UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

VÂNIA ANTUNES DOMINGUES DA COSTA

EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA EM GÊNERO:
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

JACAREZINHO
2023

VÂNIA ANTUNES DOMINGUES DA COSTA

EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA EM GÊNERO:
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós--Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

JACAREZINHO
2023

Ficha catalográfica elaborada por Lidia Orlandini Feriato Andrade, CRB 9/1556, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

C837e

Costa, Vânia Antunes Domingues da
Educação igualitária em gênero: proposta de formação continuada para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental a partir da pedagogia histórico crítica / Vânia Antunes Domingues da Costa; orientadora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter - Jacarezinho, 2023.
274 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2023.

1. Educação básica. 2. Professores - Formação continuada. 3. Igualdade de gênero. 4. Pedagogia histórico-crítica. I. Ruckstadter, Vanessa Campos Mariano, orient. II. Título. CDD: 371.1

VÂNIA ANTUNES DOMINGUES DA COSTA

EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA EM GÊNERO:
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
PPEd/UENP – Presidente

_____
Profa. Dra. Adriana Regina de Jesus
PPEdu/UEL – Membro externo

_____
Profa. Dra. Patrícia Cristina de Oliveira Duarte
PPEd/UENP – Membro Interno

Data de Aprovação: 11 de dezembro de 2023.

Dedico este trabalho a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

A todos os que me ajudaram nesse percurso, em especial:

Ao meu companheiro, que abraçou este desafio comigo, cuidando com tanta dedicação das nossas joias mais preciosas, nossos filhos. Aos meus filhos, pelas ausências, muitas vezes incompreendidas.

À minha mãe, que sempre me incentivou, me apoiou e me ajudou em tudo. Ao meu pai, que também fez e faz tudo o que pode para me ajudar. À minha irmã, meus irmãos, meu cunhado e cunhadas, que à sua maneira também me ajudam sempre.

À minha querida orientadora e agora amiga, Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, pela sua humanidade. Com certeza é graças à sua humanidade, competência e profissionalismo que esse sonho se tornou realidade em minha vida, minha gratidão eterna.

Às professoras que gentilmente aceitaram participar da banca, dispondo de seu precioso tempo para este momento.

Às minhas amigas que colaboraram e/ou participaram desta pesquisa: Docentes vinculadas à Educação Básica do município pesquisado, minha gratidão eterna.

Aos verdadeiros companheiros de curso, que me ajudaram em minhas angústias e se tornaram grandes amigos que levarei para a vida.

Aos membros do grupo de estudos da Pedagogia Histórico-Crítica 2023, por todo compartilhamento e pelo acolhimento em um momento crítico de minha pesquisa.

Aos professores do programa que, direta ou indiretamente, colaboraram em meu aprendizado, em especial ao Professor Luiz Antônio de Oliveira, pelo incentivo à minha entrada no mestrado.

À professora Juliane Priscila Diniz Sachs, por ter acreditado em mim e por ter me acompanhado em parte deste percurso.

Muito obrigada!

“Para a Pedagogia Histórico-Crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011a, p. 2).

RESUMO

COSTA, Vânia Antunes Domingues da. **Educação igualitária em gênero**: proposta de formação continuada para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. 2023. 274 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Jacarezinho, Jacarezinho, 2023.

Apesar do avanço nos estudos de gênero e na conquista de direitos pelas mulheres à custa de árdua luta política, ainda há muito a ser feito, pois a desinformação obtida pela propagação de notícias falsas dificulta a conscientização sobre a igualdade de gênero na escola. Assim, questiona-se: de que forma um grupo colaborativo de estudos científicos pode conscientizar os docentes sobre a importância das discussões de gênero na escola? O objetivo geral deste estudo consiste em: compreender de que forma um grupo colaborativo de estudos científicos pode conscientizar os docentes sobre a importância das discussões de gênero na escola. Como se trata de um mestrado profissional, o objetivo de ensino é: identificar as lacunas de entendimento dos docentes sobre as questões de gênero, desenvolver e aplicar um grupo colaborativo de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola para conscientizar os docentes sobre a importância das discussões sobre a igualdade de gênero na escola. A metodologia é a realização de pesquisa bibliográfica e de campo (empírica), seguidas de uma intervenção junto aos docentes. O produto educacional proposto é um roteiro em formato de *slides* que contém os passos para a formação de grupos colaborativos de estudos voltados às discussões sobre gênero na escola. Esta pesquisa foi desenvolvida na Linha “Práticas Docentes na Educação Básica”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Mestrado Profissional. A pesquisa pautou-se em autores do Materialismo Histórico-dialético e na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, complementadas pelas Teorias Feministas e dos Estudos Culturais. O trabalho justifica-se pela necessidade de estudos e debates que favoreçam discussões mais assertivas, menos preconceituosas, discriminatórias ou opressivas na escola. Entende-se que ao instrumentalizar o professor é possível que ele tenha argumentos sólidos e consistentes para embasar suas fundamentações contra todas as práticas opressivas vivenciadas na escola. A formação continuada também favorece o esclarecimento de dúvidas das famílias de forma científica e com menos insegurança por parte dos docentes. Pela investigação percebeu-se que as questões sobre gênero ainda são consideradas tabus para a maior parte dos profissionais da educação participantes do curso. Pela pesquisa empírica, constatou-se que muitos ainda se confundem quando vão abordar as questões de gênero, relacionando-as somente à sexualidade, reflexo da disseminação de notícias falsas pelas mídias sociais digitais e de outros espaços sociais, tais como família e igreja. Como principal entrave à discussão de gênero na escola constatou-se as dificuldades em lidar com as famílias dos alunos, cuja intolerância e ações movidas a partir de imposições sociais, culturais e religiosas, impossibilitam um diálogo respeitoso e esclarecedor.

Palavras-chave: educação básica; práticas docentes; igualdade de gênero; formação continuada de professores; pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

COSTA, Vânia Antunes Domingues da. **Education of gender equality**: a continuing training proposal for teachers in the early years of elementary school based on Historical-Critical Pedagogy. 2023. 274 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Jacarezinho, Jacarezinho, 2023.

Despite some advancements in gender studies and the achievement of women's rights at the cost of an arduous political struggle, there is still much to be done, as misinformation through the spread of fake news makes it difficult to raise awareness about gender equality at school. The question therefore arises: how can a collaborative scientific study group make teachers aware of the importance of gender discussions at school? The general aim of this study is to understand how a collaborative scientific study group can raise teacher's awareness of the importance of gender discussions at school. As this is a professional master's degree, the teaching objective is to identify gaps in teachers' understanding of gender issues, as well as to develop and to execute a collaborative group of scientific studies on gender equality at school, in order to raise teachers' awareness of the importance in discussing gender equality at school. The methodology is to carry out bibliographical and field and empirical research, followed by interventions with teachers. The proposed educational product is a guide in slide format that contains the steps for forming collaborative study groups focused on discussions about gender at school. This research was developed in the "Teaching Practices in Basic Education" research line, of the Postgraduate Program in Education (PPEd), at the Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Professional Master's Degree. The research was based on Historical-Dialectical Materialism and the perspective of Historical-Critical Pedagogy, complemented by feminist theories and cultural studies. The work is justified by the need for studies and discussions that encourage more assertive, less prejudiced, discriminatory, or oppressive discussions at school. It is understood that by providing teachers with tools it is possible for them to have solid and consistent arguments against all oppressive practices experienced at school. Continuing training also helps to clarify families' doubts in a scientific way, which may make teachers less insecure. The investigation revealed that questions about gender are still considered taboo for most education professionals who participated in the course. The empirical research showed that many are still confused when it comes to addressing gender issues, relating them only to sexuality, which is a reflection of the dissemination of fake news through digital social media and other social spaces, such as family and church. The main obstacle to discussing gender at school was the difficulties in dealing with students' families, whose intolerance and actions driven by social, cultural, and religious impositions made it impossible to have a respectful and enlightening dialogue.

Keywords: basic Education; teaching Practices; gender equality; continuing teacher training; historical-critical pedagogy.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....11

1.1 MEMORIAL E TRAJETÓRIA PESSOAL.....11
1.2 CAMINHOS DA PESQUISA.....14
1.3 QUESTÕES INTRODUTÓRIAS.....21
1.4 ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL.....30

2 TENSÕES E POLÊMICAS SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO, DEFINIÇÕES CONCEITUAIS E TEORIAS PEDAGÓGICAS 36

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO 36
2.2 DEFINIÇÕES CONCEITUAIS E TEORIAS PEDAGÓGICAS 57
2.3 TENSÕES E POLÊMICAS SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO.....70

3 FUNDAMENTOS E ESPECIFICIDADES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA) 79

4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....87

4.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....88
4.2 PERCURSO METODOLÓGICO 93

5 RESULTADOS EMPÍRICOS PRELIMINARES (ENTREVISTAS), PROPOSIÇÃO DE UM GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS PARA A IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA E RESULTADOS EMPÍRICOS FINAIS (GRUPO).....98

5.1 ENTREVISTAS 98
5.1.1 Categoria Conceitual.....98
5.1.2 Categoria Operacional 106
5.1.3 Categoria Expectativas 114
5.2 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS CIENTÍFICOS SOBRE A IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....124
5.3 INTERVENÇÃO: GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS CIENTÍFICOS SOBRE A IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....130
5.3.1 Prática Social Inicial e Problematização 130
5.3.2 Instrumentalização, Catarse e Discussões 143
5.3.2.1 Módulo 1 – Aspectos históricos, científicos, sociais e culturais do conceito de gênero 146

5.3.2.2 Módulo 2 – Machismo, patriarcado, reprodução inconsciente e discursos nas ações rotineiras: visões, pensamentos e emoções 162
5.3.2.3 Módulo 3 – Reflexos sociais: ideologias e silenciamentos das questões de gênero a partir do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica 176
5.3.2.4 Módulo 4 – Estereótipos, mitos e falsas crenças, anticiência e estratégias para trabalhar a desinformação sobre gênero na escola 192
5.3.3 PRÁTICA SOCIAL FINAL E RESULTADOS 212
5.4 AVALIAÇÃO DO GRUPO COLABORATIVO E PROPOSIÇÃO DE UM ROTEIRO PARA CONSTITUIÇÃO DE NOVOS GRUPOS 228

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 241

REFERÊNCIAS 248

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA 263
ANEXO 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA – PPED 264
ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 265
ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 267
ANEXO 5 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS 270
ANEXO 6 – PRÁTICA SOCIAL INICIAL E FINAL 271
ANEXO 7 – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DO GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS 272
ANEXO 8 – CAPA E SUMÁRIO DO ROTEIRO PARA CONSTITUIÇÃO DE GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS SOBRE A IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA 274

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 MEMORIAL E TRAJETÓRIA PESSOAL

Gratidão! Esta é a palavra que utilizo[1] para definir esse processo até aqui. Nesta seção apresento algumas particularidades sobre minha trajetória pessoal até o mestrado. Nasci em uma área rural, na qual vivi até meus dezoito anos. Meus pais sempre me incentivaram a estudar e isso me despertou o desejo de buscar conhecimento. O reflexo de minha mãe dizendo que eu precisava estudar me marcou, pois desde que entrei na escola, aos seis anos, nunca mais parei. Já fiz diversos cursos, nas mais várias áreas e também já trabalhei em diferentes segmentos. Essas experiências me levaram a algumas reflexões a partir do que eu estudava, trabalhava e vivenciava, pois nunca estive confortável diante de injustiças. Sempre procurei me colocar no lugar das pessoas antes de julgá-las, porém há alguns fatos que me marcaram e que ainda me trazem alguns questionamentos. E, na medida em que essas reflexões avançavam, algumas indagações eram resolvidas e em seu lugar surgiam outras.

O convívio com pessoas diferentes é uma constante em minha vida e atuação profissional. Entristeço-me com algumas situações que vivencio diariamente, principalmente, com preconceito, discriminação, opressão e violências (física, verbal, psicológica). O último fato que testemunhei foi um homem sem nenhum escrúpulo, que estava errado, falando com tom de voz alteradíssimo com uma mulher grávida, que teve que ouvir os mais diversos absurdos. Se ele já tivesse passado por uma gravidez e soubesse como uma mulher fica fragilizada nesse período, talvez tivesse mais empatia. Pergunto-me por que há pessoas com comportamentos tão agressivos, às vezes de forma explícita e em outras com violências bem sutis. Sempre me questionei sobre o que leva algumas pessoas a se colocarem acima das outras. Por que será que é tão difícil se colocar no lugar, ter empatia? Por que será que quando estão totalmente errados, alguns homens alteram o tom de voz e usam palavras com sentido pejorativo para lidar com as mulheres? Seria a busca pelo poder? Seria o reconhecimento da própria incompetência e incapacidade? Quais circunstâncias

[1] A primeira pessoa do singular foi utilizada apenas neste relato de cunho pessoal.

tornam os humanos tão individualistas? Seria reflexo de um capitalismo ‘selvagem’ que toma conta do globo terrestre? Por que será que humanos têm a necessidade de controlar outros humanos? De onde vem tudo isso? Indagações como essas me fizeram perceber que estamos todos imersos em um contexto relacional muito complexo chamado sociedade.

Nesta, desde que o humano se reconhece enquanto ser social, já percebeu que para viver precisa estar junto de outros humanos. Mas por que então quando ele está em comunidade não se comporta de forma harmoniosa, pacífica, cooperativa e colaborativa? O que faz com que as pessoas vivam em um estado constante de competição, buscando o controle e o domínio sobre outras pessoas? A necessidade de se dominar a natureza e se colocar acima dela pode ser o primeiro ponto a ser discutido. A partir de então, com o passar do tempo e a criação do capital, instaurou-se a necessidade de domínio de uns aos outros. Em nome dele, humanos matam e exterminam outros humanos, sujeitos vivem em um estado constante de alerta e procuram se prevalecer em todas as situações. Essa discussão expressa o que vivencio diariamente em todos os lugares e posições que ocupo neste momento.

Minha trajetória até aqui não foi fácil, assim como não é para ninguém. Todos têm suas limitações, possibilidades e oportunidades. Vinda de uma família humilde, fui explorada, desde muito cedo, pelo capitalismo. Desde que entrei na escola fiquei maravilhada com o mundo das letras, da ciência e do conhecimento. Por isso sempre refletia sobre cada nova informação recebida. Isso me fez crítica para muitas coisas, principalmente para injustiças. Seja quando as pessoas se utilizam de informações privilegiadas para se sobressair, seja pela falta de igualdade na distribuição de oportunidades para a manutenção de posições hegemônicas. Ressalto que uma situação leva à outra. Humanos usam humanos de forma intencional. Há uma necessidade de controle e isso fica visível na forma como a sociedade se organiza, já que a busca pelo poder é constante. É uma vontade de mandar, de exigir que o “Outro” se coloque em posição de inferioridade, de ser o detentor das normas sociais a que todos devem ser submetidos, uma vontade de ser o “dono da verdade”. Sempre me pergunto: para qual finalidade?

Isso ocorre em uma sociedade que classifica pessoas, separando quem está no controle do restante. Como sou mulher de origem humilde, represento um grupo

minoritário, pois reúno duas das condições inferiorizadas por práticas sociais, como o machismo e o patriarcado! Sempre senti o efeito deles, mesmo ainda sendo privilegiada por ter nascido com pele branca em uma sociedade marcada por períodos desumanos nos quais pessoas foram escravizadas. Porém, apesar de essa ser uma discussão igualmente urgente e necessária, aqui, vou me restringir à minha vivência e às experiências que me marcaram. Enquanto mulher, sempre tive restrição em ocupar determinados espaços sob o pretexto de que “não é para mulher”. Formei-me como contadora, uma profissão, até então, predominantemente masculina. Graduei--me administradora, outra atuação em que se “deve ter o pulso firme” para conseguir controlar, característica não atribuída socialmente à mulher. E quando me formei pedagoga, tive que ouvir: “Agora sim, essa é uma profissão feminina, está no lugar certo”.

Apesar disso, nunca aceitei estereótipos e limitações de gênero. Percebo que toda pressão social é para privilegiar um grupo dominante e mantê-lo no poder: o do homem branco, que em nome da acumulação de capital realiza inúmeras atrocidades com pessoas que eles mesmos classificam como inferiores. Não se trata aqui de generalizar, porém apenas pelo fato de nascer nessa condição ele já está na posição de opressor. Entendo que todo tipo de imposição é para moldar pessoas, fazendo-as se comportarem de uma maneira que privilegie o padrão hegemônico. O fato de não concordar com muitas coisas me levou a desafiar as regras sociais e ocupar espaços predominantemente masculinos. Minha atuação como administradora rendeu muitas vivências, umas boas, outras nem tanto, mas todas me mostraram como a mulher é vista na sociedade: apenas pela sua aparência física, pelas suas formas, contornos, vestimentas e acessórios que usa ou pelos comportamentos que adota.

Em alguns eventos ocorridos em meu local de trabalho, nos quais ‘colegas’ me agrediram física, psicológica e verbalmente, as palavras proferidas eram em relação a meu corpo, à minha aparência física e/ou ao meu comportamento. Em nenhum momento falou-se de minha competência intelectual ou profissional, pois tenho que prová-las o tempo todo, tornando-as inquestionáveis. Sim, já passei por muitas situações de assédio moral, a partir das quais tentaram e tentam, a cada dia, me desqualificar apenas pelo fato de eu ser mulher. Algumas vezes essas imposições se

utilizaram desse tipo de violência para me inibir ou me fazer desistir, no entanto, apesar de me marcarem, não me pararam e não vão me parar.

Ao contrário, todo evento dessa natureza é uma mola propulsora para a busca de aprendizados e conhecimentos, pois “tentaram nos enterrar, mas não sabiam que éramos sementes...” (A.D.), e, “se incomodamos é porque estamos no caminho certo...” (A.D.). Reconheço que tenho dificuldade em lidar com pessoas sem empatia ou influenciáveis que precisam desqualificar as outras para cobrir suas limitações. No entanto, sempre procuro compreender e ajudar no que estiver ao meu alcance, desde que isso não me prejudique. É com base em minha trajetória pessoal, em minha vivência enquanto mulher, em uma sociedade machista e patriarcal, nas discussões e reflexões instigadas pelas disciplinas do Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que elaboro as seções seguintes. Nelas, procuro introduzir a temática central deste estudo, os aspectos teóricos que fundamentam a discussão e os resultados empíricos obtidos no decorrer deste percurso, além da proposição de um material de apoio para constituição de novos grupos como produto educacional.

1.2 Caminhos da Pesquisa

Nesta seção serão abordadas algumas particularidades sobre a trajetória da pesquisadora, sua relação com as questões de gênero e o percurso formativo no mestrado. Ressalta-se que essa não era a temática de pesquisa inicial da pesquisadora que tinha o intuito de verificar a opressão silenciosa que crianças com intolerâncias e/ou alergias alimentares vivenciavam. No entanto, em contato com as disciplinas do mestrado e com a linha de pesquisa da orientadora, optou-se por abordar as questões de gênero na escola. Inicialmente a pesquisa seria orientada por referenciais pós-estruturalistas, porém, com o abandono de orientação e por questões de aderência à linha de pesquisa da nova orientadora, a matriz teórica foi reconduzida para referenciais da linha crítica. Essa alteração na orientação fez com que o prazo para a realização da pesquisa, que inicialmente seria de 24 meses, fosse reduzido para 12 meses, já que o abandono ocorreu praticamente no meio do percurso do mestrado. Esse evento foi traumático e complexo de ser ‘digerido’ pela pesquisadora,

cuja intenção inicial era desistir do curso. No entanto, com o acolhimento e humanidade da nova orientadora, tudo se resolveu e se ajeitou, e, analisando a partir do final do processo, percebe-se que a mudança foi infinitamente benéfica ao resultado desta pesquisa. Com a nova orientação, foi possível 'mergulhar' nos referenciais teóricos, obter um embasamento científico consistente que fundamentasse e norteasse a realização deste trabalho como um todo.

Para iniciar a discussão é necessário definir que o conceito de gênero ainda causa confusão na sociedade. Os estudos de gênero ou as relações de gênero passaram a ser estudados academicamente há pouco tempo e a partir das mais diversas estratégias (Louro, 1995). Há inúmeras controvérsias a seu respeito, e, por isso, torna-se necessário expor algumas considerações. Não se trata de uma categoria de análise, mas de uma questão sócio-histórico-cultural que demanda aprofundado investimento intelectual para sua compreensão. Não referencia somente uma desigualdade entre homens e mulheres, mas quando relacionado ao machismo e ao patriarcado, que são vertentes estruturantes da sociedade, as questões de gênero assumem e revelam posições mais complexas que se revelam como oprimidos e opressores (Saffioti, 2011). E graças à falta de estudos e aprofundamentos nesse âmbito, as pessoas permanecem desinformadas e não compreendem adequadamente o que representam.

Como o machismo está impregnado na sociedade ocidental, ele pode ser percebido em falas, condutas e nas práticas sociais de praticamente todas as pessoas. Não se trata de um comportamento restrito aos homens, mas também à mulher que colabora na perpetuação das condições de desigualdade a que está sujeita (Oliveira; Maio, 2016). Essas desigualdades sociais explicitam uma falsa sensação de problema, uma indeterminação e uma inconclusão quando se fala das questões de gênero. É por isso que são utilizadas como artimanhas sutis de poder, aproveitando-se de ambiguidades para a manutenção de posições dominantes. Isso ocorre porque o feminino é explicado a partir do masculino, é o "Outro" nas relações de poder (Butler, 2018). Em nome de valores que beneficiam apenas os grupos dominantes, as pessoas se julgam e exigem a repetição do padrão que privilegia somente a esse grupo.

As abordagens sobre o feminino na sociedade sempre são feitas a partir de dados biológicos que, correlacionados ao papel que a mulher historicamente desempenhou na sociedade, tornam-se pretexto para a inferiorização do feminino. E assim se determina seu destino, fixo e imutável, já que não basta uma hierarquização dos sexos, mas a defesa de um padrão normativo dominante, a partir do qual tudo o que não se encaixa nele é visto como o “Outro”, o desviante (Beauvoir, 1970). Compreendendo essas questões e para um maior aprofundamento sobre os estudos atuais relacionados à temática, elaborou-se uma investigação no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

Nele, realizou-se uma busca para verificar se havia pesquisas científicas finalizadas que abordassem as práticas docentes sobre gênero a partir do Materialismo Histórico e Dialético no Ensino Fundamental no Brasil. Utilizando-se como descritores: práticas docentes; gênero; Materialismo Histórico e Dialético; Ensino Fundamental no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Foram encontrados cinco artigos que tratavam da temática de gênero na escola. Entretanto, não existiam estudos que abordassem a temática de gênero especificamente a partir dos critérios previamente definidos. Nesse momento optou-se por permitir outras vertentes epistemológicas, encontrando-se cinco artigos que serão descritos na sequência.

O primeiro deles é intitulado *Família e Mulheres: representações docentes e afetuosas sobre gênero*, cujas autoras são Fabiane Freire França e Viviane Cristina Ferreira Gloor, publicado em 2013. Seu objetivo foi verificar, fundamentado em Pierre Bourdieu (2010) e Guacira Lopes Louro (1997, 2007), quais narrativas as professoras participantes reproduzem a partir de temas como: gênero, sexo, sexualidade e educação escolar. Ambas perceberam que, apesar de as docentes reconhecerem a divisão sexual do trabalho, elas continuam legitimando a inferiorização da mulher. Sua abordagem se fundamenta em autores estruturalistas e pós-estruturalistas (França; Gloor, 2013). Estudos como estes são fundamentais para que se conheçam as lacunas nas quais os estudos sobre gênero precisam atuar.

O segundo artigo, *Conflitos de gênero no recreio escolar: um estudo na escola Antônio Francisco da Costa Lisboa* tem autoria de Gabriela Castro Retamal, Rodrigo Koch, e Giuliano Souza Andreoli, foi publicado em 2016. O estudo realizou uma pesquisa exploratória com análise das relações de gênero nos intervalos de uma escola de Ensino Fundamental e se embasa nas considerações de Jorge Dorfman Knijnik (2010) (Koch; Andreoli, 2016). Como o estudo era em nível de graduação, não houve um aprofundamento na fundamentação teórica. Entretanto, a experiência empírica relatada é muito rica em detalhes, auxiliando na verificação de como as questões de gênero são refletidas nas relações sociais entre os alunos dentro da escola.

O terceiro artigo, nomeado *Professoras-mulheres: entre tramas e (des)tecere de uma narrativa feminina*, foi elaborado por Camila Carrari Dornelas e Filomena Elaine Paiva Assolini, publicado em 2017. O estudo realizou uma Análise do Discurso a partir da matriz peucheutiana (AD). Seu embasamento teórico são autores estruturalistas, como Michel Pêcheux (1988, 1996, 1997, 1999, 2010), da psicanálise freudo-lacaniana e nas concepções de Eni Puccinelli Orlandi (2012a, 2012b). Sua abordagem evidencia de que maneira a materialização da linguagem pode carregar elementos sociais, históricos e culturais, sendo utilizado como mecanismo de dominação e reprodução de ideologias (Dornelas; Assolini, 2017). Analisar o discurso é um procedimento imprescindível, já que não há como desconstruir o que não se conhece. Além do mais, compreender formas padronizadas de comportamento também favorece a instauração da criticidade, o que colabora com a transformação social.

O quarto artigo, intitulado *Multiculturalismo, Educação e Relações de Gênero: complexidades do processo educacional*, foi elaborado por Rarielle Rodrigues Lima, Marília Milhomem Moscoso Maia e Sandra Maria Nascimento Sousa, foi publicado em 2018. Abordou as relações de gênero na escola a partir do multiculturalismo e suas influências na formação dos sujeitos, embasando-se nas concepções de Judith Butler (2003, 2015) (Lima; Maia; Sousa, 2018). Este tipo de estudo é fundamental nas abordagens de gênero, uma vez que não há como estudar o sujeito sem considerar o multiculturalismo a ele atrelado. Isso envolve as questões sociais, históricas e culturais.

O quinto artigo aborda as *Discussões de gênero e feminilidades na escola contemporânea*, de autoria de Melanie Laura Mariano da Penha Silva e Maria Aparecida Tenório Salvador da Costa e foi publicado em 2018. Seu objetivo foi problematizar o papel da educação formal na desconstrução de subjetividades a partir de estereótipos tradicionais. Fundamenta-se na Análise Crítica do discurso, cujo principal autor é Michel Foucault (2012) (Da Penha Silva; Da Costa; 2018). O estudo de estereótipos é um grande aliado na desconstrução de práticas opressivas, machistas e patriarcais. Trata-se de uma forma de compreender que o ser humano classifica o outro a partir de suas percepções, porém, quando se fala de estudos de gênero, isso precisa ser feito com muita cautela, pois sua reprodução acrítica é um dos grandes entraves na conquista da igualdade.

Em uma busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), verificou-se que dois estudos se enquadram no perfil buscado, motivo pelo qual se manteve a investigação a partir de abordagens fundamentadas no Materialismo Histórico e Dialético. A primeira dissertação, *Educação e Gênero: Entre os Muros, os Quintais e a Rua – Debates e Embates dentro e fora do Território Escolar*, foi escrita por Ernesto dos Santos Cordeiro e publicada em 2017 pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Seu objetivo foi verificar as percepções sobre as questões de gênero dentro e fora do contexto escolar. Recorreu ao Materialismo Histórico e Dialético e se embasou nas concepções de Pierre Bourdieu (1989, 2003, 2009, 2015), Heleieth Saffioti (2013, 2015) e Joan Scott (1995) para entender, entre os professores e as famílias dos estudantes, quais eram suas visões a respeito das questões de gênero (Cordeiro, 2017). Trata-se de um estudo muito esclarecedor, que evidenciou a importância do trabalho colaborativo e cooperativo entre escola e famílias em prol do esclarecimento sobre a necessidade de se abordar as questões de gênero na escola.

