tratando do caráter investigatório colocado em prática na pesquisa bibliográfica, houve a articulação de leituras exploratórias e reflexivas de obras e artigos de autores que subsidiaram o processo de análise e interpretações das fontes documentais. Assim, de acordo com Lima e Miotto (2007), a síntese integradora das fontes bibliográficas foi fundamental no percurso de familiarização com a temática.

No Quadro 1 são expostos os principais autores, temas centrais abordados e os conceitos, noções e categorias de análise que foram mobilizados.

Quadro 1 – Principais abordagens teóricas

<b>AUTORES (AS)</b>	<b>TEMAS CENTRAIS</b>	<b>CONCEITOS, NOÇÕES E CATEGORIAS ANALÍTICAS</b>
Perrot (2008)	- Preconceitos contra as mulheres	- Categoria analítica: mecanismos de silenciamento e invisibilidade das mulheres.
Garcia (2015)	- Desigualdades e discriminações de gênero; - A teoria feminista e pedagogia feminista decolonial.	- Noção e categoria analítica de gênero: construção sócio-histórica e identitária; - Abordagem da noção de patriarcado; - Categoria analítica feminismo como corrente teórica e de luta política; - Noção de feminismo.
Lima (2020)	- Teorias da pedagogia feminista; - O currículo escolar como instrumento político; - Desigualdades de gênero; Patriarcalismo e empoderamento feminino.	- Noção de currículo escolar como instrumento de dominação política e legitimador de preconceitos e exclusões de gênero; - Abordagem da noção de patriarcado à luz da crítica do movimento feminista e das teorias pedagógicas feministas; - Categoria analítica: empoderamento feminino como mecanismo de luta social, política e educacional que questiona as hierarquias sociais e preconceitos de gênero no espaço social e escolar.
Lugones (2014)	- Feminismo e epistemologias decoloniais; - Pedagogias feministas decoloniais	- Conceito de colonialidade de gênero; - A noção de eurocentrismo abordada criticamente pela perspectiva teórica interseccional de gênero/classe/raça; - Categoria analítica: eurocentrismo capitalista e sua relação com as hierarquias e sistema de dominação de gênero na América Latina;
Louro (2003)	- Abordagens teóricas da desigualdade de gênero e teorias feministas;	- Categorias analíticas: impacto da sociedade patriarcal na estrutura do currículo escolar;

	- Pedagogias feministas decoloniais.	- Crítica ao currículo escolar eurocêntrico a partir da pedagogia feminista decolonial; abordagem crítica sobre o machismo, o sexismo e o patriarcalismo na intersecção entre gênero/classe/raça.
--	--------------------------------------	---

Fonte: Elaborada pela Autora a partir da pesquisa bibliográfica (2022).

A partir do filtro teórico e interpretativo realizado ao longo da pesquisa bibliográfica, da escrita do referencial e discussão teórica das seções do relatório, no Quadro 1 é sintetizado de maneira integrada os principais autores (as) que subsidiaram, sobretudo, a análise interpretativa dos dados documentais da pesquisa, de modo que essa articulação foi fundamental no processo de construção das categorias de análise construídas ao final dos resultados da pesquisa.

### **2.1.2 Pesquisa documental**

Foram utilizadas as fontes documentais como principais instrumentos de coleta de informações. Quando se busca compreender do que se trata a técnica qualitativa da pesquisa documental é imprescindível, conforme propõe a abordagem de Cellard (2008), que os documentos podem, dentre várias subdivisões, ser chamados de “documentos públicos arquivados” e os “não-arquivados”. O primeiro consiste em documentações de natureza não governamental, o qual podem ser inseridos os de instituições escolares, por exemplo. O segundo consiste em documentações do meio jornalístico, revistas, periódicos e do meio publicitário, dentre outros.

Quando se refere em pesquisa documental, está-se imerso em uma multiplicidade de fontes documentais (CELLARD, 2008). Em função do tipo de interrogação científica que orienta a pesquisa de campo, deve-se pôr em prática a lógica e a criatividade necessárias para selecionar a fonte documental adequada para o tipo de informação que se quer buscar. Assim, a seleção da fonte deve ser rigorosa, tal qual a análise das categorias presente nesses arquivos, pois é através do conteúdo, uma vez classificado, que o pesquisador poderá realizar interpretações.

Godoy (1995) denomina a pesquisa documental como o tipo de análise de “materiais de natureza diversa” que estão abertos a abordagens analíticas de primeira mão ou que podem passar por outras reinterpretações que visam complementá-las ou trazer novas abordagens. Conforme este autor:

A palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científica e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas [...] e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). (GODOY, 1995, p. 22).

É fundamental compreender que não se trata apenas de fazer uma imersão em um documento, pois este guarda e representa uma conjuntura social, política, econômica e cultural por se tratar de algo que foi construído no contexto de uma historicidade, ou seja, saber que a fonte documental possui uma história e foi construída em um certo contexto, é algo para o qual o pesquisador deve ter sensibilidade social e histórica.

Esse tipo de tomada de consciência histórica, para além da análise contextual, segundo Cellard, “coloca em excelentes condições até para compreender as particularidades da forma, da organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos” (CELLARD, 2008, p. 299). Isso implicaria em interpretações anacrônicas e descontextualizadas sobre o real valor daquilo que o conteúdo documental possui e o legado à posteridade.

Ou seja, é desejável, e até mesmo necessário, que o analista possua conhecimento aprofundado da sociedade na qual está inserido ou da sociedade que se pretende estudar, pois o documento não é uma produção isolada, não está alheio ao cenário dinâmico da sociedade na qual foi produzido.

Um dado importante é que o autor (a) do documento, ao produzi-lo, pode expressar interesses ou motivos de ordem pessoal ou pode ser porta-voz ou representar valores e práticas de uma instituição. Perceber a conjuntura, o contexto e as circunstâncias em que se produziu o documento, bem como as motivações do autor (a) ajudam a elucidar informações que se encontram nas entrelinhas da fonte documental.

Deste modo, ressalta-se a passagem de Cellard (2008), onde aponta que:

É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma sociedade, neste ou naquele momento. (CELLARD, 2008, p. 305).

O trabalho documental exige do pesquisador essa sensibilidade aguçada à historicidade e aos aspectos sociais e culturais não só do documento como também de quem o construiu, o que significa, invadir minuciosamente o documento, triturá-lo e buscar reconstruí-lo após as várias camadas de leituras, questionamentos, categorizações, análises e interpretações, ou seja, são processos de descobertas, de conexões e fatos que vão se acumulando através de processos intersubjetivos e de filtro científico do pesquisador.

## 2.2 CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa empírica teve como lócus a Escola Municipal de Ensino Básico Piauí (EMEBP), pertencente a rede pública de ensino da prefeitura do Município de Santana e está localizada no bairro Igarapé da Fortaleza, Santana-AP. O público-alvo da escola são estudantes do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) da 1ª a 4ª etapa e Educação Especial (FOTOGRAFIA 1; MAPA 1).

Conforme o Projeto Político Pedagógico (EMEBP, 2017, p. 5-6), o Igarapé da Fortaleza, que faz a divisa entre o município de Santana e a capital Macapá, e que também dá o nome ao bairro, se caracteriza pelo constante fluxo de embarcações de pequeno e médio porte de ribeirinhos, que residem, sobretudo, nas ilhas próximas do estado Pará, e que viajam com certa frequência para comercializar produtos de origem extrativista, como o açaí e o pescado.

Assim, a escola torna-se estratégica no atendimento de estudantes cujas famílias residem nessas regiões interioranas e também de bairros próximos, como o Provedor I e II, Fazendinha e Vale Verde, pertencentes a Macapá. Grande parte dos estudantes são oriundos de famílias em situação de risco e vulnerabilidade social, em especial, a econômica, muitas dessas famílias são chefiadas por mães, cuja renda é oriunda de atividades autônomas e/ou apenas programas de transferência de renda do governo federal (Programa Bolsa Família – PBF, atualmente, Auxílio Brasil) e estas apresentam baixo nível de escolaridade, em geral, apenas o Ensino Fundamental ou são semianalfabetas (EMEBP, 2017, p. 6).

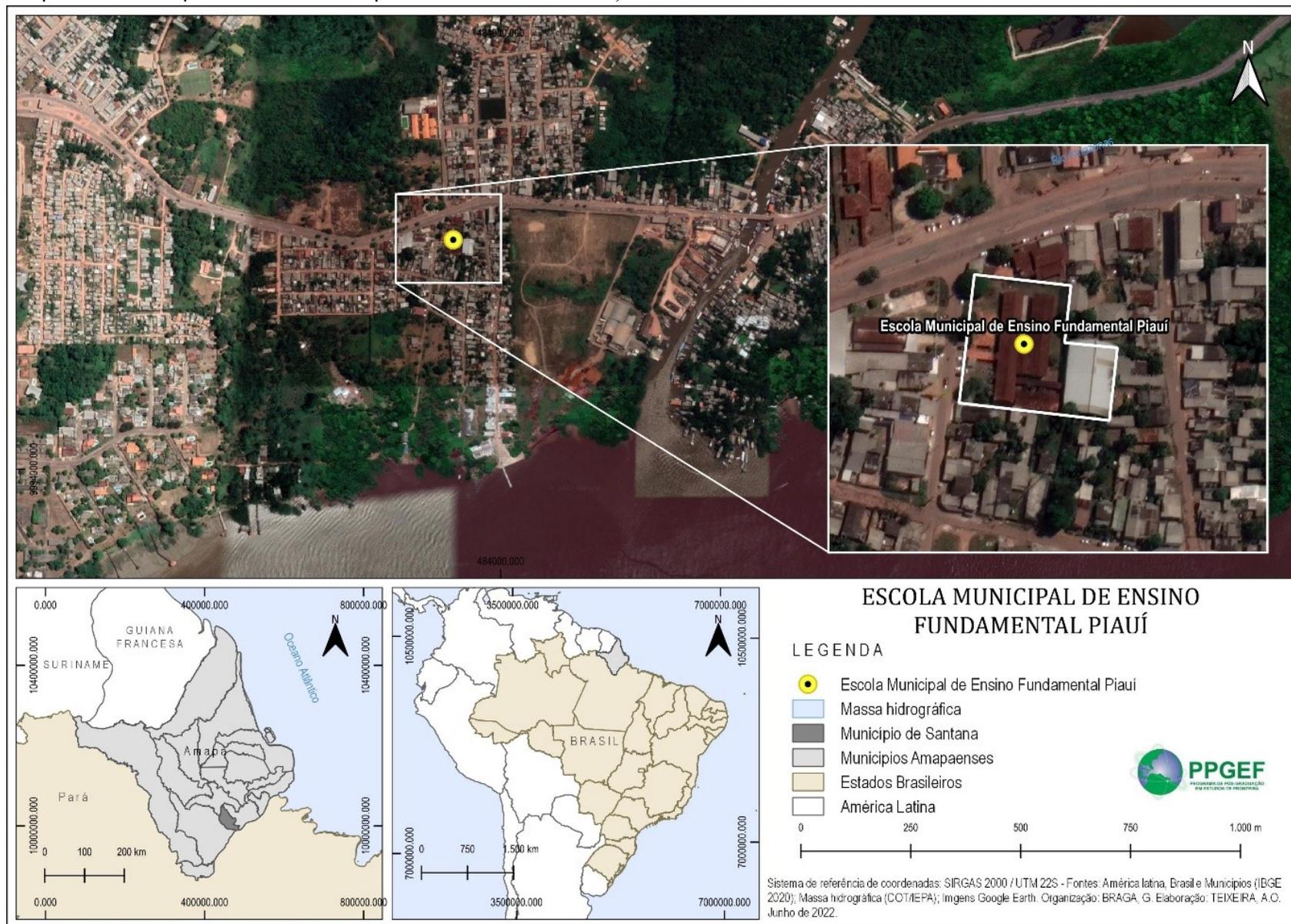
No geral, os maiores desafios de ensino-aprendizagem enfrentados pela escola e apontados pelos docentes em pesquisas internas, dizem respeito às habilidades de leitura e escrita e aos conteúdos matemáticos (EMEBP, 2017, p. 6).

Fotografia 1 - Frente da Escola Municipal Piauí



Fonte: Acervo da Autora (2021).

Mapa 1 – Localização da Escola Municipal de Ensino Básico Piauí, Santana-AP



Fonte: Teixeira, A. O. (2022).

Na Tabela 1 é indicado que, a partir do ano de 2007 até o ano de 2019, a EMEBP conseguiu atingir, majoritariamente, a meta proposta pelo IDEB, com exceção do ano de 2013, quando a escola não atingiu a meta e o ano de 2019, quando o número de participantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi insuficiente. Tais dados indicam que a escola, com base neste indicador de monitoramento, tem se esforçado para garantir a qualidade de ensino ofertado à comunidade escolar.

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da EMEB Piauí

ANO	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
<b>Meta</b>	-	2,6	2,8	3,1	3,5	3,7	4,0
<b>Valor</b>	2,5	3,2	3,7	2,7	3,5	4,4	*

Fonte: Elaborado pela Autora a partir dos dados do IDEB do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2022).

\* Número de participantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica insuficiente para que os resultados fossem divulgados.

A Tabela 2 contém informações sobre os indicadores organizacionais da escola, cuja informação mais relevante para as observações de campo, são os indicadores de adequação da formação docente.

Tabela 2 – Indicadores da EMEB Piauí

<b>INDICADORES ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA</b>	
<b>Indicador do esforço docente nos anos finais:</b> - Considera-se esforço elevado quando atendem mais de 400 alunos; - Trabalham nos três turnos; - Em duas ou mais etapas de ensino e em duas ou mais escolas.	0,0%
<b>Média de alunos (as) por turma nos anos finais</b>	29,1
<b>Indicador de adequação da formação do docente nos anos finais – Grupo 01:</b> corresponde percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.	70,4
<b>Indicador de adequação da formação do docente nos anos finais – Grupo 05:</b> Percentual de disciplina que são ministradas por professores sem formação superior	19,7

**Fonte:** elaborado a partir dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2022).

Como indicado, a nota 70.4 do indicador de adequação da formação do docente (grupo 01) é relevante positivamente para a escola por se tratar do indicador que monitora os índices

de professores com formação superior, licenciatura ou bacharelado na disciplina em que ministram as aulas. Essa informação impacta diretamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, pois trata-se da questão da qualificação profissional, indispensável para a prática docente. Contudo, o indicador de adequação da formação do docente (grupo 05) de 19,7 ainda causa preocupação por se tratar de uma pontuação que indica a presença de docentes que ainda não conseguiram a formação superior na licenciatura ou no bacharelado com complementação pedagógica.

Estes indicadores da formação docente dialogam com a capacidade da escola oferecer e trabalhar, adequadamente, conteúdos que venham a contribuir no efetivo desenvolvimento das habilidades que valorizam as variadas sociedades, suas culturas, historicidades, visões de mundo e as múltiplas identidades em torno do qual se organizam a vida dos indivíduos em sociedade e em suas culturas.

Devido ao contexto da pandemia, o planejamento curricular foi adaptado, sendo assim, optou-se por utilizar como principais fontes documentais os planos curriculares de três professores que ministram a disciplina LP no 7º, 8º e 9 anos do Ensino Fundamental, na referida escola. Além disso, foi utilizado o Projeto Político Pedagógico construído em 2017 e o Plano de Ação da escola executado em 2019, para extrair as informações pertinentes sobre o perfil da instituição de ensino e das diretrizes didático-pedagógicas que orientam as práticas de ensino-aprendizagem, em especial, da disciplina de LP.

No passo a passo de imersão do pesquisador junto ao universo documental, o processo de aceitar o arquivo tal como se apresenta é um primeiro movimento importante, pois este pode estar incompleto, apresentar imprecisões ou não conter em sua integridade aquilo que, *a priori*, postulava-se que poderia ser encontrado, quer dizer, “torna-se, assim, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas que podem esclarecer, por pouco que seja, sobre uma situação determinada” (CELLARD, 2008, p. 299).

Desse modo, com base nos postulados de Cellard, buscou-se extrair o máximo de informações dos planos curriculares utilizados pelos docentes. Embora os componentes curriculares tenham sido produzidos em pleno contexto pandêmico, e os conteúdos tenham se voltado, em parte, aos alunos (as), para a descrição, observação e compreensão da própria pandemia que estava em curso, o que é absolutamente pertinente e compreensível, procurou-se analisar como o restante do conteúdo, da metodologia e das atividades destinadas aos alunos se desenvolveram. Ou seja, se questões de gênero foram trabalhadas, se sim, como

foram, e até que ponto tal temática foi priorizada no contexto curricular e da prática pedagógica.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao final do segundo semestre de 2019, a intensificação no uso de aplicativos e plataformas *On-line* acentuou-se mundialmente com o contexto da pandemia causado pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2).

No Brasil, com a pandemia chegando nos primeiros meses de 2020 e as regras de confinamento e restrição na circulação de pessoas, a suspensão das aulas presenciais acabou por forçar alunos e professores a se adaptarem ao uso desses recursos digitais, ou seja, as aulas *On-line* ou ensino remoto acabaram por intensificar um processo que já se mostrava tendência mundial e nacional nos últimos anos. A utilização de tecnologias digitais de ensino e do uso de ferramentas e aplicativos como o WhatsApp, Google Meet, Zoom e plataformas educacionais foram os principais recursos didáticos utilizados, em especial, no Brasil, durante o contexto pandêmico.

Nesse sentido, com o processo de adaptação a estes ambientes virtuais de aprendizagem, seja por parte dos estudantes ou docentes, foi que o problema da desigualdade no acesso as tecnologias digitais, como telefones celulares, Smartphones, Tablets, Computadores de mesa e Notebooks, para citar alguns, assim como acesso à internet móvel e *Wi-fi*, ficaram em evidência.

De acordo com o Painel TIC COVID-19 (2020), 82% dos usuários com mais de 16 anos, que utilizam os serviços de internet e que frequentam escolas ou universidades, tiveram acesso as aulas remotas e 36% dos usuários acima de 16 anos, que frequentam escolas ou universidades, enfrentaram dificuldades com o ensino remoto por causa da falta de acesso à internet ou pela baixa conexão. A ferramenta mais utilizada foi o telefone celular e as plataformas e *sites* foram os dispositivos mais usados (71%), seguido de aplicativos desenvolvidos por secretarias, universidades e escolas (55%).

Percebeu-se durante esse cenário que há um grave problema de inclusão digital no país e em nossa região. Isto é, o acesso aos recursos tecnológicos não é democrático, o que também acentuou o cenário de exclusão escolar, pois esse conjunto de ferramentas poderia trazer efeitos satisfatórios, caso o acesso fosse amplo, sobretudo, ao aluno de escola pública.

Mesmo com essa nova realidade do ensino remoto, os atores educacionais não devem perder de horizonte que tais dispositivos são ferramentas, acessórios e subsídios tecnológicos que apresentam suas limitações, embora, estes tenham sido indispensáveis na atual conjuntura, e foram primordiais no momento em que a pandemia se radicalizou pelo país e pelo estado do Amapá ao longo dos anos de 2020 e 2021.

Esse sintético cenário ajuda a compreender a nova dinâmica metodológica e didática inserida pelas escolas públicas e privadas Brasil afora durante o contexto de hegemonia da pandemia. Assim, percebe-se que os recursos didáticos e metodológicos utilizados pelos docentes da EMEB Piauí, não fugindo a regra, também foram recursos tecnológicos, para assim, viabilizar a continuidade do ano letivo de 2021, o que representou, primordialmente, uma adaptação ao contexto do ensino remoto e híbrido.

Ao longo da análise das fontes documentais, foram utilizados um total de cinco componentes curriculares de LP de 3 docentes da EMEB Piauí, os quais ficaram assim distribuídos: o primeiro componente curricular do Docente 1(D1) foi utilizado em três turmas do 7º sétimo ano do 3º terceiro e 4º quarto bimestres, no período de 21/09 a 01/12/21 (3º Bimestre) e 02/12/21 a 07/02/22 (4º Bimestre); o Docente 2 (D2) utilizou em duas turmas do 8º oitavo ano do 1º bimestre e em uma turma do 9º nono ano do 1º bimestre, ambos referentes ao primeiro bimestre do ano de 2021, durante o período de 12/04 a 16/06/21, o que totaliza três turmas; o terceiro componente curricular do Docente 3 (D3) foi utilizado em uma turma do 9 nono ano, no terceiro bimestre do mesmo ano, no período de 22/09 a 02/12/21.

O item III dos componentes curriculares utilizados pelos Docentes 1, 2 e 3 destacam a metodologia e as estratégias de ensino empregadas. O uso do aplicativo WhatsApp, a exposição de slides e vídeos do You Tube e a interação através do aplicativo Padlet foram recursos digitais e didáticos utilizados com os estudantes do 7º, 8º e 9º ano. De modo que o D3 não utilizou o aplicativo Padlet.

O processo de avaliação também teve como principal recurso a interação através da criação de atividades em grupos abertos pelo WhatsApp ou individualmente, através de fotos enviadas diretamente ao professor. Além disso, as avaliações também seriam trabalhadas através do Google Forms e Padlet, por parte do D2.

A utilização de novas tecnologias em processos de ensino-aprendizagem já se constituía como um fenômeno crescente em escala global, nacional e regional e se constitui em um movimento de ressignificação das práticas educacionais contemporâneas. O desenvolvimento de meios digitais e sua aplicação como recurso didático insere-se em um contexto em que os professores se tornam cada vez mais mediadores de conhecimentos, o que transforma tais recursos em ferramentas de desenvolvimento cognitivo e simbólico, voltados para a melhoria da qualidade de ensino.

A pandemia e as novas modalidades de ensino remoto e híbrido apenas aceleraram de maneira radical e inesperada um cenário que já se apresentava no horizonte curricular, didático e metodológico da educação contemporânea. Contudo, foi esse contexto inesperado e

de ruptura radical com as formas tradicionais de ensino-aprendizagem no ambiente presencial e face a face entre estudantes, docentes, corpo técnico e comunidade escolar, que trouxe uma mudança profunda nos processos de interação social e de sociabilidade no ambiente escolar.

Assim, teve-se um cenário educacional na EMEB Piauí em que os agentes educacionais tiveram que se apropriar abruptamente das ferramentas educacionais que estavam disponíveis naquela conjuntura de 2021.

### 3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE E APONTAMENTOS CURRICULARES IDENTIFICADOS

Através da análise dos componentes curriculares foi possível desenvolver um total de sete categorias analíticas dispostas e destacadas em itálico, como pode ser observada no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias analíticas

<p>Docente 1 (D1) (7º ano)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Descrições substantivas das habilidades de Língua Portuguesa e a ausência de conteúdos que tratem a temática da equidade de gênero.</i> Contudo, ressalta-se que neste documento as descrições de conteúdos apresentam-se generalizadas;</li> <li>2) <i>As habilidades voltadas para o 7º ano e a possibilidade do trabalho com conteúdo e avaliações de perspectivas promissoras ao estudo crítico das questões de gênero no espaço escolar e no campo das relações sociais.</i></li> </ol>
<p>Docente 2 (D2) (8º e 9º ano)</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Discriminação velada contra as mulheres no currículo escolar:</i> uso majoritário de literaturas produzidas por homens para explorar a produção do gênero textual crônica nos componentes curriculares;</li> <li>2) <i>Invisibilização das mulheres nos currículos escolares:</i> reprodução das hierarquias e desigualdades de gênero a partir da seleção de autores (as) e de conteúdos;</li> <li>3) <i>O uso das poucas crônicas produzidas por mulheres e ausência de temática textual que promova subversão da ordem patriarcal e compreensão do universo multiidentitário</i></li> </ol>

	<p>e diverso da realidade das mulheres no Brasil e na região amazônica;</p> <p>4) <i>Necessidade da tematização da equidade de gênero</i> e sua efetivação na prática curricular a partir das teorias feministas e pedagogias feministas decoloniais;</p>
Docente 3 (D3) (9º)	1) <i>Limitações na discussão sobre as hierarquias de gênero</i> na tematização e produção do gênero textual romance e podcast;

Fonte: elaborado pela Autora a partir dos planos curriculares (2022).

O componente curricular do D1 teve como foco trabalhar os principais gêneros textuais, tais como, textos publicitários, entrevistas, artigos, cartas, pesquisas e textos midiáticos para as turmas no 3º bimestre e a relação entre os gêneros textuais e as mídias para as turmas do 4º bimestre, quais sejam: notícias e reportagens veiculadas nas mídias, entrevistas, memes, charges, tipos de textos (propositivos, legais, normativos, cartas de reclamação e reivindicatórias). Assim, as habilidades propostas para o ensino de LP, aos estudantes do 7º ano, trazem possibilidades de discussões, aprendizados e visões críticas da sociedade a partir da abordagem de gêneros textuais tradicionais e contemporâneos.

Porém, apesar dos objetos do conhecimento e das habilidades propostas para o 7º ano serem promissoras para realizar discussões e debates acerca dos preconceitos e hierarquias de gênero enraizadas na vida coletiva do país, a limitação descritiva e genérica do modo como os conteúdos foram trabalhados, a partir do plano curricular das turmas do 3º bimestre, não nos possibilitou analisar, se a temática fora contemplada.

Tal obstáculo presente nessa modalidade de abordagem documental faz parte desse tipo de abordagem metodológica. Entretanto, foi possível perceber a partir do componente curricular destinado aos estudantes do 4º bimestre, que parte das habilidades e do objeto do conhecimento são ricos para se trabalhar criticamente as desigualdades e preconceitos de gênero, através de recortes metodológicos e avaliativos com o perfil de estudantes do 7º ano, os quais, no geral, fazem bastante uso de gêneros textuais que circulam pela internet e pelas mídias sociais.

No Quadro 3 pode ser constatado, com base nas habilidades e no objeto de conhecimento, o quanto que os temas da disparidade e preconceito de gênero podem ser recepcionados e contextualizados de maneira crítica, a depender da habilidade metodológica que o docente propõe.

Quadro 3 – Docente 1

<b>COMPONENTE CURRICULAR 7º ANO / 4º BIMESTRE</b>	
<b>HABILIDADES</b>	<b>OBJETO DO CONHECIMENTO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trata de questões relacionadas ao uso crítico da liberdade de expressão e os discursos de ódio;</li> <li>- Efeitos do humor, ironias e críticas em tirinhas, charges e memes e usos ambíguos de palavras e expressões;</li> <li>- Produção de textos, como: notícia, reportagens, resenha e artigos de opinião;</li> <li>- Análise de posicionamentos veiculados em entrevistas, debates e o processo de opinar;</li> <li>- Discussões de problemas circunscritos em temas ou questões que levantam polêmicas;</li> <li>- Produção de textos propositivos ou reivindicatórios sobre problemáticas que afetam a vida do cotidiano das escolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A relação entre os gêneros textuais e as mídias, notícias e reportagens veiculadas nas mídias, entrevistas, memes, charges, tipos de textos: propositivos, legais, normativos, cartas de reclamação e reivindicatórias.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela Autora a partir dos planos curriculares (2022).

Na articulação entre os gêneros textuais, seus tipos e o contexto das mídias, o que não faltam são possibilidades de se trabalhar conteúdos de LP que tratem e retratem, dentro desse universo, questões de gênero e a forma como a sociedade trata deste tema nas práticas sociais, nas representações cotidianas, assim como os valores construídos em torno do papel das mulheres, em uma sociedade com fortes traços e valores patriarcais.

Quando se pensa nas atuais controvérsias em torno do uso equivocado da liberdade de expressão no Brasil e os discursos de ódio propagados contra as mulheres, associações, movimentos sociais e ativistas que lutam pela equidade de gênero e pelos direitos das mulheres, em especial, os movimentos feministas, inevitavelmente, a percepção crítica leva a notar a forma como a mentalidade machista, sexista e patriarcal opera no campo das práticas sociais, representações, ritualizações e simbologias.

As agressões psicológicas, simbólicas e veladas através de piadas, narrativas de humor, charges e memes acabam por se tornar instrumentos textuais, através dos quais, membros e setores da sociedade brasileira se utilizam para reproduzir relações de poder,

intersubjetividades, culturas e valores patriarcais enraizados e difusos no inconsciente coletivo.

Com a crescente ascensão de mídias e redes sociais, a mentalidade patriarcal se apropria desses instrumentos midiáticos para reproduzir argumentos pautados em preconceitos, especialmente em torno dos direitos das mulheres e das lutas históricas do movimento feminista. Esse cenário, em que direitos fundamentais das mulheres são questionados e depreciados através dos mais diversos gêneros textuais, linguagens escritas, audiovisuais, são temas e discussões que, em tese, deveriam fazer parte do cotidiano da escola, o que envolve diretamente não só a capacidade de percebê-los e compreendê-los criticamente, mas de argumentar, problematizar.

Foi esse cenário promissor, de problematização da mentalidade patriarcal, que não foi vislumbrado dentre as habilidades e conteúdos da disciplina LP, voltados para o 7º sétimo ano, no componente curricular do docente 1.

O foco do plano curricular da D2 esteve voltado para as Olimpíadas de LP e o conteúdo, a metodologia e os processos de avaliação buscaram introduzir e aprofundar o gênero literário crônica.

Quadro 4 – Docentes 2 e 3

<b>COMPONENTE CURRICULAR 8º ANO / 1º BIMESTRE (DOCENTE 02)</b>	
<b>OBJETO DO CONHECIMENTO</b>	<b>METODOLOGIA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e interpretação da música de Raul Seixas “O dia em que a terra parou”;</li> <li>- “O novo normal” de Antônio Prata;</li> <li>- “Bendito seja nossa rampa” de Rodrigo Silva;</li> <li>- “Cobrança” de Moacyr Scliar;</li> <li>- Produção da Crônica com o tema “O lugar onde vivo”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceituação de crônica com base em Luís F. Veríssimo “Dois mais dois”;</li> <li>- Rubem Braga “O padeiro”;</li> <li>- Carlos Drummond de Andrade “O velho”;</li> <li>- Fernando Sabino “A última crônica”;</li> <li>- Luís F. Veríssimo “O homem trocado”;</li> <li>- Tiago Germano “Um papa vai ao banheiro”;</li> <li>- Milton Hauton “Catadores de tralhas e sonhos”;</li> <li>- Lília Guerra “Conduções”;</li> <li>- Mário Viana “Face a face”;</li> <li>- José Falero “Alegrias”;</li> <li>- Vanessa Bárbara “Expedição à padaria”;</li> <li>- Luís F. Veríssimo “O homem nú”;</li> </ul>

	- Vanessa Bárbara “Locutoras da quarentena”.
<b>COMPONENTE CURRICULAR 9º ANO / 1º BIMESTRE (DOCENTE 03)</b>	
- Leitura e interpretação da música de Raul Seixas “O dia em que a terra parou”.	- Conceituação de crônica com base em Luís F. Veríssimo “Dois mais dois”; - Rubem Braga “O padeiro”; - Carlos Drummond de Andrade “O velho”; - Fernando Sabino “A última crônica”; - Luís F. Veríssimo “O homem trocado”; - Tiago Germano “Um papa vai ao banheiro”; - Milton Hauton “Catadores de tralhas e sonhos”; - Lilia Guerra “Conduções”; - Mário Viana “Face a face”; - José Falero “Alegrias”; - Vanessa Bárbara “Expedição à padaria”; - Luís F. Veríssimo “O homem nú”; - Vanessa Bárbara “Locutoras da quarentena”.

Fonte: Elaborado pela Autora a partir dos planos curriculares (2022).

O foco do plano curricular do 3º bimestre do D2 esteve voltado para a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para alunos do 9º ano. As oficinas buscaram trabalhar, em especial, os gêneros literários romance e conto.

No que diz respeito ao objeto do conhecimento do componente curricular, o D1 mobilizou a música “O dia em que a Terra parou”, de Raul Seixas, para iniciar o 1º bimestre das turmas de 8º e 9º ano. Por se tratar de uma música que tem como conteúdo um dia fictício em que as pessoas, independente do lugar do planeta ou da profissão, não puderam dar continuidade as suas vidas e rotinas, do ponto de vista analítico, entende-se que a referida música foi uma forma encontrada pelo docente para introduzir o tema do isolamento social causado pela pandemia, o qual, inevitavelmente, confinou as pessoas do mundo em seus locais de moradia.

Os novos hábitos e rotinas pelo qual as pessoas tiveram que se adaptar também é objeto de conhecimento da crônica de Antônio Prata “O novo normal” explorado pelo D1.

Na metodologia, os dois professores exploraram crônicas com conteúdo parecidos, com os mesmos autores e autoras para ambas as séries. São cronistas clássicos, como Luís F.

Veríssimo, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga e Fernando Sabino, e contemporâneos, como Milton Hauton, Lilia Guerra, Mário Viana, Tiago Germano, José Falero e Vanessa Bárbara.

Ao todo, de um total de 10 dez cronistas, 80% são de autores homens e 20% são de autoras mulheres. Apesar de se ter no cenário nacional cronistas clássicas de amplo reconhecimento acadêmico, educacional e cultural, como Cecília Meireles, Clarice Lispector e Rachel de Queiroz, para citar algumas, a seleção de cronistas presente nos referidos planos curriculares é majoritariamente composta por homens. Do mesmo modo, não foram utilizados textos de escritoras regionais ou locais. São essas nuances e sutilezas que direta ou indiretamente contribuem para a reprodução social das hierarquias e desigualdades de gênero que atravessam os espaços sociais e as instituições de ensino.

Desde Bourdieu (1992), sabe-se que a instituição escolar é marcadamente caracterizada pelos processos de reprodução das desigualdades sociais difusas nos vários campos da sociedade, de modo que, a desigualdade de gênero presente no espaço escolar, conforme esta abordagem, também reproduz, inevitavelmente, mecanismos de produção da “violência simbólica”.

Mais do que isso, o campo das representações sociais de gênero no campo educacional e do espaço escolar produz “distinções” sociais difusas no mundo social. Porquanto, a tese do patriarcado e dos patriarcalismos difusos em variados contextos sócio-históricos e culturais, em um país como o Brasil, as distinções e as representações de gênero marcadamente presente no imaginário coletivo atravessam as relações sociais existentes no contexto escolar, de modo que, o desafio de pensar uma perspectiva teórica e curricular que produza processos de rupturas com tal visão de mundo é proporcional ao desafio de pôr em práticas premissas teóricas.

A produção literária de autoras, como, Cecília Meireles, Clarice Lispector e Rachel de Queiroz, apresentam conteúdo rico em possibilidades; do mesmo modo que escritoras amazônidas, como a amazonense Márcia Kambeba e a amapaense Alcinéa Cavalcante, entre outras. Contudo, são essas subordinações e distinções institucionalizadas no currículo que acabam, por vezes, como no caso em que se analisa, por desprestigiar a produção acadêmico-científica da produção literária dessas mulheres.

O conteúdo abordado pelo D2 poderia ser reorganizado de um modo mais equilibrado e dar maior visibilidade às cronistas brasileiras. Isso seria possível porque o objeto do conhecimento não está estritamente direcionado apenas para a compreensão do contexto pandêmico, mas aberto a perceber outros aspectos da vida social.

Desinstitucionalizar e desnaturalizar papéis históricos e oficiais, conforme também lembra Muniz (2005), requer mudança de concepções e de comportamento que perpassam por movimentos de luta contra os preconceitos de gênero que se apresentam, por vezes, velados nos currículos.

A premissa da universalização da visão sobre e do masculino ainda se apresenta ritualizado e sutilmente no conteúdo e na forma que são estruturadas certas propostas para abordar os gêneros textuais, por exemplo. Como bem lembra Garcia (2015), os interditos e processos de discriminação ocorrem através da dissimulação e da onipresença de observações críticas que permitam desvelar, por vezes, o não dito, aquilo que está camuflado.

Nesse universo dúbio e paradoxal é que se institucionalizam marcadores sociais de desigualdade entre os gêneros, a partir de regras difusas socialmente e que são incorporadas ao currículo, ao conteúdo e à prática educacional. O universo literário da crônica das únicas três três autoras trabalhadas pelo D2, a saber: “Conduções” de Lilia Guerra; “Expedição à padaria” e “Loucuras da quarentena” de Vanessa Bárbara, configuram o conteúdo que trouxe representatividade no plano curricular às crônicas contemporâneas produzidas por autoras mulheres.

O destaque são as duas crônicas de autoria de Vanessa Bárbara que exploram o cotidiano do isolamento social e de flexibilização deste, vivido por sua família. A cronista descreve a rotina de uma família composta por mãe, pai e uma filha de menos de dois anos de idade e o desafio da infecção da mãe pela Covid-19, das dificuldades de se isolar e dos receios de sair de casa no contexto do trauma pandêmico, além dos cuidados necessários para realizar algo que em outros tempos era encarado como corriqueiro e banal, como ir à padaria, e que se tornaram verdadeiros rituais.

A descrição ganha tons poéticos e dramáticos no momento em que a autora lembra com nostalgia o quanto que o ato de ir à padaria comprar pães ganhou tanta relevância. Após o longo período de confinamento vivido por sua família, a autora estabelece um cenário de valorização de atitudes simples do cotidiano, mas que, não só para ela, como para muitos brasileiros adquiriram outros contornos.