A segunda dissertação, nomeada como *Genericidade, Gênero e Educação: um estudo ontogênico*, foi escrita por Tainá Pereira e publicada em 2021 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Fundamentou-se em Guacira Lopes Louro (2003), Heleieth Saffioti (2004), Karl Marx e Friedrich Engels (2007) e Silvia Federici (2017). Seu objetivo foi

compreender as questões de gênero na escola a partir de uma estrutura capitalista, na qual as pessoas são classificadas, hierarquizadas, oprimidas, segregadas e obrigadas a seguir determinados estereótipos. Sua abordagem busca dar um passo para trás. Alega que, antes de discutir a divisão dos gêneros entre homens e mulheres (o que também precisa ser revisto), deve-se entender que todos somos pertencentes a um único gênero: o humano (Pereira, 2021). Reflete a necessidade da busca por igualdade considerando que somos todos humanos, não podemos ser tratados com este ou aquele privilégio em função de nosso comportamento, posicionamento ou gênero: pessoas são pessoas e pronto.

A partir dessa investigação, percebeu-se que grande parte dos estudos sobre gênero ocorreu na Educação Infantil ou em disciplinas específicas do Ensino Médio, o que revelou uma lacuna de estudos mais amplos sobre a temática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É imprescindível que esse tipo de discussão ocorra em todas as etapas da Educação Básica, inclusive nos Anos Finais do Ensino Fundamental que também é carente de estudos. Essa omissão favorece um rompimento entre o que foi trabalhado na Educação Infantil e o que será visto no Ensino Médio, o que favorece a manutenção das contradições opressivas e reprodutivistas, colaborando para a perpetuação do capitalismo. E a educação, devido ao seu potencial emancipador, tem papel fundamental nesse tipo de debate, pois conta com grande potencial colaborativo para enfrentar esse desafio tanto dentro quanto fora da escola. Para isso, os docentes precisam estar capacitados para lidar com as questões de gênero dentro da escola, adotando e desenvolvendo práticas igualitárias.

Para compreender melhor essa premissa, foi realizada uma pesquisa de campo de cunho qualitativo em duas escolas municipais que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São localizadas em um pequeno município paranaense[2], cuja base econômica principal é o cultivo de *comodities*. O público-alvo dessas instituições são crianças de famílias com renda média/baixa e algumas em situação de vulnerabilidade econômica e social. Antes da realização da pesquisa em si, buscou-se autorização das responsáveis para sua realização, e, com base desse documento, submeteu-se o projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos

[2] Que não terá seu nome divulgado por solicitação das responsáveis devido à sensibilidade que a temática de gênero ocasiona na sociedade.

da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Após sua aprovação[3], realizou-se o convite a todas as docentes do Quarto e Quinto Ano do Ensino Fundamental para a sua participação, primeiramente na entrevista e posteriormente em um grupo colaborativo de estudos. Trata-se de profissionais que atuam como servidoras públicas no município, algumas concursadas e outras contratadas por Processo Seletivo Simplificado. A que tem maior tempo de atuação no magistério já atua há trinta anos e a que tem menor tempo, está há cinco anos em sala de aula.

Os docentes do quarto e quinto ano foram convidados porque eles atuam junto à faixa etária máxima que o município atende. Nessa etapa educativa, os alunos já são mais expressivos e verbalizam com mais discernimento seus anseios e angústias, daí o motivo da opção. O intuito inicial era realizar oito entrevistas, porém realizou-se nove. As entrevistas foram norteadas por um roteiro previamente estabelecido (Anexo 5), foram gravadas, transcritas e interpretadas de modo que seus resultados fornecessem as lacunas a serem abordadas no grupo colaborativo de estudos, que foi proposto e aplicado junto a este grupo. As questões da entrevista foram agrupadas em três categorias: conceituais, que se relacionavam ao conhecimento prévio que os docentes tinham sobre as questões de gênero; operacionais, que se referiam às práticas docentes, sua forma de lidar com as situações vivenciadas no dia a dia; e expectativas, que tinham relação com as perspectivas futuras, práticas docentes, anseios e outras vertentes sobre as questões de gênero.

Constatadas as lacunas, elaborou-se um grupo colaborativo de estudos científicos para a igualdade de gênero na escola, que foi cadastrado junto à universidade como curso de extensão de 30 horas para a certificação das docentes participantes, havendo 20 vagas. O convite para a participação no grupo foi feito a todos os docentes que participaram das entrevistas, mas nem todos puderam. Estendeu-se o convite a todos os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alguns vieram. Como sobraram vagas, o convite foi estendido aos docentes da Educação Infantil, que teve interesse. Assim, o grupo contou com a participação praticamente paritária entre docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do

[3] Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) nº 5724621/2022.

Ensino Fundamental. O grupo foi organizado em quatro módulos, sendo: aspectos históricos, científicos, sociais e culturais do conceito de gênero; machismo, patriarcado, reprodução inconsciente e discursos nas ações rotineiras; reflexos sociais, abordando-se a ideologia e silenciamentos a partir do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica; estereótipos, mitos e falsas crenças e estratégias para trabalhar a desinformação sobre gênero na escola. Foram 4 horas assíncronas reservadas para as leituras obrigatórias indicadas para cada módulo e 26 horas presenciais nas quais os temas foram apresentados e discutidos. Os encontros ocorreram de segunda a sexta-feira de 24/7/2023 a 31/7/2023 das 18h30 às 21h30 e mais um sábado das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas em uma das escolas do município. Em sua realização, obedeceu-se aos preceitos da Pedagogia Histórico--Crítica proposta por Dermeval Saviani, que será abordada posteriormente. Realizou--se a constatação da prática social inicial, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. Os resultados foram comentados e analisados à luz do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, e foi fundamentada a proposição do produto educacional, que se trata de um roteiro para a constituição de futuros grupos colaborativos de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola. Essa pesquisa foi norteada por algumas questões introdutórias que serão expostas na seção seguinte.

1.3 Questões Introdutórias

Nesta seção, parte-se dos pressupostos anteriormente expostos que fundamentaram a elaboração da questão de pesquisa que norteou esse estudo, que se constitui em: **de que forma um grupo colaborativo de estudos científicos pode conscientizar os docentes sobre a importância das discussões de gênero na escola?** Já o objetivo geral do estudo consiste em: **compreender de que forma um grupo colaborativo de estudos científicos pode conscientizar os docentes sobre a importância das discussões de gênero na escola**. Como se trata de um mestrado profissional, o objetivo de ensino é: **identificar as lacunas de entendimento dos docentes sobre as questões de gênero, desenvolver e aplicar um grupo colaborativo de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola para**

conscientizar os docentes sobre a importância das discussões sobre a igualdade de gênero na escola.

Os objetivos específicos consistem em: 1. identificar questões científicas relevantes que se relacionam com as discussões de gênero na escola; 2. elaborar e aplicar um grupo colaborativo de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola a partir dos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico e Dialético; 3. analisar de que forma um grupo colaborativo de estudos científicos pode colaborar nos saberes docentes sobre a importância das discussões de gênero na escola; 4. desenvolver uma estratégia para ampliar o conhecimento produzido pelo grupo de maneira a incentivar a constituição de outros grupos que discutam a importância das discussões de gênero na educação.

Na busca por responder ao problema de pesquisa elaborado inicialmente, serão realizadas uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo (empírica), seguidas de uma intervenção junto aos docentes. O produto educacional proposto é um roteiro em formato de *slides*, que contém os passos para a formação de grupos colaborativos de estudos voltados às discussões sobre gênero na escola**.** Trata-se do resultado da aplicação de uma versão inicial de um grupo de estudos, realizado conforme já exposto. Este estudo justifica-se pela necessidade de discussões que fundamentem diálogos mais assertivos na escola. Quando o professor está adequadamente preparado, ele consegue ter argumentos sólidos e consistentes para embasar suas fundamentações. Isso é essencial nas discussões de temas sensíveis, como gênero em sala de aula. A partir de então, ele conseguirá esclarecer as dúvidas das famílias de forma científica e embasada, com menos insegurança, o que dará credibilidade e fomentará a continuidade desse tipo de abordagem e debate.

Considerando que é no contexto escolar que a maior parte das pessoas têm acesso ao conhecimento formal, as práticas educacionais precisam ser constantemente repensadas. Em consonância com o referencial teórico adotado para a análise desta questão, optou-se por fundamentar as discussões na Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani (1983) que entende a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p. 2). Trata-se de uma pedagogia marxista baseada no Materialismo

Histórico e Dialético que tem em seu horizonte a emancipação da classe trabalhadora. Defende que o papel da escola é o de transformar o senso comum em consciência filosófica a partir de um movimento dialético e questionador, fundamentado no conhecimento científico (Saviani, 2008). A escola precisa formar humanos e não somente pessoas letradas, que decodifiquem as leituras que realizam.

Ressalta-se que a discussão sobre a temática é pertinente a todas as modalidades e fases de ensino, pois quando se fala em estrutura opressiva, o gênero vai muito além de uma categoria de análise (Louro, 1997). Para esse aprofundamento é necessária uma atenção mais abrangente às desigualdades que a desinformação gerada no contexto social. As discussões sobre gênero, principalmente em sala de aula, sempre resultam em polêmicas devido à falta de informação das pessoas envolvidas (Bortolini, 2022). São julgadas como tabus, como questões que não podem ser tratadas e nem estudadas. Um motivo pode ser a dominação masculina que, quando explicitada, causa muito incômodo e desconforto (Saffioti, 1999). Esse desconforto é em função do dominante, ou seja, o homem branco cis[4] heterossexual não reconhecer seus privilégios, já que para ele o mundo é justo e está tudo certo.

Essa questão é legitimada, também, com o auxílio das mídias sociais e do disparo de informações falsas em massa que podem influenciar na forma como as pessoas pensam e agem. No entanto, em uma perspectiva de resistência, há a possibilidade de confrontar as ideias apresentadas, criticá-las e reformulá-las. Como em vários momentos a figura da mulher é inferiorizada, consequentemente favorece a manutenção da posição social ocupada pelo homem (Oliveira; Maio, 2016). Além do mais, quando se fala em disparo de informação falsa em massa, não se pode esquecer do ataque à ciência, o que fomenta muita confusão quando se trata de temáticas sensíveis, como as questões de gênero. Alguns grupos disseminam informações controversas numa perspectiva de confundir a população. Partem de aspectos positivistas e usam valores antagônicos como argumentos contra o conhecimento científico. Sua função é a de negar produções que são julgadas a partir de crenças e valores individuais desse grupo (Epstein, 1998). Percebo que isso não é intencional ou conspiratório. Infelizmente, as pessoas estão tão imersas neste tipo de

[4] Pessoa que identifica seu gênero, conforme o sexo biológico atribuído em seu nascimento.

ambiente que acreditam piamente que o que elas pensam é a verdade e que tem que ser da forma que querem e pronto.

Omissões como essa dificultam as discussões sobre gênero e favorecem práticas sociais pejorativas sobre o tema que são disseminadas por uma outra ação denominada como *fake news.* O termo se constitui basicamente em um processo de propagação de notícias falsas, que podem colaborar para o negacionismo científico que ganha volumosas proporções. Como exemplo pode-se citar a 'ideologia de gênero', cuja discussão no ambiente escolar é abominada por grupos neoconservadores. Causa impacto em diversas áreas, distorcendo fatos e induzindo as pessoas à negação da ciência. Como a escola é um ambiente social, as práticas docentes precisam considerar a adoção de estratégias para que seus alunos desenvolvam a capacidade de criticar, de questionar e de sempre buscar informações em fontes confiáveis (Angelo, 2023).

Ao incentivar pesquisas a partir desses parâmetros, a escola favorece a discussão, questionamento e mudanças de ações e comportamentos. Entende-se que as pessoas precisam se compreender enquanto agentes de mudanças, sair de uma área de docilidade e conformação para uma instância questionadora e expressiva das opressões que vivenciam. Uma questão que ajuda nisso é perceber as condições sociais específicas atribuídas às diferentes pessoas a partir de marcadores sociais como o gênero (Maldonado-Torres, 2018). A mudança só é possível quando há conscientização, quando há empatia, quando as pessoas se colocam no lugar mais difícil que poderiam se colocar: no lugar do outro.

Considerando essas questões, uma das teóricas mais expressivas na elaboração do conceito de gênero foi a escritora Simone de Beauvoir, que escreveu o livro *O Segundo Sexo*, publicado em 1949, mesmo sem utilizar a terminologia. Na obra, a autora chamou a atenção para o fato de que as relações entre homem e mulher são tratadas pela sociedade de modo secundário, pois seus efeitos não são debatidos (Saffioti, 1999). Consequentemente, o levantamento inicial evidenciou que há uma lacuna nas discussões sobre gênero na escola em um dos períodos mais críticos na vida escolar do ser humano, como o Ensino Fundamental. Nessa fase é preciso uma atenção redobrada para com os alunos, pois percebo que a descontinuidade das pesquisas até parece intencional. Na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético

a questão se torna ainda mais complexa, já que os estudos sobre a temática se centram na vertente pós-estruturalista sob a metodologia de análises discursivas.

Apesar de ser fundamental toda e qualquer discussão sobre o tema, a concentração de estudos em uma vertente teórica torna-se problemática. Nessa perspectiva, pesquisas a partir do Materialismo Histórico e Dialético podem favorecer a compreensão da origem das desigualdades sociais e explicitar importantes direcionamentos às resistências. Seu movimento dialético favorece a compreensão das contradições sociais sob uma perspectiva de oprimidos e opressores a partir do conhecimento.

O tratamento do gênero como um tabu, como algo que não possa ser discutido em sala de aula, é o mesmo que aceitar a divisão binária[5] dos seres humanos e a imposição social de papéis sob a perspectiva sexo/gênero (Saffioti, 1976). E isso é controverso, já que o ambiente escolar é um lugar onde a prática reflexiva deve prevalecer (Louro, 1997). É importante que neste ambiente não haja limitações ou imposições, mas a prevalência de questionamentos e o debate de ideias fundamentadas no conhecimento cientificamente acumulado pela humanidade (Marx; Engels, 2007). Quando se dá atenção especial à formação docente inicial e continuada é possível traçar caminhos de resistência, desvencilhando-se do cumprimento de procedimentos e exigências meramente burocráticas. A partir delas o professor não consegue, por si só, buscar informações e aprofundamento sobre as questões de gênero, o que favorece a manutenção das estruturas sociais em vigência. É dessa maneira que se mantém a mulher como submissa sob os mais diversos pretextos.

Mas a sociedade nem sempre foi assim, pois, em cada período histórico as relações sociais se embasam no comportamento de seus membros. Na comunidade primitiva, as interações visavam à colaboração entre os sujeitos, sendo o trabalho realizado de forma coletiva, pois a propriedade também era coletiva. No entanto, com o passar do tempo e com o surgimento da apropriação privada, deu-se lugar à dominação masculina sobre outras sociedades classificadas por eles mesmos como inferiores (Santos; Aleixo, 2018). A partir do advento da economia capitalista, a

[5] Sistema tradicional que classifica gênero em duas categorias distintas: masculino e feminino.

mulher, sempre posta na condição de dominada, se viu obrigada a adentrar ao mercado de trabalho para ajudar nas despesas da casa. No entanto, mesmo colaborando com sua renda, a responsabilidade pela manutenção da vida privada e da família continuou sendo atribuída especificamente a ela. Como a preservação da ordem social existente ocorre sob o falso pretexto de equilíbrio, com opressões, explorações, discriminações e violências, a mulher é um gênero que continua sendo penalizado (Federici, 2019). Em época de crise, mas não somente nela, o direito da mulher é o primeiro a ser questionado e revogado, e isso mantém a sua condição de submissão, de inferiorização.

Ressalta-se que o capitalismo não é o responsável por essa condição, porém ele também colabora para sua manutenção, à medida que se aproveita dessa circunstância, porque ela favorece a concentração de renda no grupo dominante, possibilitando maior produtividade e acúmulo (Saffioti, 1976). Ao reconhecer que o mundo não é homogêneo, mas variado e complexo, constata-se a dificuldade em moldar assuntos e questões sensíveis como essa. Esse tipo de abordagem faz com que as pessoas não percebam a importância de discussões que fomentem políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades entre todos os sujeitos (Chomsky, 2017). Pessoas se cercam de suas certezas reprodutivistas e não se abrem à criticidade, ao questionamento, à busca pelos motivos pelos quais vivem oprimidas. O capitalismo nos ensina que é melhor ficar em zona de conforto do que sair atrás de respostas.

Inclusive, a partir dos anos de 1990, com a consolidação das reformas educacionais e a ascensão do neoliberalismo, o termo *igualdade* passou a ser utilizado como sinônimo de equidade. Sutilezas conceituais diferenciam as relações sociais, já que o sentido das palavras é uma construção histórica. O termo *equidade* é empregado em questionamentos políticos, ideológicos e epistemológicos, já a igualdade refere-se à ideia de detenção dos mesmos direitos e acesso às mesmas oportunidades por todas as pessoas (Resende; Miranda, 2016). Tratar essas terminologias como sinônimas é uma maneira de defender a adoção de políticas estatais em prol da liberdade individual. Isso privilegia a mínima interferência do Estado em áreas centrais de desenvolvimento humano como a educação. Visões críticas que fomentem a igualdade de oportunidades fundamentam os direitos sociais

nas sociedades democráticas (Gentili, 1996). Criam-se novas terminologias com significados totalmente distintos apenas para confundir, para desviar o foco da luta pela igualdade. Não é possível que se fale em equidade em uma sociedade tão desigual e injusta como a que se vivencia diariamente.

É por isso que a educação se apresenta como uma área essencial para o questionamento das lógicas opressivas que favorecem a perpetuação do capitalismo, já que fomenta o questionamento de questões naturalizadas, e que podem legitimar desigualdades, dominações e opressões. A desigualdade entre as pessoas é uma condição que impede a transmissão de conhecimentos e o acesso a conteúdos culturais (Saviani, 2008) e impede um desenvolvimento humano integral. Outra confusão terminológica é entre os termos *práxis* e *prática*. Embora sejam constantemente confundidas, eles não representam a mesma coisa. Como prática tem-se uma perspectiva conservadora a serviço de uma estrutura positivista do capital, enquanto práxis se refere à indissociável relação entre teoria e prática com o intuito de transformação social (Tiroli; Jesus, 2022). O relacionamento de terminologias de resistência, cercada de significados voltados à luta com atividades comuns do dia a dia favorece um distanciamento da luta pela igualdade, tanto dentro quanto fora da escola.

A falta de criticidade defendida pelos princípios neoliberais se baseia em uma lógica mercadológica de mínima interferência estatal. Quando começou a ganhar destaque, essa lógica resultou em ações que mantêm as opressões fomentadas pelo capital (Chomksy, 2017). Seguindo esse princípio, o neoliberalismo se utiliza da confusão de conceitos e teorias para se instaurar e direcionar campos fundamentais ao desenvolvimento humano como a educação. Sua interferência nos sistemas educacionais fomenta uma busca incessante por eficiência, eficácia e produtividade, o que culmina em crises na universalização do acesso ao conhecimento científico (Gentili, 1996). Ressalta-se que essa questão, aliada à globalização, reforça os mecanismos de exploração e aprofundamento das desigualdades, sustentando e mantendo a ordem capitalista. Um desvio da igualdade de direitos pode ser mascarado pela ideia de equidade, afastando-se a noção de justiça entre os diferenciados moldes a que todos estão sujeitos (Resende; Miranda, 2016). Regimes

econômicos voltados à acumulação têm grande potencial de desviar a atenção da necessidade de justiça social, da igualdade no acesso à riqueza que se gera.

O sistema econômico capitalista classifica as pessoas em classes a partir da divisão do trabalho. Compreender isso favorece a percepção de que ele pode contribuir para a instauração de desigualdades sociais. Ao se utilizar da lógica neoliberal, são priorizadas políticas públicas que contribuem para acentuar desigualdades. Isso dificulta ou até mesmo impede a participação social nas decisões políticas (Chauí, 2021), o que acentua a discriminação do trabalho feminino a partir de uma divisão social e sexual do trabalho. Ressalta-se que não se trata de algo ocasional, mas inerente à estrutura capitalista em uma sociedade patriarcal que relega o trabalho da mulher para acumular sobre a exploração do que ela produz Rosa, 2017). Nessa divisão capitalista, na qual as atribuições entre homens e mulheres são diferenciadas, a mulher sempre é colocada em um lugar de desprestígio (Castro; Santos; Santos, 2018). A mulher sempre ocupa formalmente posições hierárquicas inferiores, operacionais. No entanto, sempre executa inúmeras atividades que vão muito além de suas atribuições, inclusive a de homens que ocupam posições hierárquicas superiores de chefia. Eles aparecem, elas não.

Essas incongruências do sistema capitalista neoliberal evidenciam a acentuação do discurso da equidade em um contexto no qual a desigualdade prevalece. Esse tipo de prática implica em processos excludentes mais elaborados e sutis, considerando-se que a igualdade é irrealizável a partir da visão capitalista. Seu modo de funcionamento procura converter desigualdades em diferenças e isso denuncia uma abdicação da igualdade. Sua redução à diferença se manifesta na substituição de terminologias que carregam outro sentido, como no caso da equidade. Isso ajuda a confirmar e a perpetuar o cenário de dominação e opressão a que todos estão sujeitos (Resende; Miranda, 2016). Percebo que esse é o resultado da não aplicação da criticidade na escola, fato questionado pelo Materialismo Histórico e Dialético e pela Pedagogia Histórico-Crítica que buscam pela emancipação humana do sujeito.

Uma sociedade capitalista é contraditória porque ao mesmo tempo em que as forças produtivas possibilitam a geração de riquezas cada vez mais volumosas, ela é marcada por desigualdades extremas, como a discriminação, opressão e violências,

pois nem todos têm acesso ao que se gera (Santos; Aleixo, 2018). Por ser dividida em classes com direitos antagônicos, a estrutura social capitalista considera que o papel da educação é estar a serviço dos interesses dominantes e não dos trabalhadores, ocupantes da posição de dominados, fato que por si já evidencia a impossibilidade de uma neutralidade (Saviani, 2013). Nunca se produziu tanta riqueza e nunca houve uma distância tão grande entre os detentores do capital e os vendedores da força de trabalho para a sobrevivência: a conta não fecha. Não é possível que pessoas ainda se embasem em valores morais que oprimem para manter uma tradição que só faz excluir e marginalizar pessoas.

Opressões morais precisam ser questionadas a partir dos efeitos sociais que produzem. Uma dessas questões é o favorecimento das imposições masculinas, que muitas vezes resultam em violências, tanto físicas quanto psicológicas que são naturalizadas (Saffioti, 2011). Uma educação sexista que diferencia meninos e meninas desde a infância colabora na naturalização da dominação e da inferiorização da mulher em uma sociedade capitalista, machista e patriarcal (Cisne, 2015). Essas e outros tipos de opressão precisam ser estudados no ambiente escolar de maneira crítica, fundamentando-se no conhecimento cientificamente acumulado. Não é mais concebível atribuir a responsabilização pelas atividades e tarefas domésticas somente à mulher. Mas essa visão só seria desconstruída, se houvesse uma ampliação nas discussões sobre a temática, principalmente no Ensino Fundamental. É nesta etapa educativa que o aluno consolida os conhecimentos adquiridos na Educação Infantil e que servirão de embasamento à continuidade dos seus estudos no Ensino Médio, daí a necessidade de não descontinuar os estudos de gênero nesse período educativo.

Mas para que isso seja possível, as práticas educacionais precisam ser pensadas de forma a promover a inclusão de sujeitos no contexto social (UNESCO, 2022), não formando apenas pessoas letradas, mas pessoas humanizadas. A invisibilização da mulher na sociedade é uma questão urgente a ser debatida, pois ela é vítima de preconceitos e opressões sexistas. É necessário buscar formas de reduzir a desigualdade e desconstruir discursos essencialistas com base em argumentos biológicos e culturais (Louro, 1997). A urgência nesse debate centra-se na necessidade da promoção de uma pluralidade de pensamentos, um rompimento com o romantismo que se faz em relação ao cuidado feminino para legitimar práticas

discriminatórias e desiguais quanto ao gênero na sociedade. Não é apenas o rompimento com a dicotomia opositora entre o feminino e o masculino, mas o reforço de que todos somos seres humanos, cada um com suas especificidades que precisam ser respeitadas (Butler, 2018). Discursos e narrativas colocam a mulher em uma posição de destaque, apenas teoricamente, pois, na realidade, as coisas são muito diferentes. A valorização é apenas oral, nos momentos em que se convém e fica apenas nesse viés. Visando a um maior aprofundamento na temática, desenvolveram--se as seções seguintes, que revelam o embasamento teórico e os resultados obtidos com a realização desta pesquisa, com ênfase nos dados empíricos, bem como em sua correlação aos referenciais que norteiam esta pesquisa.

1.4 Organização Estrutural

Nesta seção, será exposta a organização estrutural desta pesquisa, que inicialmente discute algumas tensões, polêmicas, contextualizações e definições conceituais sobre gênero na escola, correlacionando-as às teorias pedagógicas. Primeiramente, serão apresentadas discussões sobre o tratamento da mulher na sociedade, alertando-se para a urgência na desnaturalização de práticas machistas, patriarcais, discriminatórias e opressivas fundamentadas em argumentos biológicos.

Essas considerações serão correlacionadas ao capitalismo, abordando-se terminologias centrais como a igualdade, além da necessidade de uma formação docente pautada em referenciais científicos que discutam a temática de gênero na escola. Então, serão expostas mais algumas definições conceituais e sua correlação às teorias pedagógicas que favorecem a abordagem sobre a igualdade de gênero na escola. Tudo embasado, prioritariamente, no Materialismo Histórico e Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, a partir dos quais se fundamentaram as proposições das abordagens de gênero no contexto escolar. Por último, serão expostas e discutidas algumas tensões e polêmicas atreladas à temática que colocam as questões de gênero como verdadeiros tabus na sociedade.

Na sequência será apresentada a metodologia adotada, que especificará algumas particularidades inerentes à pesquisa realizada que parte do campo das ciências humanas, relações de gênero, ideologias e seus efeitos no capitalismo.

Abordará, entre outras questões, o Materialismo Histórico e Dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica e seu potencial revolucionário fundamentado no conhecimento cientificamente acumulado pela humanidade. Além do mais, apresentará a importância da discussão a partir dessa vertente epistemológica, já que a busca preliminar evidenciou uma carência de estudos neste campo. No entanto, todas as exposições especificamente sobre gênero e seus efeitos, considerará as contribuições de variados autores e não somente referenciais dentro do Materialismo Histórico e Dialético. As contribuições advindas de outras vertentes epistemológicas também foram consideradas na compreensão dos aspectos históricos, científicos, sociais e culturais atrelados ao conceito de gênero. Trata-se de uma tentativa de alcançar diferenciadas concepções teóricas acerca da temática, o que enriquece a pesquisa em uma perspectiva da diversidade. Assim, também foram consideradas autoras feministas como Simone de Beauvoir (1967, 1970, 2009), Sílvia Federici (2019) e Heleieth Saffioti (1976, 1987, 1999, 2004, 2011, 2015), entre outras. Além da utilização de autores dos estudos culturais, como Judith Butler (2017, 2018, 2019), Donna Haraway (2004) e bell hooks (2019), entre outros.

Isso porque o materialismo histórico e dialético favorece uma compreensão crítica da realidade educacional no Brasil. O embasamento no pensamento marxista colabora para uma assimilação crítica das vivências proporcionadas pelo capitalismo. Para isso, necessita trazer outros conhecimentos revolucionários, que favoreçam uma interpretação mais abrangente e ampliada do problema de pesquisa (Santos; Gonçalves; Rodrigues, 2022). A Teoria Crítica, devido ao seu potencial na compreensão das contradições inerentes ao capitalismo, tem sido aplicada a diversas áreas, como a Teoria Feminista e os Estudos Culturais, por exemplo. Historicamente, o Movimento Feminista tem três grandes ondas relacionadas a questionamentos sobre os direitos da mulher na sociedade (Zinani, 2009). Isso possibilita novos significados ao conceito de política, família e sexualidade. Não há como pensar gênero sem considerar a historicização do feminino que ora dele se aproxima, ora dele se distancia (Jesus; Sacramento, 2014). Sem criticidade fatalmente haverá a reprodução de comportamentos, atitudes, ações e valores que manterão a lógica dominante. É daí que reside a necessidade de um repensar crítico a partir da apropriação do conhecimento acumulado que precisa ser melhorado.