Na segunda crônica de autoria de Vanessa Bárbara, “As locutoras da quarentena”, explorado no componente curricular da D2, a narrativa é da rotina da mesma mãe e da filha que, no tédio do cotidiano do confinamento, buscam formas de se entreter das mais diversas formas na própria casa, o que vai desde a observação de ambulâncias passando; conversas sobre lembranças de diversões antes da pandemia; brincadeiras com sombras entre mãe e filha

até criação de estórias ficcionais de insetos que aparecem na varanda e do céu estrelado à noite.

Ainda que não seja possível identificar, com exatidão, as formas como o D2 trabalhou estas crônicas com as turmas de 8º e 9º ano, o conteúdo deste gênero textual é repleto de possibilidades para se trabalhar e estimular a reflexão acerca da maternidade e os inúmeros desafios de ser mãe e cuidar dos filhos no contexto da pandemia, bem como a definição de papéis preestabelecidos socialmente para homens e mulheres nas constituições familiares tradicionais.

Em que pese a realidade da personagem da crônica de ser de uma mãe que realiza uma ação simples de ir à padaria, não é algo que muitas famílias, sobretudo mães chefes de família vulneráveis financeiramente, conseguiram realizar, tendo em vista o aumento das taxas de desemprego, de desocupação, desigualdades sociais e situações de extrema pobreza que muitas delas passaram a enfrentar com a crise sanitária e econômica agravada pela pandemia. Além desse fator, são inúmeros os relatos de mães com baixa escolaridade, que se depararam com o desafio de orientar os filhos e filhas, crianças principalmente, no ensino remoto.

Esse tipo de narrativa presente em crônicas desse porte, como as da autora Vanessa Bárbara é um daqueles convites que não se deve passar despercebidos, devem ser explorados criticamente e da melhor forma possível, isso significa fazer a releitura crítica e devidas contextualizações para realidades regionais e locais.

Desse ponto de vista, em que pese as mudanças pelas quais o currículo da disciplina LP passou nos últimos anos, e mesmo que formalmente proponha uma visão crítica sobre concepções obsoletas de sociedade, do ponto de vista prático, ainda silencia muitas realidades. Faz-se necessário o olhar sobre o todo de forma a questionar as desigualdades que permeiam a sociedade. É sobre esse tipo de abordagem que as teorias feministas trazem profundas contribuições para se pensar em uma educação e um currículo emancipador.

A exigência em curso coloca no cerne a questão do comprometimento que a instituição escolar deve ter com uma pedagogia e prática voltadas para a emancipação dos processos históricos, sociais e culturais da inferiorização da mulher no mundo social e no espaço escolar, ou seja, ir de encontro aos processos de subalternização feminina vigentes.

Ao se referir sobre subalternidade feminina, parte-se do construto que teve início a partir da década de 50, momento em que vários autores debruçaram -se ao estudo de povos marginalizados, especialmente pertencentes às colônias e ex colônias. Esses estudos, denominados *Subaltern Studies*, voltaram-se aos grupos excluídos, uma categoria sem poder, logo sem voz, o sujeito subalterno (NEVES; ALMEIDA, 2012).

Uma das autoras que faz parte do grupo de estudiosos da subalternidade, Spivak, entende que o subalterno compreende “às camadas mais baixas da sociedade, constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante.” (SPIVAK, 2010, p. 14).

A mesma autora expõe que, quando a categoria de gênero é incluída como grupo silenciado, há uma dupla subalternidade da mulher, uma vez que:

É mais uma questão de que, apesar de ambos serem objetos de historiografia colonialista e sujeitos da insurgência, a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina. Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade. (SPIVAK, 2010, p. 66-67).

Portanto, seguindo esse fio condutor, ao se falar sobre subalternidade feminina, referimo-nos à obscuridade que implica a divisão injusta do trabalho e dos papéis sociais que inferiorizam a mulher, do apagamento acadêmico, das diversas violências, não só físicas, impostas pelo sujeito hegemônico masculino. A subalternidade feminina implica até mesmo no não domínio de seus próprios corpos, quando, por exemplo, de acordo com Lugones (2014), nas colônias, as mulheres eram vistas apenas para fins sexuais e procriadores, a objetificação dos corpos femininos, ainda tão atual.

O processo de subalternidade das mulheres é histórico e vigente, daí a importância de uma ética emancipadora a ser difundida pela comunidade escolar. Ou seja, para que o discurso, o conjunto de valores que ensejam a equidade entre os gêneros sejam absorvidos como um valor universal, inversamente proporcional ao discurso machista que segrega e subalterniza o feminino e as mulheres, o esforço incomensurável da escola é, sem dúvida, o paradigma, um demarcador civilizatório nesse processo de mudança de mentalidade.

Neste sentido, torna-se oportuno lembrar que Lima (2020, p. 59) argumenta que o conteúdo curricular é um “documento”, o qual estabelece relações de poder, configura-se em instrumento de imposição de visões de mundo e práticas ao agir cotidiano, ou seja, o currículo escolar mostra-se um instrumento de dominação de viés negativo quando trabalhado acriticamente, revelando sua faceta excludente e segregacionista. Assim, o movimento feminista se situa nesse complexo processo de luta pelo empoderamento de uma sociedade que questiona a verdade e o *modus operandi* patriarcal.

Repensar pela perspectiva das pedagogias feministas a função da escola e seus papéis sociais, é trabalhar não só no seio da sociedade, mas na prática pedagógica e na estrutura

curricular os mecanismos que subalternizam as mulheres. Não se trata apenas de uma alternativa dentre um universo, mas de uma necessidade, qual seja, a da mudança de postura, em especial, do plano curricular e do modo como este é trabalhado.

A crônica “Condições”, de Lilia Guerra, contida no planejamento curricular dos D2 e D3, possibilita abordar problemas e desafios que afetam a vida de milhares de mulheres brasileiras, o que envolve diretamente a questão dos direitos humanos e do acesso aos direitos sociais básicos. A protagonista narra com riqueza de detalhes a questão social dos dependentes químicos que ela, em um primeiro momento, apenas ouve através de relatos de uma feirante ao parar para comprar produtos. Em um diálogo entre a feirante e um outro rapaz, ela ouve com atenção a questão dos usuários de drogas que, para manter a dependência química, precisam vender mercadorias oriundas de roubos ou que são pegas em casa de familiares:

Outro dia, ouvi a senhora que vende tapioca na feira comentando com os vizinhos de barraca que os vagabundos arrancam os fios e desencapam pra vender o cobre. Zumbis fazem mesmo correrias desse tipo. Na fissura, vendem até o liquidificador da mãe. (GUERRA, 2020, s/p.).

No diálogo, as duas pessoas questionam aqueles que compram tais produtos mesmo sabendo que são oriundos de roubos, os receptadores. Embora o aspecto moral da discussão, o cinismo que envolve essa relação de troca, o trecho da narrativa que poderia ser bem trabalhado são os conflitos familiares e os desafios que muitas mães enfrentam, sendo muitas vezes culpabilizadas quando os filhos e filhas se inserem no universo da dependência química, uma questão de saúde pública/coletiva, mas que afeta diretamente o universo da vida privada dessas famílias.

Em outro trecho da crônica:

Empreendo passar pela moça que dorme embrulhada na colcha esfarrapada sem imaginá-la de banho tomado, cabelo penteado e dentes escovados, vestida num jeans de promoção. Carregando uma bolsa comprada na baciada, contendo um guarda-chuva, uma garrafa com água congelada, carteira, batom, marmitta e um bilhete único. Apenas passar por essa moça que dorme com o corpo exposto, cheio de baba maquiando o rosto, dominada pela droga, sem enxergá-la na minha mente folheando um catálogo em seu horário de almoço. A marmitta vazia e o cigarro queimando, junto ao copo de café. Solzinho visitando o uniforme. (GUERRA, 2020, s/p.).

Tanto os indivíduos quanto os familiares, sobretudo as mães, além de terem que lidar com as dores e os sofrimentos de ordem psíquica, emocional e econômica que tais questões

provocam, ainda sofrem, por vezes, duplas penalizações sociais através de julgamentos, estereótipos e culpabilizações pelas tragédias que suas famílias enfrentam. Ser mãe de um dependente químico, morador de rua, ou até mesmo de um encarcerado de origem pobre e com baixa escolaridade, é um repertório farto para que o gatilho social do preconceito, sexismo, estereótipos e segregações de gênero aflorem. Na representação simbólica tradicional do patriarcalismo, a educação informal dos filhos e filhas ainda é encarado por muitos homens e por vários setores da sociedade como papel exclusivo das mulheres.

A compreensão de se ter um currículo com outras premissas e valores alternativos aos conteúdos e modelos de ensino que hierarquizam os gêneros e propõe valores e práticas pedagógicas libertadoras se coloca como um dos desafios da escola, da prática docente, do modelo educacional e de sociedade que temos. Esta ruptura com o elemento da educação tradicional marcado pela opressão e silenciamento da mulher deve nutrir a compreensão crítica do ofício educacional no seu sentido institucional, formal, normativo e prático.

Compreender que a estruturação curricular não está alheia às ideologias e visões segregadoras das mulheres e das múltiplas identidades através nas quais estas se manifestam, impõe ao pesquisador o desafio de perceber esses mecanismos para além de um esforço teórico e pedagógico por se tratarem de valores, ações cotidianas e mecanismos simbólicos difusos pelo tecido social.

Aqui reside um desafio do qual não se pode escapar e que a pedagogia feminista aborda, qual seja, trazer esse diagnóstico dos mecanismos da sociedade patriarcal e do sexismo que inferioriza e domina os corpos, as atitudes que visam bloquear a manifestação das múltiplas identidades e papéis das mulheres.

Identificar todos esses mecanismos e operacionalizações discriminatórias e ritualizadas do machismo, por si só, é um grande desafio devido as múltiplas formas pelos quais estes se apresentam, sem contar que, na dimensão simbólica e cultural destes, a sutileza de suas manifestações impõe desafios até mesmo na identificação dessas ocorrências.

O D3 focou o componente curricular para o estudo e compreensão do gênero textual romance e o gênero textual oral podcast. O objeto do conhecimento esteve voltado majoritariamente para a preparação da avaliação de aprendizagem do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em segundo plano, a docente reforçou conteúdos e aspectos metodológicos voltados à compreensão da pandemia e seus impactos da vida dos brasileiros (QUADRO 5).

Quadro 5 – Docente 3

<b>COMPONENTE CURRICULAR 9º ANO / 3º BIMESTRE</b>	
<b>OBJETO DO CONHECIMENTO</b>	<b>METODOLOGIA</b>
- Trabalhar o podcast sobre os impactos da covid 19 na economia. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=15kNiHL0xK4">https://www.youtube.com/watch?v=15kNiHL0xK4</a>	- Aula expositiva com conversa informal sobre o tema pandemia <a href="https://www.coronavirus.uerj.br/conteudos/podcasts/">https://www.coronavirus.uerj.br/conteudos/podcasts/</a>

Fonte: Elaborado pela Autora a partir dos planos curriculares (2022).

O podcast “Impactos da COVID-19: as consequências na economia, nos gastos públicos e empregos” de Armando Castellar (2020), foram utilizadas como objeto de conhecimento ao final do 3º semestre. É um podcast de 7.09 minutos e aborda temas restritos à economia, aos processos de desaceleração econômica global e a retração da economia brasileira, do seu mercado de trabalho e do Produto Interno Bruto (PIB) do país. É um podcast voltado para comunicar e explicar a relação entre a crise sanitária e a crise econômica global e nacional.

Na parte da metodologia foi disponibilizado uma série de podcast da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, todos voltados à explicação da COVID-19 e seus impactos em vários contextos sociais. Os conteúdos disponíveis no site da UERJ são:

- “Como obter vitamina D em tempos de trabalho remoto?”;
- “Amamentação com segurança em tempos de Covid-19”;
- “Pessoas com Síndrome de Down são mais vulneráveis à Covid?”;
- “Como lidar com a alteração de apetite da criança na pandemia?”;
- “Usar luvas na rua ajuda ou atrapalha na proteção?”;
- “Como higienizar os animais domésticos na pandemia?”;
- “Pode-se contrair Coronavírus por transfusão de sangue?”;
- “É possível pegar Coronavírus por comida de restaurante?”;
- “Como diferenciar uma gripe dos sintomas da Covid-19?”;
- “É possível pegar coronavírus mais de uma vez?”;
- “A cultura e seu papel durante a pandemia de Covid-19”;
- “Trabalho e emprego em tempos de pandemia”;
- “O papel do SUS e sua atuação na pandemia e pós pandemia”.

Embora todos os temas sejam extremamente pertinentes por envolverem conteúdos que subsidiaram o conhecimento dos alunos e alunas sobre a pandemia e seus impactos e

diversos contextos da vida humana, outros temas críticos relacionados às questões de gênero ficaram de fora e poderiam ser trabalhados, para citar alguns: a dupla jornada de mulheres no ambiente doméstico, que passaram a dividir o tempo com seu emprego em home office e o ensino remoto dos seus filhos e filhas; aquelas mulheres e mães que já estavam desempregadas e com dificuldades para serem absorvidas pelo mercado de trabalho, ainda extremamente desigual em termos de acesso e remuneração em nosso país; violência doméstica contra as mulheres.

Desse conjunto de temas que poderiam ser explorados, tem-se a atenção especial que o componente curricular poderia propor, através do objeto de conhecimento, conteúdos e metodologias às questões das mulheres em situação de vulnerabilidade social, que não diz respeito apenas ao caráter financeiro, mas envolve vulnerabilidades emocionais entre outros.

Neste contexto é que a pedagogia feminista decolonial traz importante contribuição para se pensar o contexto regional, local, as etnias, entre outras, como categorias que atravessam e são atravessadas pelas questões de gênero, de modo que, segundo Oliveira (2016):

Uma posição decolonial feminista implica entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade, etc. foram constitutivos da episteme moderna intelectual, não são simples eixos de diferença, mas são diferenciações produzidas pelas opressões imbricadas que o sistema colonial moderno produziu. (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

Desse modo, a proposta de uma epistemologia feminista decolonial deve superar os saberes universalizantes eurocêntricos de gênero e perceber que as hierarquias, exclusões, preconceitos e segregações de gênero não estão alheios aos fenômenos da desigualdade social, da estrutura da sociedade de classes e aos racismos, uma vez que: “Gênero e raça, por exemplo, não se atravessam como categorias de opressão separadas e separáveis. Ao contrário, a opressão de gênero e da raça afetam as pessoas sem nenhuma possibilidade de separação” (LUGONES, 2014, p. 69).

Assim, descolonizar o gênero é uma perspectiva de práxis, teoria e ação, “crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada” (LUGONES, 2014, p. 940), cuja finalidade é uma mudança de paradigma teórico e de postura social. Contudo, a tarefa e o projeto são árduos e complexo, pois se está falando de um processo com fortes relações subjetivas/intersubjetivas, históricas, sociais e econômicas, ou seja, “sistemas complexos de opressão” sobre povos dominados pela “modernidade colonial” em que a expressão violenta de gênero fez parte desde o início deste projeto.

Tem-se um cenário histórico, social, cultural impregnado pela visão e prática econômica capitalista em que a opressão das mulheres e um conjunto de mecanismos de subalternização se dá através da combinação de processos de racialização, dominação capitalista e colonização. Logo, segundo Lugones (2014, p. 941), o feminismo decolonial é uma possibilidade teórica e prática de superação da opressão de gênero da sociedade capitalista racializada - da “colonialidade de gênero”.

Diante disso, a abordagem da pedagogia feminista decolonial propõe o trabalho com o currículo crítico, capaz de problematizar os mecanismos da colonização eurocêntrica capitalista, que na prática segregam, hierarquizam e inferiorizam as mulheres e suas múltiplas identidades, como, mulheres negras, lésbicas, indígenas, para citar algumas (LUGONES, 2014).

Pelas especificidades da região amazônica, existem inúmeras possibilidades de se trabalhar as condições de vida e as desigualdades de gênero existentes nesse contexto. A pedagogia feminista decolonial argumenta sobre a necessidade de se trabalhar o currículo de modo crítico sobre esses processos de exclusão contra as mulheres que, na região amazônica e na realidade local, sofrem segregações e marginalizações. Os gêneros textuais conto e romance e o gênero textual oral podcast poderiam explorar essas realidades e vivências locais nos componentes curriculares abordados pelos D2 e D3.

Quando se atenta para esse aprofundamento do conteúdo curricular, lembra-se, a partir do estudo histórico de Chaves e César (2019), do extermínio das mulheres de etnias indígenas da Amazônia, promovido pelo homem branco europeu/português e que, até os dias atuais, seguem sendo violentadas; todo o processo de escravidão, racismo, preconceitos e segregações pelos quais as mulheres negras e oriundas de territórios de comunidades quilombolas foram, e ainda são, submetidas; as mulheres das comunidades ribeirinhas que enfrentam enormes dificuldades para acessar direitos fundamentais; realidades que se circunscrevem visivelmente no devir cotidiano das regiões metropolitanas e cidades de médio e pequeno porte da região.

Diante do exposto, “Essa mulher amazônica precisa do espaço para dissertar sobre si e encontrar soluções endógenas para a questão dos silenciamentos históricos e violentos” (CHAVES; CÉSAR, 2019, p. 154), os quais se historicizaram deste os projetos de colonização e dominação da região e que ainda se fazem presentes internamente e são ritualizados pela herança histórica da sociedade patriarcal, portanto, “Precisamos ouvir e procurar soluções por meio das mulheres na e da Amazônia. Precisamos de uma perspectiva decolonial” (CHAVES; CÉSAR, 2019, p. 154).

As ações e rituais segregadores são facilmente verificáveis quando volta-se o olhar para as mulheres e mães chefes de família, que estão desempregadas ou se submetem ao mercado informal, de forma a sobreviverem junto às suas famílias; para aquelas que enfrentam múltiplas jornadas de trabalho; para as que, quando empregadas, enfrentam as desigualdades salariais em comparação as remunerações dos homens; para as violações de direitos, que perpassam pelos altos índices de violência doméstica; os quais se acentuaram com o advento da pandemia.

Tais temas, uma vez que sejam tratados da maneira adequada e crítica, sem dúvida, ajudam os estudantes a diagnosticar e compreender o fenômeno histórico, social e cultural das desigualdades de gênero e como este se manifesta na região e nas localidades do Estado e da região.

Com base na análise das fontes documentais a partir dos planos curriculares, no Quadro 6 é proposto alguns apontamentos críticos que podem embasar o cenário desafiador de desnaturalizar as segregações veladas contra as mulheres inerentes nos conteúdos, metodologias e avaliações pedagógicas dos currículos da EMEB Piauí.

Quadro 6 – Apontamentos e sugestões

<b>APONTAMENTOS E SUGESTÕES COMUNS AOS COMPONENTES CURRICULARES ANALISADOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O uso do instrumental teórico e metodológico da pedagogia feminista como possibilidade de crítica e de rupturas com a mentalidade e conjunto de práticas machistas, sexistas e patriarcais;</li> <li>- O uso do instrumental teórico e metodológico da pedagogia feminista decolonial como desafio epistemológico aos docentes de Língua Portuguesa.</li> <li>- O currículo escolar necessário à compreensão da manifestação das discriminações e segregações étnico-raciais em relação às mulheres amazônidas e as especificidades locais;</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora a partir dos planos curriculares (2022).

Neste sentido, para a região amazônica, quando se pensa nos currículos, remete-se a uma abordagem que deve levar em consideração o pluralismo de gênero e identitário que envolve toda a riqueza e a representatividade do que é ser mulher em regiões de comunidades ribeirinhas, territórios de comunidades quilombolas, nas comunidades rurais e nos espaços metropolitanos e urbanos. Junto a esse conjunto de práticas e representações, identificar as imposições e manifestações da colonialidade de gênero e dos machismos que se mostram, simultaneamente, aliados a um conjunto de preconceitos, estereótipos oriundos, também, das

desigualdades sociais e das segregações étnico-raciais contra as mulheres e os modos de vida plurais e singulares nesta região.

Chaves e César (2019) afirmam que a Amazônia brasileira é uma região vista apenas como fonte de extração de riquezas, sendo tratada como uma região de segunda classe pelas autoridades, com índices humanos e de desenvolvimento inferiores aos dos centros brasileiros. Quando se fala das mulheres da região, a situação de subalternidade salta, posto que:

As aproximadamente 12 milhões de mulheres que habitam a Amazônia Brasileira são a classe mais subalterna, dentro de uma região subalterna, dentro de um país subalterno da América Latina. Essas mulheres são mulheres mestiças, negras, indígenas e ribeirinhas em sua maioria, o que aumenta seu grau de vulnerabilidade social. Mulheres triplamente silenciadas, espoliadas pela lógica capitalista, tendo seus corpos confundidos com mercadorias ou propriedade. Silenciadas pela história que há muito as trata como selvagens ou desimportantes. Silenciadas como seres humanos. (CHAVES; CÉSAR, 2019, p. 138).

A autora Costa (2005) enfatiza que as mulheres da região amazônica ainda são vistas sob o ângulo do século XIX, do período pós-borracha, quando eram limitadas pela visão que lhes enxergava afeitas aos empréstimos domésticos, sem qualquer resquício de cidadania ou autonomia; ou ainda, segundo a autora, sob o mito da "mulher guerreira". Aqui reside uma abordagem rica e desafiadora para as escolas e docentes que intentam colocar em prática um currículo crítico e envolvido diretamente com a realidade das mulheres amazônicas e as formas e modos como os machismos e sexismos estruturam práticas excludentes.

Embora a BNCC e os componentes de LP indiquem a necessidade de se trabalhar competências, habilidades, valores e conhecimentos que preparem os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho, os letamentos e as múltiplas linguagens ofertados pelos componentes curriculares analisados precisam dialogar com esses princípios. Observa-se que esse são temas trabalhados timidamente e que ainda se encontram majoritariamente presos a visões, valores e práticas sociais atravessadas por representações da sociedade que hierarquizam papéis de gênero, institucionalizam preconceitos contra as mulheres e suas múltiplas identidades.

Há a necessidade de trabalhar um currículo que desmitifique e coloque em prática valores e atitudes que promovam o empoderamento das mulheres no espaço escolar. Os desafios são inúmeros, dentre eles, a constante necessidade das professoras e professores estudarem esses conteúdos e, assim, aprofundar o entendimento de como se estrutura a desigualdade e o preconceito de gênero no Brasil e na realidade local.

Esse desafio se soma às estratégias didáticas necessárias para abordar esses temas, tendo em vista que, trabalhá-los de forma significativa, exige o conhecimento epistemológico, atualização de teorias, metodologias e didáticas que possam dar conta minimamente das competências e habilidade propostas pela BNCC e que são exigências sociais.

Por ora, não foi possível identificar nos componentes curriculares analisados, textos ou livros de autoria de mulheres da região ou de outras autoras que estimulem uma crítica explícita à mentalidade e práticas ritualizadas da sociedade patriarcal brasileira, com base em parâmetros teóricos e metodológicos das pedagogias feministas decoloniais.

Um tímido movimento de viés crítico pôde ser observado no componente curricular do D2, ao trazer algumas crônicas contemporâneas de autoras mulheres. A cobrança que recai sobre a escola e os docentes da disciplina não pode ser amenizada em virtude dos inúmeros gêneros textuais (músicas, textos, notícias e podcast da internet, filmes, documentários) disponíveis e que podem ser trabalhados sem prejuízo algum a outras dimensões e conteúdo da disciplina.

### 3.2 PERCORRENDO CAMINHOS: LÍNGUA PORTUGUESA, GÊNERO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO

A disciplina Língua Portuguesa exerce papel preponderante no currículo escolar, uma vez que, dependendo do tratamento recebido, pode reforçar ideologias, subverter papéis ou fomentar a postura crítica diante das desigualdades socialmente constituídas.

Diversos documentos oficiais foram criados a fim de nortear o currículo e o ensino da LP. O último, publicado em 22 de dezembro de 2017, através da Resolução CNE/CP n 2, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular obrigatória no âmbito da Educação Básica Brasileira. Tal documento, grosso modo, propõe que o ensino de LP permita o pleno desenvolvimento crítico e reflexivo dos estudantes, de modo a serem forjados como agentes da linguagem, levando em conta sua diversidade nas mais diversas atividades humanas e configurações de sujeitos históricos.

Desse modo, já não deve haver lugar para antigas prescrições curriculares que impunham uma educação escolar limitada, fazendo eco para as formas de aviltamento social, mantenedora das desigualdades, tal como a de gênero. Aquele que, por muitas décadas, fora um ensino da LP limitante, voltado, principalmente, para a memorização de regras gramaticais, dificultando novas interpretações da realidade e a autonomia dos estudantes,

espera-se que dê lugar a um ensino em que a linguagem seja instrumento de modificação da realidade e emancipação.

### **3.2.1 A construção de sentidos e motivações**

Os caminhos percorridos até esta pesquisa perpassam pela história que me trouxe até aqui, sobretudo as inquietações acerca do papel da mulher na sociedade. A subalternidade que, ora velada, ora explícita, espraiava-se no ambiente familiar, na escola, na tv, nas ruas como um devir natural, era-me incômoda.

Assim sendo, há que se buscar alternativas, (des) construir a representação do feminino, de forma que se tenha certeza do que significa ser mulher na sociedade em que vivemos, ter consciência de todas as condições desfavoráveis as quais somos submetidas e, por conseguinte, que tais condições não são naturais e que, portanto, podem e devem ser questionadas.

Tais reflexões foram sendo sedimentadas ao observar o quanto as mulheres eram apagadas nos mais diversos espaços sociais, entre os quais, a escola, onde quase nunca ouvíamos a história das mulheres e, quando sim, era sempre a versão dos homens sobre elas.

Ao adentrar no meio acadêmico, as impressões se ampliaram, bem como as inquietações, que agora permitiam entender, com mais clareza, significados, as construções que definiam os papéis sociais entre os gêneros e que colocavam as mulheres em um lugar: “sempre atrás dos grandes homens”. Nesse momento surgiu o interesse pela história das grandes mulheres, aquelas que ousaram protagonizar suas vidas.

O magistério possibilitou-me as mais diversas experiências, a sala de aula é uma amostra da ordem vigente social. Ali pode-se constatar que, desde a época em que fora aluna, praticamente nada mudara. Os livros, currículos, regras, linguagens, continuavam impondo a supremacia masculina em detrimento do feminino. As meninas continuavam condicionadas à comportamentos típicos. A partir daí, entendi que a emancipação feminina dependia do combate ao machismo, e que este, estava solidamente estruturado na sociedade.

As inquietudes e certezas geradas por uma trajetória de vivência crítica, acerca das diversas possibilidades do ser feminino, formam o percurso que culmina na presente pesquisa. Dessa forma, de acordo com a crítica feminista ao conhecimento científico, enfatiza-se que o pressuposto da neutralidade é frágil na pesquisa científica. Creio que não há pesquisadora ou

pesquisador que, ao debruçar-se sobre um objeto de estudo, não tenha alguma motivação de ordem pessoal. Afinal, todos os sujeitos ocupam um lugar, têm suas existências demarcadas, são atravessados por suas vivências e vão construindo sua visão de mundo.

Assim sendo, Louro (1997) corrobora, afirmando que “[...] nenhuma pesquisa, ou melhor, nenhuma ciência é desinteressada ou neutra. A pesquisa feminista é, então assumidamente, uma pesquisa interessada e comprometida, ela fala a partir de um dado lugar.” (p. 142). Contudo, não se pode negar que o conhecimento científico lida com o factual, com fenômenos verificáveis, pois de acordo com Pereira *et al.* (2018), dentre as principais características do conhecimento científico, é o saber ordenado e deve ser verificável, visto que “[...] determinada ideia deve ser verificada e comprovada sob a perspectiva da ciência para que possa fazer parte do conhecimento científico.”

É justamente a reflexão acerca do papel da pesquisa científica e suas nuances, dentro do que acredito serem fatos verificáveis, que me impulsionou a construção das percepções aqui apresentadas. E a partir de então, a compreensão dos mecanismos de invisibilidade feminina, os instrumentos que, direta ou indiretamente, consolidam a supremacia masculina. E, principalmente, de que forma, através da Educação, podemos jogar luz ao machismo que estrutura nossas relações e questioná-lo, propondo a tomada de uma nova consciência coletiva, justa, entre os gêneros.

A sala de aula é um manancial de possibilidades, um laboratório observável, mas também passível de transformações. Através da abordagem desta pesquisa, procurei aliar as práticas educativas, dentro do currículo da disciplina Língua Portuguesa, com a temática em estudo. Acredito, com isso, que as sementes plantadas, no que tange a equidade entre os gêneros, extrapolem os muros da escola e ecoem na sociedade. Logo, a pesquisa aqui apresentada, teve como base a análise, ressignificação e propagação dos conhecimentos acerca do tema em estudo.

### **3.2.2 Currículo escolar: história, cultura e identidade**

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

Paulo Freire

É necessário e atual o que disse Paulo Freire. Por muito tempo, e com resquícios até o presente, a Educação escolar brasileira foi marcada por manuais, tais como receitas de aprendizagem, através dos quais os estudantes eram meros ouvintes ou depósitos. Dessa forma, aprendiam a ler, escrever, porém, sem conseguir refletir criticamente acerca do que decodificavam.

O que é aprendido precisa fazer sentido para o sujeito que aprende e isso pressupõe um currículo escolar em sintonia com os fenômenos sociais, as questões que permeiam a realidade dos aprendizes. A seleção de conteúdos curriculares pode reforçar ideologias, mas também questionar suas existências; manter estruturas ou propor novas organizações; impor verdades absolutas ou propor a análise crítica. Assim, o viés curricular é preponderante na formação dos cidadãos e no reconhecimento de suas identidades.

### **3.2.3 Definições e concepções de currículo**

A ação docente é precedida de um sistema de elementos que se integram com o objetivo de dar corpo a ação ensino-aprendizagem. O currículo é um desses elementos, cuja função primordial é nortear o trabalho escolar como um todo. Em constante debate, o currículo escolar tem sua amplitude conceitual periodicamente revisada. Entretanto, é ponto pacífico que os compêndios curriculares carregam em seu bojo, para além da objetividade, um caráter subjetivo e forte influência acerca das práticas pedagógicas educacionais e do papel da escola.

Ao trazer à baila o termo currículo, é pertinente ressaltar sua etimologia. Segundo Cunha (2007), tem origem latina e remete a tempo percorrido e ao ato de correr. Esta definição pressupõe ação e direção, conceitos que permeiam e influenciam os discursos sobre currículos.

Toma-se como ponto de partida a concepção ampla de currículo, que vai além de propostas encadernadas; enseja a base das construções das relações sociais e culturais. Não obstante, nos ambientes escolares, é comum o entendimento de currículo como um manual onde estão dispostos conteúdos, disciplinas, matrizes pedagógicas a serem seguidas. O entendimento de que os componentes curriculares são neutros e não dialogam com os interesses dominantes na sociedade, também é comum nos meios escolares.

Em Indagações Curriculares (MEC), Moreira e Candau (2007), postulam sobre as diversas acepções que a palavra currículo assume, dependendo da concepção de educação vigente em dado momento histórico, assim como as influências teóricas que marcam os

modelos de escola/ educação daquele momento. Nessa perspectiva, o tempo histórico e o espaço caracterizam o currículo de tal modo que diversos fatores socioeconômicos, políticos e culturais o constituem.

Dentre a constituição curricular mencionada pelos autores, destacam-se alguns elementos basilares, a saber: os conteúdos, os componentes pedagógicos construídos por profissionais da educação, os projetos escolares a serem desenvolvidos pelos estudantes, os objetivos a serem alcançados no tangente ao ensino-aprendizagem e os mecanismos de avaliação de aprendizagem.

Sendo assim, o currículo pode ser entendido como:

[...] um artefato escolar que, além de tratar do que e do como ensinar e aprender – isso é, além de tratar de conteúdos e de modos de ensinar e aprender –, funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço. Além disso, o currículo nos ensina a articularmos o espaço com o tempo. (VEIGA-NETO, 2008, p. 7).

Ainda sobre a pluralidade de sentidos ensejados pelo termo currículo, Moreira e Candau (2007) falam sobre o denominado currículo oculto, que contempla ações e resultados não explicitados nas propostas curriculares e que, de alguma forma, passam despercebidos pela comunidade escolar. Trata-se da espontaneidade curricular, as questões veladas, mas que estão impregnadas de significados. Como exemplo de currículo oculto tem-se: a disposição das fileiras em sala de aula, as atividades em que os alunos e alunas são escolhidos de acordo com o que se acredita ser mais adequado a cada gênero, a linguagem dos professores, os modelos de família expostos nos textos ou histórias lidas, as relações hierárquicas, entre outros.

Nesse ponto, é necessário conceber de forma crítica algumas questões, especialmente no que diz respeito a gama ideológica subjacente ao currículo oculto, o reforço de estereótipos e segregações. Não é possível concebê-lo de forma inocente, como se fosse um instrumento neutro. É preciso refletir no quanto essas ações habituais são, na verdade, prejudiciais e excludentes e de que maneira tais práticas podem ser subvertidas. A esse respeito, Pereira (2009) ressalta que:

O currículo não é algo neutro, não ‘desinteressado’. O conhecimento que o currículo considera legítimo e digno de ser transmitido às futuras gerações, na verdade, representa um interesse particular, uma forma particular de conhecimento que tem um determinado fim e que definitivamente não está a favor dos menos favorecidos. (PEREIRA, 2009, p. 104).

É comum o pensamento de que a escola opera de forma neutra, como se as escolhas sobre o que ensinar ocorressem de forma despretensiosa. Tal aparência, na verdade, “ajuda a manter e criar a hegemonia das classes dominantes.” (PEREIRA, 2009, p. 106). Ao elaborar o currículo e elencar conteúdos e a forma como serão repassados, ela legitima ideologias, discursos e ações que pertencem a um determinado grupo social dominante. Ao mesmo tempo que essas escolhas legitimam um modelo a ser seguido e repassado, também excluem, omitem, silenciam tantos outros conhecimentos, comportamentos e tradições oriundos de grupos sociais subalternizados.

Para Pereira (2009), a instituição escolar opera com primor o papel de mantenedora das relações de dominação na sociedade capitalista-patriarcal, esse fato pode ser observado na escolha dos conteúdos e atividades que reforçam a submissão feminina e forjam a falsa superioridade masculina. Nesse sentido, considera-se fundamental trazer à tona as imbricações existentes entre currículo e sociedade em todos os seus aspectos, assim como descrever e explicar os fenômenos que excluem tantos estudantes das e nas escolas.

Candau (2002), entre outros autores, defende que no ambiente escolar coexistem as diferenças, embora haja o privilégio de certos grupos, os demais estão ali, carregando consigo seus saberes, impressões, idiosincrasias. Reconhecer que a pluralidade cultural é inerente a todos os espaços da sociedade, inclusive nas salas de aula, é essencial para a discussão em torno do currículo escolar.

### **3.2.4 Currículo e cultura**

O termo cultura abarca um amplo conjunto de referências. Remontando sua origem, Godoy e Santos (2014) consideram que o conceito de cultura surgiu após a sua evolução semântica ocorrida na língua francesa, no século XVIII. Em seguida, por meio de empréstimo linguístico, se popularizou nas línguas inglesa e alemãs. A partir do século XVIII, o termo começa a ser utilizado no sentido figurado, porém, sempre em forma de expressão, como exemplo: “cultura das artes”, “cultura das letras”. A partir de então, Godoy e Santos (2014) afirmam que cultura passou a designar a “formação e educação do espírito”, para em seguida deixar de indicar um ato para indicar um estado, o estado dos sujeitos que tem cultura.

A seara que envolve o conceito de cultura atual é abrangente e envolve muitas disparidades. Candau (2002) observa que a cultura circunscreve grupos específicos, assim sendo, constitui-se no dinamismo, heterogeneidade e através de contornos multiformes. Já Sacristán (1998) defende que se adquire cultura através das maneiras de acesso às

experiências do mundo, do modo como cada um se constitui e se reconhece no outro. É o conjunto de valores que se materializam na subjetividade, na construção “eu”.

Assim sendo, na atualidade, a cultura ocupa um papel preponderante dentro dos mais diversos espaços sociais. Sua pluralidade pungente pode ser observada nas salas de aula, onde o diverso é conflitante, tornando cada vez mais desafiador o papel dos profissionais da educação em relação às abordagens curriculares adequadas.

A intersecção entre currículo e cultura é ponto de discussão em Moreira e Candau, (2007), os quais apontam a tendência entre estudiosos em analisar o currículo relacionado à cultura e não -apenas- relacionado ao conhecimento escolar. Ampliando esse entendimento, observa-se Sacristán (1998), para quem o currículo é uma construção cultural, conectado a todo o sistema educativo, de forma a contemplá-lo em todas as práticas educacionais. É, portanto, a práxis que vai se construindo no decorrer do processo educacional.

A questão aqui levantada parte da ideia de que o acervo cultural está presente nos contextos educacionais, entretanto, a forma como as culturas são validadas ou invalidadas constrói a falsa ideia de uma cultura única, universal, quando, na verdade, contempla-se apenas uma, a da classe privilegiada. Diante disso, a cultura passa a servir a um grupo, denota poder e estabelece relações.