Dito isso, ressalta-se que, para compreender essas questões de forma mais ampliada, considera-se a importância do método materialista histórico-dialético que interpreta e sintetiza a produção da vida material, social e suas respectivas relações de poder que são conduzidas por leis e regras que orientam a ação humana (Santos, 2021). Nas diversas áreas, como a teoria feminista e os estudos culturais, colabora para escancarar as opressões vivenciadas por mulheres a partir de uma análise do patriarcado e das incertezas que ele representa. Também focam o campo cultural de uma estrutura social capitalista, na qual há divisão social de papéis. Possibilitam contrapor a questão cultural e a sexualidade, além de reconhecer a importância da igualdade no acesso às oportunidades entre as pessoas (Barrett, 1999). A igualdade é uma vertente de desenvolvimento que elevaria a qualidade de vida de todas as pessoas. Trata-se de uma forma de perceber e mudar a opressão vivenciada pelas mulheres.

Considerando que a escola é um lugar marcado pela diversidade, as interações entre os sujeitos podem colaborar para manter as estruturas opressivas. Nela, o gênero precisa ser correlacionado ao contexto patriarcal para que seja possível repensar os comportamentos e percepções que colaboram para a manutenção do patriarcado na sociedade (Bortolini, 2011). A teoria crítica favorece a busca de compreender por que os estudos de gênero são tão atacados, pois defende os direitos humanos e condena a violência contra a mulher e pessoas trans. Os questionamentos de gênero não poderiam levantar tanta discussão, pois questiona a opressão, a discriminação, as violências que uma pessoa sofre. Seu pensamento crítico está diretamente ligado à ideia de masculino e feminino em uma cultura que não possui significados fixos. Trata-se de dimensões que se refazem e se ressignificam no decorrer da história humana (Butler, 2017). A cultura não é fixa, não há como dizer que o humano foi e sempre será de um jeito, somos seres mutantes, em fase contínua de construção.

Pessoas mudam, coisas mudam, tudo muda. Acredito que essa deva ser a única certeza que se possa defender: não há certezas, tudo está em fase constante de mudanças. É por isso que não se pode dizer que valores morais, formas de perceber e de enxergar o mundo devam ser de um jeito ou de outro. Cada ser se forma em decorrência das relações que estabelece com seu meio e por isso não

haverá pessoas iguais, porém é essa diferença que enriquece a raça humana. Criações culturais, como gênero, classe e raça, por exemplo, devem ser compreendidas a partir de seus aspectos histórico, social, cultural. A humanidade sempre caminhou em direção a algo, desde as épocas mais remotas que se tem conhecimento. Não é possível estimar o que o ser humano busca, contudo é uma busca infinita que nos tira de um ponto e nos leva a outro, e não estou dizendo que seja só uma movimentação física, mas psíquica, intelectual.

É por isso que esta pesquisa pauta-se em base bibliográfica e de campo. As buscas teóricas realizadas embasaram um roteiro de entrevista para a constatação e compreensão de dados empíricos sobre as percepções que as docentes têm sobre gênero. Esses achados foram correlacionados aos referenciais da pesquisa, fundamentando a elaboração de uma proposta para a constituição de um grupo colaborativo de estudos sobre igualdade de gênero na escola. Ao final, o que foi constatado será relatado e discutido a partir dos questionamentos realizados pelo grupo, colocado em prática e conduzido pela pesquisadora. A programação utilizada foi embasada no Materialismo Histórico e Dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Dermeval Saviani, mencionando-se somente os momentos produtivos de acordo com os referenciais que norteiam esse estudo. Na etapa seguinte foi apresentada a análise do grupo e uma proposta para a elaboração de um material que subsidie a formação de outros grupos de estudos com a temática. Seu intuito é que colabore e norteie a formação de outros grupos colaborativos de estudo para discutir as questões de gênero na escola a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa dissertação está dividida em seis seções. A primeira delas é a introdução, que foi elaborada a partir de duas vertentes: o memorial e trajetória pessoal a partir dos quais se expõe algumas considerações e vivências da pesquisadora até chegar ao mestrado, abordando-se desde questões pessoais, até mesmo profissionais e educacionais, além de realizar algumas reflexões que conduziram a pesquisadora até aqui; e também os caminhos da pesquisa, em que se apresenta o contato da pesquisadora com a temática e sua correlação com os estudos realizados no mestrado. Trata-se de uma discussão sobre as inúmeras vertentes que se relacionam às questões de gênero na educação.

Na segunda seção, apresentam-se algumas questões sobre tensões e polêmicas sobre gênero e educação, contextualizando-se e definindo-se conceitos e teorias pedagógicas. Nesta, fundamentaram-se teoricamente as discussões sobre gênero na educação, buscando-se trazer aspectos históricos da formação do conceito de gênero e sua relação com os anseios sociais e culturais. Tratou-se também sobre as definições conceituais e teorias pedagógicas a partir das quais, de forma ampla e instável as relações de gênero vêm sendo percebidas pela sociedade. Abordaram-se os discursos anticiência, a desinformação e a proposta de instrumentalização apresentada pela Pedagogia Histórico-Crítica. Essas discussões embasaram a discussão que apresentou as tensões e polêmicas sobre gênero e educação, constatando-se, de forma teórica, que as discussões de gênero são cercadas por desinformação.

A terceira seção apresenta os fundamentos e especificidades da Pedagogia Histórico-Crítica, termo cunhado em 1984 em decorrência da publicização em 1983 do lançamento do livro *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani, que apresentou uma Pedagogia Revolucionária. Expôs que essa pedagogia se fundamenta na teoria marxista e que se caracteriza pela intencionalidade, buscando a superação da condição de dominação e opressão. Foi correlacionada às práticas pedagógicas, de modo que o conhecimento se apresenta como mediador no processo de humanização dos sujeitos.

Na quarta seção apresenta-se a metodologia da pesquisa, considerando-se o Materialismo Histórico e Dialético, situando-se o estudo no campo das Ciências Humanas por lidar com as questões de gênero e as ideologias reacionárias ao capitalismo. Trata-se de um aprofundamento na dialética proposta por Marx e Engels, que apesar de não terem tratado especificamente da educação, favorecem uma prática educativa intencional voltada à formação humana do sujeito. Optou-se por essa metodologia porque ela possibilita a captura da essência do objeto a ser estudado, ressaltando-se a importância da ciência no processo de ensino e aprendizagem.

A quinta seção apresenta os resultados empíricos obtidos com a realização das entrevistas, a proposição do grupo colaborativo de estudos científicos para a igualdade de gênero na escola e sua aplicação. Partiu dos achados obtidos nas

entrevistas, que embasaram a formação e delimitação dos assuntos a serem discutidos pelo grupo colaborativo de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola. Apresentou também as contribuições realizadas na aplicação do grupo, partindo da problematização da pratica social inicial, sua instrumentalização, catarse e discussões. Expôs que o grupo foi organizado em quatro módulos, sendo que no primeiro tratou-se dos aspectos históricos, científicos, sociais e culturais do conceito de gênero; no segundo do machismo, patriarcado, reprodução inconsciente e discursos nas ações rotineiras; no terceiro falou-se dos reflexos sociais, abordando--se a ideologia e silenciamentos a partir do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica; e por fim, no quarto módulo, tratou-se os estereótipos, mitos e falsas crenças e estratégias para trabalhar a desinformação sobre gênero na escola. Apresentaram-se os dados da prática social final, seus resultados, a avaliação do grupo e a proposição do produto educacional que é um roteiro para a constituição de futuros grupos colaborativos de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola.

Na sexta seção, realizou-se a conclusão, na qual se apresentou o fechamento de todo o processo, coroando-o de forma a esperar que ele possa contribuir de alguma forma para uma prática docente instrumentalizada sobre as questões de gênero na escola. Apresentou-se o objetivo geral do estudo, realizando-se algumas considerações sobre a correlação da temática de gênero com a educação na figura das pessoas que fazem parte da comunidade escolar. Relataram-se as dificuldades na realização da pesquisa, as dificuldades relatadas no trabalho com as famílias dos alunos, que por desinformação se apresentaram como um grande desafio para a promoção das discussões sobre gênero na escola.

2 TENSÕES E POLÊMICAS SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO: CONTEXTUALIZAÇÃO, DEFINIÇÕES CONCEITUAIS E TEORIAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção será feita uma contextualização das definições conceituais atreladas à questão de gênero, além de discuti-la em sua relação com as teorias pedagógicas. São esses apontamentos que embasam as discussões seguintes. Também fundamentaram algumas particularidades que expressam tensões e polêmicas sobre abordagens relativas à temática no ambiente escolar. Na parte da contextualização, são apresentadas questões pertinentes à abordagem de gênero aqui proposta, sempre a partir de referenciais teóricos de diferentes matrizes epistemológicas que discutem a temática. O foco é apresentar distintas contribuições às discussões sobre gênero em estudos e pesquisas já realizadas.

As fundamentações das discussões teóricas são, prioritariamente, os autores do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica. Seus estudos colaboram para a compreensão das causas das tensões e polêmicas inerentes às contradições de gênero, a partir de um movimento histórico e dialético. No entanto, para tratar dos aspectos conceituais de gênero e de seus efeitos sociais, teóricos de outras correntes teóricas também serão considerados, como os da Teoria Feminista e dos Estudos Culturais. Sua correlação às teorias pedagógicas é feita com base na Pedagogia Histórico-Crítica, visando relacionar a discussão ao contexto escolar, correlacionando-se as questões de gênero com as práticas pedagógicas. Isso favorece o entendimento sobre as tensões e polêmicas resultantes da desinformação social. Além do mais, justifica a pertinência das discussões nesse cenário machista e patriarcal a que todos estão submetidos.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Historicamente as mulheres sempre foram privadas de direitos e invisibilizadas socialmente, vítimas de opressões sexistas. Em decorrência disso, é preciso buscar formas de reduzir as desigualdades e desconstruir discursos essencialistas com base em argumentos biológicos e culturais que as oprime (Louro, 1997). É preciso conscientizar a sociedade sobre a pluralidade de pensamentos e transpor o romantismo atribuído ao cuidado feminino. Essa discussão é urgente, pois embasa

práticas discriminatórias e desiguais atribuídas aos gêneros. Ao romper com a dicotomia opositora entre o feminino e o masculino, ressalta-se que todos somos humanos e cada um tem suas especificidades que precisam ser respeitadas (Butler, 2018). Apesar dos importantes avanços obtidos à custa de árdua luta política, ainda há muito a ser feito para que seja possível a obtenção de resultados igualitários entre os gêneros (Soares, 2017). Pessoas se excluem, se colocam em posição de superioridade e lá se mantêm com a ajuda de pessoas que são marginalizadas, inferiorizadas e que sustentam essas posições. Questão bem contraditória e que precisa ser revista, é necessário caminhar no sentido de garantia de direitos igualitários, não somente nas legislações ou oratórias, mas na vivência diária dos sujeitos.

É por isso que o Movimento Feminista tem um papel de extrema relevância, pois coloca a mulher como agente no processo social, político e econômico. Problematiza sua visão histórica e contrapõe posições naturalizadas que demarcam binariamente o feminino e o masculino (Cunha, 2012). São os estudos feministas que introduzem a categoria mulheres enquanto objeto de análise nos estudos de gênero. Tinham como propósito a visibilidade da mulher e denunciar as desigualdades a que são submetidas (Mendes, 2002), pois desde a antiguidade as mulheres estão em posição de inferioridade com relação aos homens. Seus papéis, nitidamente separados, negligenciaram o papel fundamental da mulher e sua importância nas conquistas políticas, econômicas e sociais. Isso ocasiona um tratamento desigual e inferior em relação ao gênero masculino, o que começou a ser questionado por um movimento organizado em meados do Século XIX (Jesus; Sacramento, 2014). A imposição e manutenção de papéis favorece um grupo dominante que percebe o mundo como justo, fato que os impede de entender que isso mantém a humanidade estagnada, sem avanços, nos mesmos patamares.

No entanto, a busca por um tratamento igualitário entre homens e mulheres, bem como pela igualdade no acesso a direitos e a espaços públicos sempre ocorreu, porém de forma isolada. Considera-se que entre os anos 1680 e 1780 as ideias iluministas colaboraram para dar maior visibilidade às tentativas políticas do movimento, o que se tornou mais visível a partir da Revolução Francesa em 1789. Inúmeras mulheres lutaram pelos anseios feministas, como Olympe de Gouges (1748-

-1793) (Jesus; Sacramento, 2014), cujo nome original era Marie Gouze, que ,reivindicou em 1791 os direitos das mulheres em uma perspectiva de igualdade sendo guilhotinada em 1793 (Monteiro; Grubba, 2017). É incalculável e inaceitável o número de mulheres que perderam a vida de forma legitimada socialmente sob o pretexto da manutenção da ordem social. Pessoas que questionam são colocadas em posição de inferioridade nas quais ela não existe.

Foi assim que em meados do século XIX surgiu o Movimento Feminista organizado, conhecido como a primeira onda do feminismo (Monteiro; Grubba, 2017), que se denominou *feminismo da igualdade* (Mendes, 2002) e se estendeu até os anos de 1950. A primeira onda perdurou em todo o mundo, especialmente em países como o Reino Unido, Estados Unidos e França, e se restringiu às reivindicações relacionadas aos direitos e à autonomia econômica da mulher, associando-se aos ideais da Revolução Francesa. Também teve como destaque os trabalhos de Jeanne Deroin (1805-1894) (Jesus; Sacramento, 2014), que se apresentou, em 1849, como candidata a deputada na Assembleia Legislativa Francesa (Teles, 1999); além de Hubertine Auclert (1848-1914) e Madeleine Pelletier (1874-1939). Seu foco centrava-se no “comportamento feminino regulado pela legitimação das leis e dos costumes” (Jesus; Sacramento, 2014, p. 189). Pautava-se no papel das mulheres, que era restringido a uma etnia inferior que deveria servir às superiores, sofrendo opressões e violências de todos os tipos (Siqueira; Bussinguer, 2020). Nesta época o direito à igualdade era só para algumas mulheres, pois a luta se restringia à busca pelos direitos das que já ‘existiam’, sendo que as marginalizadas, principalmente as negras, não eram ouvidas e nem consideradas dentro do próprio movimento.

Uma de suas lutas era pelo direito civil e político ao voto, o que foi ignorado e só teve apoio quando desencadeado pelo movimento conhecido como Sufragistas (Monteiro; Grubba, 2017). Neste período, o sexo foi visto como atributo essencial e natural do sujeito. Isso atrela a primeira onda ao determinismo biológico dicotômico do que é ser homem e mulher (Jesus; Sacramento, 2014). Apesar da legitimidade do Movimento Feminista e de seu atravessamento a alguns séculos, no Brasil ainda há uma resistência em torno da palavra “feminismo”. Há um preconceito entre os formadores de opinião pública, que culmina em imposições antifeministas, relacionando esse processo de luta a sentidos pejorativos do que é ser mulher. A luta

nacional se iniciou com a busca de direitos básicos, como o de aprender a ler e escrever, o que até então era reservado apenas aos homens (Duarte, 2003). Grupos extremistas conservadores disseminaram visões distorcidas sobre o termo, o que dificulta a colheita de resultados pelo movimento. Isso favorece a manutenção do machismo e do patriarcado em um contexto no qual as mulheres ainda são as maiores vítimas de todas as violências possíveis e imagináveis.

No Brasil, no ano de 1500, os povos indígenas que aqui habitavam, tinham formas diferenciadas de tratar a mulher: umas eram escravizadas pelos maridos, outras chefiavam grupos; umas possuíam moradia e áreas de cultivo, outras só se ocupavam da plantação e colheita, porque a propriedade das terras era dos homens. Neste último caso, quando iam ter filhos eram amparadas e após o parto voltavam às suas atividades. Com a colonização, sob o pretexto de tornar os indígenas 'pessoas racionais e civilizadas', utilizou-se a força e a mulher indígena passou a ser considerada pelos colonizadores apenas por sua capacidade reprodutiva. Já a mulher branca era trazida de Portugal com o intuito de povoar as terras brasileiras. Se dedicavam basicamente à procriação e aos cuidados domésticos (Teles, 1999). A mulher sempre é 'usada' para alguma finalidade e quem define esse 'uso' é o homem, é sempre conforme ele quer, ele define.

A questão se torna ainda mais complexa quando se fala da mulher negra escravizada. Lidar com os legados de uma época escravagista, que costuma desvalorizar a condição da mulher negra, é desafiador. Além do mais, a questão do racismo específico ao gênero ainda precisa ser dialogada (Collins, 2019). Considerando a realidade brasileira, na época do Brasil Colônia (1500 a 1822), a mulher negra escravizada, que se dedicava aos serviços domésticos, tinha o 'privilégio' da atenção de seus senhores. Das que iam para a lavoura era exigido o mesmo desempenho que o do homem. Além de trabalhar, a mulher negra escravizada também era usada como instrumento de prazer sexual ao seu senhor, podendo ser alugada a outros senhores (Teles, 1999). Apesar da grande relevância do movimento feminista para a conquista de direitos para as mulheres, é importante ressaltar que a luta da mulher negra é ainda mais opressora e silenciada. Os dilemas e as angústias são diferentes, uma vez que a mulher negra tem que lidar também com a questão da

raça (hooks[6], 2019), que, inclusive, foi inventada pelo branco para segregar pessoas negras. Assim, enquanto a mulher branca luta por direitos políticos, a negra luta pelo direito de existir dentro de um grupo que também deveria defender suas lutas.

O Pensamento Feminista Negro tem como premissa rejeitar as imagens negativas da condição da mulher negra presentes em cada tempo, que além das opressões de gênero, também tem que lidar com as opressões de raça e classe. Trata-se da busca de ações políticas para a valorização das mulheres negras, do reconhecimento de suas lutas, de suas vivências e experiências. Além de lidar com a inferiorização da mulher na sociedade, as mulheres negras são desafiadas a superar a exclusão histórica estereotipada que a submete ao silenciamento opressivo dentro do próprio movimento feminista (Collins, 2019). No Brasil, desde a Independência até os dias atuais, a população negra vem sendo excluída das políticas públicas e do acesso a oportunidades. Segrega-se a mulher negra, que permanece refém "em empregos de menor qualificação e pior remuneração" (Gonzalez, 2020, p. 86), o que colabora para sua marginalização nos movimentos sociais, inclusive dentro do feminista. Não há unidade dentro de um movimento que deveria lutar pelo direito de toda mulher e é isso o que enfraquece o movimento, pois há uma briga dentro dele, enfraquecendo-o.

Isso é reflexo histórico, que desde 1822, com a ascensão do capitalismo, exigiu-se capital e mão de obra. Isso colaborou para que o Brasil se tornasse um Império independente de Portugal. Na primeira metade do século XIX as mulheres começaram a reivindicar seu direito à educação (Teles, 1999). No entanto, a primeira legislação que autoriza a abertura de escolas públicas femininas é de 1827, missão confiada a poucos conventos e se resumia à aprendizagem de prendas domésticas. Ressalta-se que poucas mulheres tiveram uma educação diferenciada e buscaram formas de levar esse conhecimento às outras abrindo escolas e publicando livros, ao mesmo tempo em que lutavam contra a opinião corrente de que "mulher não necessitava saber ler nem escrever" (Duarte, 2003, p. 153). O direito ao voto só se tornou realidade depois da Revolução de 1930, que só foi incorporada à Constituição

---

[6] bell hooks é um pseudônimo adotado por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. A grafia em letras minúsculas é um posicionamento político para se prestar atenção no que é dito e não em quem diz.

Brasileira em 1934. Percebe-se que suas lutas sempre foram por questões específicas (Teles, 1999), considerando uma busca por igualdade e liberdade, pois não havia razão para que a inferiorização da mulher continuasse. Entretanto, o processo de libertação e igualdade, apesar de ter se iniciado há mais de 200 anos, ainda está longe de ser materializado (Siqueira; Bussinguer, 2020). Mulheres ainda ocupam postos inferiores de trabalho, têm sua capacidade subestimada, devem se submeter aos mandos e desmandos masculinos e é por isso que estão em condição de inferioridade.

No contexto nacional, um nome de destaque é o de Nísia Floresta Brasileira Augusta (1809-1885), nascida no Rio Grande do Norte, uma das primeiras a romper com o espaço privado, publicando inúmeras obras voltadas aos direitos das mulheres. A autora reconhece que a consideração da superioridade masculina no Brasil é uma herança cultural portuguesa, cujo preconceito atrela a noção de gênero a uma construção sociocultural que inferioriza a mulher (Duarte, 2003). A partir do século XX, a primeira onda feminista brasileira pautou-se nas mulheres de classes privilegiadas, intensificando-se, em 1910, com a luta pela ocupação feminina do espaço público (Siqueira; Bussinguer, 2020). Apesar de não questionar o conceito de gênero, classe ou raça, a luta era para a igualdade de direitos. Sua principal característica era o conservadorismo, questionando, pura e simplesmente, a divisão sexual dos papéis exercidos por homens e mulheres (Monteiro; Grubba, 2017). A bióloga Bertha Maria Júlia Lutz (1894-1976) também se destacou nas lutas feministas. Foi uma das responsáveis pela conquista da garantia do direito ao voto feminino (Monteiro; Grubba, 2017). Mulheres de luta e resistência, simplesmente apagadas da história, pois não se ouve falar sobre elas. Entretanto, seus papéis são inquestionáveis quando se observa os direitos já adquiridos e as conquistas obtidas rumo à igualdade de gênero na sociedade brasileira.

No entanto, percebeu-se que a manutenção das desigualdades de gênero não se limitava ao nível jurídico e institucional (Cunto, 2020), surgindo a segunda onda do feminismo por volta dos anos de 1950 até os anos de 1980 (Monteiro; Grubba, 2017), que se denominou *feminismo da diferença* (Mendes, 2002). Partiu da conscientização de que a mulher sempre ocupou a condição do *outro*, negligenciada e não pertencente, assim como Simone de Beauvoir (1908-1986) fez questão de chamar a atenção quando, em 1949, publicou o livro *Segundo Sexo* (Jesus; Sacramento, 2014).

O livro se inicia com sua célebre e mais conhecida frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, 1967, p. 9), em uma perspectiva de construção social do que é ser mulher ou homem. Suas considerações evidenciaram que a mulher nunca é o ‘Um’, mas sempre o ‘Outro’, ou seja, há uma subordinação sustentada por vários posicionamentos.

Da biologia ao materialismo histórico, a realidade feminina é marcada por disputas e relações de poder entre os sexos (Zinani, 2009). O questionamento da naturalização do sexo e da predeterminação a lugares sociais pressupõe a adoção de determinado gênero a partir do sexo biológico. O corpo feminino é definido com base em práticas discursivas em torno da modelagem de gênero, bastando elaborar um comportamento com base em suas enunciações (Jesus; Sacramento, 2014). E isso ainda ocorre, principalmente, em locais predominantemente masculinos como os que eu já tive e continuo tendo contato, conforme relatei na introdução desta pesquisa.

No Brasil, a segunda onda se iniciou na década de 1970 com a utilização de estratégias para que as mulheres refletissem sobre si mesmas e sobre as opressões que vivenciavam, conscientizando-se sobre sua condição de inferioridade. Intensificou-se as pesquisas sobre a violência contra a mulher e sobre os direitos reprodutivos. Esse processo de autoconscientização possibilitou o reconhecimento da vitalidade da atuação e o papel transformador das mulheres em um contexto opressivo que vivenciavam (Cunto, 2020). Isso favoreceu o desenvolvimento e aprofundamento de pesquisas que buscavam resgatar as produções literárias femininas publicadas no século XIX e início do século XX (Zinani, 2009). Isso é fundamental para resgatar a história da mulher que, predominantemente, foi escrita por homens. Sem ter direito à escrita, as mulheres da antiguidade não podiam se expressar, se manifestar, existir. Então, praticamente tudo o que se sabe sobre elas foi produzido a partir de uma visão masculinizada.

Julia Kristeva (1941), Hélène Cixous (1937) e Lucy Irigaray (1930) também são nomes que se sobressaíram na luta feminista internacional no período da segunda onda, percebendo que a linguagem também era elemento que colaborava com a formação de estereótipos sobre o feminino, tomando-se por base o masculino (Jesus; Sacramento, 2014). Essa fase também ficou conhecida como *ginocrítica*, termo cunhado por Elaine Showalter (1941), que se relaciona a uma abordagem

metodológica para reabilitar obras de autoria de mulheres com o intuito de estabelecer genealogias femininas, consagrando-se novos paradigmas, inclusive os literários (Cunha, 2012). É inegável que as demandas da mulher são bem diferentes das do homem. Visões, pensamentos, sentimentos, emoções, tudo tem um significado distinto e particular quando se fala da mulher. E isso é imprescindível na reconstrução histórica do 'ser mulher'.

Todas essas considerações favoreceram a origem de outro campo que também colabora para os estudos de gênero que é a Nova História. Ela busca, na contemporaneidade, uma releitura de obras literárias a partir da consideração da experiência feminina. Trata-se de uma crítica literária feminista que pode relatar os traços do patriarcalismo tradicionalmente incorporado à disciplina e que perpassam diversas obras. Isso permite a escrita de uma nova história a partir das relações de gênero, considerando as narrativas, relações causais e aspectos comportamentais relacionados (Zinani, 2009). Os estudos feministas críticos anglo-americanos se concentraram no reforço da literatura com o estabelecimento de paradigmas femininos e a crítica francesa focou no uso da linguagem e na relação do acesso feminino à sua representação. A produção cultural expressa pela linguagem explicita que a mulher sempre foi submetida e silenciada e que esse tipo de comportamento influenciou na formação cultural dominante que atravessa todas as construções sociais e culturais (Cunha, 2012). O silenciamento imposto à mulher a limitou em todos os sentidos, fazendo com que houvesse a necessidade da proposição de diversificadas demandas, fato que atravessa a história, a sociedade e a cultura da humanidade.

Quando se parte de uma visão histórica observada pelo aspecto cultural, percebe-se que as normas impostas não são neutras, pois historicamente foram instituídas a partir de uma dimensão masculina e de uma sociedade patriarcal. Esta, se utiliza das regras oficiais para o silenciamento feminino, refletindo-se na manutenção da imposição de papéis de gênero (Stamile, 2020). É por isso que os estudos culturais também possibilitam visões diferenciadas e com embasamento em direitos humanos. Associados ao pós-modernismo, os estudos culturais se relacionam ao movimento de vanguarda, valorizando expressões normalmente marginalizadas, construindo uma história caracterizada pela pluralidade (Zinani, 2009). Compreender o contexto no qual as lutas feministas são travadas é fundamental para um

aprofundamento na temática de gênero. É por isso que a consideração de outras vertentes além do materialismo histórico é necessária para uma ampliação da visão sobre as experiências femininas de antes e de agora.

As teorias feministas que integram a segunda onda variam desde a defesa de uma absolutização do feminino versus o masculino, até mesmo uma construção mais ampliada sobre a construção de gênero e o rompimento com a binaridade (Jesus; Sacramento, 2014). Seus anseios buscam por uma igualdade entre homens e mulheres, valorizando suas diferenças, ultrapassando os conceitos de injustiça e desigualdade social (Siqueira; Bussinguer 2020). A segunda onda demarca o questionamento de verdades absolutas, que aliadas à discussão sobre a construção do gênero colaboram para a criticidade da terceira onda (Jesus; Sacramento, 2014). Além do mais, também coloca a mulher como responsável por colaborar e estabelecer mecanismos de consagração social e cultural dominantes. Considera que a produção simbólica se utiliza das palavras para a sustentação do discurso hegemônico (Cunha, 2012). Algumas vezes foi pela defesa desse absolutismo que muitos acreditam que o feminismo é o oposto do machismo, em uma perspectiva de desconhecimento de que a luta feminista é pela igualdade e não pela dominação.