Hall (2006) enfatiza:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural. (1997, p. 97).

Sobre esse pensamento, Pereira (2009, p. 119) afirma:

As escolas recriam parcialmente as hierarquias sociais e econômicas da sociedade como se fosse aparentemente um processo neutro de seleção. Aderem ao modo de vida da classe média, ou seja, ao seu capital cultural, como sendo algo natural e o empregam a todas as crianças, independentemente da classe social. Dessa forma, naturalizam os hábitos de uma classe social e balizam suas ações nos mesmos. Com isso, os que pertencem a essa classe têm muito mais chance de êxito do que os não pertencentes.

Um exemplo do dispositivo homogeneizante atuante nas escolas, advindo dos desdobramentos culturais fomentados na sociedade, é a imposição de determinados modelos, a exemplo, a cultura sexista que privilegia os homens em detrimento das mulheres. As barreiras da equidade entre os gêneros ainda permanecem erguidas na educação. Segundo Ferreira (2015), não apenas a escola, mas a instituição educacional como um todo está

permeada de preconceitos que determinam comportamentos no que tange a formação dos sujeitos femininos e masculinos. Contudo, o autor assegura que é possível percorrer um caminho diferente, o currículo pode e deve direcionar para uma educação inclusiva, crítica, emancipadora, uma vez que:

Através de um olhar crítico sobre o currículo, deve-se promover um processo em que haja transformação em relação à pluralidade cultural de gênero e sexualidade. Através de autoconhecimento e do desenvolvimento de sua consciência profissional e crítica, o/a educador/a deverá saber por que está ali, por que ensinar e o que ensinar, uma vez que só um sujeito crítico e consciente politicamente tem condições de modificar a realidade. (FERREIRA, 2015, p. 54).

É inegável a necessidade de reflexão em relação aos aspectos culturais no fazer pedagógico, visto que é através da educação que se reconhece a cultura e todos os seus desdobramentos. E o currículo, por sua vez, é o instrumento capaz de direcionar todos os atores envolvidos nesse processo, uma vez que traça as bases que envolvem a escolha e elaboração de conteúdos a serem aprendidos e ensinados.

Desse modo, a cultura deve estar intimamente relacionada com o currículo escolar, entretanto, essa relação deve ser inclusiva. A cultura é um terreno conflitante onde os diferentes modos de vida em sociedade se chocam. É, antes, aquilo pelo que se luta e não o que se é dado (MOREIRA; SILVA, 1994). Isto é, esse é o cenário onde as identidades, similaridades e diferenças, entre as quais a de gênero, são formadas ou impostas.

Em razão disso, o currículo está diretamente ligado aos fenômenos sociais e a forma como a escola interpela os sujeitos que a frequentam. Desse modo, faz-se necessário refletir acerca da maneira como as identidades são forjadas pelo currículo escolar.

### **3.2.5 Currículo e identidade**

Os estudos acerca da conceituação de identidade apresentam variadas definições. Evidencia-se Hall (2006), que faz uma reflexão acerca da fragmentação da identidade, e para tanto, define três concepções, a saber, a do sujeito iluminista, representado pelo indivíduo centrado e racional; a do sujeito sociológico, no qual o núcleo interior do sujeito moderno não era autônomo, tampouco autossuficiente; e a do sujeito pós-moderno, cujo indivíduo não apresenta uma identidade permanente, é formada e transformada continuamente, de acordo com os diálogos culturais diversos que o rodeiam.

Assim:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13).

Nesta perspectiva, a concepção de sujeito pós-moderno condiz com a realidade atual, visto que se vivencia em uma sociedade em que as transformações ocorrem em ritmo cada vez mais acelerado, a comunicação, o conhecimento, assim como o contato com as mais variadas culturas podem ser acessados com facilidade.

Hall (2006) ainda defende que a sociedade vive em constante mutação e como consequência, novas identidades surgem continuamente, configurando a fragmentação do sujeito pós-moderno. A partir dessa análise, podemos observar que a definição de identidade não está ligada às questões essencialistas ou biológicas, mas sim ao momento histórico e cultural vigente e que, nesse sentido, assume caráter transitório.

Ao observar a relação entre identidade e currículo, uma vez que, segundo Silva (2007), o currículo constrói na individualidade, como sujeitos ímpares, ao passo que Pereira (2009) defende que na sociedade as identidades femininas e masculinas possuem papéis demarcados e pré-definidos. O autor chama a atenção para o fato de que, ao se pensar em uma menina, já são automatizadas determinadas brincadeiras, profissões e comportamentos que foram normalizados como típico do gênero feminino. O mesmo ocorre com os meninos, ocasionando uma generalização identitária de indivíduos pertencentes ao mesmo gênero. Assim:

É justamente por termos essas concepções, expectativas e esperanças estereotipadas - como vimos anteriormente - é que desde cedo, na criação dos filhos e filhas, primeiramente os pais e mães, e depois concomitantemente a sociedade, buscam enquadrá-los no modelo ideal de homem e mulher, ou seja, logo quando nascem começa o processo de construção das identidades generalizadas. (PEREIRA, 2009, p. 50).

Por outro lado, Hall (2006) alega que as teorias sociais tem se debruçado na discussão das identidades sob a alegação de que os modelos antigos estão sendo superados, com isso, fazendo emergir novas identidades, menos homogêneas. Essa espécie de fragmentação do sujeito moderno, ou crise de identidade moderna.

[...] é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo real. (HALL, 2006, p.7).

O autor ainda cita a globalização como elemento influenciador na formação de identidades, no entanto, destaca que todo indivíduo possui uma essência, o “eu real” e que não somente a formação desta essência, bem como as suas transformações, são constituídas em um constante diálogo com os contextos culturais exteriores e suas identidades. Para Hall (2006), a globalização influencia na pluralização das identidades e não se pode alinhar todas as identidades por um só modelo.

Silva (2007) segue o pensamento de que as identidades não são uma essência acabada e sim uma construção constante dentro de um processo que envolve todo o contexto em que se vive. Sendo assim, é imprescindível que a escola esteja atenta às mudanças nas mais diversas ordens, tais como, socioeconômicas, políticas, de hábitos em geral, que ocorrem no interior da sociedade. E de que forma essas transformações incidem na formação e transformação das identidades.

É necessário atentar para a maneira como os alunos e alunas são interpelados pela dinâmica educacional, o que leva ao questionamento sobre que tipos de identidades estão sendo forjadas através das atividades e roteiros de sala de aula. E por conseguinte, de que modo as significações desenvolvidas na condução das aulas desafiam, constroem ou desconstroem identidades.

Considera-se notório que, apesar do caráter diverso das identidades defendido por diversos estudiosos, ainda é comum a definição de identidade tomando como base o binarismo, dentro de padrões estereotipados para homens e mulheres. Portanto, um currículo plural ainda não é uma realidade em grande parte das escolas brasileiras. Ao se referir às estruturas binárias, Lopes e Macedo (2011) defendem que uma identidade que reúne as características feminina e homossexual é resultado da mesma constituição de uma identidade branca, masculina e heterossexual. Os autores continuam afirmando que:

Trata-se de ver o currículo como um processo de produção de sentidos, sempre híbridos, que nunca cessa e que, portanto, é capaz de produzir identidades [...] o afastamento da cultura como coisa em prol de seu entendimento com prática de enunciação facilita a desconstrução desses discursos que visam a controlar a diferença. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 227).

Destacar as questões de identidade de sala de aula com ênfase às diferenças requer um planejamento cujas estratégias sejam muito bem definidas de forma que cada estudante se enxergue e, por outro lado, entenda que alguns de seus traços identitários podem ser motivo da opressão que se estrutura há muito tempo dentro da sociedade.

Portanto, faz-se útil a observação crítica acerca das identidades que os currículos escolares estão ajudando a consolidar. É igualmente importante que os estudantes sejam conscientes de que as identidades também determinam relações de poder, em que certos grupos dominantes detêm privilégios, enquanto outros são subalternizados. E o mais importante é de que forma os professores, por meio do currículo, discutem as diferenças e instrumentalizam os estudantes na produção de uma consciência crítica acerca desses temas.

Tais temáticas não podem mais ser silenciadas, uma vez que estão em todas as esferas da sociedade e na própria história e constituição de todos os sujeitos. Corroborando com esse pensamento, a seguir, um olhar sobre algumas questões de gêneros e suas imbricações.

### **3.2.6 Considerações sobre gênero**

De acordo com a visão de Garcia (2015), a palavra gênero remete a um conceito disseminado pelas ciências sociais nos últimos anos para “analisar a construção sócio-histórica das identidades masculinas e femininas.” (GARCIA, 2015, p. 50). Por esse entendimento, o patriarcado é responsável por legitimar discursos que hierarquizam homens e mulheres apoiado em crenças que determinam o lugar do feminino e do masculino.

Louro (2003), por sua vez, aborda esse termo pelo viés do movimento feminista contemporâneo. Segundo a autora, a palavra gênero está intrinsecamente relacionada à história de lutas das mulheres por direitos e equidade e começou a ser utilizada pelas feministas da chamada “segunda onda”, em um contexto de efervescência política e contestação.

Nesse momento, o movimento, além da luta por direitos e preocupações sociais, votou-se para as construções teóricas, e assim “no âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero.” (LOURO, 2003, p. 15).

Já Scott (1995) diz que o significado das palavras não pode ser codificado, isto porque os sentidos e as próprias palavras têm uma história. Assim, o termo gênero possui diversas acepções, dependendo do contexto histórico. A autora em questão também enfatiza que o termo gênero surgiu com as feministas americanas que queriam chamar a atenção para as distinções sociais baseadas pelo sexo. No entanto, a preocupação das feministas na década de 70 era que os estudos sobre as mulheres não fossem limitados, que pudessem ser independentes. Nesse sentido, gênero passou a figurar como categoria de análise para os estudos feministas:

Não é demais dizer que ainda que as tentativas iniciais tenham sido hesitantes, uma tal metodologia implica não somente uma nova história de mulheres, mas também uma nova história. A maneira pela qual esta nova história iria, por sua vez, incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise. (SCOTT, 1995, p. 73).

Garcia reforça esse pensamento quando diz que:

Para as estudiosas do gênero, nenhuma das correntes teóricas (marxismo, funcionalismo, estruturalismo) tinha conseguido dar conta de explicar a opressão das mulheres. Nesse sentido, uma das consequências mais significativas que esses estudos provocaram foi uma crise de paradigmas: quando as mulheres apareceram nas ciências sociais, sejam como objeto de investigação, seja como pesquisadoras, colocaram em xeque todas as teorias estabelecidas. (GARCIA, 2015, p. 59).

Ressalta-se ainda, no pensamento de Scott, a defesa de que a definição de gênero rejeita explicações biológicas, como por exemplo, o fato do homem ter superioridade física e a mulher poder dar à luz, sendo que:

Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres (SCOTT, 1995, p. 75).

Diante disso, é possível depreender que o devir histórico, bem como as práticas sociais dos indivíduos estabelecem os sentidos que a palavra gênero comporta. Embora a estudiosa Butler (2003), entre outras, questione o conceito de mulher como sujeito do feminismo e problematize a premissa feminista que consiste na concepção da dualidade sexo/gênero, sendo o primeiro natural e o segundo socialmente construído, este estudo procura abordar o gênero como forma de explicar as diferenças das relações culturais, sociais, econômicas e políticas entre homens e mulheres.

Portanto, em consonância com o pensamento de Louro (2003), esta pesquisa propõe um pensamento plural, que fuja das explicações biológicas. Busca propor a análise das representações sociais e culturais que produzem desigualdades entre os gêneros masculino e feminino e que colocam sempre o homem como referência. E reconhecendo a escola como um espaço permeado de representações sociais é que, a seguir, tem-se abordagem do gênero dentro do currículo escolar.

### **3.2.7 Abordagem de gênero e currículo pedagógico**

Louro (2003) assegura que é preciso questionar não apenas o que se ensina, mas também a maneira como se ensina e os sentidos produzidos pelos alunos. Assim:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. (LOURO, 2003, p. 64).

A esse respeito, Rodrigues *et al.* (2016) afirmam que produzir o currículo escolar implica em refletir acerca dos anseios e aspirações de determinado grupo social, elegendo aspectos da cultura, costumes e identidades dos sujeitos daquela comunidade escolar, tendo em mente que, conforme Freire (2016, p. 107), “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. Entretanto, a supra citada autora e colaboradores, alegam que, na maioria das vezes as escolas referenciam seus currículos tomando como base a ordem social vigente, com pouca ou nenhuma criticidade no que tange os processos históricos de subalternização.

É justamente esta norma hegemônica de gênero que a escola referencia, através do discurso imposto socialmente e observado na sua cultura organizacional cotidianamente. Professores, funcionários e gestores perpassam da educação infantil ao ensino superior padrões estabelecidos socialmente, normatizados, que definem o que é belo, feio, aceitável, o que é de menino e o que é de menina, decide o que se deve comer, vestir, falar, ouvir, inclusive e principalmente como se deve viver a sexualidade. (RODRIGUES *et al.*, 2016, p. 65).

Apesar de ocorrer sob forma velada, ainda hoje, os currículos escolares continuam reforçando vários papéis relacionados com a diferença de gênero, reproduzindo as desigualdades. Dessa forma, quando transmitem conhecimentos às alunas, as escolas seguem as regras sociais da divisão sexual do trabalho, refletindo as relações de poder subjacentes na sociedade.

Silva (1999, p. 168) assegura que o “poder está inscrito no currículo”. Logo, para esse autor, o poder enseja aquilo que divide o currículo. que seleciona o que é, ou não, conhecimento e por conseguinte, estabelece desigualdades entre os indivíduos e grupos.

Assim, a escola, ao assumir uma visão sexista de currículo, continua sendo a reprodutora e produtora de desigualdades sociais, mesmo que de forma tácita. Ao Informar o ‘lugar’ dos meninos e das meninas, instituir seus modelos, a escola permite também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. “Sob novas formas, a escola continua

imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 2004, p. 62).

Para Ferreira (2015), é possível depreender que os currículos continuam a privilegiar o masculino ou seja, do modo como se apresentam, também são machistas. Silva (1999) corrobora, assegurando que o currículo “é a expressão da cosmovisão masculina”. Segundo esse autor, inclusive no currículo oficial, há evidências da valorização e poder masculinos no que tange a divisão dos saberes, tais como conhecimentos e as experiências ditas masculinas: o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição, configurando, portanto, seu caráter masculino e machista, “Um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres.” (SILVA, 1999, p. 189).

Acerca dos diferentes papéis atribuídos aos meninos e meninas, Ferreira (2015) chama a atenção para a instituição de “verdades”, sobretudo binárias, acerca das questões de gênero, pois:

Esse currículo partido acaba por levar a um olhar dividido para meninos e meninas. Por esse olhar dividido, somos levados, por exemplo, a recompensar um menino e a corrigir uma menina por um comportamento semelhante. São por essas atitudes que somos levados a explicar ou justificar de maneiras desiguais seus desempenhos. (FERREIRA, 2015, p. 45).

Essa constatação permite a percepção de que a maioria dos modelos curriculares atuais contempla as concepções de gênero que vigoram na sociedade, em que o homem é a medida de todas as coisas. Por essa visão, a proposta explícita da escola é formar para o binarismo heteronormativo, não só ignorando, como também excluindo todas as outras possibilidades de constituição de gênero existentes. Ou seja, a escola “ao longo de sua história e na configuração atual, também tem criado e recriado formas de produção de sujeitos ‘generificados’ (LOURO, 2004, p. 174)

Diante disso, Ferreira (2015) diz que se faz necessário lançar um olhar crítico para as escolas e seus currículos, de modo a ver quais histórias estão sendo (re) produzidas sobre sexismo, preconceitos diversos, e como a mais diversas formas de exclusão se espalham. O autor enfatiza que, desde o maternal, ou jardim de infância, as crianças já são interpeladas por um currículo cujas diferenças de gênero começam a ser demarcadas, seja nas divisões de brinquedos, atividades recreativas e até nas escolhas de livros didáticos que demarcam posições de gênero.

Daí a importância de um currículo escolar crítico que abarque as pluralidades culturais e de gênero, pois “só um sujeito crítico e consciente politicamente tem condições de modificar a realidade.” (FERREIRA, 2015, p. 54)

Uma educação escolar inclusiva requer, antes, um currículo que contemple todas os arranjos sociais. Que neste, as diferenças não conotem desigualdades e que o trabalho com os gêneros saia do lugar transversal e passe a ser contemplado como parte efetivamente integrada ao currículo, posto que este é o começo e o fim.

Segundo Silva (1999, p. 50) “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, (...) no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. E diante desse entendimento, abordaremos algumas das principais dificuldades que as mulheres enfrentaram/enfrentam no decurso da escolarização.

### **3.2.8. As barreiras de gênero nos caminhos da educação escolar**

“Diferenças, distinções e desigualdades...A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso.” (LOURO, 2003, p. 57), e é dessa forma que, segundo a autora, desde sua fundação, essa instituição vem demarcando lugares sociais, separando indivíduos. A longa trajetória das mulheres brasileiras ao acesso à educação, denota o histórico de segregação. Desde o período colonial, elas tiveram acesso restrito ou nulo à escolarização, restando-lhes estudar em casa ou em alguns conventos, tendo como imposição abraçar a vida religiosa. Na época, para Algranti (1993. P. 61),” a prática de enclausuramento das mulheres foi utilizada, durante todo o período colonial, como dispositivo da dominação masculina sobre as mulheres”.

Segundo Ribeiro (2000), somente em 1827, com a sanção do ensino público e gratuito, as mulheres tiveram direito a educação. Mesmo assim, o ensino era opressor e segregado. Perrot (2017) chama a atenção para a “invisibilidade” das mulheres nesse período. Quase não eram vistas e pouco ouvidas, assim sendo, não deixaram muitas informações sobre sua caminhada histórica:

As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesses. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. (PERROT, 2008, p. 17).

As meninas tiveram acesso ao ensino escolarizado, entretanto, havia separação por sexo, ou seja, somente professoras mulheres podiam dar aulas às meninas e professores homens aos meninos e era inconcebível que as meninas estivessem próximo dos meninos na mesma sala de aula. Conforme Berger (1984), foi a partir do advento das escolas protestantes, sobretudo as metodistas e presbiterianas, que pela primeira vez na história do Brasil, sentaram-se sob o mesmo teto, alunos e alunas.