A segunda onda feminista no Brasil coincidiu com um período governamental sombrio e complexo instaurado em 1º de abril de 1964 que foi instaurado a partir de um golpe militar que se estendeu até o ano de 1985. Esse governo ficou conhecido como Ditadura Militar, marcado pelo autoritarismo, pela proibição das organizações e dos grupos contrários ao que se decretava. Eram controlados de forma repressiva, proibitiva e punitiva, quando seus idealizadores não eram assassinados para ‘dar o exemplo’ a seus seguidores. As lutas contra a ditadura, apesar de terem a participação da mulher, não tinham relação direta com o movimento feminista organizado, já que a subordinação, opressão e desigualdade alcançava a todos (Gianordoli-Nascimento *et al.*, 2015). A busca pela igualdade foi o que caracterizou o movimento feminista nas décadas de 1960 e 1970, contudo suprimindo as diferenças entre os sexos e masculinizando a mulher. É por isso que a construção da identidade feminina se originou na inferiorização trazida pelo discurso masculino (Colling, 2004). Esses discursos são os que nos fazem acreditar que somos menos capazes por sermos mulheres, que não podemos fazer isso ou aquilo pelo fato de sermos mulheres. Trata-

-se de formas de limitar nossas vivências a partir de patamares injustos de normatizações e estereótipos.

Apesar disso, a mulher militante influenciou as relações de gênero, promovendo uma revolução nos costumes e em suas formas de participação política (Gianordoli-Nascimento *et al.*, 2015). Nesse período, tratar dos direitos da mulher, bandeira levantada pelo movimento feminista, era um assunto proibido pela censura sob a alegação de ofensa à moral e aos bons costumes (Teles, 1999). Resta saber de quem, não é mesmo? É por isso que a tentativa de trazer os anseios femininos à visibilidade, relaciona-se estritamente às formações históricas e culturais (Colling, 2004). Inclusive, algumas criticavam o movimento mantendo-se no lugar tradicionalmente ocupado pela mulher, de mãe, esposa e dona de casa (Gianordoli--Nascimento *et al.*, 2015). A defesa era pela manutenção da posição de inferioridade, o que era obtido, inclusive, sob pretextos defendidos pelas religiões, pincipalmente as judaico-cristãs, que são embasadas no patriarcalismo que mantém o homem no centro do poder decisório.

A repressão durante a Ditadura Militar e o domínio masculino custou a vida de inúmeras militantes. Esse projeto político autoritário de centralização de poder, manteve a sociedade dividida e a mulher foi enquadrada em categorias que a desqualificavam e a invisibilizavam enquanto sujeito político (Colling, 2004). Isso legitimava todo tipo de violência contra elas, que tinham que se manter caladas frente às opressões a que eram submetidas. A luta feminista favoreceu a possibilidade de denunciar as torturas, assassinatos, estupros e todo tipo de agressão física que sofriam (Teles, 1999). No período da Ditadura Militar a mulher militante não era apenas opositora ao regime, mas também subvertia os valores estabelecidos. Interpretar isso favorece a conscientização das relações de poder e dos papéis socialmente construídos aos homens e mulheres na sociedade (Colling, 2004). Nesse período todas as pessoas inferiorizadas sentiam o peso de ocupar essa condição, sendo homens ou mulheres. Quem falasse contra o que era imposto pelos ditadores era considerado subversivo e era perseguido, violentado e até morto, independentemente de quem fosse.

Pouco a pouco, à custa de muita luta, as representações sociais do lugar da mulher foram modificadas, rompendo com a posição tradicionalmente ocupada por

elas e promovendo novas práticas (Gianordoli-Nascimento *et al.*, 2015). Porém, ainda hoje, isso representa o mínimo, sendo muito pouco, pois a mulher ainda continua sendo tratada a partir de um lugar de inferioridade em todas as instâncias sociais. Muitas vivenciam todo tipo de violência que não é mais física, não é mais visível. As violências são psicológicas, fazendo-se com que a mulher encontre muita dificuldade em se manter nos espaços públicos que ocupa. No entanto, uma coisa é certa: se hoje temos a possibilidade de ocupar esses espaços é graças às lutas de inúmeras mulheres que vieram antes de nós.

A terceira e quarta onda tiveram início por volta dos anos de 1990 a 2000 (Monteiro; Grubba, 2017), quando o termo mulher foi substituído pelo termo *gênero* para referenciar o sujeito do feminino (Mendes, 2002). Se pauta em reivindicações mais amplas do que a segunda onda, englobando: “a teoria *queer*, a conscientização da negra, o pós-colonialismo, a teoria crítica, o transnacionalismo, entre outros” (Zinani, 2009, p. 413). Isso trouxe novas reflexões críticas, o que favoreceu a formação de uma nova identidade feminina, correlacionando o gênero a outras variáveis e diferenças (Stamile, 2020). Inclusive, trouxe a questão da sexualidade e do prazer feminino, apesar de a Igreja tentar desviar a discussão para questões econômicas. Havia uma resistência na defesa da liberdade do corpo, pois o autoritarismo sempre fez parte do cotidiano feminino (Teles, 1999). Trata-se de uma forma de tentar controlar os corpos por meio da inibição de desejos, da imposição de normas comportamentais que mantenham os dominantes na posição em que ocupam.

Na terceira onda, a ênfase foi sobre a questão da diferença, da singularidade e da subjetividade presente nos discursos sobre o corpo. As três ondas do feminismo não podem ser entendidas a partir de uma perspectiva de linearidade, pois elas se articulam. Assim, foi no período conhecido como a terceira onda que se conceituou o gênero, a política identitária das mulheres e o conceito de patriarcado (Narvaz; Koller, 2006). Ressalta-se que a diferença não é o mesmo que diversidade, mas de especificidade, uma maneira de individualizar uma diversidade que mascara desigualdades e oprime pessoas por meio da limitação de comportamentos.

No Brasil, o avanço da mulher rumo à cidadania favoreceu a institucionalização dos estudos femininos, ou seja, foi possível começar a estudar sobre a mulher nas instituições, conforme já ocorria em outros lugares da Europa e Estados Unidos. Ao

legitimar os saberes acadêmicos, favoreceu-se a criação de grupos de estudos para articular as resistências. A promoção das pesquisas de temas relevantes para as mulheres impulsionou a publicação de bibliografias que expressavam que a revolução sexual era aos poucos assimilada pela vida cotidiana (Duarte, 2003). Em um primeiro momento, os congressos de mulheres se constituíam em espaços privilegiados para a discussão e elaboração de teorias relacionadas às experiências dos participantes (Teles, 1999). Nesta etapa ressalta-se a importância do não silenciamento, do se fazer ouvir, de ter espaços entre as diversas demandas e pesquisas científicas. Os avanços nos direitos das mulheres estão diretamente vinculados aos espaços públicos que elas começaram a ocupar.

No entanto, havia e ainda há dificuldade de a mulher agir conforme seu livre--arbítrio, pois as instituições modernas só levantam bandeiras do desenvolvimento feminino (Teles, 1999). Isso porque não é tão simples promover a inclusão da mulher em postos públicos, nos quais ainda se mantém a desigualdade de gênero. Porém, essa constatação é um passo para mudanças na cultura patriarcal que ainda oprime as mulheres (Siqueira; Bussinguer, 2020). As mulheres só conseguem ocupar postos hierárquicos elevados nas organizações se fizerem exatamente o que os homens querem. É só fazer aquele exercício de retirar os homens das fotos oficiais, não fica quase ninguém, pois mulher pensante incomoda, e se incomoda é barrada.

Um tratamento igualitário só é estabelecido quando se desnaturalizam as relações de dominação. Como se manifestam nos mais variados níveis, são sustentadas por discursos e ideias conservadoras. Essas representações embasam uma forte resistência à aceitação de novas descobertas realizadas pelas pesquisas científicas mais recentes. Há uma incongruência entre as condições de membros dominantes e dominados em uma sociedade que hierarquiza e categoriza pessoas segundo o convencional, o corriqueiro e o reproduzido (Saffioti, 1976). Essa questão é social e cultural, sendo mantida por diversas práticas que todos reproduzimos, mesmo sem perceber. Ao masculino, é atribuído o positivo e o neutro, enquanto ao feminino é relacionado o negativo, o determinado e o delimitado. Essa divisão opositora entre dois polos e que se sustenta pelas práticas culturais é histórica, já que uma emancipação feminina poderia ameaçar a moral e os interesses capitalistas (Beauvoir, 1970). É por isso que a mulher é vista como o outro, como uma versão

inferiorizada do homem, pois ele é o padrão a ser seguido, enquanto ela é apenas uma cópia malfeita. Isso é extremamente problemático, uma vez que não há o normal, todos somos únicos, apesar de o patriarcalismo fazer de tudo para nos mostrar o contrário, o tempo todo.

É por isso que não há como ter neutralidade quando se defende que a educação também é um ato político, pois ela não conseguirá se distanciar da luta antagônica de interesses, tornando-se palco de ataques e resistências (Saviani, 2013). A resistência está intrinsecamente ligada ao poder a partir de múltiplas perspectivas que se distribuem por toda a estrutura social. Sem dúvida, as posições ocupadas por homens e mulheres vão muito além do que se pensa, sendo oportuno lembrar que a educação de crianças deve partir de uma ideia de pluralidade. Ao considerar práticas educativas que se desenvolvem na sociedade, muitas vezes se referencia uma tradicional e eterna luta entre o masculino e o feminino. Isso ocorre porque outras variações, questões associadas e o dinamismo das relações sociais só passaram a ocupar espaço nos estudos de gênero há pouco tempo (Louro, 1995). Essa questão permite compreender que “gênero é mais que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais” (Louro, 1995, p. 103), como a escola, a religião e a família, entre outras. Tudo é preparado para que se mantenha o padrão dominante. Ao nascer a pessoa é imersa em uma teia relacional complexa chamada família, que desde sempre a leva para seguir uma religião. Quando tem uma idade, passa a ir para a escola que tem a difícil missão de humanizar esse sujeito.

Para manter seus benefícios, a sociedade do capital trava uma busca constante pela preservação dessas instituições. Um exemplo é a luta pela manutenção da família tradicional, por mais desestruturada que seja, relacionando-a ao modelo judaico-cristão, o que se tem temor em contrariar. Nem mesmo um ambiente familiar violento é questionado se cumprir ao requisito básico da família cristã: mulher, homem e filhos. No entanto, quando tem uma composição diferenciada, ela é duramente atacada, pois é tida como desviante da norma. Essa especificidade desvia a atenção da questão central, que seria a violência na família tradicional, evitando-se assim chegar à raiz do problema. Uma família patriarcal está dentro dos preceitos sociais cristãos, tendo papéis e ações delimitadas até mesmo antes de o sujeito ser gerado

(Saffioti, 2004). Não importa se a família oprime, agride, violenta seus membros. O que importa é se a família é patriarcal, entretanto em uma perspectiva hipócrita e contraditória as pessoas não conseguem perceber que tudo o que atenta contra o corpo de outrem, seja físico ou psicológico, é inadmissível. Para sua constatação é necessário, simplesmente, ter empatia.

Quando um pesquisador se interessa por gênero enquanto categoria de análise, ele revela seu compromisso de dar voz a sujeitos excluídos, revelando desigualdades, o que se dá, basicamente, por três eixos principais: gênero, classe e raça. O conceito de gênero não pode ser compreendido se não for articulado com outras variáveis, como as de classe e de cunho étnico-racial. Considera-se o sujeito como singular e envolto pela realidade de seu tempo, relacionando sua própria história que também é coletiva e não pode ser vista de forma isolada. Quando se olha sobre nós mesmos, nossas atitudes e diferenças, percebe-se os traços culturais e sociais, o que não poderia ser feito sem a busca de informações adicionais sobre o comportamento humano e as sociedades mais antigas. Trata-se de uma questão interdisciplinar que se relaciona a diferentes significados e se articula a fatos mais abrangentes, como a desigualdade social (Miranda; Schimanski, 2014). Entende-se que pessoas oprimidas se identificam com a opressão em uma perspectiva de se colocar no lugar do outro, de se ter empatia pelas vivências alheias e que não tragam a exclusão e marginalização de pessoas.

A declaração que se faz ao nascer de que é uma menina ou um menino é uma espécie de decisão social, cultural e histórica sobre cada corpo. A partir de então, determina-se o gênero que deverá ser adotado por cada sujeito, bem como, quais comportamentos serão aceitáveis socialmente para ele (Butler, 2019). Abarcada pela violência de um humano sobre outro, a resistência é a única forma de buscar a transformação entre a violação ou não das leis naturalizadas que determinam comportamentos. Trata-se de uma maneira de passar de uma naturalidade herdada para uma imposta a partir da violação de direitos humanos. A luta de classes também é violenta, porém sua peculiaridade em um sistema produtivo capitalista a coloca como possibilidade de resistência. Isso possibilita reflexões sobre as relações humanas (Saviani, 2013). É violenta porque tira o direito das pessoas, faz com que

elas não consigam viver com dignidade, já que doam toda sua vitalidade em prol da acumulação e geração de riquezas das quais não usufruem.

Segregar o feminino é uma consequência de sua invisibilidade sustentada pelas práticas sociais. Enquanto membro de uma classe trabalhadora, a mulher passou a ocupar funções secundárias no mercado de trabalho, em profissões essencialmente ligadas ao cuidado ou à educação. As características dessas ocupações relacionam-se ao trabalho doméstico, lugar essencialmente atribuído ao feminino por uma espécie de acordo social (Louro, 1997). Na educação essa questão fica mais evidente, uma vez que a função docente é atribuída, prioritariamente, ao feminino. No entanto, com relação às atribuições de gestão educacional e aos cargos diretivos localizados em níveis hierárquicos mais elevados, a questão se inverte, pois são predominantemente ocupados por homens (Warde; Rocha, 2018). A mulher sempre está ocupando as funções mais operacionais da educação, enquanto o homem ainda está no centro decisório de poder, sendo ele quem dita os rumos pelos quais trilha a educação. É hora de conscientizar e mudar isso.

A sutileza dessa desigualdade nem sempre é percebida pelas docentes que estão em um ambiente majoritariamente feminino. A constituição de grupos de estudos pode auxiliar nessa questão, pois as discussões instrumentalizarão a criticidade a partir de evidências científicas junto aos professores. Isso é necessário para discutir as especificidades das questões de gênero dentro da escola e no contexto educacional. Quando há esse tipo de discussão os profissionais da educação têm maior facilidade em compreender o efeito das práticas sociais que todos nós reproduzimos de maneira despercebida. Trata-se de ações naturalizadas e corriqueiras, além de termos, discursos, narrativas e falas que reproduzimos inconscientemente.

Essa reprodução ajuda na legitimação de questões opressivas como as que mantêm a mulher na condição de inferiorizada e silenciada, o que precisa ser revisto, pois colaboram na manutenção da desigualdade de gênero no contexto social. Como a educação é um campo de reflexão e disputa, é preciso ressaltar também a

necessidade de desconstruir metanarrativas[7] que impõem padrões, bem como suas contradições. Esse direcionamento se constitui em um campo fundamental para a luta e pela conquista da igualdade de gênero. E essas atitudes contribuem para uma formação humanizada dos sujeitos (Valenzuela; Velázquez, 2020). A deslegitimação dessas metanarrativas pode se dar, evidenciando de que forma os sistemas patriarcais prejudicam as mulheres, questionando-se os anseios do cristianismo, especialmente o romano, que coloca a mulher em uma posição secundária dentro da Igreja (Biserra, 2012). Além do mais, os vieses essencialistas e universalistas favorecem a manutenção das estruturas postas, da dominação masculina e da inferiorização da mulher. Para confrontá-los é preciso que se adote comportamentos que deem visibilidade e igualdade à mulher (Mendes, 2002). As visões conservadoras são vistas como um dos grandes desafios a serem transpostos na luta por igualdade, pois se utilizam de instituições que usam das mais variadas estratégias para mantê-las.

Trata-se de uma discussão urgente, já que para reproduzir desigualdades não há a separação das pessoas por gênero. A maior parte dos sujeitos continua reproduzindo as ideologias e discursos patriarcais, inclusive as mulheres. Suas ações e falas também refletem o machismo e o sexismo, acentuando uma estrutura de poder na qual há uma desigualdade de oportunidades e condições propícias à manutenção de sua condição opressiva (Saffioti, 2004). Discursos ideológicos, que visam tratar gênero a partir de aspectos pejorativos, se utilizam das tecnologias da informação e comunicação para manter as tradições neoconservadoras. Debates epistemológicos fundados em uma pós-verdade apelam para a reprodução de desigualdades e à manutenção de uma divisão social opressora (Rosa; Souza; Camargo, 2019). Mulheres também são responsáveis pela reprodução do conservadorismo. Não é possível que continuemos sendo tão omissas a ponto de perceber que estamos atentando contra nós mesmas e continuemos reproduzindo. É preciso mudar, já passou da hora de rever nossos comportamentos e posicionamentos.

---

[7] Pretensões atemporais e universalizantes que fundamentam as relações sociais modernas. São verdades postas como universais que se colocam como incompreensíveis ao humano (Lyotard, 2009).

Seus danos podem ser violência, humilhação, discriminação e preconceitos, tanto para homens quanto para mulheres, já que isso também prejudica os meninos e homens (Oliveira; Maio, 2016). Mas essa questão é complexa e para compreendê--la melhor é necessário considerar a urgência de um tratamento igualitário de gênero. Além do mais, o respeito às especificidades individuais também é um fator de extrema relevância para a preservação dos direitos humanos. Isso em uma sociedade do capital, no qual as pessoas vivem à margem e são oprimidas por práticas sociais. Entretanto, essas ações também podem ser uma forma de romper com esse ciclo reprodutivista. É aí que a educação pode contribuir, pois ela tem o potencial de ser genuinamente transformadora. Revela interesses de classes dominantes e possibilita a criação de mecanismos para quebrar sua reprodução. Ao considerar que quem domina não quer uma transformação histórica e social da escola, é preciso instrumentalizar e sensibilizar os educadores. As práticas docentes se constituem em um exercício real de poder, ainda que limitado (Saviani, 2008). Isso porque, apesar de ter grandes chances de fazer diferença, o docente não consegue avançar muito, sendo seu trabalho de formiguinha, já que se tiver alguma visibilidade no despertar da criticidade do aluno, ele é intimidado e coagido a parar.

O ambiente escolar, desde a construção do currículo até a postura política do educador, se constitui no resultado de uma série de embates sociais, culturais, históricos e políticos. Se apresenta, portanto, como o palco de diversas lutas entre diferenciados grupos que disputam o que deve ou não ser ensinado (Bortolini, 2012). O educador está no meio de tudo isso, pois seus saberes são profundamente sociais. Ao adotar uma perspectiva revolucionária, ele terá a capacidade iminente de escancarar as contradições do capital e de fomentar estratégias para a transformação social (Saviani, 2008). Para isso, o currículo deve possibilitar que professores e alunos promovam discussões críticas e significativas, que embasam uma formação discente para além do senso comum. Essa postura desenvolve autonomia intelectual e consciência social diante das opressões naturalizadas pela sociedade (Santos; Costa, 2017). A grande dificuldade é o que são as pessoas que estão por trás da formulação dos currículos, e, como tal, ele nunca será neutro em uma perspectiva de que a neutralidade não existe.

Compreender os saberes docentes a partir de uma perspectiva histórica é uma das questões enfatizadas pela Pedagogia Histórico-Crítica. Essa pedagogia procura compreender seu relacionamento com as estruturas políticas, econômicas e sociais. Defende que os saberes docentes sejam embasados em uma coesão interna e na busca pela conquista de uma hegemonia educacional com base científica. E isso, sem dúvida, favorece as abordagens críticas (Saviani, 2008). Sem mencionar a possibilidade de explicitar estratégias neoliberais que centralizam as funções educacionais e os conhecimentos com o objetivo de dificultar uma formação docente embasada em preceitos científicos (Gentili, 1996). É uma tentativa de esvaziamento de conteúdos, uma forma de anular a produção já acumulada e agir aleatoriamente a partir do nada. Um dos grandes entraves à garantia ao progresso e ao desenvolvimento.

A Pedagogia Histórico-Crítica considera que os saberes docentes não são estáticos, contrariando a visão tradicional da educação que coloca o professor como o único detentor do conhecimento, vendo-a como equivocada. Em vez disso, os entende a partir de uma dinâmica cultural, social e histórica da educação. Incentiva os professores a refletir sobre sua prática pedagógica, considerando as mudanças nas formas de produção da existência humana, o que gera historicamente novas formas de produção e de vivência. Trata-se de um saber crítico que escancara estruturas opressivas e dominantes que favorecem o acúmulo de capital (Saviani, 2011a) e a hierarquia de conhecimento e de poder que classifica as pessoas em grupos. Esse tipo de segregação atinge a mulher que questiona, que não limita seu comportamento a estereótipos de gênero.

Esse tipo de discussão evidencia como se dão essas disputas pelo poder, bem como pela riqueza, a partir de discussões políticas de participação social baseadas na ampliação do processo democrático (Chauí, 2021). Nessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica visa a capacitação dos alunos para o aprendizado a partir do questionamento. Sob essa vertente, os saberes docentes devem agir para promover o desenvolvimento da criticidade nos estudantes. Fomenta uma abordagem reflexiva e crítica contextualizada a partir de relações históricas e sociais que possibilitam a formação de cidadãos questionadores (Saviani, 2011a). E isso incomoda a estrutura social machista e patriarcal à qual estamos sujeitas, pois quando

se compreende a formação histórica destas vertentes opressivas, somos tomadas por um inconformismo sobre tudo o que nos é imposto. No entanto, infelizmente a opressão contra nós é velada, legitimada, naturalizada, revertendo-se em exclusão e até mesmo na perda da vida.

É por isso que os profissionais da educação precisam estar instrumentalizados teoricamente, para que retifiquem a estrutura social em razão das contradições às quais todos são submetidos e aprisionados (Saviani, 2008). Discussões críticas sobre gênero evidenciam algumas modalidades opressivas como o machismo e o patriarcado, o que não podem ser desconsiderados (Saffioti, 2015). O "patriarcado, que, como o próprio nome indica, é o regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens" (Saffioti, 2011, p. 44). Trata-se de um processo que se estabeleceu em um espaço de tempo de quase 2.500 anos, de cerca de 3100 a 600 a.C., no qual o homem tem autoridade e poder absoluto sobre a esposa e filhos. Dominavam a família e, regidos por leis de propriedade, garantiam aos filhos meninos o direito à herança. A esposa, por morar na casa do marido, fica sendo sua dependente para seu sustento, sendo esse tipo de comportamento naturalizado pelos costumes, o que passou, inclusive, da prática privada para a lei pública. O controle da sexualidade feminina é dos maridos ou chefes de família, o que foi institucionalizado criando limites bem definidos entre mulheres de diferentes classes (Lerner, 2019). Ao ter o controle de tudo, inclusive do corpo da mulher, o homem a coloca em uma posição de submissão, sendo ele o detentor do poder sobre sua vida, suas escolhas, suas vivências, que nunca serão plenas.

No entanto, assim como todos os fenômenos sociais, o patriarcado está em permanente transformação. O que foi legitimado por muito tempo passou a ser questionado, já que o patriarcado não abrange apenas a família, mas é estruturante das relações sociais. "Representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência" (Saffioti, 2011, p. 58). Se configura como uma construção histórica que teve um começo e que acreditamos que terá um final em breve. Em sua definição mais ampla, o patriarcado "significa a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral" (Lerner, 2019, p. 322). Já o machismo, "define a ideologia de supremacia masculina, de superioridade

masculina e de crenças que a apoiem e sustentem. Machismo e patriarcado se reforçam de forma mútua" (Lerner, 2019, p. 323). Portanto, não são sinônimos, mas caminham de mãos dadas, são a base para a opressão, violência e inferiorização da mulher na sociedade.

Essa relação é tão sutil que muitas vezes sua constatação se torna complexa, pois considerando a ordem patriarcal de gênero, o homem branco é quem domina; e na visão machista, o homem é superior. Esses discursos sociais, sustentados por ideologias dominantes, formam um número incalculável de mulheres que também são machistas (Saffioti, 2015). "Embora as mulheres não sejam cúmplices dos patriarcas, cooperam com eles, muitas vezes inconscientemente, para a perpetuação deste regime" (Saffioti, 2011, p. 65). As discussões sobre ideologias de gênero ganharam e ainda continuam ganhando grandes proporções. Como exemplo dos reflexos da desinformação, está o ataque feito à filósofa Judith Butler[8] que foi interpelada ao desembarcar no Brasil. Pessoas extremistas, representadas na figura da mulher descontrolada, gritavam insultos e xingamentos contra a filósofa. Acusavam-na de querer legalizar a pedofilia, fato que ela mesma se posicionou de forma contrária em resposta às agressões que sofreu (Rosa; Souza; Camargo, 2019). Um evento trágico para o intelectualismo do País ao tratar uma filósofa de tanta bagagem da forma como fizeram. Colocaram mulheres desequilibradas que acreditam piamente que estão lutando por algo, que estão defendendo uma verdade. Acredito que se interpelar alguma delas e questionar: pelo que você luta, me explique, ela não saberá dizer.

Episódios como esse ilustram que muitas vezes o veredito de inferiorização vem da própria mulher com relação às outras. Esse tipo de atitude choca, no entanto, a estrutura patriarcal à qual estamos inseridos não nos dá oportunidades para outras construções. Todas as estratégias são preparadas para a manutenção da ordem dominante, bem como as discussões de um único gênero humano são cada vez mais sufocadas (Beauvoir, 2009). Essa discussão é urgente e necessária, pois é preciso conduzir os debates sobre a importância de todos na construção da sociedade. Isso pode culminar, simultaneamente, na libertação ou na alienação com a imposição de

---

[8] Judith Butler sofre agressão no Aeroporto de Congonhas. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=urNAs80yUDU. Acesso em: 26 jul. 2023.

papéis e comportamentos sociais. Apesar de muitos perceberem e se rebelarem contra esse controle, acabam cedendo aos anseios sociais, pois muitas vezes é melhor se adequar do que lutar contra (Beauvoir, 1970). Mulheres precisam ser conscientizadas sobre suas realidades. Suas atitudes machistas perpetuam o patriarcado e mantêm o homem no centro do poder decisório, cujas escolhas serão embasadas somente em seus pontos de vista.

Doutrinas ideológicas marcam as convenções sociais que se embasam nos mais diversos argumentos. Liberdades são cessadas por dispositivos de controle que modificam visões e teorias, legitimando comportamentos e influenciando percepções. Não há liberdade de ação quando se fala em uma sociedade marcada por uma ordem machista e patriarcal que impõe sujeição, percebendo-se a liberdade de uns e a dominação de outros. Preceitos de naturalidade a partir dos quais todos nascem livres e são iguais, favorecem a criação de imposições sociais que, consequentemente, impossibilitam o acesso igualitário a oportunidades. Isso não seria possível se não houvesse a construção de diferenças, que classifica pessoas a partir de uma estrutura patriarcal. Nesta, a mulher é inferiorizada em uma perspectiva de submissão (Pateman, 1993). Sim, a mulher é mantida na base enquanto o homem está no topo e elas não percebem isso. Tratam-se a si mesmas com desprezo e indiferença, priorizando as vivências opressoras em detrimento de buscas por mudanças sociais.

Além do mais, no discurso neoliberal configura-se a importância desse tipo de abordagem teórica, histórica, social e política, favorecendo as opressões dentro de um sistema hegemônico (Gentili, 1996). Neste, as pessoas que se propõem a trabalhar com a educação não podem se omitir e submeter os estudantes a uma estrutura social que classifica as pessoas em classes. Ademais, determina papéis sociais embasados em aspectos puramente biológicos (Scott, 1995). Esse tipo de atitude silencia e exclui vivências, fazendo com que a sala de aula apenas reproduza o que está posto, mantendo-se a ordem dominante. Isso se reflete na imposição de comportamentos, fato que coloca meninos e meninas de lados opostos e contraditórios.

Essas divergências no entendimento das questões de gênero revelam que é preciso desenvolver ações que visam a uma formação docente crítica, levando essas discussões aos profissionais da educação e à toda comunidade escolar. Isso

favorecerá a articulação de estratégias para o enfrentamento das condições opressivas que sustentam os anseios capitalistas na sociedade. Somente dessa forma um professor terá o discernimento e a sensibilização necessários para abordagens sobre a igualdade de gênero em suas aulas (Bortolini, 2022). Mas esse é um desafio, já que ainda há lacunas a serem preenchidas neste campo de estudo, tanto com relação às práticas sociais no contexto escolar quanto na formação docente que não está preparada para lidar com questões de gênero em sala de aula.

Por isso, é necessário promover a articulação de saberes que instrumentalizem os profissionais para lidar com essas questões. É preciso realizar pesquisas que articulem a formação docente e as questões de gênero na Educação, tanto na formação inicial quanto na continuada, embasando-se sempre em pressupostos científicos. A proposição de um grupo colaborativo de estudos pode auxiliar na compreensão da forma como os docentes entendem o gênero. Também favorece sua sensibilização em relação à necessidade de se buscar informações e discernimentos, o que embasará suas discussões sobre a temática. Ao promover uma formação docente em relação às questões de gênero, possibilita-se que o docente se instrumentalize quanto à pertinência das discussões no ambiente escolar. Isso envolve ideologias controversas e o combate de preceitos anticientíficos, necessitando a criação de um espaço para diálogos, esclarecimentos e discernimentos. A seção seguinte tratará das definições conceituais e das teorias pedagógicas relacionadas ao tema que ora se discute.

2.2 Definições Conceituais e Teorias Pedagógicas

As discussões sobre a temática de gênero, de forma ampla e no âmbito do senso comum, constituem-se em tabu para muitas pessoas. A confusão pode ocorrer devido às suas amplas e instáveis possibilidades de significação social. No entanto, as palavras têm história, e o conceito de gênero está vinculado diretamente à história do movimento feminista (Louro, 1997). Esses movimentos ora se expandem e ora se retraem, em um processo de avanço e retrocesso. Entretanto, as várias questões inerentes ao movimento feminista fazem referência ao conceito de mulher. A partir dele é que, sob os mais diversificados fundamentos, se define comportamentos,

gestos e atitudes a serem adotados pelas pessoas (Beauvoir, 1970). Pessoas sentem medo de descobrir determinadas coisas, cujo conhecimento lhe foi negado a vida toda. Trata-se de uma maneira de aceitar as imposições e inibições que o conservadorismo imputa sobre as vivências em uma perspectiva de manter uma suposta ordem que domina.

Essa divisão, em uma perspectiva binária opositora, entende que os homens seriam os polos ativos e as mulheres os passivos. Isso ressalta características dominantes a serem seguidas, e diminui, entre outros, a educação, liberdade e direitos dos membros que não se enquadram nesse padrão imposto (Beauvoir, 1970). Esses padrões definem papéis sociais nos quais mulheres e homens precisam se enquadrar em uma perspectiva de igualdade. Isso define identidades sociais padronizadas que se formam a partir dessa atribuição de funções a serem cumpridas (Saffioti, 1987). É assim que a convivência em sociedade delimita, de forma objetiva e precisa, os campos onde cada um pode atuar. Nessa construção social, a mulher é relacionada aos trabalhos domésticos, à vida privada, enquanto o homem tem a necessidade legitimada de trabalhar, de atuar na vida pública, pois é socialmente considerado o provedor do lar.

A divisão binária se aplica a todos os campos, inclusive aos movimentos feministas. Inclusive, estes também definem objetivamente a identidade compreendida pela categoria mulher enquanto sujeito do gênero feminino. No entanto, essa não é uma questão pacífica e nem unânime, sendo compreendida em termos instáveis e mutáveis. Suas representações produzem sujeitos que passam a regular a vida política em termos negativos e limitados, proibindo-se e controlando-se os que fogem às exigências socialmente impostas (Butler, 2018). É dessa maneira que se instaura um processo de violência contra as mulheres, prática muito presente em diferentes épocas e sociedades (Saffioti, 2004). Apesar dessa questão ainda continuar sendo ocultada, sob os mais diversos pretextos, já que se trata de um tabu que incorre em um problema social, relacionando-se a diversas vertentes como o gênero.

Ressalta-se que, mesmo entre os grupos marginalizados, não há homogeneidade, pois os campos teóricos não são unificados. Entretanto, toda luta se constitui no avanço por fases, nas quais se proporciona a soma de pequenos avanços no sentido ao que se almeja. O estudo da mulher obteve um grande avanço quando

se passou a estudar as relações de gênero (Louro, 1995). Outra questão importante é que não há como pensar em sua exclusão histórica sem correlacioná-la às relações, sendo fundamental sua compreensão de que elas pairam em torno de disputas por poder. Além do mais, quando se trata de opressões vivenciadas pelas mulheres, é necessária uma desnaturalização do misticismo atrelado às construções sociais, como os comportamentos, valores, espaços e funções atribuídas a mulheres e homens por esses arranjos sociais.

Essa questão é foco dos debates feministas contemporâneos, que buscam esclarecer as discussões sobre gênero a partir de uma instância problemática. Suas determinações se embasam e se sustentam pela reprodução de discursos que colocam o feminino na posição de “Outro”, exposto ilusoriamente como autônomo. O poder de uma relação entre os sujeitos reproduz uma estrutura binária a partir da qual o conceito de gênero é estabelecido (Butler, 2018). Diante dessa perspectiva, erroneamente sugere-se que o homem tenha dominado a mulher pela força física e biológica. Essa alegação ancorada nas ciências naturais não se sustenta, pois constatou-se que é o social que atribui o gênero às pessoas desde quando nascem.

Discursos anticiência questionam ideologias com relação ao gênero, que de maneira sutil estabelecem e perpetuam a inferioridade da mulher na sociedade. No entanto, quando se tem esse discernimento, percebe-se que essa naturalização é uma construção sócio-histórica e cultural. E esse tipo de abordagem contribui com os avanços nas discussões inerentes a esse campo de estudos (Saffioti, 1987). Como anticiência tem-se um antagonismo que “nega, o simulacro imita ou pretende imitar. [...] nega, coloca em questão a positividade de alguns (ou todos) valores (ontológico, epistêmico, axiológico, político, social) geralmente atribuídos à ciência” (Epstein, 1998). É mais fácil negar do que buscar respostas, manter a mente funcionando, pensar, criticar o que está em desacordo com a humanização das pessoas do que assumir as rédeas da situação e lutar pelo que pode ser igual a todos. Esse é um reflexo do pensamento capitalista que está impregnado na mentalidade das pessoas.

As pesquisas sobre gênero evidenciam relações intrincadas nas redes de poder que caracterizam as pessoas. Observar as desigualdades é uma forma de estender a discussão para outros patamares, propondo-se novas práticas e posicionamentos mais humanizados nas abordagens sobre a temática (Louro, 1997). O ambiente

escolar é marcado por desigualdades, cuja diversidade acentua tensões e também promove alianças. E estudar gênero no contexto educacional é um desafio devido à sua instabilidade e constante construção. Sua proposta de autoquestionamento subverte paradigmas e reelabora diferentes formas de intervenção social, o que fatalmente incomoda a lógica dominante.

As discussões se apresentam a partir dos inúmeros projetos voltados à diversidade, termo mais palpável socialmente para nominar as desigualdades. No entanto, para que as discussões sobre gênero se ampliem no ambiente escolar, o primeiro passo é entender a formação histórica do conceito e sua relação com o movimento feminista (Bortolini, 2012). A partir de então, é preciso repensar a oposição fixa entre masculino e feminino, libertando as construções sociais do aspecto puramente biológico (Louro, 1995). Como a educação é um campo visado e policiado devido às suas potencialidades emancipadoras, ela é marcada por lutas e resistências. As discussões sobre gênero neste contexto se constituem em uma maneira de promover a inclusão de grupos minoritários, uma vez que discussões sobre ideologias dominantes podem descortinar tabus e desconstruir mitos.

Para isso é importante perceber que a formação dos sujeitos fatalmente passará por uma estrutura binária, marcada por relações de poder que se invertem a partir deles com um “Outro”. As reflexões sobre um conceito são formas de fazer questionamentos sobre as especificidades femininas que continuam a exigir formas próprias de seriedade. Nestas, o gênero é visto como uma espécie de imitação, uma forma de se comportar. Porém, uma consideração limitada como essa o coloca entre dois extremos, enquanto a questão se apresenta com uma complexidade muito além disso. Marca desde a forma como um sujeito se expressa até sua maneira de pensar e de ver o mundo (Butler, 2018).

Considerando que o espaço escolar é um importante mecanismo de socialização, percebe-se sua potencialidade na desconstrução dessas naturalizações simbólicas (Chotolli; Brancaleoni, 2022). O fazer intelectual do ambiente educacional se constitui em uma maneira de questionar. Isso mobiliza e emprega forças para escancarar as lutas de poder que instituem comportamentos e os restringem à participação social de apenas alguns sujeitos (Louro, 1997). Outra característica marcante do ambiente escolar é o processo de racionalização que interpreta a

sociedade e os comportamentos a partir de questões lógicas. Quanto a isso, se faz necessária a qualificação dos profissionais da educação com relação às questões de gênero.

É nesse âmbito que se entende ser necessário ter a sensibilidade necessária para identificar e solucionar eventuais conflitos de gênero neste ambiente. “A tradição opera como princípio teórico, constitutivo de uma das formas de dominação” (Saffioti, 2011, p. 99), o que quer dizer que é por meio de ações racionais que a irracionalidade poderá ser captada e corrigida, o que possibilitará a instauração da subjetividade (Saffioti, 2011). Entretanto, é essencial profissionais sensibilizados sobre essa moral racional, o que favorece o despertar de desejos, empatia, afetividade e sentimentos, tidos como irracionais e que, portanto, são considerados inferiores (Louro, 1997). Trata-se de um desafio, visto que o sistema educacional é engessado e preparado para a manutenção do que está posto.

Isso colabora para moldar comportamentos e ações, bem como para racionalizar e generalizar a diversidade. Neste, pessoas são manipuladas e permanecem invisíveis a partir da defesa de uma ilusória neutralidade científica (Saffioti, 1976). Contraditoriamente, mesmo com o desenvolvimento da humanidade aos patamares que se conheceu nos últimos anos, alguns problemas vitais do ser humano permanecem sem solução. Ideologias dominantes sustentam preconceitos que circulam nos mais diversos ambientes, disseminando valores e os adaptando à realidade que se vive (Alambert, 1986). São questões não resolvidas, como a fome, a guerra, as destruições do ambiente, as desigualdades, a opressão, a discriminação sofrida pelas mulheres, entre muitas outras.

Historicamente, a temática foi trabalhada de forma relevante no currículo, mas com os obstáculos à incorporação de suas perspectivas, as múltiplas barreiras ainda existentes precisam ser discutidas. Quando se tem uma formação docente inicial e continuada robusta em conhecimento, são feitas reflexões mais qualificadas sobre gênero nas instituições escolares (Valenzuela; Velásquez, 2020). Outro entrave é que a estreita relação da economia com a educação favorece os anseios capitalistas que usam a educação com o intuito de manipular a classe trabalhadora. E isso explicita as intenções neoliberais (Duarte, 2001). No ambiente educacional não é diferente. Um local marcadamente caracterizado como um campo de disputas, de dominação e de

resistências. Como permite a produção e a reprodução social, não pode restringir as discussões sobre gênero às desigualdades de acesso.

Apesar da crença de que vivemos na era do conhecimento, na qual as mudanças ocorrem de forma dinâmica e cada vez mais rápida, é preciso considerar que as relações são formadas por pessoas e para pessoas (Di Felice, 2021). Nos ambientes escolares, os debates precisam ser realizados de forma articulada, a partir da qual se dê nova significação ao que é conhecimento, bem como às interpretações críticas sobre ele (Almeida, 2019). Na prática, é necessário que se predomine uma cultura de convergência, de participação e de inteligência coletiva. Para compreender o dinamismo das relações sociais é preciso estabelecer estratégias para evidenciar que as significações se dão de forma coletiva.

Isso se relaciona à sociedade, sua história, sua cultura, e, consequentemente, à educação (Jenkins, 2009). A necessidade da escola e das pessoas se colocarem como sujeitos de transformação é urgente. É preciso desenvolver e buscar novas estratégias para discutir e colaborar na solução de questões que beneficiem a coletividade (Di Felice, 2021). Considerando o contexto educacional a partir de uma perspectiva evolucionista, buscou-se uma pedagogia funcional, contrapondo-a a uma pedagogia da essência a partir da ideia de uma naturalidade coletiva. Mas ao longo da história, a pedagogia, por se inserir em um ambiente capitalista, sempre lidou com questões contraditórias. Isso fez com que a cultura se apresentasse como uma forma de integração a partir de uma via histórica e de desenvolvimento científico.

Contemporaneamente isso levou a uma organização do ensino com base na formação científica, fazendo com que os sujeitos pudessem buscar soluções aos problemas da humanidade a partir dos saberes acumulados (Wojnar; Mafra, 2010). Considerando as discussões e polêmicas inerentes ao ambiente escolar, chega-se à necessidade de lidar e de articular estratégias para se chegar a formas de atividade específicas a partir de uma multiplicidade de fatores. É necessário estabelecer uma práxis transformadora, o que, em geral, se trata de uma oposição à passividade, bem como ao utilitarismo dado ao mundo do trabalho (Vázquez, 2003). Ressalta-se que a Pedagogia Histórico-Crítica vem de encontro a essa necessidade, pois ela pode possibilitar essa práxis educativa, que articula teoria e prática.

Por se constituir em uma prática fundamentada teoricamente, a práxis torna-se uma prática vinculada à teoria, livrando-se do espontaneísmo. É por isso que a prática docente sob a percepção da Pedagogia Histórico-Crítica refere-se a um movimento fundamentado teoricamente, que lhe dá sentido, que a direciona (Saviani, 2011a). Entende-se que, assim como no mundo do trabalho, a educação é um processo intencional cuidadosamente preparado para manter as certezas de um sistema. Vai desde a escolha de espaços físicos até mesmo os interesses que serão privilegiados: as funções de ensinar e aprender não se dão ao acaso.

Por isso, um professor é considerado um arquiteto, um profissional que faz a configuração desses espaços. E a educação, como lida diariamente com a incerteza e a desordem, se embasa na intencionalidade que fundamenta a proposição de ações (Saviani, 2011). Porém, a sociedade não é um tecido homogêneo, as classes se opõem disputando bens, entre eles, a educação (Castanho, 2012). É por isso que o ensino trata de uma totalidade concreta, determinada por conexões e práticas sociais. A partir delas, a interação entre alunos e professores se constitui em uma das dimensões da didática, o que implica na aprendizagem de diferentes maneiras (Martins, 2012). Em contrapartida, imposições autoritárias levam à adaptação, mas não ao pleno desenvolvimento de um sujeito, de modo que ele tenha condições de se conscientizar sobre as incertezas advindas de um sistema capitalista contraditório.

Isso não quer dizer que a livre troca seja incentivada em um movimento de passividade, mas sim que deve haver uma relação entre mecanismos intelectuais e morais (Duarte, 2001). Por isso, uma das características essenciais ao docente é ter um olhar crítico sobre o processo de ensino. Suas ações e atitudes, quando embasadas teoricamente, fazem da pedagogia e da crítica social de conteúdos, uma forma de favorecer o desenvolvimento de ações transformadoras. Isso em uma sociedade injusta e desigual, conforme entendem Saviani e Libâneo (André, 2012). Em uma perspectiva de intencionalidade do processo educativo, parte-se de uma estratégia de formação científica que possibilite o despertar da criticidade no sujeito que questiona o que está posto.

Entretanto, a proposta de Saviani foi interpretada de forma equivocada por alguns de seus contemporâneos, e o teórico se utiliza dos espaços que ocupa para estabelecer um diálogo com eles e também com outros autores. Como exemplo

desses eventos, pode-se citar: em suas aulas no canal do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR); nos textos que publica em seu blog da Universidade de Campinas (UNICAMP)[9]; em entrevistas, como a que concedeu para Rosina Duarte; em sua participação no IX Seminário anual: “Das Escolas normais à pós-graduação: 180 anos de formação de Professores no Brasil”, onde proferiu a palestra “Vicissitudes na formação de professores no Brasil”.

O diálogo também é estabelecido em suas obras, como: em seu livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, em que promove um diálogo com Paolo Nosella por uma crítica que ele publicou no artigo “Compromisso político como horizonte da competência técnica” de 1983, que colocaria a unidade das forças progressistas em um novo patamar, o que Saviani entende como uma incoerência, pois os interesses dominantes as distorceriam; na mesma obra, cita Guiomar Namo de Mello, que organizou o livro “Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político”, que causou polêmica quando contrapôs, de modo excludente, competência técnica e compromisso político, que Saviani entende como um esvaziamento do sentido político da discussão; e o diálogo que estabelece, na edição comemorativa de seu livro “Escola e Democracia”, com Zaia Brandão, que interpretou que a visão de Saviani apagava as diferenças, ambiguidades e contradições que atravessavam o movimento escolanovista, quando, na verdade, o que Saviani quis dizer era que quando progressistas defendem o discurso escolanovista, eles se tornam liberais.

Em seu livro “Escola e Democracia” publicado pela primeira vez em 1983 e republicado em anos seguintes, o autor identifica as teorias da educação e o problema da marginalidade. Nele, trata de questões essencialmente brasileiras sobre a educação, buscando formas de expor essa realidade de forma crítica. Seu método de abordagem é baseado no Materialismo Histórico e Dialético que pode auxiliar, consideravelmente, na busca de soluções aos problemas da educação. Parte da apropriação do conhecimento cientificamente acumulado e das teorias científicas que fundamentam a educação. Para isso, estuda os processos sociais que culminaram ou que se atrelam à educação, verificando seu relacionamento com a realidade brasileira.

---

[9] Dermeval Saviani, disponível em: https://www.fe.unicamp.br/dermeval/index2.html. Acesso em: 22 jul. 2023.

A partir de então, possibilita a constatação de que a escola se constitui em um aparelho ideológico do Estado, quando observada a partir de uma versão dualista: prepara uns para o mercado de trabalho e outros para dar continuidade em seus estudos, tornando-se dominantes (Saviani, 2008).

Houve alguns movimentos, como o escolanovista, que sustentou a centralização do processo de ensino em torno do aluno. Sua formação crítica seria assegurada por uma formação docente que os orientaria de forma consciente (Tiroli; Jesus, 2022). Apesar de passar por várias fases, a educação viveu e ainda vive a hegemonia do aprender a aprender, um símbolo progressista e inovador da educação do século XXI. Nela, o construtivismo se destaca entre as diversas pedagogias, negando a pedagogia tradicional (Duarte, 2010). Até então, a história era vista com suspeita a partir de discursos ideológicos que agrupavam estruturas sociais. Embasava-se em um racionalismo autoritário que hierarquizava fatos e impunha comportamentos totalizantes (Duarte, 2001). Uma educação com esvaziamento de conteúdos favorece a reprodução das posições dominantes, mantendo oprimidos e opressores nos mesmos patamares.

Ressalta-se que isso não colabora para a emancipação da classe trabalhadora e nem para a resolução de conflitos sociais, que se traduzem em práticas funcionalistas e atividades cotidianas. Tal questão exime o professor da necessidade de abordar conteúdos científicos, e, ao mesmo tempo, traz um esvaziamento de conhecimentos, vindo de encontro aos anseios capitalistas. As pedagogias contemporâneas, ao se embasar em ideais e princípios compartilhados, possuem características específicas e considerações particulares em relação a um possível caminho de superação (Duarte, 2010). É a isso que a Pedagogia Histórico-Crítica se propõe, buscando emancipar o trabalhador por meio da conscientização de sua condição de dominado. O mesmo pode ser feito com relação às questões de gênero, fato que coloca a mulher conscientizada de sua posição de submissão e a instiga à reação.

No Brasil, algumas questões teóricas precisam ser consideradas para a compreensão das ideias pedagógicas, como a sua história, seu contexto e suas perspectivas. As primeiras teorias educacionais surgiram em decorrência da análise e da explicação de concepções humanas. Já as ideias pedagógicas iniciais refletiam

um momento real da educação, marcando uma metodologia para a operacionalização do ato educativo. Suas perspectivas visavam a superação dos limites e paradigmas históricos a partir dos quais a educação brasileira pode ser dividida em quatro períodos: entre 1549 e 1759, quando houve a colonização, a pedagogia brasílica e jesuítica; de 1759 a 1932, uma época marcada pela gestão jesuítica da educação, pelas reformas e pelo desenvolvimento de pedagogias liberais e positivistas (Saviani, 2011b), frustrando a realidade brasileira que oferecia à mulher o mínimo em matéria de instrução (Saffioti, 1976). A mulher era colocada em posição de não humano, ou seja, a ela não eram expandidos os benefícios sociais que o desenvolvimento proporciona. Trata-se de uma forma de mantê-la na condição de dominada, fato diretamente relacionado à legitimação de um discurso que a incapacita à vida pública.

Entre 1932 e 1969, foi o momento em que a educação passou a ser vista sob a ótica funcionalista da administração, o que colaborou para equilibrar as correntes pedagógicas tradicionais, novas e tecnicistas; e o período a partir de 1969, quando a educação começou a ser vista a partir de seu potencial na formação humana, constituindo-se no palco de disputas e resistências contra-hegemônicas (Saviani, 2011b). Essa historicização colabora em um posicionamento crítico na defesa de uma pedagogia propositiva sobre a formação humana dos sujeitos. De encontro a isso está a pedagogia marxista, que indica possibilidades de avanço mesmo em meio às contradições do sistema capitalista (Duarte, 2001). Um sistema que produz recordes de riquezas, mas que a mantém nas mãos de poucas pessoas para que possam dela usufruir. Um sistema que favorece a perpetuação de um sistema patriarcal, centrando o poder decisório sobre a vida da mulher na figura do homem.

Esse histórico sobre a formação das teorias pedagógicas traz importantes contribuições às reflexões sobre a prática docente. Isso favorece sua colaboração na superação da opressão e violência geradas pelo capitalismo, o que requer uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante e sociedade. Ao considerar o ser humano como um ser inacabado e que está em fase constante de mudança, a autoridade do professor se concentra em argumentações. E, para compreendê-las é necessário promover uma relação dialógica entre os autores que o estudam, assim como Simone de Beauvoir, importante pensadora sobre as opressões de gênero na sociedade. A partir de então é possível promover uma análise crítica da relação entre

opressor e oprimido em sala de aula (Freire, 1987). Possibilita a constatação de que a educação não pode ser técnica e nem mercadológica, mas um compromisso social que visa à conscientização da necessidade de transformar a sociedade.

Considera que a mulher é responsável por destronar o mito da feminilidade, reforçando concretamente sua independência. Consequentemente, isso lhe possibilita compreender que o feminino se refere a um estado de educação e de costumes (Beauvoir, 1967). Em um contexto educacional é importante frisar que é o professor que conhece o aluno, sendo o profissional mais apto a diagnosticar seu comportamento. Diante da impossibilidade de enxergar o “Outro” como igual, formata-se uma caixa previamente estipulada onde todos deverão se enquadrar. Essas constatações ocorrem a partir do contato entre as pessoas, o que evidencia as necessidades e as dificuldades desse “Outro”. Isso possibilita a percepção dos pontos que precisam ser privilegiados no processo de ensino e aprendizagem (Arroyo, 2013). Apesar de praticamente todos serem educados prioritariamente por mulheres, ainda há práticas sociais que as aliena e as mantêm apagadas historicamente. Essa questão é percebida quando a mulher entende sua condição e seu universo.

Quando se aborda temas sensíveis, como opressão e poder, há a possibilidade de se ampliar as oportunidades de quebrar o ciclo reprodutivista da desigualdade. Ao estabelecer esse tipo de diálogo, é possível debater sobre os discursos que responsabilizam as pessoas que estão em situação de vulnerabilidade pela sua própria condição de marginalidade (Green, 2009). Cabe ao professor contribuir para isso, já que educação e conhecimento são inseparáveis. Nesta visão, as pessoas vão para a instituição educativa para ter acesso ao conhecimento científico, que é construído e validado no dia a dia da escola (Young, 2010). Trata-se de uma forma de promover a interação da educação com o campo social a partir do aluno, buscando o que for necessário para que ele consiga construir seu próprio conhecimento. Importante citar que muitas pessoas só tiveram acesso ao conhecimento científico quando adentraram às instituições de ensino, sendo este o meu caso.

Ressalta-se que o papel da escola e dos professores no contexto da globalização, é buscar por uma educação emancipadora. Isso abrange a totalidade do ser humano em todas as suas dimensões e não apenas na questão econômica. Para isso, é preciso traduzir objetivos genéricos em práticas concretas, bem como

promover condições para que elas aconteçam no contexto de atuação docente (Libâneo, 2007). No entanto, a escola não está preparada para acompanhar a complexidade das mudanças sociais e nem a multiplicidade de fatores que se relaciona a elas. Seria necessário garantir investimentos em formação docente e em uma ampliação nas relações estabelecidas com a comunidade onde ela se insere.

É preciso compreender que a formação do professor, a escola e a educação são campos que podem convergir para um objetivo em comum: a emancipação humana. Este processo valoriza o trabalho docente e procura defender quais saberes devem fazer parte de sua formação inicial e continuada. Por isso, é essencial articular o conhecimento científico à docência, já que o professor é um agente ativo em uma sociedade dinâmica que muda em uma velocidade cada vez maior (Pimenta, 1999). Cabe ao docente buscar aperfeiçoamento contínuo, porém essa responsabilidade não é só dele, mas também dos gestores institucionais que devem promover condições para isso.

Essas mudanças, inclusive, ao invés de colaborar para avanços no sentido de uma formação voltada à emancipação humana, dependendo da instância social podem levar a retrocessos. É o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi aprovada e implementada mesmo apresentando várias lacunas e problemas em sua elaboração. Outra questão inerente à proposta é que uma base nacional não tem a possibilidade de adequação às diversas realidades. O Brasil é um país muito extenso e rico em culturas, em cada localidade a educação pode ser e é praticada de uma forma diferenciada, de acordo com o público que atende (Cury; Reis; Zanardi, 2018). Apesar de ter a publicação de sua versão final relativamente recente, a BNCC fomenta inúmeras discussões sobre vários elementos. Entre eles estão as terminologias, forma de apresentação, de construção, conceituais, entre outros (Fernandes Junior; Almeida; Almeida, 2021). Assim, seu processo de aprovação pautou-se em um grupo restrito, que buscou a preservação de seus anseios conservadores neoliberais. Utilizou-se de sua posição de poder e possibilidade de manipulação para manter os valores sem embasamento científico que defende.

A BNCC parte de uma agenda global e influencia nas políticas públicas voltadas à formação docente. Ao estabelecer um currículo padronizado para a Educação Básica, ela introduziu inúmeros conceitos em prol de uma matriz curricular nacional.

Trata-se do resultado de uma articulação entre as instâncias, cuja versão final foi feita com base não somente em princípios neoliberais, mas também conservadores e religiosos. Seu objetivo é retirar a responsabilidade do ensino das instâncias governamentais executivas, transferindo-as aos profissionais que atuam na educação, que têm sua forma de trabalhar regrada. Trata-se de um processo contraditório, e mesmo falando-se insistentemente em formação docente continuada, as aulas são cansativas e mecânicas (Hypólito, 2019). Esse é um exemplo de que as discussões formativas são ilusórias, pois não se centram na intencionalidade de uma formação humana voltada à coletividade e que esteja de acordo com o conhecimento cientificamente produzido e acumulado pela humanidade.