Ter acesso não significou ensino em iguais condições entre os gêneros, às meninas couberam as instruções básicas e disciplinas que as moldassem em boas mães e donas de casa. Louro (2004, p. 447) afirma que “Ainda que o reclamo pela a educação feminina viesse a representar sem dúvida, um ganho para as mulheres sua educação continuava a ser justificada por seu destino de mãe”. Butler (2003) cita Kristeva, para falar sobre o conceito de reificação da maternidade e da obrigação compulsória que as mulheres têm de reproduzir, ainda comum na atualidade.

Nesse sentido, Federici (2017) assegura que a mistificação do trabalho doméstico feminino tem correlação com as mudanças históricas ocorridas no século XIX, quando surgiu a figura da dona de casa em tempo integral, e, então, a mulher teve seu papel redefinido socialmente em relação aos homens. Nesse momento, o currículo começou a ter o formato que conhecemos hoje, com aulas de matemática, leitura, ciências, entre outras. Porém, a escola refletia o sexismo da sociedade: as meninas só aprendiam a ler, a escrever e a fazer as contas básicas de matemática, fora isso, a educação era voltada para aulas de bordado e outras “capacitações” domésticas (LOURO, 1998).

Essa reprodução social dos papéis desempenhados por homens e mulheres, dentro das escolas, redundou nas profissões ‘tipicamente’ masculinas e femininas, como é o caso do magistério. Até hoje, quando se fala em magistério, automaticamente se reporta à figura da mulher. Segundo Muniz (2005), o magistério, é tido como uma profissão reconhecidamente “feminizada”, ou seja, o número de professoras é superior ao de professores. Ressalta, a autora, que este entendimento muitas vezes obscurece a luta travada pelas mulheres para garantirem acesso às salas de aula, tanto no papel de alunas, como no de professoras e que esse fenômeno expõe a concepção que reduz a mulher à mãe, aquela que cuidará de seus alunos como filhos:

Afinal, trata-se de um processo de conformação de “corpos de mulheres” em “corpos de professoras” em que cada uma delas exercitou e sofreu efeitos das complexas redes de poder que atravessam o tecido social e que perpassam, principalmente, mas não exclusivamente, a instituição escolar, seus discursos, seus

códigos, seus símbolos e suas práticas, imprimindo suas marcas. (MUNIZ, 2005, p. 74).

E como um corpo docente, predominantemente feminino, lida com as diferenças de gênero em sala de aula? Vale a pena ressaltar que o exercício do magistério pelas mulheres sempre foi balizado pelas regras que o Estado impunha. Um Estado representado pelos homens, pela visão androcêntrica do mundo, a professora tal como o professor são construídos nas bases do patriarcado. Essas visões históricas são pertinentes, na medida em que possibilitam o entendimento das desigualdades que até então são enfrentadas pelas mulheres, pois segundo Louro (2004, p. 89) “é possível argumentar que ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino”.

Em pesquisa intitulada “Questão de Gênero na Escola e a Influência da Sociedade”, Gisele Felício juntamente a outros estudiosos, realizaram uma pesquisa de campo sobre o tema abordado, com professoras de séries iniciais, da rede municipal de ensino de São Paulo. Esse trabalho fornece uma amostra de como as questões de gênero são concebidas, na atualidade, em sala de aula. Convém ressaltar que, conforme os autores, é imprescindível compreender a dinâmica que envolve sociedade e escola e suas imbricações (FELÍCIO *et al.*, 2020).

A pesquisa com as professoras chama a atenção em diversos aspectos, por ora, destaca-se que, durante a entrevista:

Ao ser afirmado que vivemos em uma sociedade multicultural e que ainda presenciamos preconceitos nas questões de gênero, perguntamos a cada uma como lidar com situações constrangedoras. A professora X acredita que esse tipo de situação é quase imperceptível, mas que procura desenvolver atividades em que o companheirismo e a colaboração prevaleçam independentes do gênero. (FELÍCIO *et al.* 2020, p. 22).

O posicionamento sugere que a professora respondente não tem total percepção sobre os mecanismos discriminatórios entre meninos e meninas, dissimulados nos mais diversos arranjos sociais que “intencionalmente confundem o masculino com o universal.” (GARCIA, 2015, p. 29). Ao ser perguntada sobre como age, em sala de aula, caso meninos resolvam brincar com bonecas e meninas com carrinhos, a professora respondeu que não se opõe, segundo a mesma, crianças estão formando personalidades e “tudo que é muito proibido chama mais a atenção, muitas vezes na adolescência os jovens querem ser e fazer o que lhes foi proibido durante a vida toda.” (FELÍCIO *et al.*, 2020, p. 23). Portanto, a professora

justifica a "permissão" visando com que as crianças não queiram, na vida adulta, subverter os papéis do binarismo de gênero, naturalizando as imposições sociais sexistas.

Há muito tempo o modelo binário se impõe porque indica poder de um gênero sobre o outro. As ações pedagógicas são construídas paradoxalmente, uma vez que tentam dissipar os preconceitos de gênero, mas acabam reafirmando-os quando, por exemplo, reforçam aos meninos atividades voltadas ao raciocínio, e atividades decorativas às meninas. A esse respeito:

O ambiente escolar pode reproduzir imagens negativas e preconceituosas, por exemplo, quando professores relacionam o rendimento de suas alunas ao esforço e ao bom comportamento, ou quando as tratam apenas como esforçadas e quase nunca como potencialmente brilhantes, capazes de ousadia e lideranças. (AQUINO, 1998, p. 102-103).

### 3.3 A TECITURA ENTRE O CURRÍCULO DA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA E O FEMINISMO: PROPOSIÇÕES

O ensino da disciplina LP tem sofrido diversas modificações ao longo dos tempos no Brasil, as listas de regras isoladas, o ensino voltado para conteúdos formais, gradativamente, vem sendo contextualizado e abrindo espaço para o trabalho com os mais diversos gêneros textuais. É fato ainda ser comum que muitos currículos escolares privilegiem o ensino isolado da gramática normativa, o que acaba limitando as possibilidades de interpretação crítica da realidade por parte dos estudantes.

Também é fato que a LP possui característica heteropatriarcal. A boneca de pano Emília, personagem de Monteiro Lobato, já questionava o porquê em uma maioria feminina, emprega-se o masculino, a exemplo, em uma sala de aula composta por 9 meninas e 1 menino, a professora refere-se "meus alunos". Do mesmo modo, por muito tempo, apenas escritores homens e seus textos tinham destaque nos livros didáticos e planejamentos curriculares. Atualmente, o apagamento do feminino tanto na linguagem quanto nos currículos escolares ocorre de forma mais velada, nas sutilezas, vai sustentando os estereótipos androcêntricos, conforme Ferreira (2015) ressalta:

Hoje, os preconceitos relativos à educação mais adequada para a mulher já não se manifestam de forma tão visível como no passado. As formas de discriminação se tornam sutis, os preconceitos são revelados, sobretudo pela participação seletiva da mulher no sistema educativo e não por sua ausência nos meios de ensino. No entanto, através de diferentes maneiras, a escola transmite padrões de comportamento sexual culturalmente estereotipados, reforçando assim a desigualdade social entre os gêneros. (FERREIRA, 2015, p. 43).

Nesse ponto, destacamos a importância do entrelaçamento entre as teorias feministas e o currículo escolar como forma de equilibrar as disparidades entre os gêneros em sala de aula. De acordo com Louro (1998), estudiosas feministas vêm desenvolvendo estudos e apontado alternativas de enfrentamento e superação das desigualdades de gênero na Educação.

### **3.3.1 A contribuição das teorias feministas na produção de uma educação emancipadora**

“Se repetirmos uma coisa várias vezes, ela se torna normal.” (ADICHIE, 2015, p. 14), e mesmo que, conforme afirma Garcia (2015), estejamos vivendo um momento em que pesquisadores, políticos, entidades públicas e privadas afirmem introduzir a perspectiva de gênero em seus trabalhos, o termo feminismo assusta muitas pessoas e é cercado de estigmas. Mas por que isso ocorre? Segundo a autora:

(...) essas pessoas foram desinformadas, pois o feminismo ao longo de sua história foi alvo de campanhas que fizeram com que a população de modo geral acreditasse que o feminismo era um inimigo a combater e não que segundo a época e a realidade de cada país existiram e coexistiram muitos tipos de feminismo com um nexos comum: lutar pelo reconhecimento de direitos e oportunidades para as mulheres e com isso, pela igualdade de todos os seres humanos. (GARCIA, 2015, p. 17).

A frase de Adichie (2015) que inicia esta seção, ilustra bem como é engendrado um dos mecanismos que, concomitantemente, assegura as relações assimétricas de gênero e deturpa o ideal do movimento feminista, sendo este, fundamental para a desconstrução da cultura de subalternização das mulheres. Nesse sentido, é essencial que a importância do feminismo para a constituição de uma sociedade mais justa e menos desigual seja posta à baila.

Federici (2017) afirma que a história crescente da opressão feminina está intimamente ligada à transição do regime feudal para o capitalismo, que se deu a partir do século XI, na Europa feudal. De acordo com a autora, especialmente no que tange as relações de trabalho, iniciou-se um processo de expropriação da mão de obra e conhecimentos femininos, tendo em vista que nas cidades medievais, as mulheres desempenhavam funções como ferreiras, cervejeiras, profissões estas que, mais tarde, tornaram-se exclusivamente masculinas (FEDERICI, 2017, p. 64).

Nesse sentido, Federici defende que, a autonomia feminina, bem como seus saberes, tornou-se uma ameaça aos interesses intrínsecos à acumulação primitiva capitalista. Ao que assegura:

Sustento que esse é o contexto histórico em que se deve situar a história das mulheres e da reprodução na transição do feudalismo para o capitalismo, porque as mudanças que a chegada do capitalismo introduziu na posição social das mulheres — especialmente entre as proletárias, seja na Europa, seja na América — foram impostas basicamente com a finalidade de buscar novas formas de arrematar e dividir a força de trabalho. (FEDERICI, 2017, p. 126).

A ameaça fora tamanha que, entre o fim do século XV até o séc. XVII, governos laicos e autoridades religiosas promoveram a maior perseguição e aniquilação de mulheres que se tem conhecimento. Sob a acusação de bruxaria, foram torturadas e queimadas vivas em fogueiras (FEDERICI, 2017).

Segundo Graf (2011, p. 31):

O fenômeno da caça às bruxas denota o medo que homens religiosos, médicos e governantes tinham acerca do domínio que as mulheres exerciam sobre seus corpos, os elementos da natureza, a sexualidade, de modo que seus conhecimentos empíricos e eficazes de curandeirismo e controle de natalidade, entre outros, passaram a ser a ser demonizados.

Ao passo que, para Federici (2017, p. 306) “A caça às bruxas foi também instrumento da construção de uma nova ordem patriarcal em que os corpos das mulheres, seu trabalho e seus poderes sexuais e reprodutivos foram colocados sob o controle do Estado e transformados em recursos econômicos”.

Entretanto, o julgo ao qual as mulheres vêm sendo submetidas há séculos, de acordo com Louro (2003), sempre foi permeado pelas lutas femininas, sejam estas por liberdades ou pela sobrevivência. A autora sustenta que levantes isolados, ou coletivos contra a opressão feminina estão presentes em diversos momentos da história e o entendimento desses momentos históricos é muito importante, pois graças às lutas de milhares de mulheres que vieram antes, as que vivem atualmente, têm um pouco mais de direitos, liberdades e leis que lhes assegurem isso tudo.

Por volta de 1911, nos Estados Unidos, escritoras e escritores utilizaram o termo feminismo pela primeira vez, em substituição a expressões como problema das mulheres e movimento das mulheres (GARCIA, 2015). A grosso modo, a historicidade desse movimento é dividida em três partes, conhecidas como ondas. A primeira onda feminista ocorreu no século XIX, majoritariamente nos Estados Unidos e Europa, suas principais reivindicações

foram a igualdade de direitos aos homens, incluindo o direito ao voto, por isso, essa onda foi denominada sufrágismo.

Esse movimento que, além do direito ao voto, reivindicou direitos educativos, “Levou oitenta anos para conquistar ambos, o que supõe três gerações de militantes” (GARCIA, 2015, p. 204). Segundo a autora, a importância teórica desse período é que, pela primeira vez, foi reconhecido como privilégio o poder exercido pelos homens sobre as mulheres, tirando-lhe o caráter de naturalidade. Sua característica como movimento coletivo, converte-o, pela primeira vez, em uma questão política. A frase “Não se nasce mulher, tornar-se mulher” que inicia o segundo volume da obra *O segundo sexo*, da autora Simone de Beauvoir, lançado no ano de 1949, marca a essência da segunda onda feminista e reverberou pelos anos 50 e 60, até os dias atuais.

Garcia (2015, p. 291) assegura que:

Pode-se dizer que boa parte do feminismo da segunda metade do século XX foi marcada profundamente por essa obra, não apenas porque coloca de pé novamente o feminismo depois da segunda guerra, mas também porque é o estudo mais completo sobre a condição feminina escrito até aquele momento. (GARCIA, 2015, p. 291).

Garcia (2015) explicita que nessa obra de Beauvoir estão contidos temas com os quais o feminismo lida até hoje, especialmente, a teoria de que a mulher é sempre o outro em relação ao homem, sem que haja reciprocidade. Nesse caso, o homem é sempre o centro, a medida de todas as coisas, o que o feminismo chamou de androcentrismo.

A esse respeito, Butler (2003) assegura que Beauvoir está correta ao deixar claro que a concepção de mulher é algo que se constrói em um processo no qual não se tem um início, tampouco um término definido, “Como uma prática contínua, o termo está aberto a intervenções e ressignificações.” (BUTLER, 2003, p. 59).

É na segunda onda do movimento feminista que as mulheres não brancas começaram a questionar e reivindicar sua visibilidade, englobando na luta também os direitos das mulheres negras e pobres. Sobre esse aspecto, a escritora feminista negra Djamila Ribeiro (2019) afirma que a perspectiva de Interseccionalidade das questões raciais faz-se necessária, uma vez que:

(...) o status das mulheres como oscilantes, pois são mulheres, mas são brancas; do mesmo modo, a mesma análise em relação aos homens negros, pois esses são negros, mas são homens. Mulheres negras, nessa perspectiva, não são nem brancas, nem homens, e exerceriam a função de outro do outro. (RIBEIRO, 2019, p. 38).

A terceira onda do movimento feminista teve início nos anos 1990; os estudos e as pesquisas feministas começam a se avolumar. Surgiu a crítica ao movimento, vindo das próprias feministas. Aprofundou-se o questionamento iniciado na segunda onda sobre o fato de os estudos feministas abordarem experiências que representavam apenas as mulheres da classe média branca, com isso, os estudos realizados na segunda onda passaram a ser revistos.

Surge o feminismo plural. O questionamento foi o cerne dessa terceira onda (MIGUEL; BIROLI, 2014). Inicia-se um processo de desconstrução do modelo “universal” da mulher, pois nem todas as mulheres estariam expostas às mesmas formas de opressão. As feministas da terceira onda passaram a reconhecer os privilégios de algumas mulheres (ricas, brancas, heterossexuais, etc.) e:

[...] a admissão da multiplicidade de vivências das mulheres numa sociedade. A experiências das mulheres em posição de elite – brancas, educadas, burguesas ou pequeno burguesas, heterossexuais – tende a ser apresentada como a experiência de todas as mulheres. Essa crítica, que era feita [...], foi estendida ao pensamento feminista em geral por autoras vinculadas às posições mais desprivilegiadas. (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 85).

Koller e Narvaz (2006) asseguram que as proposições de cada uma das fases do movimento feminista passaram a coexistir, como ocorre até os dias atuais, sendo que a terceira geração do feminismo influenciou significativamente os estudos de gênero na contemporaneidade, enfatizando algumas categorias importantes para esse estudo: “ Estas categorias estão articuladas entre si, e são: o conceito de gênero; a política identitária das mulheres; o conceito de patriarcado e as formas da produção do conhecimento científico.” (KOLLER; NARVAZ, 2006, p. 650)

Diante do até aqui exposto, é possível depreender que as bases teóricas lançadas pelo movimento feminista são essenciais para a condição de equiparação entre os gêneros. Essa construção perpassa pela formação dos cidadãos e cidadãs, através de instituições sociais como família e escola. Essa última, de acordo com Louro (2003), tem-se mostrado como propulsora de modelos, desde seus mais antigos manuais, que ensinavam como meninos e meninas deveriam sentar, andar, falar, até o cuidado que professores deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos e alunas.

Em muitos casos, essa educação reforça a segregação feminina, quando, por exemplo, segundo Adichie (2015), ensinam que as meninas são frágeis, que têm sempre que se preocupar com o que os meninos pensam delas, quando o contrário não ocorre. Ou quando “O machismo tenta enfiar as lágrimas de volta nos olhos de meninos, que já crescem com duas

ideias erradas: a de que eles não podem ter fragilidades e a de que toda menina é frágil por natureza”. (MANUS, 2018, p. 122.)

Nesse ponto, a teoria feminista aponta para a ruptura desses modelos, uma vez que, conforme Louro (2003), passa a questionar arranjos escolares que naturalizam, por exemplo, filas, trabalhos em grupos, reforço de competências e escolha de brinquedos em que há a separação por gênero. Esses questionamentos possibilitam com que a educação, através do viés das teorias feministas, contribua para a desconstrução das opressões seculares sofridas pelas mulheres.

Como afirma Adichie (2015), a apresentação das questões de gênero é importante, na medida que suscita planejar e sonhar com um mundo mais justo. Portanto, uma educação escolar emancipatória deve ser um ideal de todos os atores envolvidos no processo educacional, já que “(...) ser feminista não tem a ver com ser mulher, tem a ver com ser humano.” (MANUS, 2018, p. 119). Diante da importante contribuição das teorias feministas na educação, lançaremos um olhar, a seguir, acerca das pedagogias feministas alinhadas no currículo escolar.

### **3.3.2 As pedagogias feministas e o currículo escolar**

Lima (2020) assevera que a escola regular reproduz fielmente a ideologia heterocêntrica e como resultado tem-se copos “educados” de acordo com os modelos impostos pelo patriarcado. Ao passo que exclui aqueles e aquelas que destoam dos modelos de sexualidade aos quais devem estar encaixados. A autora diz que “O Currículo Escolar, longe de ser um conjunto de conteúdos ordenadamente estruturados, revela-se em documento político de segregação, preconceito e exclusão.” (LIMA, 2020, p. 59)

Posto isso, fica claro a necessidade de compreender que, ao longo da história, os processos educativos foram pautados na cultura sexista, que sempre imprimiu privilégios aos homens e opressão às mulheres. Nesse ponto destaca-se a luta do Movimento Feminista que, nas suas mais variadas vertentes, sempre reivindicou o empoderamento feminino, bem como questionou a naturalização das regalias masculinas na sociedade (LIMA, 2020).