Fortemente influenciados por setores ultraconservadores de Igrejas e políticos religiosos, o termo gênero e sexualidade que aparecia nas primeiras versões foi suprimido em sua versão final. Essas controvérsias contrastam preceitos científicos que abordam questões relacionadas ao corpo com os defendidos pelo cristianismo que os consideram, de maneira implícita, instrumentos de submissão e controle. Na BNCC, em todas as competências e áreas do conhecimento, os termos foram suprimidos e em seu lugar apareceram formas mais brandas e normativas. Isso desfavorece as discussões sobre a sensibilização da diversidade que deram lugar ao discurso da uniformidade (Silva, 2020). Essas formações não refletem o que ocorre no meio social, pois nelas é apresentado um mundo idealizado, a partir de bases normativas. Isso pode ser percebido quando se verifica como as abordagens de gênero foram apagadas do processo de aprovação da BNCC.

A partir dessas questões, ao verificar as especificidades e a necessidade das abordagens sobre gênero na escola, percebe-se, praticamente, a inexistência de políticas públicas que embasam reflexões teóricas sobre conceitos e terminologias atreladas ao tema. Apesar de insistentemente tocar na temática da diversidade e de que é preciso valorizá-la, percebe-se um silenciamento das questões de gênero na escola (Seffner, 2013). Isso ocorre porque o ambiente escolar sempre foi considerado um lugar familiar com regras e valores das instituições educacionais transmitidos desde muito cedo. Gestos e hábitos são transmitidos e influenciam nas condições sociais e culturais que embasam as ações ocorridas no contexto escolar.

A escola reflete o que ocorre na sociedade e nesta também falta discussões e atenção às abordagens de gênero em todos os ambientes. Por ser uma parte estruturante da formação humana, social e historicamente construída, o gênero precisa ser estudado e debatido nas salas de aula. É preciso traçar estratégias para trabalhar a desinformação, tanto dos docentes quanto dos alunos e suas famílias. A partir desse trabalho seriam estabelecidas algumas discussões sobre a temática, que não pode ser inibida e nem considerada como tabu entre as pessoas. A seção seguinte se propõe a essa discussão, apresentando elementos que darão reforço e maior enfoque com relação às tensões e polêmicas sobre gênero e educação.

2.3 Tensões e Polêmicas sobre Gênero e Educação

Esta seção propõe uma abordagem sobre as tensões e polêmicas atreladas às discussões sobre gênero e educação. Dúvidas e questionamentos permanecem sem abordagem ou aprofundamento, colocando a temática como um tabu na sociedade (Carvalho, 2011). O termo é semelhante a sexo e sexualidade, porém não se resume a estes (Louro, 1997). Essa confusão pode ser explicada pelas polêmicas envolvendo a sexualização das experiências humanas. Isso fez com que se trabalhasse em narrativas dessexualizadoras em todos os âmbitos, o que empobreceu o estudo das práticas sociais atreladas ao gênero (Rago, 1998). Pessoas cada vez mais desinformadas embasam suas concepções em verdades fabricadas por suas vivências, fato que as coloca em uma posição de questionadores de nada.

Frequentemente ligado à questão da mulher, devido aos questionamentos realizados pelos movimentos feministas, o gênero sempre foi vinculado às diferenças socialmente atribuídas a homens e mulheres (Haraway, 2004). Essa distinção binária é responsável pela naturalização de desigualdades entre as pessoas, favorecendo uma cultura construída pela socialização e imposição de papéis sociais aplicáveis às pessoas (Carvalho, 2011). Práticas sociais foram nomeadas e fundamentadas em um universo feminino diferente do masculino, a partir de determinações biológicas e por experiências históricas marcadas por valores, crenças e simbologias (Rago, 1998). A posição dominante não teria se estabelecido e se mantido se houvesse criticidade na transmissão dos conhecimentos históricos. Famílias impõem comportamentos com

base no que viveram seus antepassados, como se aquela fosse uma regra única e adequada a ser seguida. Entretanto, é importante ressaltar que não é!

Essa representação identifica os sujeitos pelas suas características físicas e se mantém a partir de suas representações. Isso dá legitimidade às práticas sociais e impõe padrões culturais a partir da instituição e defesa de discursos e narrativas (Butler, 2018) que privilegiam os grupos dominantes. Movimentos sociais questionam essa lógica de categorização social imposta, fato que exclui esquemas de pensamento e dificulta a percepção deste tipo de experiência. Duas vertentes que colaboram para isso são o machismo e o patriarcado, tidos como determinantes para o estabelecimento das tensões e polêmicas levantadas sobre as discussões de gênero em sala de aula (Saffioti, 2015). Essa questão é problemática quando articulada à educação, na qual pesquisadores se veem diante de inúmeros paradigmas funcionalistas e essencializantes (Carvalho, 2011). Categorizar pessoas faz com que as que tiveram menos acesso a oportunidades sejam colocadas em posição de desprestígio quando analisadas a partir de grupos que tiveram acesso ao conhecimento cientificamente acumulado.

As discussões sobre gênero contestam a naturalização de práticas opressivas, constituídas sobre bases hierárquicas e antagônicas. Tratando-se de práticas sociais, é inegável a inferiorização da mulher na sociedade (Haraway, 2004), questão que afronta diretamente o machismo e o patriarcado (Rago, 1998). As tensões e polêmicas já começam quando se percebe a possibilidade de ascensão feminina em uma perspectiva de tratamento social igualitário (Saffioti, 2015). Isso possibilita exatamente a desconstrução das bases que sustentam o machismo e o patriarcado. Quando se questiona as desigualdades e seus efeitos sociais, é possível formular um novo olhar para as práticas discursivas dominantes (Rago, 1998). O questionamento é o que move a humanidade no sentido de alcançar novos patamares, de alçar novos degraus no caminho do desenvolvimento. Práticas sociais opressivas precisam ser questionadas e criticadas, sendo melhoradas e adaptadas à realidade que se vive.

Ao naturalizar a opressão da mulher e sua restrição à esfera doméstica, mantém-se o seu trabalho, mesmo o formal, em níveis subalternizados (Federici, 2019). Isso porque a base material do machismo e do patriarcado não foi destruída, mas se mantém representada em todas as instâncias da vida social, tanto públicas

quanto privadas (Saffioti, 2015). Isso é facilmente perceptível quando se desqualifica categorias analíticas que possibilitam perceber essa relação antagônica entre as pessoas. Quando se questiona as estruturas, as práticas culturais tendem a instituir limites e possibilidades (Haraway, 2004). A naturalização da opressão faz com que as pessoas se conformem com a condição de submissão à qual estão sujeitas. Quando se escancara e se explicita quem está lucrando com isso, as pessoas começam a ser mais críticas sobre as dificuldades que elas enfrentam. Isso é a intencionalidade da educação atrelada às questões de gênero.

Tensões e polêmicas sobre as discussões de gênero na educação giram em torno desses limites que sofrem forte resistência de setores ultraconservadores inseridos em todas as instâncias da vida social (Silva, 2020). Até as terminologias utilizadas nestas abordagens são as mesmas do senso comum. Portanto, o gênero pode ser tido como a construção social do sexo na perspectiva anátomo-fisiológica. Essa noção de cultura atrelada ao gênero é distanciada pelos conhecimentos populares que atribuem o conceito à ideia de arbitrariedade cultural (Heilborn, 1994). Sem outra forma de manter as organizações operárias, iniciou-se seu recrutamento para ocupar alguns postos na esfera pública, rompendo-se com os valores e crenças até então dominantes (Andrade, 2015). Historicamente tudo muda. Pessoas mudam, contextos e cenários também. A ideia de manter a mulher vinculada ao papel socialmente construído do cuidado com a família passou por importantes alterações com o capitalismo.

Essa perspectiva também pode ser verificada na escola, que é percebida como uma instituição multicultural em suas mais variadas vertentes. As especificidades que permeiam as relações sociais se refletem em seu contexto, tanto com relação às questões inclusivas quanto excludentes (Lima; Maia; Sousa, 2018). Fica explícito que a função da educação não é a simples transmissão formal de conhecimentos. Trata-se de um lugar no qual se possa assegurar o reconhecimento de diferentes valores morais e culturais que coexistem em uma mesma sociedade (Lionço; Diniz, 2009). Mesmo assim, para que se estabeleçam as discussões sobre gênero na escola, ainda há uma longa distância. A temática é cercada por inúmeras tensões entre as experiências históricas de vida das pessoas e a exclusão dos sistemas de significados que possibilitam compreender essas vivências (Saffioti, 2015). Estudar gênero

envolve uma multiplicidade de fatores que o coloca em uma posição complexa de falta de informação. Grupos extremistas dificultam a disseminação de informações científicas sobre a temática, fato que afasta ainda mais a possibilidade de diálogo com as famílias dos alunos.

Nos estudos de gênero, as questões minoritárias assumem diversas ideologias e contrastes: uma tradição liberal que levaria a uma igualdade de direitos e o reconhecimento de sua exploração subordinada socialmente. Não há pacificidade entre as várias vertentes que compõem os estudos de exploração e opressão de seres humanos por seres humanos (Santos; Nóbrega, 2004). Uma tensão social se define quando se percebe que a construção social e cultural das diferenças sexuais se define com o gênero. As pessoas estão acostumadas a lidar com conceitos acabados e explicitamente definidos e, partindo daí, o gênero parece ser algo solto, descontinuado (Rago, 1998). Como tudo parte de um processo complexo, as inúmeras vertentes e contextos envolvidos fazem com que haja muita confusão, cujo entendimento é ainda mais dificultado com a disseminação de notícias falsas sobre as questões de gênero.

Considerando esses e outros fatores, percebe-se que as desigualdades de gênero ganharam força quando o tema ficou socialmente estabelecido e que o trabalho da mulher seria um complemento ao do marido. Isso legitimava e justificava uma remuneração menor (Alambert, 1986). Relacionadas ao trabalho doméstico e consideradas inferiores aos homens, as mulheres foram socialmente classificadas na função de frágeis e passivas, papéis socialmente estabelecidos e enquadrados na categoria de trabalho improdutivo (Andrade, 2015). Ao questionar as estruturas e perceber que nem tudo precisa ser como é, a reação é imediata (Beauvoir, 2009), daí as tensões e polêmicas quando se discute gênero na educação. Discutir isso em sala de aula se traduz em uma ameaça aos valores dominantes, já que a escola também foi criada para normalizar esses valores e comportamentos.

A frase “ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, 1967, p. 9) é tão adequada, porque a alegação de diferenças biológicas para a hierarquização de pessoas não se sustenta quando o machismo e o patriarcalismo são escancarados (Beauvoir, 1967). Disputas por espaço, formas de articulação e controle de pessoas marcam as desigualdades de gênero (Carvalho, 2011), na sociedade, e, principalmente, no contexto escolar. Nestes termos, a hegemonia se conquista pela

via da autoridade, pelo convencimento implícito, pela violência e pelo silenciamento direto, o que está atrelado às relações de poder.

A partir do momento em que não se consegue manter a normatização estabelecida socialmente, ocorrem as polêmicas e tensões (Bortolini, 2022) com relação a questões que precisam ser trabalhadas dentro da escola. Essas reflexões colaboram para a articulação entre a teoria e a prática, de forma que a primeira seja utilizada para explicar a segunda. Ao longo da vida, as pessoas trilham caminhos “naturais” e “únicos”, passando a não questionar algumas “verdades” (Silva; Santos, 2017) vivenciadas como práticas sociais que precisam ser aprendidas. É possível dizer que a verdade também tem uma história, sendo nela que os discursos de normalidade se apoiam para regular comportamentos (Foucault, 2002), que são naturalmente aprendidos pelos seres humanos. Pessoas são pessoas, aprendem continuamente, cujo cérebro está em constante desenvolvimento. Suas vivências as fazem criar suas próprias verdades em um processo de formação de cada sujeito.

A partir das instituições, práticas e representações simbólicas que os discursos se embasam, ergue-se a bandeira que defende o progresso e a soberania. Apoiados na subjetividade e na relação entre gênero e razão, é estabelecida uma dicotomia. Esse não é um único caminho, já que há outras formas de existência que desafiam as definições essencialistas e conservadoras (Maldonado-Torres, 2018). A necessidade de desnaturalizar a cultura machista e os estereótipos de gênero requer mais do que o questionamento da desigualdade social entre homens e mulheres (Lionço; Diniz, 2009). A diversidade social na escola tem dois sentidos, sendo primeiramente sua presença concreta, e também o compromisso político da igualdade. Diversas vulnerabilidades não são incluídas nos livros escolares, como as desigualdades de gênero que permanecem à margem.

Essa noção de estereótipo é embaçada, por isso não é questionada. Fica esquecida por conveniência a partir da proliferação de uma noção de ser sempre mais do mesmo. Entretanto, recuperar essa abordagem é uma maneira de trazer as discussões sobre gênero para o debate dentro da escola. Essa realidade é tida como algo racional, evidentemente marcado pela lógica, com manifestações sociais mecânicas. Isso interfere no imaginário social que, desatento, passa a contestar tudo o que não se enquadrar nesse molde. Neste, os saberes científicos são prejudicados

em favor de crenças impositivas comportamentais, baseadas única e exclusivamente em opiniões individuais. Quando se considera que há estereótipos, rejeita-se a noção de que a razão precisa ser a base do comportamento, em uma espécie de clonagem do que comumente se pratica (Charaudeau, 2017). Trata-se da possibilidade de desmascarar comportamentos opressivos e vivências não aceitas socialmente como normais, apenas porque fogem de padrões impositivos. Para isso, alguns elementos são essenciais, como a noção de linguagem que a partir do real e dos conflitos da realidade por muito tempo colaborou na legitimação de desigualdades.

Entretanto, há um receio desse tipo de reconstituição histórica, na qual os medos coletivos embasam pânicos morais e as formas de controle social, cuja resistência se traduz no rompimento da dinâmica reprodutiva e na mudança social. Grupos sociais conservadores organizados pela sociedade civil moldam as formas de controle, de modo que a ordem social dominante seja mantida (Miskolci, 2007). Para isso, intervêm de maneira autoritária e estigmatizam as questões de gênero como “ideologia de gênero”. Nestes, qualquer tipo de proposta que questione os papéis sociais é inibido. Movimentos conservadores acusam escolas de “doutrinação ideológica”, propondo medidas para impedir que professores expressem opiniões que eles, sem nenhum embasamento científico, estabeleceram como impróprias em sala de aula (Miguel, 2016). É como se quisessem separar o profissional do sujeito, esquecendo-se que os dois residem na mesma pessoa. O pânico moral se apresenta sob a nomenclatura de ideologia de gênero e se articula à supressão das diretrizes que norteiam as discussões de gênero na escola.

Ressalta-se que os planos de educação formulados por estados e municípios visam à articulação de políticas públicas educacionais adequadas a cada região. Movimentos relevantes realizados por setores conservadores da sociedade contaminam pessoas com desinformação e polemizam as discussões sobre as questões de gênero na escola, o que dificulta essa articulação e a instauração de políticas públicas igualitárias (Borges; Borges, 2018). Um exemplo são algumas pessoas da sociedade civil que se organizam que se articulam a parlamentares e conseguem propor legislações que censurem práticas docentes que eles consideram ideologias de gênero. Sem ao menos saber do que se trata, alegam abuso da liberdade de ensinar, se esquecendo que ao agir dessa forma eles estão impondo

suas próprias ideologias (Silva, 2020). Esse é o reflexo da educação sendo conduzida por pessoas que nunca frequentaram uma sala de aula, que não sabem o que é estar em uma sala com vinte, trinta, quarenta alunos falando ao mesmo tempo.

Essa prática colabora para a construção de uma política de medo e insegurança com relação à formação humana por meio das discussões dos planos educacionais que se alastrou por todo o País. Diversos grupos com interesses conservadores procuraram delinear práticas docentes, de modo que não se pratique o fantasma da ideologia de gênero na escola (Miskolci, 2018). Diferentes terminologias são utilizadas para conceituar as mais variadas categorias, o que interfere nos currículos, nas aprendizagens, nos projetos, e, inclusive, na relação entre professores e alunos (Seffner, 2013). Nestas, as discussões sobre gênero se traduzem em grandes desafios, que categorizados expressam a necessidade de ações contra a desigualdade e opressão em sala de aula.

Sob o ponto de vista científico, a utilização da terminologia “ideologia de gênero” é um completo equívoco, uma tentativa de instaurar um pânico social e afastar as possibilidades de igualdade de gênero no debate político. Isso faz com que as desigualdades e violências se acentuem, ampliando a distância entre humanos inferiorizados e seus direitos (Rosa; Souza; Camargo, 2019). Apesar da necessidade de as diretrizes políticas da educação incluírem de forma transversal a temática de gênero nos materiais didático-pedagógicos, são estabelecidas outras formas de inibir sua abordagem. Quando se menciona a desconstrução de estereótipos e preconceitos, as estratégias predominantes são o silêncio sobre a diversidade e a naturalização do que está posto (Pocahy; Oliveira; Imperatori, 2009). Essa relação fica fragilizada em decorrência da desqualificação social dos saberes docentes. A profissão, formada predominantemente por mulheres, segue o mesmo padrão da inferiorização do feminino na sociedade.

Introduzir o conceito e as discussões de gênero na escola de forma científica se constitui em uma verdadeira ameaça à doutrinação religiosa. Por isso, os planos locais de educação se fundamentam em um campo de batalhas entre conservadores e progressistas (Bortolini, 2022). A diversidade que está presente na escola em uma perspectiva de ambiguidade, favorece a possibilidade de se estabelecer tanto a igualdade quanto a desigualdade. Ambas têm potencial de se apresentar, se instaurar,

se produzir e se reproduzir. Quando há a separação de sujeitos nos espaços públicos, também se segue os preceitos de ordenamento e hierarquização, acolhendo a alguns, mas não a todos (Louro, 1997). Cientes do potencial que a educação tem na emancipação do sujeito, busca-se, a todo custo, convencer a opinião pública que a educação quer doutrinar os alunos. E, na verdade, é isso mesmo: doutrinar com conhecimento, com ciência e não com verdades criadas e impostas por algumas pessoas que sequer já fizeram a leitura de um livro em suas vidas!

Todas as tensões e polêmicas em torno das discussões de gênero no ambiente escolar versam sobre a desinformação. Pessoas que não sabem a formação histórica do conceito o atrelam somente à questão da sexualidade da pessoa, sendo esta uma vertente bem menor quando se fala sobre a sua luta pelos direitos da mulher. A influência das famílias que trazem consigo o medo do desconhecido agravado pela necessidade capitalista de sujeitos dóceis faz com que seja cunhada na mente dos sujeitos a necessidade de produzir, somente produzir. Sem questionamentos, sem criticidade, reproduzindo o que lhes é imposto: não quer dizer que tudo será reproduzido como ocorreu antes, mas sim que donos do poder ditarão as regras comportamentais a serem seguidas em uma perspectiva de reprodução do que lhes é solicitado. Pessoas são dominadas, se limitam à execução de ordens, à adoção de comportamentos que lhes prejudicam em nome de uma moral, de costumes que nunca favoreceu aos oprimidos.

Em seu nome, vivências são limitadas, mulheres são oprimidas, sujeitas a todo tipo de violência e humilhação em um contexto capitalista que produz recordes de riquezas. É uma conta que não fecha, é tão contraditório que chega a ser difícil acreditar que ainda haja pessoas que pensem a escola como um local de disciplina, de apagamento de diferenças. Nesse sentido, ao perceber que o ambiente escolar é o local onde a diversidade se constitui e se hierarquiza, é necessário compreender que a sua inclusão não é o mesmo que o respeito às diferenças. Equidade não é o mesmo que igualdade, práxis não é o mesmo que prática. Professores não podem ser censurados e silenciados, devendo expressar suas opiniões e anseios, sempre com base no conhecimento científico que deve nortear suas ações em sala de aula. Ressalta-se, portanto, que não há como uma sociedade avançar sem que haja a construção de conhecimento. E, para isso, é necessária a apropriação do saber já

produzido, seu questionamento, adaptação e modificação. Isso favorece sua utilização na resolução dos problemas sociais, questão que será discutida na seção que segue.

3 FUNDAMENTOS E ESPECIFICIDADES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA)

Esta seção foi elaborada para apresentar os fundamentos e especificidades da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), como ela analisa criticamente as estruturas sociais, a fim de escancarar as amarras que perpetuam a desigualdade. É por isso que essa será a teoria adotada para a organização do Grupo Colaborativo de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola. Do mesmo modo, sua abordagem também favorece a conscientização e o empoderamento através de um enfoque dialético que integra a teoria com a prática. O foco da Pedagogia Histórico-Crítica é a transformação social, o que pode se dar através da aplicação de abordagens e estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola. Optou-se por essa teoria porque ela parte de uma contextualização histórica na compreensão dos problemas sociais. Esse tipo de perspectiva pode auxiliar muito na dinâmica de grupos colaborativos, pois favorece a troca de conhecimentos e as colaborações coletivas que podem resultar em *insights* mais profundos e eficazes.

O termo Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) foi cunhado por Dermeval Saviani, cuja obra, produção acadêmica e história de vida são dedicadas à educação. Seus estudos destacam as unidades gerais de análise que se concentram, prioritariamente, em quatro grandes áreas: estrutura e política educacional, filosofia da educação, história da educação e teoria pedagógica (Gama, Marsiglia, 2018). A Pedagogia Histórico-Crítica é um termo cunhado em 1984, mas foi publicizada em 1983 com o lançamento do livro Escola e Democracia, um manifesto de lançamento da até então denominada: Pedagogia Revolucionária. Essa a concepção educacional que se orienta pelo conceito de modo de produção que muda gerando novas formas de educação, que por sua vez influenciam nas mudanças dos modos de produção, ou seja, é uma via de mão dupla. Seu elemento central é o saber objetivo que busca explicar as mudanças nas formas de produção da existência humana que, historicamente, geraram novas maneiras de educar. Isso permite o levantamento e o estudo das teorias críticas e não críticas da educação, sejam elas a pedagogia tradicional, nova, tecnicista e as crítico-reprodutivistas que precisam ser superadas (Saviani, 2011). Esse entendimento sobre o histórico das correntes pedagógicas é uma maneira de trazer o sujeito para o conhecimento, prática que lhe possibilitará

relacionar as mudanças nas teorias pedagógicas com as ocorridas na economia capitalista ao longo do tempo.

Fundamentada na teoria marxista, que também embasa as discussões sobre a individualidade, a Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se em uma teoria que ampara a formação do sujeito. Seus processos de objetivação têm como ponto de partida o mundo do trabalho representado nas relações de produção (Duarte, 2013). É dessa maneira que se estabelece uma relação de dependência social, a partir da qual uma pessoa tem poder sobre algo. Quando retirado do meio, revela uma relação de hierarquia, que expressa o poder sobre outras pessoas. Inicialmente, essas relações são de dependência natural e espontânea, que subordinam os sujeitos ao que está sendo produzido em uma perspectiva de poder social (Marx, 2011). Em um contexto educacional, essa relação deveria ser caracterizada pela intencionalidade. Seu principal objetivo é a apropriação, pelo aluno, do conhecimento humano acumulado. E isso em uma sociedade capitalista favorece uma perspectiva de formação humana emancipatória capaz de explicitar a dominação e opressão (Haddad; Pereira, 2013). Quando a mulher perceber que é inferiorizada ela será instigada à competição pela igualdade, mesmo em um cenário com tanta desvantagem legitimada, como o que se vive.

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe-se a colaborar na superação dessa sociedade a partir de uma formação consistente e robusta, fundamentada em conhecimento científico. Considera que boa parte da formação do sujeito ocorre na escola. Nela, pessoas se relacionam com pessoas em uma perspectiva sócio-histórica e cultural para compreender a realidade na qual o ser humano se insere (Duarte, 2013). No entanto, essa relação é complexa, ambígua e desigual. A complexidade do contexto educacional e a quantidade de questões envolvidas, ao invés de promover uma prática intencional de equalização social, acaba por discriminar e marginalizar os sujeitos (Saviani, 2008). Essa perspectiva reflete a divisão do trabalho e a dificuldade de acesso à riqueza que se gera. Por consequência, isola de um lado produtores de conhecimento e, do outro, ações que colaboram na manutenção dos interesses privados em uma perspectiva de naturalidade (Marx, 2011). O pensamento marxista ressalta essas questões e também a necessidade de refletir sobre a formação humana e o papel da educação nessa formação. Considera que o trabalho educativo é direto

e intencional (Duarte, 2013). A dificuldade de acesso é uma questão intencional, pessoas não têm condições mínimas de vida porque o capital que elas produzem é centralizado nas mãos dos que detêm os meios de produção.

Além disso também é desafiador, pois consegue isso a partir de uma vertente educativa que separa o produto do produtor, na qual a natureza humana se apresenta sob uma perspectiva de produção direta e intencional. O saber, questão central da Pedagogia Histórico-Crítica, se constitui na forma como as pessoas internalizam o mundo, expressando-se das mais distintas maneiras. O compartilhamento desses diferentes tipos de conhecimento favorece a compreensão do que é o ser humano e a que sua vivência se propõe (Saviani, 2011). Ao defender uma escola pública universal e de qualidade, compreende-se o ambiente escolar como um espaço de disputas. Nele se inspira para traçar concepções visando à formação omnilateral do sujeito e a superação da sociedade de classes (Pasqualini; Teixeira; Agudo, 2018). No contexto educacional isso se destaca pela defesa de uma educação escolar intencional e sistematizada. Seu foco é socializar conhecimentos culturais, artísticos e científicos enquanto possibilidade educativa de emancipação humana.

A Pedagogia Histórico-Crítica parte do princípio de que a natureza humana não é dada ao sujeito e o ser humano não se faz naturalmente, mas se constitui no resultado de um trabalho coletivo, sendo o reflexo das relações sociais que estabelece (Saviani, 2011). As pessoas podem se apropriar tanto da riqueza material quanto da espiritual produzida pela humanidade. A educação se enquadra nesta última, pois abarca os conhecimentos e saberes produzidos pela humanidade (Duarte, 2013). Considerando a complexidade dessa relação, a produção material representa os resultados reais da produção imaterial, seus objetivos finais. A educação representa um dos aspectos imateriais que envolve a produção de saberes sobre a natureza e a cultura, na perspectiva de um conjunto da produção humana (Ruckstadter; Oliveira; Ruckstadter, 2020). Trata-se de um compromisso político que busca compreender e formular explicações de forma dialética. Fundamenta-se no materialismo histórico, nas práticas sociais e nos motivos pelos quais elas ocorrem (Saviani, 2021). O papel da escola é, antes de mais nada, o de explicar como se dão as relações de produção humana. Outrossim, também procura explicitar esses fenômenos sociais à luz do conhecimento científico.

A Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani não se dá de maneira descontextualizada, mas se propõe a pensar a sociedade a partir de seu modo capitalista de produção. Faz sua correlação ao tempo histórico e ao conhecimento já produzido pela humanidade antes dele (Gama; Marsiglia, 2018). Trata-se de uma prática pedagógica transformadora e comprometida com a mudança social e colabora em uma educação que visa à superação das contradições existentes e atua na construção de uma nova sociedade (Orso, 2021). Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a ação docente e sua articulação com o conhecimento deve ocorrer a partir de três enfoques centrais: o epistemológico, sociológico e o teleológico. Com isso, problematiza as práticas sociais opressivas reportando os conhecimentos necessários para sua superação (Ruckstadter; Oliveira; Ruckstadter, 2020). Professores precisam receber preparação, treinamento, capacitação, adequadas condições de trabalho para que possam atuar a partir desses enfoques. No entanto, como o poder decisório sobre a educação está nas mãos dos que não a conhecem, é importante ressaltar que dificilmente isso será conseguido.

Sua implementação e institucionalização no contexto escolar não é tarefa fácil, uma vez que os grupos políticos atuam de maneira contraditória. De um lado está a necessidade da superação do conservadorismo na universalização da educação pública; do outro, a defesa de interesses privados que detém os meios de produção e do poder político (Tonidandel, 2021). Sem ter opção, as pessoas são submetidas a uma produção social contraditória das quais resulta o conhecimento historicamente construído (Marx, 2011). Como a educação brasileira está organizada para atender aos interesses privados, há uma tendência contra-hegemônica que é obstaculizada pela classe dominante (Balzan; Orso, 2013). É por isso que a implementação e institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica se tornam grandes desafios. A superação do ideário neoliberal não é tão simples.

Por se tratar de uma teoria pedagógica comprometida com a classe trabalhadora, a Pedagogia Histórico-Crítica foca na transmissão-assimilação de conteúdos voltados a todas as dimensões humanas. Almeja uma educação de qualidade, de modo que sua institucionalização assuma características próprias nos espaços educacionais, e, por isso, encontra muitas dificuldades (Selzler; Orso, 2021). Além do mais, se constitui em uma Pedagogia Marxista, reconhecendo que se assenta

nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético de Marx e Engels. Sua abordagem não é sinônimo de relato, mas das formas de relacionamento entre os sujeitos para garantir a sobrevivência da espécie humana (Colares; Lombardi, 2021). Os ideais da Pedagogia Histórico-Crítica ainda vão além da transformação social, pois essa pedagogia anseia, ainda, pela manutenção da humanidade. Busca formar sujeitos humanos, pessoas capazes de lidar com os outros seres humanos de forma sensível e empática. Isso não quer dizer ser romântico, permissivo ou acomodado, mas perceber que a justiça social deve ser o objetivo da humanidade.

Esse relacionamento é o objeto de uma educação que, ao seguir os princípios marxistas, se centra na formação humana e na promoção de sua emancipação. O conhecimento trabalhado na visão da Pedagogia Histórico-Crítica se relaciona ao saber clássico. A partir daí, a sociedade é pensada com base em sua divisão de classes e em formas de superar a exploração de pessoas por pessoas (Haddad; Pereira, 2013). É por isso que esse processo precisa ser contínuo, respeitando cada momento histórico (Matos; Mazaro, 2021). Considerando que há interesses antagônicos nas relações sociais da sociedade capitalista, a Pedagogia Histórico--Crítica volta-se à valorização e utilização do conhecimento científico na formação humana.

Nestes, a crise capitalista é analisada com base no marxismo clássico e em sua abertura para um novo ciclo civilizatório para a humanidade. Além de observar o eixo educacional que busca entender de que maneira a escola foi institucionalizada no bojo da sociedade de classes. Outra questão é o eixo pedagógico, que, mesmo precarizado, exige uma teoria fundada em uma concepção crítica e revolucionária integral (Lombardi, 2018). Não se trata de compreender apenas uma questão, mas seus efeitos em conjunto. De maneira isolada, nada pode ser revolucionário, já que a transformação se constitui em um movimento, em um processo contínuo (Orso, 2021). Marx analisou os movimentos da sociedade e, apesar de não tratar especificamente sobre a opressão da mulher, ele percebeu a existência de instâncias dominantes e dominadas. Seus achados favoreceram um aprofundamento nos estudos de gênero quando se percebeu que a mesma opressão vivenciada pelo trabalhador no capitalismo também ocorria com a mulher no patriarcado.

A demanda por compreender e postular saberes historicamente sistematizados promove o desenvolvimento das capacidades humanas, como raciocínio, sentimentos éticos, estéticos e domínio de conduta. Desenvolve conceitos que resultam das articulações entre as diferentes teorias. Essas formulações quando relacionadas à educação, contestam crenças. Podem se apresentar como teses polêmicas, como: a do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência; do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos; e quando menos se falou em democracia na escola mais democrática ela foi, e quando mais se falou em democracia, menos democrática ela se tornou. Foram essas proposições que contrariaram as ideias dominantes da época, metaforicamente resumidas na expressão “teoria da curvatura da vara” (Saviani, 2008). É o grau de complexidade das ações no contexto escolar e a qualidade das medidas que determinarão a construção do conhecimento (Martins, 2013). Neste âmbito, os estudos de Saviani foram fundamentais para que se iniciasse a defesa da necessidade de uma pedagogia revolucionária na escola, pois o estudioso percebeu que não bastava estar previsto nas normativas e materiais, era preciso fazer acontecer.

Essas teorias traduzem os problemas enfrentados nas práticas pedagógicas, que se apresentam de maneira abstrata (Duarte, 2013), sintetizando a forma como elas acontecem. Como a classe dominante detém os meios de produção, em cada tempo, a teoria se apresenta de uma forma diferente, mas sempre de acordo com os interesses opressores que se mantém (Marx, 2011). É essa questão que dificulta a superação das teorias pedagógicas reprodutivistas, uma vez que a revolução visa somente à resolução dos problemas materiais da vida humana. Pautada pelas relações, os processos precisam se tornar humanizados, plenos de conteúdo científico (Duarte, 2018). Uma educação esvaziada de ciência não tem outro objetivo senão manter o ciclo reprodutivista de dominação. Pessoas são colocadas para trabalhar, mulheres são postas em posição de não humanos, tudo para que uma ordem social que nunca existiu seja mantida.

A educação é vista como mediadora desses processos sociais, que se trata do ponto de partida e de chegada da Pedagogia Histórico-Crítica. Todo e qualquer estudo, deve partir de uma atividade inicial que é problematizada e instrumentalizada.

Após, chega-se à etapa da catarse, que corresponde ao ápice do processo, ao momento em que o conhecimento científico é internalizado e substitui o do senso comum no sujeito. Isso faz com que a prática social inicial seja transformada, constituindo-se em uma prática social final embasada no conhecimento cientificamente produzido pela humanidade (Saviani, 2011). Esses momentos embasam a metodologia proposta por Dermeval Saviani, que se constitui em um processo simples de ser compreendido, mas complexo de ser implementado, visto que interpela e questiona interesses. Parte de questionamentos infundados, baseados no senso comum que são melhorados a partir de uma perspectiva de acesso ao conhecimento cientificamente acumulado pela humanidade.

Ressalta-se, no entanto, que esses momentos não são como um receituário restrito, engessado e explicitamente definido, pois a Pedagogia Histórico-Crítica é um sistema teórico-prático fundamentado no Materialismo Histórico e Dialético. Parte de uma tensão dialética entre o ser-vir-a-ser referenciando a possibilidade de uma práxis transformadora (Abrantes, 2018). Com base nos princípios marxistas, a educação possibilita a emancipação humana, superando as formas alienadas que o capital impõe ao trabalho. Teoria e prática são indissociáveis, uma vez que o humano também é, já que não há como separar o sujeito da posição social que ele ocupa em cada momento (Haddad; Pereira, 2013). Essa questão embasa a apropriação do Método Histórico-Dialético, possibilitando a aquisição de conhecimento a partir de uma realidade concreta (Bahniuk, 2018). Essa realidade é problematizada, percebendo-se suas lacunas e o que precisa ser instrumentalizado a partir dela. Nesse patamar, o trabalho docente se constitui em uma eterna busca de conhecimento bruto, que será melhorado e transformado em um conhecimento lapidado a ser devolvido à sociedade.

Considerando o contexto histórico onde ocorrem as relações sociais, a abordagem desse conhecimento deve se realizar entre os sujeitos pertencentes à classe trabalhadora. Oprimidos pela ideologia dominante, eles serão explorados de forma massiva pelo capitalismo que visa ao lucro (Jacinto; Ruckstadter, 2022). Ao longo da história ficou evidente “a importância de se trabalhar métodos pedagógicos que visem a consciência crítica por meio do acesso aos conteúdos acumulados sistematicamente pelos homens ao longo da história” (Jacinto; Ruckstadter, 2022, p.

231). Mas, para que a classe trabalhadora se perceba enquanto elemento pensante nas relações de produção, é necessário que ela se desvie da generalização que o capitalismo contemporâneo preconiza.

Quando se separa dominadores e dominados instaura-se a precariedade e se desfavorece o processo de emancipação dessa classe trabalhadora que também é oprimida. Mulheres não conseguem se perceber na condição de dominadas, de submissas, porque estão imersas em ambientes preparados para que elas nem se atentem a isso em seu dia a dia. Na escola, um ambiente predominantemente feminino, pode-se acreditar que não há machismo ou que os efeitos do patriarcado não sejam sentidos, porém, quando se analisa as nuances comportamentais, percebe-se que as coisas são bem mais complexas. Assim, para que fosse possível um maior aprofundamento nestas e outras especificidades sobre as relações de produção e opressão, elaborou-se a seção seguinte. Seu intuito é realizar um aprofundamento sobre o Método Histórico-Dialético que norteia este estudo.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção apresenta algumas especificidades da metodologia utilizada nesta pesquisa. Classificando-se no campo das Ciências Humanas, as relações de gênero e as ideologias refletem uma reação às contradições do capitalismo. Crescentes pesquisas percebem a opressão de gênero na sociedade, bem como o conjunto das relações sociais determinadas historicamente (Silva; Silva, 2014). Alguns métodos colaboram em sua compreensão, como o materialismo histórico que favorece também a ação docente em sala de aula, colaborando no entendimento da educação como mediadora da prática social. Para isso, desenvolve e impõe novos meios e relações de produção (Saviani, 2011). A lógica dialética fundamenta a metodologia do materialismo histórico, que se embasa na formulação do pensamento a partir do embate de contradições (Santos; Gonçalves; Rodrigues, 2022). Considerando-se o tratamento da mulher na sociedade, a criticidade será elemento fundamental para discutir e destacar as explorações, violências, exclusões, submissões e opressões que se vive.

Essa pesquisa é de cunho qualitativo. Trata-se de um estudo de caso de cunho interventivo visando à instrumentalização docente sobre o contexto mais amplo da sociedade com relação às questões de gênero. Esse tipo de abordagem sugere que a educação seja vista como uma prática social e coletiva, já que possibilita uma práxis educativa transformadora, daí a opção pela abordagem qualitativa básica. Esse tipo de pesquisa possibilita a realização de intervenções educativas que podem afetar estruturas sociais, pois partem do contexto histórico, considerando as relações de poder e a desigualdade. Na formação docente, favorece a elaboração e aplicação de intervenções, enfatizando sempre a relação entre teoria e prática, que quando é relacionada a um grupo específico, culmina em um estudo de caso.

A pesquisa educacional tem um potencial revolucionário e segue metodologias explícitas para seus resultados. Isso não significa ausência de divergências, mas que elas serão o objeto de estudo das teorias, pressupondo a compreensão da sociedade de forma totalitária. É nessa perspectiva que o Materialismo Histórico e Dialético colabora, uma vez que a educação não está alheia ao social, mas inserida nele. Seu foco não é mudar a sociedade, mas compreendê-la, articulando seus elementos

indissociáveis de forma crítica para assim poder transformá-la (Orso, 2018). É dessa maneira que se torna possível compreender a realidade educacional brasileira de forma crítica e revolucionária (Santos; Gonçalves; Rodrigues, 2022). Portanto, busca compreender os problemas que afetam a realidade social, como a exploração, a discriminação e as opressões. Percebe que todo tipo de desigualdade está ligado à luta de classes.

Em uma perspectiva mais ampla, a revolução se coloca a serviço da educação, a partir da qual luta-se para transformar as condições da sociedade contemporânea. Além de fundamentar a Pedagogia Histórico-Crítica, o Materialismo Histórico e Dialético colabora na explicação dos fatos da vida humana e suas relações, superando o caráter mecanicista trazido pela sociedade capitalista. O materialismo indica a maneira como se apreende as coisas, de que forma a realidade é criada e reproduzida. Esse movimento dialético é essencial na compreensão das contradições que mudam a sociedade. Já o histórico, indica que tudo está em um processo de movimento contínuo (Duarte, 2018). Ressalta-se que o conteúdo da Pedagogia Histórico-Crítica é uma versão dialética do materialismo histórico. Anseia pela elaboração de uma concepção pedagógica, de acordo com uma concepção histórica e materialista do ser humano (Saviani, 2021). Parte da produção humana cientificamente acumulada para um saber crítico melhorado, transformado de acordo com a necessidade da realidade vigente. Esses conhecimentos embasaram a elaboração da seção seguinte, que abordou o percurso metodológico adotado nesta pesquisa.

4.1 Referencial Teórico-Metodológico

Esta seção tratou do percurso metodológico, partindo da premissa de que a teoria pedagógica elabora uma concepção de mundo a partir do conhecimento material. Reconhece a dialética de Marx e Engels como uma forma de contar a história da humanidade, a maneira como os sujeitos se relacionam para sobreviver (Colares; Lombardi, 2021). Apesar disso, o Materialismo Histórico e Dialético assume a perspectiva de uma educação escolar que socializa o conhecimento em suas mais diversas formas, já que seu objetivo é a transformação social (Duarte, 2018). As

mudanças nas visões e contextos se apresentam em uma questão particular da pedagogia, pois historicamente constituíram as práticas pedagógicas, conforme se conhece na contemporaneidade (Saviani, 2011). Considerando as fontes teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, percebe-se o materialismo histórico como um diferenciador que interage com outras questões pedagógicas, apesar de que Marx nunca as trabalhou diretamente.

O materialismo histórico não é um método específico da educação e pode ser empregado para a abordagem dos mais variados temas. Neste estudo, é utilizado na compreensão das bases, pilares e formas de organização do pensamento sobre a temática que se propõe (Silva; Silva, 2014): a conscientização docente sobre a necessidade de se abordar gênero em sala de aula. Centrada na investigação, análise e reflexão das relações sociais procurou-se compreender, de forma dinâmica e peculiar, a complexidade das questões de gênero dentro do capitalismo. Seus fundamentos estão voltados à superação das relações de poder impostas hegemonicamente pelas classes dominantes (Santos, 2021). Baseia-se no livro “A ideologia alemã” de Marx e Engels e nos novos contornos dados ao materialismo histórico. Ressalta-se que esse é o formato utilizado pelos autores no restante de suas obras. Tratando-se da dialética hegeliana, parte-se de uma relação de negação, incorporação e superação de seu sentido, bem como apresentando os pressupostos incontornáveis a todo ser humano: abstração, imaginação e condições materiais de vida (Sader, 2007). Esse processo consiste em captar uma situação concreta reproduzida, buscar fundamento na materialidade do conhecimento humano cientificamente acumulado e devolver essa situação à sociedade de forma melhorada a partir dos saberes internalizados e lapidados com a criticidade.

Situa-se no materialismo histórico, pois a Pedagogia Histórico-Crítica rejeita reducionismos e dogmas em suas constituições, fato que a insere na concepção dialética que evita uma adesão fácil e ambígua. Esse movimento dialético compreende e explica o processo de formação das relações sociais desde suas condições de existência até sua inserção no processo educacional (Saviani, 2011). É nesse patamar que o Materialismo Histórico e Dialético encontra aplicabilidade na análise, interpretação e sintetização da produção de vida material, produzindo a vida social e suas relações. Enquanto ciência, orienta as ações humanas na compreensão

do estabelecimento de um conjunto de leis e regras (Santos, 2021). A produção do conhecimento questiona a essência que orienta e sustenta a consciência em suas mais variadas concepções. Considera-se que do materialismo histórico, emergem formas de compreensão do desenvolvimento das condições materiais da existência humana.

O conceito de materialismo encontrou respaldo nas proposições de Ludwig Andreas Feuerbach (1804-1872)[10], que foram analisadas permitindo a constatação de que seu principal defeito era o de não considerar a subjetividade humana. Desenvolvido de forma abstrata, embasa a modificação das circunstâncias da educação, sem levar em conta que o próprio educador também precisa ser educado (Marx; Engels, 2007). Considerando que o materialismo surgiu a partir da reflexão de preceitos ideológicos, tem-se que ele não só incorpora discursos dominantes, mas também pode ser o método central para sua desnaturalização. Quando se fala da trajetória histórica da formação do conceito de gênero, percebe-se as diferenciadas interpretações e a impossibilidade de considerar somente uma de suas vertentes (Silva; Silva, 2014). E o mesmo ocorre com a educação quando se explicita as concepções do materialismo histórico. A partir delas é preciso que o professor compreenda as relações sociais, mediando a prática e seu desenvolvimento histórico. Isso também se aplica às imposições herdadas e às que precisam ser transformadas (Saviani, 2011). A utilização de um método materialista no estudo de gênero é uma maneira de promover o passado de forma crítica, projetando as posições opressivas nele vividas. Isso favorece a explicitação da opressão, fato que facilita a compreensão da mulher da posição de opressão a que está sujeita.

O Materialismo Histórico e Dialético colabora na transformação dessa realidade. A teoria se define como uma verdade, porém a totalidade do movimento só pode ser percebida a partir da verificação das relações sociais (Bressan; Brzezinski, 2022). Apesar de indiretamente ligada à educação, não se pode esquecer que o marxismo clássico não desenvolveu uma teoria pedagógica, mas favoreceu seu surgimento, como no caso da Pedagogia Histórico-Crítica, que referencia as

---

[10] Ludwig Feuerbach é um filósofo alemão que “representa a verdadeira matriz do ateísmo ocidental moderno, que tem como caráter distintivo o fato de ser um ateísmo de talhe antropológico” (Barreto, 2023, p. 193), diferenciando o indivíduo concreto e sua essência real (Barreto, 2023).

concepções de mundo, de ser humano e de conhecimento a partir do próprio materialismo (Colares; Lombardi, 2021). Explicitar isso parece ser uma questão inadiável, pois é necessário que os educadores compreendam o contexto no qual seu trabalho é executado, bem como as relações sociais inerentes a esse processo (Orso, 2018). Seus aspectos históricos favorecem a investigação do contexto, a arte do diálogo e a consequente percepção das contradições inerentes à mente humana. Essa perspectiva na área educacional pode contribuir para o alcance dos conhecimentos sistematizados por Saviani.

Como o Materialismo Histórico e Dialético se constitui em um método que possibilita a captura da essência do objeto a ser estudado, ressalta-se que a ciência é a base para suas explicações. Para que possamos entendê-la, é necessário, primeiramente, compreender a história da sociedade humana em suas mais variadas vertentes. Essa fundamentação serve de referencial para as Ciências Humanas e Sociais. Ademais, colabora em investigações empíricas que propiciam condições de conscientização da relação de dominação, exploração e expropriação de classes das quais o sistema capitalista se aproveita (Santos, 2021). Em uma pesquisa, o método materialista colabora na apresentação, investigação e na compreensão do objeto em sua totalidade, já que interpreta as atividades humanas a partir da realidade social. Apoia-se nas ações intencionais dos sujeitos e na determinação da consciência quando revela as estruturas sociais e suas contradições (Bressan; Brzezinski, 2022). Explicita-se que as lutas de classes são contraditórias e estão em realidades com forças opostas. É isso que o Materialismo Histórico e Dialético possibilita compreender, essa realidade viva e dinâmica com seus conflitos e movimentos.

Sendo assim, a prática pedagógica só será revolucionária se for materialista, condição essencial que possibilita aliar a teoria à prática (Orso, 2018) e desta relação, chegar a uma práxis revolucionária. Fundamenta visões de mundo, concepções sobre a vida humana e também sobre a relação entre a sociedade e a natureza. Essa historicidade favorece abordagens escolares mais abrangentes e aprofundadas, o que colabora na socialização do conhecimento científico (Duarte, 2018). Ao analisar os processos pedagógicos e como eles se explicitam, percebe-se que as pedagogias contemporâneas se formularam embasadas em conhecimentos anteriores (Saviani, 2011). Isso favorece o entendimento de como os sujeitos produzem a vida material e

de como essa produção requer recursos para prover sua existência (Santos, 2021). Considera a hegemonia capitalista como contraditória na medida em que dialeticamente se questiona seus movimentos. Compreendendo esse processo histórico, dinâmico e material, possibilita-se a apresentação de uma sobreposição fundamentada na produção da vida social.

Nos estudos contemporâneos, o Materialismo Histórico e Dialético se fundamenta em alguns princípios: da totalidade, pois tudo se relaciona; do movimento, já que tudo muda; das mudanças que são qualitativas, através das quais as coisas se transformam quebrando o ciclo de repetição; da contradição, a partir da qual ocorre a unidade e a luta de contrários. Trata-se de uma lógica formal que fundamenta a lógica dialética, o que representa um movimento dialético (Gadotti, 1995). A partir dessas considerações, percebe-se que o Materialismo Histórico e Dialético é um método que opera pela abstração da capacidade de um contexto de totalidade, ora isolando, ora reintegrando esse objeto ao conhecimento (Bressan; Brzezinski, 2022). É nesse sentido que esse método se define como uma filosofia do marxismo, desenvolvendo sua concepção materialista da realidade histórica (Silva; Silva, 2014). O materialismo possibilita compreender as vertentes que norteiam a dinâmica da vida social. Parte de conhecimentos cientificamente acumulados e totalizantes, fazendo com que a construção do conhecimento ocorra por meio da dialética contraditória.

Como a Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta-se no Materialismo Histórico e Dialético, ressalta-se que Marx e Engels demonstraram genialidade ao compreender as ações do tempo passado e presente. Sua capacidade de abstração possibilitou que a própria sociedade refletisse sobre suas formas de existência (Colares; Lombardi, 2021). Essa atividade é significativa quando se considera o princípio da consciência determinada pelo ser. Isso subverte as relações sociais a partir da incorporação de conhecimentos (Pasqualini; Martins, 2021) que possibilitam compreender as estruturas fundantes das ideologias dominantes (Silva; Silva, 2014). Entretanto, há limites da realidade objetiva e a criação de regras que residem na consciência humana de sua capacidade revolucionária e transformadora (Santos, 2021). Assim, ao estudar determinados objetos, é possível estabelecer uma relação múltipla que se orienta pelo Materialismo Histórico e Dialético. Isso salienta a realidade concreta e suas

fundamentações. Além do mais, essa complexidade social é explicada por inúmeras determinações materiais que condicionam o capitalismo e suas ramificações.

Neste patamar, todo objeto é considerado parte interligada à vida social, e quando o ser humano o percebe constituinte de um todo, consegue conhecê-lo e transformá-lo (Gadotti, 1995). Para o materialismo tudo depende da matéria, já que ele se fundamenta na base de toda existência humana. A partir dele, a sociedade se constitui como fator determinante às representações intelectuais de sua época. É esse movimento dialético que se considera a história um processo circular que sempre repete e repetirá os mesmos fatos (Silva; Silva, 2014). É por isso que temas sensíveis como as questões de gênero quando são estudadas à luz do Materialismo Histórico e Dialético, são concebidos a partir de suas representações. Isso possibilita explicitar as causas das condições opressivas que assujeitam, dominam e oprimem as pessoas.

4.2 Percurso Metodológico

Para compreender melhor a relação entre a formação docente e as questões de gênero, a partir do Materialismo Histórico e Dialético, foram realizadas nove entrevistas com professores atuantes em turmas de quarto e quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública municipal de um pequeno município do Norte do Paraná. Optou-se por docentes desses anos porque seus alunos têm a idade máxima atendida e porque o quarto e quinto ano marcam uma etapa significativa de transição na vida escolar do aluno. Outra motivação por essa opção foi a pesquisa de revisão realizada inicialmente, que evidenciou uma lacuna de estudos nesses anos. Nela há introdução de matérias mais complexas e sua preparação para as etapas educacionais subsequentes. Outra questão é que, apesar de cada criança ser única, nesta fase é possível a identificação de comportamentos que dificultam a igualdade de gênero na escola e a necessidade ou não de intervenção docente.

No município pesquisado, há um Centro de Educação Infantil (CMEI) e duas escolas que ofertam a educação pré-escolar e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de instituições públicas, mantidas pelo Poder Público Municipal. Para obter autorização à realização da pesquisa, primeiramente foi feito um contato em 8/2022 com a Secretaria Municipal de Educação para verificar se haveria

autorização para a realização do estudo, emitindo-se um termo de autorização (Anexo 1). Após, realizou-se a solicitação junto ao Coordenador do Programa de Pós--Graduação em Educação (PPEd), que também emitiu um termo de autorização (Anexo 2). Esses termos compuseram o rol de documentos obrigatórios para a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos, realizada em 9/2022 e aprovada em 10/2022[11] (Anexo 3). Nestas duas instituições de ensino há uma turma de quarto e uma turma de quinto ano por período, o que totaliza 8 docentes, já que há um docente para cada turma. No entanto, como uma das docentes estava afastada no período inicial das entrevistas, foi entrevistada a docente em exercício e quando a docente titular retornou, ela também foi entrevistada. O convite foi feito a todas as docentes de quarto e quinto ano e elas aceitaram, e neste momento já conciliávamos as agendas para encontrar um horário e realizar a entrevista. Ao concordar já faziam a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 4).

Partiu-se da premissa de que "os momentos iniciais da entrevista, das apresentações e do aquecimento, quando bem utilizados, favorecem o desenvolvimento de uma relação empática entre entrevistador e entrevistado" (Ruckstadter, 2023, p. 101). Assim, estabeleceu-se um vínculo inicial de forma harmônica, pacífica e respeitosa, o que abriu os caminhos. Esclareceu-se que era para responderem com suas percepções e que não havia certo ou errado, o que afastou a possibilidade de se sentirem ameaçados, intimidados ou em posição de inferioridade por terem suas vivências julgadas pela pesquisadora (Ruckstadter, 2023). Dessa forma, essas entrevistas ocorreram entre 21/6/2023 e 24/7/2023. A pesquisadora ia perguntando e as entrevistadas respondendo, sendo gravado somente o áudio. Essa etapa ocorreu em formado de bate-papo, de forma descontraída e as questões do roteiro (Anexo 5) não eram feitas necessariamente na ordem proposta. Finalizada a gravação de todas as entrevistas, realizou-se a transcrição e análise dos dados obtidos. Os nomes utilizados para expressar as falas das entrevistadas são fictícios e foram escolhidos por elas próprias visando à preservação de sua identidade.

---

[11] Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) nº 5724621/2022 (Anexo 3).

Trata-se de docentes concursadas no município ou que assumiram a função por Processo Seletivo Simplificado – PSS. A maior parte delas fez magistério no início de carreira, realizando a graduação em pedagogia enquanto já exerciam a profissão docente, pois os concursos mais antigos permitiam essa possibilidade. A que tem menor tempo de atuação docente está há 5 anos na docência e a que tem maior tempo está há 30 anos em sala de aula. Do rápido contato percebeu-se que se trata de profissionais sérias e muito comprometidas com suas funções, percebendo-se também uma falta de ânimo para lidar com questões em nível macro, pois não há grandes perspectivas de mudanças. A maioria delas tem atuação exclusiva e passam o dia todo em sala de aula, lidando com a diversidade que compõe os bancos escolares. Lidam com pessoas diferentes, com variadas perspectivas e com sonhos e anseios únicos.

Para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados empíricos, pautou-se nos resultados da pesquisa de revisão que evidenciaram algumas lacunas a serem estudadas. A partir dela, elaborou-se uma busca bibliográfica teórico-científica sobre a temática, o que possibilitou compreender e aprofundar sobre as especificidades atreladas às questões de gênero. Isso embasou a elaboração de um roteiro de entrevista que foi adaptado de uma das leituras realizadas, pois as questões já haviam sido usadas em outro estudo. Esse instrumento serviu para a coleta de dados inicial junto aos docentes, que se deu em forma de entrevista gravada, transcrita e analisada segundo os referenciais da pesquisa.

Ressalta-se, no entanto, que a proposta inicial era abordar a temática a partir de autores pós-estruturalistas. No entanto, com a troca de orientação, foi necessária uma adaptação dos referenciais à linha de estudos da orientadora atual, ou seja, em autores da linha crítica. Isso culminou na necessidade de mudança e adequação nos referenciais da pesquisa, substituindo-se os autores pós-estruturalistas por autores da linha crítica. Com isso, algumas terminologias também precisaram ser ajustadas, como a substituição do termo *equidade* por *igualdade*, inclusive nas entrevistas, pois o novo referencial não representava o conceito inicialmente proposto. Consequentemente, o curso de capacitação passou a ser intitulado como *Grupo colaborativo de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola*. Essa alteração nos referenciais impôs um ajuste na metodologia de estudo. Com a

incorporação de novas e mais abrangentes perspectivas, constatou-se que o método anteriormente indicado seria insuficiente para dar conta de atingir o objetivo inicialmente proposto que também precisou ser ajustado.