A vista disso é que a perspectiva feminista de Educação propõe, de acordo com Sardenberg (2011), práticas que possibilitam repensar o papel de subalternidade feminina, posto que:

Essas práticas político-pedagógicas, aqui denominadas de “pedagogias feministas”, integram as chamadas “pedagogias críticas”, ou “pedagogias alternativas”, voltadas para uma educação libertadora, e têm sido empregadas tanto no trabalho com setores populares quanto na esfera da educação formal. (SARDENBERG, 2011, p. 18).

E assim,

Por pedagogia feminista, entende-se o conjunto de princípios e práticas que visa a conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e, assim, atuarem de modo que construam a equidade entre os sexos. Seu principal objetivo, portanto, é libertar homens e mulheres das amarras das ideologias e hierarquias de gênero. (SARDENBERG, 2006, p. 96).

Silva (2005) corrobora ao defender que as pedagogias feministas eliminam estereótipos, subvertem a ordem patriarcal vigente, propondo à reflexão sobre os papéis societários pré-estabelecidos para homens e mulheres. Propõe um currículo alternativo às práticas tradicionais separatistas e discriminantes entre homens e mulheres. Dessa maneira, essa pedagogia está situada dentro da visão de Educação libertadora, propagada por Freire (2013), segundo a qual os/as estudantes têm condições de compreender os mecanismos de opressão aos quais são submetidos, suscitando a visão crítica da realidade que os/as cerca.

O modelo de Educação feminista se presta a difundir que, na relação ensino-aprendizagem, não há um único detentor de saber, dado que propõe a ruptura com a educação tradicional bancária (FREIRE, 2016), na qual o aluno é apenas receptor. Diversamente,

Sob esses novos modelos, a situação ensino/aprendizagem se transforma numa relação onde todos os personagens podem alternar, constantemente, suas posições, sem que nenhum sujeito (ou, mais especialmente, sem que o/a professor/a detenha, a priori, uma experiência, um saber ou uma autoridade.

Para Louro (2003), ao estabelecer que os saberes acadêmicos e pessoais têm o mesmo valor, as pedagogias feministas dão voz a quem sempre foi silenciada, permitindo que meninas se (re) conheçam como agentes importantes não só no processo de aprendizagem, mas também em suas vivências. Reforçando esse ponto de vista, Lima (2020, p. 43) assegura que:

O propósito maior é propiciar às/aos participantes a formação de uma consciência crítica de gênero, de modo que passem a ter um "novo olhar" para o seu ser e estar no mundo como seres inseridos na dinâmica das relações sociais de gênero patriarcais que caracterizam nossa sociedade.

É importante ressaltar o que diz Sardenberg (2011) a respeito das principais abordagens nas teorias feministas. A referida autora cita três modelos principais de pedagogias feministas, a saber: o psicológico, o estrutural e o pós-estrutural. A autora recorre a Tisdell (2013) para explicar cada um desses modelos.

O modelo psicológico baseia-se no feminismo psicológico, e, basicamente, centra-se na formulação de condições que possam dar voz às mulheres, que possam se reconhecer como produtoras de conhecimento, além de aprendizes. Nesse caso, “A ênfase recai no desenvolvimento da autoestima e na emancipação das mulheres enquanto indivíduos; portanto, a unidade de análise são as mulheres e não as estruturas sociais.” (SARDENBERG, 2011, p. 25). Esse modelo, de certo modo, afasta-se das pedagogias críticas, como a freiriana, tendo em vista que se canaliza nas disparidades entre os gêneros, no entanto, segundo Sardenberg, traz em seu bojo o privilégio às vivências que instigam o autoconhecimento.

Quanto ao modelo estrutural, a autora supramencionada salienta que este se coloca para além às estruturas que sustentam as relações de poder dentro da sociedade, destacando que o sistema que oprime não está tão somente baseado nas classes, mas também em outras variantes sociais, tais quais, gênero e raça, entre outras. E, principalmente,

Esses modelos têm, no feminismo marxista, socialista e radical, suas bases teórico-metodológicas, logo, enfatizam as estruturas sociais e os sistemas de opressão – o capitalismo, o racismo e o patriarcado, em particular – e sua influência no processo de aprendizado, na produção de conhecimentos, na formulação de currículos e de quem determina o que conta como conhecimento “oficial”. (SARDENBERG, 2011, p. 26).

Já os modelos pós-estruturalistas, em conformidade com Sardenberg, consistem em superar os modelos anteriormente citados. De certo modo, além de questionar as verdades tidas como absolutas, procuram combinar aspectos tanto dos modelos psicológicos, quanto dos estruturalistas. Assim sendo, aventam:

[...] as intersecções entre gênero, raça, classe, idade, orientação sexual e outros determinantes sociais, sobretudo no que diz respeito à construção das identidades e da subjetividade, definindo a “posicionalidade”, ou seja, a posição dos indivíduos nessas intersecções, principalmente, a do(a) professor(a)/instrutor(a) em relação aos/às educandos(as). (SARDENBERG, 2011, p. 26).

Dentre as diversas possibilidades de construção curricular engendradas pelas pedagogias feministas, é conveniente destacar que, segundo Lima (2020), o cerne comum a estas é, antes, questionar a neutralidade das construções curriculares e difundir que essa pseudoneutralidade, na verdade, contribuiu para a assimetria entre os gêneros. Por certo que a

ruptura com mecanismos tradicionais no contexto educacional não consiste em uma tarefa simples, tendo em vista que o machismo se estrutura na sociedade como um todo. Entretanto, as pedagogias feministas nos fornecem mecanismos através dos quais podemos propor a perturbação das estruturas patriarcais que nos ladeiam, dado que:

A pedagogia feminista desconstrói esses paradigmas em torno dos comportamentos homogêneos e machistas da sociedade, recomendando a discussão sobre o pluralismo e todas as formas de expressão encontradas em cada sujeito, seja ele homem ou mulher, cis ou trans. (LIMA, 2020, p. 66).

Assim sendo, é importante que as experiências de aprendizagem no ambiente de sala de aula devem ser ricas de possibilidades e todas as pessoas devem se sentir representadas, nesse sentido, abordaremos a importante contribuição da pedagogia feminista decolonial.

### **3.3.3 Pedagogia feminista decolonial: um caminho necessário**

Pode-se afirmar que o feminismo é um termo que não comporta o singular, uma vez que se constitui em um movimento multifacetado, composto por diversas correntes de pensamento de diferentes mulheres do mundo inteiro. Entretanto, sob diferentes perspectivas teóricas, feministas têm apontado a exclusão histórica de mulheres que não estão dentro dos padrões europeus.

Garcia (2015) faz referência à feminista Sojourner Truth, a única negra a assistir à Primeira Convenção dos Direitos das Mulheres, em 1850, em Nova Iorque e que no ano seguinte, nesta Convenção, proferiu um discurso que, pela primeira vez fez ecoar a exclusão das mulheres negras que sofriam dois tipos de opressão: pelo gênero e pela cor da pele. A esse respeito, estudiosa brasileira Ribeiro (2019) cita Simone de Beauvoir, quando diz que a existência da mulher é referenciada pelo masculino, sendo sempre “o outro” em relação ao homem. Ribeiro afirma que a mulher negra sofre dois tipos de apagamento, por ser mulher e por ser negra, é, portanto, “o outro do outro”.

As colonizações europeias projetaram modelos e promoveram exclusões. Em 1989, Aníbal Quijano cunhou o termo colonialidade como forma de denunciar que as formas de dominação inerentes ao sistema colonial persistem mesmo com o fim do colonialismo (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019).

Ainda segundo os autores, essa expressão passou a ser o cerne dos estudos do grupo de intelectuais latinos, entre os quais, Aníbal Quijano que fazem parte do coletivo denominado

Modernidade/Colonialidade (M/C), que, de forma geral, argumenta que a modernidade e o capitalismo são resultados históricos do colonialismo. Ou seja, apesar da libertação oficial do jugo do colonizador, em países da América Latina, a estrutura do pensamento, as hierarquias raciais e étnicas e de gênero do período colonial permanecem dispostas nos contextos sociais até os dias de hoje.

Para Torres (2007, p. 131) a colonialidade é o resultado do colonialismo e se mantém enraizada e viva em diversas dimensões do saber, da cultura, do senso-comum, na autoimagem dos indivíduos e nas relações sociais. Nesse sentido, a colonialidade não é simplesmente uma relação colonial entre duas nações, mas sim padrões de comportamento, de crenças, formas de relacionar o trabalho e a intersubjetividade que existem decorrentes de uma situação colonial pré-existente.

Já a expressão “decolonial” teve origem, de acordo com Carvalho *et al.* (2019), no âmbito do coletivo M/C, no final dos anos de 1970, com intuito de descortinar as opressões e apagamentos culturais e individuais decorrentes dos modelos impostos pelo processo colonizador europeu. Nesse sentido, a epistemologia decolonial surge como um projeto político e teórico que desafia as práticas imperialistas e colonizadoras do passado e do presente.

Em relação ao feminismo decolonial, ponto que interessa nesta subseção, segundo Curiel (2019), o conceito em questão foi proposto pela feminista argentina Maria Lugones e, em linhas gerais, suscita a crítica contra a universalidade imposta pela modernidade colonial, reivindicando intersecções de gênero, raça, classe e sexualidade na epistemologia feminista (LUGONES, 2007).

A autora citada refere-se à colonialidade de gênero para defender que “Diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial.” (LUGONES, 2014, p. 939). Posto isto, entende-se o feminismo decolonial como o olhar para os sujeitos femininos que, historicamente, foram e ainda são silenciados pelo eurocentrismo. São mulheres negras, índias, lésbicas, quilombolas e seus saberes que saem do obscurantismo e passam a problematizar as estruturas da colonialidade moderna.

E a escola brasileira, instituição que tem presença central na sociedade, não está imune à herança do passado colonial e sempre impôs a cultura e o saber dos povos dominantes, segundo Leite, Ramalho e Carvalho (2019, p. 2):

A atuação da escola, dentro dessa lógica, muitas vezes, significou a destruição de culturas de povos tradicionais e dos saberes oriundos desses povos, revelando a violência da escola hegemônica brasileira, que hierarquizou e inviabilizou conhecimentos e sujeitos, sob o manto da meritocracia.

Todavia, esse apagamento de saberes e culturas não eurocêntricos, ocorrido nas escolas, também encontrou resistência, estudiosos como o educador brasileiro Paulo Freire que, por meio de obras como *Pedagogia do Oprimido*, questionou o modelo de educação bancária, no qual o estudante apenas é uma espécie de depósito de conteúdos, sem voz. Freire, Aníbal Quijano, entre outros intelectuais latino-americanos problematizaram a colonialidade do poder do saber e do ser (\*), tendo em vista que:

Tanto Quijano como Paulo Freire não só denunciam essa realidade de opressão: eles propõem uma ruptura com tal modelo, através de práticas decoloniais, nas palavras de Quijano, ou práticas libertadoras, na visão freireana. (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019).

Nesse bojo, as pedagogias feministas decoloniais reconhecem as diversas nuances femininas e as interpelam para além dos discursos produzidos sobre elas e sim por meio de suas próprias narrativas. Louro (2003) salienta que é comum, nas escolas, o ensino da História com ênfase àquela contada por homens, brancos e sobre eles. As pedagogias decoloniais trazem à baila a história, literatura, narrativas de todas as mulheres, em especial daquelas que historicamente foram oprimidas.

A desconstrução da colonialidade moderna em sala de aula faz-se indispensável na medida que se reconhece a heterogeneidade inerente a estes espaços e na necessidade de que todos os/as estudantes se vejam representados nos currículos escolares. Louro (2003) também chama a atenção para o fato de que grande parte dos livros didáticos adotados nas escolas não reconhece as diferenças e reforça estereótipos de gênero, etnia, cor da pele, classe social, entre outros.

Neste ponto cabe retomar os postulados de Freire (2016), para quem a educação deve ser libertadora, deve humanizar e instituir o direito de cada sujeito, seja de qualquer gênero, classe social, cor ou etnia, de ter voz, pronunciar o seu mundo e se ver representado na práxis de sala de aula. É esse o trabalho com que as pedagogias feministas decoloniais propõem: subverter os arranjos tradicionais e jogar luz às narrativas, histórias e conhecimentos de mulheres pertencentes à grupos historicamente marginalizados.

Não é mais possível ignorar a presença das mulheres nas ciências, na literatura, nas artes, nos mais diversos postos de trabalho. Do mesmo modo que não é possível enxergar que

essas mulheres têm cores, etnias, classes sociais e pensamentos diferentes. Diante disso, as tensões provocadas pela pedagogia com base no feminismo decolonial são um caminho necessário e urgente, posto que “Recolocam o debate da humanização das práticas e propõem novas formas de construir a instituição escolar, como espaço de cultura viva ligado ao território e controlado pelos sujeitos que dela fazem parte” (LEITE; RAMALHO; CARVALHO, 2019, p. 14).

É nesse sentido, de valorização, reconhecimento e respeito que se faz necessário combater o sexismo nas aulas. E como o objeto deste estudo foi o currículo da disciplina LP, a seguir abordaremos essa questão.

### **3.3.4 Valorização do feminino e combate ao sexismo nas aulas de língua portuguesa: caminhos possíveis**

A escolha e valorização dos conhecimentos que constituem os componentes curriculares das diferentes disciplinas escolares são determinantes para a formação dos estudantes nas mais diversas modalidades de ensino. Nesse sentido, Sacristán (1998) apregoa que os conteúdos são toda a gama de conhecimento que os estudantes devem assimilar de acordo com os objetivos norteadores de cada nível escolar. Para além dos conhecimentos formais, segundo o autor, faz-se necessário fomentar valores, estabelecer comportamentos e estimular habilidades que, aliados aos conteúdos, possibilitem alcançar os objetivos finais elencados no currículo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, é o documento oficial normativo que prescreve os conhecimentos imprescindíveis os quais os estudantes devem adquirir em cada modalidade de ensino da Educação Básica, em consonância com o que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com esse documento, ao longo do ensino básico, o conjunto de aprendizagem deve asseverar aos estudantes dez competências gerais que possibilitam o desenvolvimento cognitivo, social e humano, posto que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2017, p. 8).

Diante desses ditames, deparamo-nos com o desafio ensejado pela Educação Básica brasileira: consubstanciar o saber formal e forjar cidadãos dentro de valores humanos desejáveis para viver em sociedade. Cada componente curricular, dentro das suas especificidades deve objetivar alcançar os parâmetros gerais de desenvolvimento suscitados na BNCC, e neste ponto, iremos circunscrever o tangente à disciplina Língua Portuguesa, ponto de interesse deste trabalho.

De modo geral, a BNCC assegura que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2017, p. 68).

De acordo com o excerto acima, o componente da disciplina LP deve estimular a vivência crítica dos estudantes diante das práticas sociais. É possível depreender, portanto, que se faz necessário questionar práticas de exclusão históricas, como a que o patriarcado exerce sobre o sujeito feminino, dentro dos conteúdos da disciplina. Ao levar em conta toda história de apagamento e exclusão a que as mulheres vêm sendo submetidas há séculos, percebe-se que essa não é uma tarefa fácil, porém imperativa.

É pertinente ressaltar que, neste ponto, traz-se à baila algumas experiências de sala de aula com professoras de LP, bem como alguns mecanismos que podem ser acessados no planejamento curricular da disciplina como forma de enfrentamento à ordem patriarcal que tanto violenta as mulheres, de todas as formas, todos os dias.

Entretanto, salienta-se que não é objetivo deste trabalho fornecer qualquer espécie de roteiro ou receita e sim suscitar caminhos possíveis na promoção do empoderamento feminino, bem como do combate ao machismo que estrutura a sociedade, dentro do planejamento curricular da disciplina LP. Sobretudo, esta pesquisa procura ensejar a reflexão acerca de práticas pedagógicas inclusivas ligadas ao tratamento das questões de gênero em sala de aula.

Toma-se como exemplo a pesquisa realizada pelas estudiosas Luísa Martins e Gabriela Bulla, através de dados gerados em 2016, na cidade de Porto Alegre/RS que, sob o título “Encontro com o machismo na sala de aula: aprendizagens a partir de experiências de professoras”, analisou o relato de três professoras de Língua Portuguesa e Língua Inglesa acerca do direcionamento pedagógico, diante de situações de machismo em suas aulas.

Chama a atenção o relato de duas professoras de LP em uma experiência de docência compartilhada.

Com o objetivo de chamar a atenção para o assédio que as mulheres vivenciam frequentemente no cotidiano, as professoras apresentaram para uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, um texto abordando cantadas mais frequentes recebidas por mulheres nas ruas e promoveram uma discussão, em sala, sobre o tema (BULLA; MARTINS, 2017).

Nessa experiência, chama a atenção a forma como as professoras lidaram com comentários machistas de estudantes durante a discussão, sendo relatado que “Quando começaram a discutir o assunto, um dos alunos disse: *Mas tu bota o filé na frente do leão e quer que o leão não ataque?*” (BULLA; MARTINS, 2017, p. 4).

As autoras relatam que, nesta ocorrência e assim como em outras falas depreciativas em relação às mulheres, as professoras não apreciaram de imediato tais comentários como machistas, nem fizeram qualquer tipo de correção publicamente. Ao invés disso, propuseram uma reflexão coletiva, dando voz às alunas, procurando associar sempre a discussão ao texto-base da aula. (BULLA; MARTINS, 2017, p. 8).

Ainda em relação ao estudo de Bulla e Martins (2017), as citadas autoras sistematizaram algumas abordagens das professoras pesquisadas, como forma de sugerir mecanismos de combate ao sexismo em sala de aula. A saber (BULLA; MARTINS, 2017, p. 10):

- Trabalhar com sequências didáticas, visto que, dessa forma é possível retomar em diversos momentos a temática de equidade entre os gêneros;
- Evitar advertências diretas diante de falas misóginas, em vez disso, estimular a reflexão, a aprendizagem e não o silenciamento;
- Privilegiar o lugar de fala das alunas diante de temática ligada ao machismo;
- Envolver os alunos nas discussões de forma a perceberem que o patriarcado também os pressiona no que tange suas masculinidades;
- Estudar, pesquisar e procurar avaliar sempre as diversas possibilidades que a discussão sobre a temática pode desembocar em sala de aula.

As autoras concluem ratificando que os itens elencados constituem possibilidades pedagógicas e que:

O professor não deve prescindir da atenção e sensibilidade ao contexto local e situado de cada encontro educacional; no entanto, conforme enfatizado no item acima, estudo e planejamento são fundamentais para o trabalho com gênero em sala de aula. (BULLA; MARTINS, 2017, p. 10).

No mesmo intento, a plataforma Porvir (Plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais no Brasil. Criada em 2012, difunde matérias diariamente acerca de tendências educacionais no Brasil e no mundo) incentivou professoras de diversas regiões do país a compartilhar suas experiências exitosas com as questões de gênero em sala de aula. A seguir, o recorte de algumas alternativas de trabalho pedagógico, publicadas pela referida plataforma no eixo da disciplina LP, adaptadas às series finais do Ensino Fundamental:

- Através do trabalho com gêneros textuais presentes no cotidiano dos estudantes, tais como: letras de músicas, notícias, textos veiculados em canais da internet, etc., identificar elementos sexistas, machistas, que sejam claros ou velados.
- Leitura de textos e livros com protagonismo de mulheres e que questionem os estereótipos femininos.
- Leitura de livros de autoria feminina.
- Estudo da biografia de mulheres inspiradoras, de diversas etnias, que de alguma forma contribuíram com a sociedade em diferentes momentos históricos e daquelas que tiveram seu protagonismo apagado na história.
- Produção da biografia de mulheres da comunidade local.
- Oficinas e grupos de estudos acerca dos direitos das mulheres, através de técnicas como debate, rodas de conversa e leitura comentada.
- Análise/resumo de filmes e documentários que abordem a luta de mulheres por direitos e equidade entre os gêneros.

É pertinente reforçar que, conforme observado em outra seção deste trabalho, as pedagogias feministas fornecem uma gama de perspectivas para o desenvolvimento de um currículo inclusivo e abrangente quanto às questões de gênero em sala de aula. O constante trabalho de estudo e pesquisa desses mecanismos, por parte dos professores, é fundamental na caminhada rumo a uma Educação que, conforme defendeu o educador Paulo Freire, carece ser, antes, libertadora, emancipadora. Ainda que a luta contra as desigualdades promovidas pelo patriarcado demande muitos passos, o importante é caminhar, porquanto:

A ambição pode ser "apenas" subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos "modelos" familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. (LOURO, 2003, p. 124).

### **3.3.5 Empoderamento das mulheres como caminho indispensável para a equidade entre os gêneros: da sala de aula para o mundo**

É possível inferir que as relações de gênero no ambiente educacional engendram diversas possibilidades de análise e estas, por sua vez, podem suscitar uma reinterpretação das relações de poder e das lógicas de dominação às quais as mulheres vêm sendo submetidas no decorrer da história.

As relações de poder sempre estiveram presentes nos estudos feministas, visto que tratar de gênero envolve uma série de questões imbricadas. Federicci (2017) defende que é necessário questionar como, por exemplo, a pauperização e a constante opressão das mulheres sempre caminharam juntas. A esse respeito, Beauvoir (1980) enuncia:

A história mostrou-nos que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de obediência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi como ela se constituiu concretamente como o Outro. (BEAUVOIR, 1980, p. 207).

Conforme já expressei neste estudo, a história das mulheres é marcada pela opressão, silenciamento, apagamento e extermínio. Elas tiveram seus conhecimentos expropriados, foram nomeadas bruxas e queimadas em fogueiras (GRAF, 2011) e, por muito tempo, não puderam, sequer, contar sua própria história. Federicci (2017) enfatiza a misoginia que permeou a abordagem histórica, produzida por homens, acerca do extermínio de milhares de mulheres, por quase três séculos:

(...) boa parte da literatura sobre este tema foi escrita de “um ponto de vista favorável à execução das mulheres”, o que desacredita as vítimas da sua perseguição, retratando-as como fracassos sociais (mulheres “desonradas” ou frustradas no amor) ou até mesmo como pervertidas que se divertiam zombando dos seus perseguidores masculinos com suas fantasias sexuais. (FEDERICCI, 2017, p. 291).

A necessidade de se estabelecer e reconhecer a história humana como não sendo apenas a história dos homens, segundo Louro (2003), é o motivo pelo qual, hoje, há a necessidade de se escrever a história das mulheres. Perpassando pela Grécia clássica indo até a tradição judaico-cristã, nas figuras de Pandora e Eva, ensinaram-nos que a mulher é a causa das desordens e desgraças do mundo. Embora as estatísticas digam o inverso, incutiram-nos

que também são as mulheres as maiores causadoras das desgraças no trânsito; que são muito sensíveis para exercerem cargos de chefia e que não têm habilidade com cálculos.

Somente a partir do advento dos movimentos feministas as mulheres puderam reivindicar o direito de contar sua própria história, adentrar nas academias, produzir conhecimento. Entretanto, a dominação patriarcal milenar estruturou-se na sociedade de tal forma que a visão masculina do mundo ainda se sobrepõe na ciência, nas artes, nas relações familiares e de trabalho e nos mais diversos rituais sociais (BOURDIEU, 1995).

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as trabalhadoras brasileiras ganharam 77,7% dos salários dos trabalhadores no ano de 2019, e quando os cargos são mais elevados, como chefias, as diferenças de salário se acentuaram, as mulheres ganharam apenas 61,9% dos salários dos homens. O patriarcado institui as profissões, postura, vestimenta, linguagem e tudo que é, dentro da sua lógica desigual, adequado às mulheres.

Ainda que pese, em países como o Brasil, a conquista de algumas liberdades, direitos e políticas públicas, as mulheres ainda vivem aprisionadas pelo machismo que as relega à subalternidade, quando não lhes tira a vida. Somente ano de 2020, 1350 casos de feminicídio foram registrados no Brasil, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (publicado em 15/07/2021 <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/07/4937873>). Ou seja, a cada seis horas e meia uma mulher foi assassinada por um homem, pelo fato de ser mulher.

É inegável que o percurso até aqui sedimentado pelos movimentos feministas obteve conquistas importantes, todavia, as imposições exercidas pelo patriarcado naturalizaram as desigualdades de gênero de tal modo que necessitamos fazer o exercício constante de desaprender o machismo. Alguns mecanismos vêm sendo utilizados no sentido de desenvolver a tomada de posição crítica das mulheres, em relação às condições de opressão que vivenciam. Entre estes, a subversão das relações de poder como forma de suscitar ações coletivas em busca de uma nova estrutura social, mais justa.

De modo consequente, surge como alternativa de tomada de consciência, busca e validação de direitos, o empoderamento feminino. De acordo com Azevedo e Sousa (2019, p. 9), essa expressão:

(...) representa consciência coletiva, expressada por ações para fortalecer as mulheres e desenvolver a equidade de gênero. É uma consequência do movimento feminista e, mesmo estando interligados, são coisas diferentes. Empoderar-se é o ato de tomar poder sobre si.

O empoderamento feminino perpassa pelo conhecimento e busca de direitos das mulheres em diversas esferas sociais, desde a sua instrução profissional, até a autonomia de seus corpos. O empoderamento pressupõe emancipação das mulheres diante do jugo masculino; a independência e liberdade para ser e estar onde puder e quiser (AZEVEDO; SOUSA, 2019). Ou seja, cria estratégias que possibilitam novos arranjos estruturais e a ressignificação dos papéis historicamente preestabelecidos entre homens e mulheres na sociedade.

Não obstante, relações de poder trazem em seu bojo muitas tensões, empoderar-se é buscar. Lutar, conforme defende Yannoulas (2002):

No contexto dos estudos de gênero, refere-se à potencialidade profissional das mulheres, aumentando sua informação, aprimorando suas percepções e trocando ideias e expressando sentimentos. Seu objetivo mais amplo é fortalecer as capacidades, habilidades e disposições para o exercício legítimo do poder. Pode-se identificar um conjunto de práticas para desencadear o processo de empoderamento, como por exemplo: apresentação de textos novos, exclusivamente pensados a partir da ótica das relações de gênero; novas leituras de textos antigos, não escritos com base nas relações de gênero, mas lidos sob esta ótica; análise da experiência pessoal através da reconstrução da história de vida. (YANNOULAS, 2002, p. 41).

Diante da importância do empoderamento feminino na desconstrução das velhas certezas impostas pelo patriarcado e proposição de uma nova ordem vigente, entendemos que é necessário a promoção desse mecanismo nos meios sociais. E uma vez que, no espaço escolar, há possibilidades múltiplas de materialização ou rompimento de culturas e estigmas, constitui-se ali um campo ideal para a disseminação das bases do empoderamento feminino.

É importante que as salas de aula sejam um ambiente de encorajamento e, sobretudo, de questionamentos em relação as desigualdades e injustiças que permeiam a sociedade. Louro (2003) faz uma observação precisa quando indaga:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que "os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio", ela deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? (LOURO, 2003, p. 65).

Urge que a escola tome como base um planejamento curricular capaz de superar o silenciamento de alguns grupos, as desigualdades e opressões refletidos na sociedade, entre os quais, o machismo. É necessário que a escola percorra um caminho inverso e, ao invés de ser o reflexo das injustiças sociais, possa promover a equidade, fomentar a autonomia, a inclusão.

Então, quem sabe assim, nós possamos acalentar o sonho de uma sociedade em que as mulheres possam viver verdadeiramente livres.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório técnico objetivou promover uma análise, alicerçado nas teorias feministas, acerca das configurações das representações de temas ligados ao papel da mulher em sociedade na construção pedagógica curricular de três docentes da disciplina Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Piauí, localizada no Município de Santana.

Por meio da análise, buscou-se explorar os possíveis mecanismos que corroboram com a cultura sexista no currículo da disciplina LP, assim como os silenciamentos acerca dessa temática, uma vez que o currículo é o instrumento que norteia todo o trabalho pedagógico em sala de aula.

A pesquisa mobilizou as fontes documentais como principais instrumentos de coleta de dados e informações; a princípio, pesquisa bibliográfica sobre a literatura que compreende as teorias feministas, perpassando pela leitura de artigos, trabalhos acadêmicos e pesquisas com temáticas similares, e, por fim, a análise do componente curricular da disciplina LP, utilizado no ano letivo de 2021, por docentes da escola Piauí.

É pertinente ressaltar que, em decorrência da pandemia, o planejamento curricular analisado fora adaptado ao ensino remoto, portanto reflete uma realidade específica e extraordinária e, embora não tenha a amplitude curricular utilizada nas salas de aula no modo presencial, e conter algumas generalizações de conteúdo, forneceu subsídios suficientes para as análises e conclusões desta pesquisa.

A justificativa deste estudo, deu-se, de início, pelo fato de sua autora pertencer à seara docente, como professora de Língua Portuguesa e, desse modo, experenciar as barreiras, silenciamentos e assimetrias que a temática de gênero enfrenta no fazer pedagógico. Jogar luz a essa questão foi desafiador na medida em que os modelos já são cristalizados, as discrepâncias nas quais o patriarcado se espalha são naturalizadas em todos os ambientes, inclusive na escola, cuja estrutura é alicerçada no currículo.

Após a coleta dos documentos, foram efetuadas as análises e problematizações subsidiadas pelas teorias feministas. Sendo assim, foram categorizados sete pontos de análise dentre o material curricular utilizado pelos três docentes de LP da escola *locus*.

No planejamento curricular do D1, destinado ao 7º ano, depreendeu-se duas questões: a primeira diz respeito às habilidades trabalhadas que, da forma generalizada com que foram descritas, denotam a ausência de conteúdos que tratem a temática da equidade de gênero nas aulas. Na segunda questão observada, ainda a respeito da descrição das habilidades voltadas

para o 7º ano, vislumbrou-se a possibilidade de trabalho pedagógico envolvendo não somente conteúdos, mas também avaliações alicerçadas no estudo crítico das questões de gênero no espaço escolar e no campo das relações sociais.

Já no planejamento curricular do D2, destinado ao 8º e 9º ano, foram analisadas quatro categorias. A primeira diz respeito a discriminação feminina velada no trabalho com o gênero crônica, de forma que, mesmo com uma vasta literatura escrita por mulheres, foram utilizados textos de autores homens, em sua grande maioria. A segunda categoria analisada segue com a invisibilização das mulheres no currículo, o que reproduz hierarquias de gênero a partir da seleção de autores (as) e de conteúdos, uma vez que todos os demais gêneros textuais trabalhados são, na maioria, de autoria masculina. O terceiro ponto de problematização é relativo à ausência de textos que enfoquem a representatividade e vivências de mulheres pertencentes a região amazônica, tampouco o trabalho com textos de escritoras locais. O quarto objeto de análise foi a necessidade de abordagem temática enfocando a equidade de gêneros, tomando como base as pedagogias feministas.

Por fim, no planejamento curricular do D3 foram observadas as Limitações na discussão sobre as hierarquias de gênero na tematização e produção do gênero textual romance e podcast.

Como síntese do resultado das análises, foi possível avistar as muitas lacunas curriculares acerca da emancipação feminina e da subversão da ordem patriarcal vigente. Levando em consideração as problematizações subsidiadas pelas teorias feministas, chama-se a atenção para a necessidade da inclusão de pautas feministas dentro do currículo pedagógico, da desnaturalização de assimetrias de modo a propiciar o processo de desconstrução da sociedade moldada nos bastiões patriarcais.

Posto isto, o presente relatório constitui-se como um produto técnico capaz de colaborar modestamente com a prática docente, apresentando alternativas para discussões de gênero dentro do currículo da disciplina LP, e a partir daí engendrar práticas pedagógicas que promovam a equidade entre os gêneros.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. **Sejamos Todos Feministas**. 1 ed. Companhia das Letras, 2015.
- ALGRANTI, L. M. **Honradas e devotas**: mulheres da colônia. Condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudoeste do Brasil, 1750-1822. Rio de Janeiro: José Olímpio, Brasília: Edunb, 1993.
- AQUINO, J. C. **Diferenças e preconceitos na escola**: Alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.
- AZEVEDO, M. A.; SOUSA, L. D. Empoderamento feminino: conquistas e desafios. **Sapiens**, v. 1, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/3571/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo**: Fatos e Mitos. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.
- BERGER, M. **Educação e Dependência**. 4. ed. São Paulo: Difel, 1984.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo e educação: questões, tendência e perspectivas em sociedade, educação e cultura (s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.
- CHAVES, F.; CÉSAR, M. R. de A. O silenciamento histórico das mulheres da Amazônia brasileira. **Extraprensa**, v. 12, n. 2, 2019, p. 138-156.
- COSTA, H. **As mulheres e o poder na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2005. 363 p.
- CUNHA, A. G. da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.
- CURIEL, O. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: BALDUINO, P. de M. *et al.* (org.). **Descolonizar o feminismo**. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2019. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/editoraifb /issue/view/115/47>. Acesso em: 13 ago. 2021.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PIAUÍ. Secretaria Municipal de Educação-Município de Santana. **Projeto político pedagógico**. Santana: EMEBP, 2017. (mimeografado).

FEDERICI, S. **Calibã e a Bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017. 406 p.

FELÍCIO, G. *et al.* **Questão de gênero na escola e a influência da sociedade**. Monografias Brasil Escola. 2020. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/questao-genero-na-escola-influencia-sociedade.html>. Acesso em: 20 out. 2020.

FERREIRA, P. M. Currículo, gênero e sexualidade: questões indispensáveis às questões docentes. **MARGENS, Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação /UFPA**. v. 9, n. 12, p. 37-56, 2015.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade** .44. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2016.

GARCIA, C. C. **Breve história do feminismo**. 3. ed. São Paulo: Claridade, 2015.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração e Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GODOY, L. V.; SANTOS, V. M. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista**, v. 30, n. 3, p. 15-41, jul./set. 2014.

GRAF, N. B. **El retorno de las brujas**. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciência. México, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. 11. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

KOLLER, S. H.; NARVAZ, M. G. **Metodologias Feministas e Estudos de Gênero**: Articulando Pesquisa, Clínica e Política. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

LIMA, R. A. Pedagogia feminista e currículo escolar. **Open Minds International Journal**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 58-67, 2020.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, v. 35, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BTkM85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022,

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, n. esp., 2007, p. 37-45.

- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis – RJ: Vozes. 2003.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORI, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 444-481.
- LOURO, G. L. **Prendas e Antiprendas**: uma escola de mulheres. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1997. 104 p. 1ª edição em 1987
- LUGONES, M. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 9, p. 73-101. 2008.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set/dez. 2014.
- MANUS, R. **Um dia ainda vamos rir de tudo isso**. Rio de Janeiro-RJ: Sextame. 2018.
- MIGUEL, L. F.; BIROLI, F. **Feminismo e política**: uma introdução. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014. 215 p.
- MINAYO, M. C. de S.; GOMES, S. F. D. R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MARTINS, L. B.; BULLA, G. S. Encontro com o machismo na sala de aula: aprendizagem a partir de experiências de professoras. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 2017, Florianópolis. Anais... Florianópolis: **Anais Eletrônicos**. Disponível em: [http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499457501\\_ARQUIVO\\_Texto\\_Completo\\_Martins\\_Bulla.pdf](http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499457501_ARQUIVO_Texto_Completo_Martins_Bulla.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Mulheres, trabalho e educação: marcas de uma prática política. *In*: SWAIN, T. N.; MUNIZ, D. C. G. (org.) **Mulheres em ação**: práticas discursivas, práticas políticas. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. p. 493-496.
- Neves, C. R.; Almeida, A. C. A identidade do “Outro” colonizado à luz das reflexões dos estudos Pós-Coloniais. **Revista em Tempo de Histórias**, n. 20, p. 123-135, 2012.
- OLIVEIRA, L. F. de. **O que é uma educação decolonial**. Buenos Aires: Nueva América, 2016.

PEREIRA, F. A. S. **Currículo, educação física e diversidade de gênero**. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PEREIRA, A. S. et al. **Metodologia da pesquisa científica**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2018.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2017.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RIBEIRO, A. I. M. *Mulheres Educadas na Colônia*. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. de F.; VEIGA, C. G. (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 79-94.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Polén, 2019.

RODRIGUES, A. C. da S. *et al.* O Currículo e a Construção da Identidade de Gênero de Alunos (as) de um Internato Agrícola. **Polêmica**, v. 16, n.4, p. 60-75, out./nov./de. 2016.

SACRISTAN, G. J. Aproximação ao conceito de currículo. In: SACRISTAN, G. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Art Med, 1998. p. 13-87.

SARDENBERG, C. Pedagogias Feministas: uma introdução. In: VANIN, I. M.; GONÇALVES, T. A. (org). **Caderno de textos, gênero e trabalho**, São Paulo: REDOR. 2011. p. 44-57.

SCOTT, J. W. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, M. D. **Pedagogia Feminista: Uma Abordagem Preliminar**. 2005. [slides on line]. Disponível em: <https://ecosolfeministafbes.files.wordpress.com/2015/07/pedagogias-feministas.pptx>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 133 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Espaço. **Salto Para o Futuro**. ano. XVIII, n. 1, p. 27-30, out. 2008.

YANNOULAS, S. C. **Dossiê: Políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho**. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002.