Utilizando-se do Materialismo Histórico e Dialético, chegou-se a importantes achados obtidos nas entrevistas, o que, aliado ao referencial teórico, embasou a proposição do grupo colaborativo de estudos científicos para a igualdade de gênero na escola. Assim, as questões da entrevista foram agrupadas em três categorias: conceituais, que se relacionavam ao conhecimento prévio que os docentes tinham sobre as questões de gênero; operacionais, que se referiam às práticas docentes, sua forma de lidar com as situações vivenciadas no dia a dia; e expectativas que tinham relação com as perspectivas futuras, práticas docentes, anseios e outras vertentes sobre as questões de gênero. A análise desses achados, a partir do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, possibilitou a constatação de algumas lacunas sobre o conhecimento docente a respeito das questões de gênero.

Constatadas fragilidades de entendimento, elaborou-se um grupo colaborativo de estudos científicos para a igualdade de gênero na escola, que foi cadastrado junto à universidade como curso de extensão de 30 horas para a certificação das docentes participantes, havendo 20 vagas. O convite para a participação no grupo foi feito a todos os docentes que participaram das entrevistas, mas nem todos puderam. Estendeu-se o convite a todos os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alguns vieram. Como sobraram vagas, o convite foi estendido aos docentes da Educação Infantil que manifestou interesse. Assim, o grupo contou com a participação praticamente paritária entre docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O grupo foi organizado em quatro módulos, sendo: aspectos históricos, científicos, sociais e culturais do conceito de gênero; machismo, patriarcado, reprodução inconsciente e discursos nas ações rotineiras; reflexos sociais, abordando-se a ideologia e silenciamentos a partir do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica; estereótipos, mitos e falsas crenças e estratégias para trabalhar a desinformação sobre gênero na escola. Foram 4 horas assíncronas reservadas para as leituras obrigatórias indicadas para cada módulo e 26 horas presenciais, nas quais os temas foram apresentados e discutidos. Os encontros ocorreram de segunda a sexta-feira entre 24/7/2023 e 31/7/2023, sempre das 18h30

às 21h30 e mais no sábado, dia 29/7/2023 das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas em uma das escolas do município. Em sua realização, obedeceu-se aos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Dermeval Saviani, que será abordada posteriormente.

Realizou-se a constatação da prática social inicial, através da realização de uma rápida entrevista individual que respondesse às seguintes questões relacionadas à temática central em cada módulo: 1. O que é gênero a partir de questões históricas, científicas, sociais e culturais? 2. De que forma o machismo e patriarcado estão presentes em nossas ações do dia a dia? 3. Como as ideologias e os silenciamentos são definidos a partir do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico--Crítica? 4. O que são estereótipos, qual sua relação com gênero e como isso pode ser abordado na escola? As respostas dadas pelos participantes foram anotadas para posterior contextualização. Já a constatação da prática social final foi feita a partir das mesmas questões de forma coletiva, resgatando-se algumas das respostas dadas anteriormente para confrontação e discussão.

Entre essas duas etapas ocorreu a instrumentalização e a catarse, que também são duas etapas da Pedagogia Histórico-Crítica, que constituem no momento em que ocorre a abordagem do tema especificamente e quando da internalização dos conteúdos, respectivamente. Ressalta-se que todos os instrumentos e análises de resultados foram comentados e analisados à luz do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica. Esses achados foram detalhados e contextualizados nas seções seguintes. Nelas, os momentos produtivos dessa intervenção foram analisados à luz dos referenciais da pesquisa e foram expostos. Ao final, todo o estudo fundamentou a proposição do produto educacional, que se constitui em um material de apoio que propõe um roteiro para a composição de grupos de estudos que discutam as questões de gênero na educação, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Os achados empíricos são apresentados na sequência, quando se apresenta os dados obtidos especificamente nas entrevistas e no grupo colaborativo de estudos, que seguiu as etapas preconizadas pela Pedagogia Histórico-Crítica.

5 RESULTADOS EMPÍRICOS PRELIMINARES (ENTREVISTAS), PROPOSIÇÃO DE UM GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS PARA A IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA E RESULTADOS EMPÍRICOS FINAIS (GRUPO)

5.1 ENTREVISTAS

Nesta seção são apresentados os dados obtidos nas nove entrevistas realizadas com as docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Algumas delas, por trabalharem em dois períodos, também atuam na Educação Infantil. Conforme já exposto, os nomes utilizados a seguir são fictícios e foram escolhidos pelas próprias entrevistadas visando à preservação de sua identidade. Todas elas têm formação em magistério e a maior parte ingressou no serviço público por ter essa formação inicial. É por isso que algumas delas realizaram a graduação em Pedagogia e em outros cursos após a admissão no município por concurso público. A que tem menor tempo de atuação está há cinco anos na docência e a que tem maior tempo, atua há 30 anos.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro previamente elaborado (Anexo 5). Para melhor apresentação, os dados obtidos foram analisados a partir de três categorias: conceituais, que se relacionavam ao conhecimento prévio que os docentes tinham sobre as questões de gênero; operacionais, que se referiam às práticas docentes, sua forma de lidar com as situações vivenciadas no dia a dia; e expectativas, que tinham relação às perspectivas futuras, práticas docentes, anseios e outras vertentes sobre as questões de gênero. Ressalta-se que nas análises seguintes não há julgamento de valor com relação aos posicionamentos expostos pelas docentes, pois elas se embasam em suas vivências que são únicas. O que será feito é apenas a correlação dos dados obtidos aos referenciais que norteiam essa pesquisa.

5.1.1 Categoria conceitual

Da *categoria conceitual* foram elaboradas questões como, o que são: gênero, igualdade de gênero, educação igualitária em gênero, práticas docentes igualitárias em gênero, formação sobre questões de gênero. Com relação às questões conceituais, quando questionadas sobre o que elas entendem por gênero, uma delas se embasou no conhecimento adquirido em sua vida escolar, quando expôs: “*É o que*

a gente aprende na escola, masculino, feminino" (Alcione), fazendo referência a uma educação que transmite uma cultura do que é ser feminino e ser masculino em uma sociedade (Beauvoir, 1967). Esse tipo de resposta revela a importância de se promover uma compreensão mais abrangente e inclusiva de gênero, considerando as questões de diversidade e igualdade, além da delimitação de papéis que oprime e limita vivências.

Algumas relacionaram à questão biológica: *"Mulher... Querendo ser homem, homem querendo ser mulher... Sexo"* (Márcia), questão perfeitamente compreensível, considerando que há uma confusão entre o sexo biológico e as questões de gênero (Louro, 1997). Esse trecho destaca uma visão biologizante do conceito de gênero, o que se trata de uma questão problemática, já que as questões de gênero transcendem as categorias binárias do sexo. Isso também foi verificado em mais uma fala: *"É a questão de homem e mulher. Hoje se fala muito sobre mulher viver com mulher, homem com homem. E eu acho que tem que ser respeitado. [...]. Cada um tem direito à sua escolha, né? Como se definir a si próprio"* (Simone), referenciando a heteronormatividade e a cisgeneridade como sendo as únicas formas conhecidas de sexualidade (Butler, 2018). Esse tipo de fala remete às normas sociais padronizadas consideradas como verdades absolutas, porém nos estudos de gênero é possível compreender que não é bem assim. Isso revela que há a necessidade de entendimento e aprofundamento do conhecimento docente sobre as questões de gênero.

Outras entrevistadas já foram mais incisivas e assertivas de acordo com os referenciais que norteiam essa pesquisa: "*É como a pessoa se identifica*" (Eloísa*), "gênero é o que a pessoa se sente, né? Ou se sente mulher, ou se sente homem, é isso?"* (Amanda), *"não é masculino e não é feminino. Quer dizer, é masculino e é feminino. Você se identifica com um gênero, eu me identifico com outro. [...]. A gente não pode, dizer assim, estipular o gênero da pessoa. Ela, no decorrer da vida, ela vai sendo, né?"* (Maria), entendendo-se que algumas docentes já reconhecem a diferenciação entre sexo e gênero que é percebido como uma vivência a partir das relações entre as pessoas (Bortolini, 2022). Essas respostas representam uma compreensão mais avançada sobre as questões de gênero, evidenciando o reconhecimento da diferenciação entre sexo e gênero. Eloísa enfatiza a importância

da identificação pessoal na definição do gênero; Amanda traz que gênero também se relaciona à percepção da pessoa; e Maria oferece uma resposta rica e inclusiva quando ressalta o direito de cada um ser como desejar ao longo de sua vida. Essa sequência de respostas encoraja o debate público sobre gênero, a partir da compreensão da necessidade de inclusão das diversas identidades de gênero, valorizando as experiências e respeitando a autoidentificação de cada pessoa.

Quando questionadas sobre igualdade de gênero, houve relação com algumas questões conservadoras e religiosas*: "No pensamento tradicional, que a gente já é criado, [...] eu acho que é aquilo que Deus criou, o homem e a mulher"* (Alcione), o que já é sentido pelas meninas desde cedo quando são mais dominadas pelos pais que os irmãos (Beauvoir, 1967). Essa resposta reflete uma visão conservadora das relações de gênero, considerando valores religiosos e tradições. Isso é problemático e contraditório em uma perspectiva dialética. É nesse âmbito que se destaca a importância de as meninas compreenderem desde cedo os papéis de gênero específicos, sendo fundamental sua conscientização para questionarem as visões conservadoras e essencialistas de gênero.

Uma das professoras expôs: *"Eu gosto de equidade porque você quando a gente fala de igualdade, às vezes nem sempre a igualdade vai dar a possibilidade para a pessoa, mas a equidade, eu possibilito que os dois tenham as mesmas chances e oportunidades"* (Laura), evidenciando a confusão entre as terminologias e seus significados, perfeitamente compreensível por ser o reflexo da imposição e anseios neoliberais conforme exposto anteriormente (Resende; Miranda, 2016). Esse trecho destaca a importância de se compreender as terminologias das palavras. Quando se privilegia o termo equidade em detrimento da igualdade pode-se colaborar para a manutenção do cenário de dominação que está posto. Isso impossibilita a percepção da necessidade de justiça social alinhada com os preceitos do Materialismo Histórico e Dialético. Tal questão se justifica pela falta de uma abordagem crítica sobre a influência neoliberal na educação, fato que possibilitaria uma conscientização sobre as desigualdades e a explicitação da necessidade de se buscar transformações sociais efetivas.

Outra docente acrescentou que igualdade de gênero é *"que a gente tem que ser igual. A mulher tem o mesmo valor que o homem"* (Márcia), numa perspectiva de

igualdade valorativa entre as pessoas que são tratadas de forma desigual e injusta por uma sociedade machista e patriarcal (Saffioti, 1999). Essa fala traz a questão valorativa à discussão, evidenciando que é fundamental desafiar os estereótipos para a promoção de uma sociedade mais justa. E esse é um dos objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica, que é promover uma compreensão mais aprofundada sobre as estruturas de poder e desafiar as normas impostas para estabelecer uma sociedade mais igualitária aos gêneros.

Isso também foi compartilhado pelo posicionamento de outra professora: *"É uma forma de igualar os direitos, alguma coisa nesse sentido"* (Ana). Uma das entrevistadas complementou, pois compreende a igualdade como *"não ter, [...] preconceito. [...]. A pessoa se identifica com o masculino, trate ela como ela se identifica. Não briga com ela. [...] Eu não posso te impor o que eu quero, tá? Se ela se identifica com aquele gênero, beleza. É ela, não é você"* (Maria), remetendo à questão do respeito à resistência com relação à construção social em torno do masculino e do feminino (Saffioti, 2011; Beauvoir, 1970). Essa sequência de respostas revela a importância da resistência às construções sociais tradicionais do masculino e do feminino. Relações de classes são percebidas na fala de Ana, que traz a questão de igualar os direitos; já Maria destaca a importância do respeito neste processo. É por isso que se torna crucial apoiar a igualdade de gênero e o respeito às identidades, bem como o desafio às normas tradicionais que colaboram para a perpetuação das desigualdades.

A questão seguinte tratou sobre o conhecimento docente a respeito de uma educação igualitária em gênero, constatando-se, a partir de uma das falas que em sua visão, *"eu acho que hoje em dia tem muito modismo, as pessoas vão muito pelo modismo. [...] Eu acho que esse modismo influencia muito no caráter da criança. [...]. Sei lá, eu posso estar sendo uma careta agora"* (Alcione). Ao relacionar gênero a um modismo, entende-se a prevalência de um discurso dominante de que há uma norma correta a ser seguida, reconhecendo que algumas atitudes são fundamentadas em questões conservadoras (Butler, 2018). Esbarra-se também nas relações sociais de controle, a partir das quais os pares cometem *bullying* com relação ao colega que tem comportamento diferenciado do que lhe é esperado por ser menino ou menina (Foucault, 2002). Ressalta-se que esse trecho revela uma visão crítica com relação à

educação igualitária e gênero, o que ressalta uma resistência à mudança. Quando cita o *bullying* evidencia-se a existência de normas rígidas e de controle que são questionadas pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Entendimentos dessa natureza possibilitam chegar à concepção exposta por outra entrevistada sobre uma educação igualitária em gênero, *"seria uma educação sem diferenciação de gêneros"* (Eloísa), que contribuiria para que o aluno se tornasse *"talvez uma criança menos preconceituosa"* (Eloísa). Percebe-se nessa fala que a educação pode ser vista como uma possibilidade de equalização social, um instrumento para ajustar e adaptar as pessoas para que se aceitem e se respeitem mutuamente (Saviani, 2008). Essa fala ressalta a importância de uma educação igualitária em gênero. Isso reflete uma busca por igualdade de oportunidades a todas as pessoas, o que se alinha aos preceitos do Materialismo Histórico e Dialético e que pode ser conquistado com a utilização das ferramentas da Pedagogia Histórico--Crítica.

Outra professora relatou que: *"Eu não vejo diferença dentro da escola. [...]. A não ser quando tá lá na faculdade, quando já vai começar a ter emprego, que daí a gente já começa a ver a desvalorização da menina, da mulher, [...]"* (Laura) reconhecendo que há uma desvalorização do feminino, uma opressão tendenciosa para que a mulher continue sempre na dependência do masculino (Beauvoir, 1970; Saffioti, 2011). O reconhecimento das desigualdades de oportunidades a partir do gênero é fundamental para compreender as contradições sociais que culminam nas relações de classe e nas estruturas de poder postas. Com a Pedagogia Histórico--Crítica é possível desafiar essas questões mais aprofundadas e a partir dessas estruturas que perpetuam a desigualdade entre os gêneros.

Para outra docente, uma educação igualitária em gênero seria *"tratar as crianças não de formas iguais, mas da forma que cada sujeito precisa ser tratado, porque cada um é singular, né? [...] a equidade é o que... é o que vale, assim, pra mim, tratar cada um do seu jeito"* (Amanda). Outra fala que esbarra na confusão dos conceitos de equidade e igualdade e que, consequentemente, oportuniza importantes reflexões sobre a mistificação presente no debate educacional (Resende; Miranda, 2016). Essa questão precisa ser ressaltada porque quando o professor se comunica, ele precisa adotar terminologias que não se relacionem a práticas opressivas.

Também ressalta a importância de atender às necessidades específicas da criança, o que está alinhado com os anseios por justiça social do Materialismo Histórico e Dialético.

Isso é compartilhado por outra docente que expõe: *"Eu acho que você falar pra criança... Porque tem criança que tem duas mães, tem criança que tem dois pais... Desde ali você cria o respeito. Eu acho que o respeito é a base de tudo. Você ensinar, você saber o caminho"* (Márcia). Essa contribuição, sem fazer julgamento de valor, especifica que o respeito é a base das relações humanas. Que as pessoas não podem ser medidas por uma roupa, um brinquedo, uma forma de falar ou pela sua preferência por determinadas vestimentas. Não é isso que define o gênero de uma criança (Seffner, 2013). Ressalta-se também a importância da aceitação da diferença a partir do respeito, reconhecendo a necessidade de uma educação inclusiva, um dos pilares da Pedagogia Histórico-Crítica.

Outra professora relata: *"Esse assunto assim, eu acho muito difícil, [...] antigamente era uma coisa muito discreta ou escondida. E hoje tá aberta pra sociedade toda"* (Simone), referenciando-se única e exclusivamente à questão da sexualidade. No entanto, o debate sobre as questões de gênero na escola deve ocorrer sob outro viés, em uma perspectiva da valorização da diversidade, combate à desigualdade e promoção de direitos humanos (Bortolini, 2022). Esse trecho revela a importância de se abordar as questões de gênero na educação de forma mais ampla, considerando a valorização da diversidade e o combate à desigualdade.

Outra vertente citada é com relação ao comportamento do professor quando afirma: *"Acredito que a gente não pode impor. [...]. Você pode ensinar. Você pode falar o que é correto, o que não é. Principalmente a educação sexual, acho que tem que ter na escola, né? Ultimamente. Mas o gênero vem da pessoa. Não tem como a gente impor isso"* (Maria), relacionando a polêmica da educação sexual às discussões de gênero. Essa correlação é muito comum, porém o gênero representa, prioritariamente, os debates sobre a inferiorização da mulher na sociedade (Scott, 1995). Mencionando-se a questão a partir de outro viés, explicita-se a essencialidade e a importância da educação sexual nas escolas. Contudo, ressalta-se que as discussões de gênero também envolvem desigualdades, poder, estereótipos e lutas contra a inferiorização da mulher na sociedade.

Ainda do grupo de questões conceituais, as docentes foram questionadas sobre o que entendem por práticas docentes igualitárias em gênero, sendo constatado que *"a primeira atitude que o professor tem que ter é não diferenciar. [...] As meninas também podem ser ágeis, [...]. Não é porque... É uma menina que não pode jogar futebol e sair correndo"* (Eloísa), reportando-se ao discurso de uma normalização de conduta entre meninos e meninas que garante o controle dos sujeitos (Louro, 1997). Essa fala rompe com estereótipos e colabora na busca por igualdade de oportunidades, favorecendo a justiça social.

Quando se *"trabalha de forma igualitária [...] todo mundo está ali de forma igual"* (Alcione), ou seja, deve-se priorizar a construção de relações igualitárias de gênero, cada um à sua maneira, mas sendo tratado de forma igualitária, tendo o mesmo valor (Saffioti, 1987). Essa fala destaca a importância de priorizar relações igualitárias em gênero na educação, remetendo à percepção de que todos devem ser tratados de forma igualitária. Isso também é relatado em outra fala que expressa as práticas igualitárias como sendo *"quando a gente não faz a diferenciação, da criança, se ela é menina ou se ela é menino, você é professor e ele é aluno"* (Laura), em uma perspectiva de definição de papéis a partir de discursos de autoridade que se volta à prática cotidiana de sala de aula (Louro, 1997). Expressa que a identidade de gênero não pode determinar comportamentos e também enfatiza a necessidade de romper com estereótipos de gênero em sala de aula.

Em outra vertente, a professora explica que o "*professor, tem que ter uma mente bem aberta e aceitar todo mundo do jeito que é"* (Maria), que pode ser observada sob duas óticas: em uma aceitação pontual da maneira de cada um ser e na naturalização da opressão vivenciada pela mulher na sociedade pelo seu abafamento, ou seja, essa é uma via de mão dupla (Federici, 2019). Isso revela a necessidade do respeito às diferenciadas vivências e identificação de gênero, o que se reflete em comportamentos que visam à igualdade de gênero na escola. Outra entrevistada ressalta que uma prática docente igualitária é *"a prática é que você tem que saber lidar, eu acho, não é? Com todas as questões e saber levar. Lidar daqui e dali, com todos"* (Márcia). Esse trecho ressalta a importância da sensibilização docente sobre as diferenças, além de colaborar na inclusão e igualdade.

Corroborando, outra entrevistada ressalta: *"Tem que saber respeitar o outro, né? Assim como... Exige diferença de raças, né? Mas ainda é muito cedo"* (Cecília). Essa confusão com a questão da raça ocorre porque a compreensão do processo histórico e social da humanidade não ocorre de forma dialética. Isso favorece a fundamentação de questões mais assertivas que revelassem as dificuldades de adaptação e de convivência entre os sujeitos (Duarte, 2001). Essa questão traz uma importante vertente à discussão de gênero, que é a questão racial. Na fala, percebe-se que a docente tem consciência de que todas as pessoas precisam ser respeitadas e acolhidas como são, o que se traduz na perspectiva da inclusão preconizada pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Ainda tratando das discussões sobre práticas docentes alegou-se que é *"a gente tentar trabalhar de uma forma que as crianças respeitem o colega. [...] É a mesma coisa uma criança que tenha uma dificuldade auditiva, visual ou uma cadeirante"* (Simone). Nesta, há a correlação da exclusão de pessoas que se identificam com um gênero diferente do biológico ao sofrimento vivenciado pelas pessoas com deficiência (Butler, 2019). Trata-se do preconceito sobre um campo desconhecido, no qual só se foca a questão da sexualidade, necessitando-se assim a abertura de novos horizontes e de buscar novas formas de adaptação (Beauvoir, 1970). Entende-se essa posição como problemática, uma vez que a identidade de gênero não é uma doença e que, portanto, não tem uma codificação na Classificação Internacional de Doenças (CID). Não se trata de uma 'deficiência' do corpo, mas de uma maneira de se comportar individualmente que contraria as imposições limitantes.

Essa situação pode ser explicada pelo questionamento seguinte, pois nenhuma das docentes teve contato com abordagens sobre as questões de gênero nem em sua formação inicial e nem continuada. *"Eu vi mesmo na TV, o que eu aprendi, o que eu vejo"* (Laura). Outra docente justificou: *"Eu fiz uma faculdade [...] em 2009, [...] de 2015 para cá, [...] está mais aberta a discussão sobre o tema. Mas para trás [...] era muito fechado. [...] nas formações continuadas fala, [...] sobre a questão de a criança respeitar a criança [...] de leve falou sobre o gênero"* (Simone), o que em parte realmente é considerado, uma vez que as questões sobre gênero não tinham e ainda não têm espaço nos currículos escolares brasileiros (Bortolini, 2022). Ressalta-se que realmente não há capacitações docentes específicas sobre as questões de gênero

para os docentes e isso é algo urgente e complexo, destacando-se a importância da sensibilização docente na promoção de práticas educacionais igualitárias e inclusivas, conforme preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica.

5.1.2 Categoria operacional

Da *categoria operacional* os questionamentos versaram sobre: a relação das questões de gênero com o tratamento social, aprendizagem diferenciada com relação ao gênero, situações vivenciadas em sala de aula, situações vivenciadas em seu dia a dia profissional e pessoal. Esse grupo de questões visa compreender de que forma, mesmo que indiretamente, as questões de gênero são operacionalizadas no contexto escolar e na vida pessoal das professoras. Para isso, questionou-se sobre a relação das questões de gênero com o tratamento social. A partir das falas percebeu-se que, predominantemente, a prática docente é operacionalizada a partir da vivência de situações preconceituosas. Crianças que se comportam de maneira diferenciada do esperado pelo seu gênero já são menosprezadas e ridicularizadas pelos pares: *"O preconceito tá ali de uma forma bem escondida, mas a pessoa não fala"* (Simone). Essa manifestação revela que há um comportamento normativo e fugir dele é motivo de hostilização.

Essa fala é complementada pela contribuição de outra docente, que expõe: *"É onde que a pessoa que está passando por essa transformação, [...], começa a sofrer através de bullying"* (Alcione). Muitas vezes o preconceito ameaça as relações devido à falta de conhecimento, já que sexualidade é apenas uma vertente das questões de gênero, que é mais centrada no aspecto normativo da feminilidade (Scott, 1995). Alcione, de forma problemática, revela que há um padrão e quando se foge disso, é porque o sujeito está passando por uma 'transformação'. Tal visão tende a colaborar para a manutenção das posições de dominação existentes em sala de aula, o que contraria a necessidade de justiça social preconizada pelo Materialismo Histórico e Dialético e os preceitos de inclusão da Pedagogia Histórico-Crítica.

De maneira complementar e mais assertiva, considerando os referenciais que norteiam essa pesquisa, uma das entrevistadas relata: "*Eu vejo uma desvalorização quanto à mulher, e também quando as pessoas, elas decidem optar por uma outra*

opção sexual" (Laura), referenciando a questão da mulher às discussões sobre gênero. Ressaltou a desvalorização da mulher que se torna vulnerável a críticas que justificam e legitimam sua exclusão social (Butler, 2019). Esse posicionamento corrobora um dos pilares do Materialismo Histórico e Dialético que é explicitar as contradições existentes e que sustentam as desigualdades de classe na sociedade.

Outra professora percebe a necessidade de *"conscientização [...] É difícil ainda para dizer... está bem no início ainda"* (Cecília), remetendo-se à necessidade de uma ampliação nas discussões sobre gênero. No entanto, referencia somente à questão da sexualidade em uma perspectiva que a desinformação traz, se traduzindo em um verdadeiro pânico moral em torno das discussões sobre gênero na escola (Bortolini, 2022). De forma mais assertiva, Cecília traz a questão da conscientização para a discussão, ressaltando sua necessidade de melhor compreensão sobre a temática de forma a corroborar com os anseios da Pedagogia Histórico-Crítica, que visa à formação docente por meio dos preceitos científicos.

Quando questionadas sobre haver diferenciação na aprendizagem das crianças a partir de seu gênero, a resposta foi unânime. Não há, pois do ponto de vista biológico todas as crianças aprendem de forma igualitária e isso é conhecido por todas as docentes. Porém, alguns desdobramentos nas respostas merecem destaque. Uma das entrevistadas acredita que *"não porque isso é uma coisa que vem de fora. [...] Quando a criança gosta de estudar, não tem diferença. Homem, mulher, ou ainda não se descobriu"* (Alcione). Nessa fala constata-se um indício do entendimento das questões de gênero, uma vez que realmente vem de fora. No sentido literal, representa a maneira de se referir a uma organização social baseada na relação entre homens e mulheres (Scott, 1995). Alcione ressalta que a questão de gênero não é meramente biológica, mas social. Em sua fala fica implícito que para haver uma 'descoberta' a criança precisa ter uma vivência social. Isso será permitido se em sala de aula houver uma conscientização crítica sobre os estereótipos de gênero e com relação às contradições que resultam na desigualdade entre os gêneros.

Outra docente relatou perceber *"que os meninos são tratados com mais [...] Privilégio [...] em algumas áreas, que as meninas não têm [...] Ele é [...] considerado mais inteligente na educação física. O menino sempre é mais ágil, mais... Mais esperto, mais veloz"* (Eloísa). Essa fala reflete as expectativas e atribuições de papéis

sociais a meninos e meninas. Estereótipos de gênero que atribuem a passividade e a submissão ao feminino e a liberdade de conduta a partir de um rol de possibilidades ao masculino (Beauvoir, 1970). Percebe-se a dificuldade na compreensão do que são os estereótipos de gênero por conta da docente. Apesar disso, de forma assertiva, seu posicionamento culmina na contestação de imposições estereotipadas, indo de encontro às concepções do Materialismo Histórico e Dialético, que rejeita o que está posto.

Apesar de acreditar não interferir na aprendizagem, uma das entrevistadas ressalta: *"Eu tive crianças que elas apresentavam já uma certa diferenciação, [...] Às vezes ele ficava assim, é uma criança mais retraída porque ela tá escondendo algo que ela queria soltar dela nessa parte, nesse sentido"* (Laura). Essa fala expressa que as pessoas que se comportam de maneira diferenciada do padrão socializado, ela se sente diferente e isso a torna mais retraída. Consequentemente, ela não questiona e não pergunta para esclarecer suas dúvidas e isso compromete seu aprendizado. Trata-se de um silenciamento, imposto por uma norma dominante que causa a necessidade de não se expor, de não interagir.

Ressalta-se que isso prejudica o pleno desenvolvimento de um sujeito que se forma a partir do contato que estabelece com o outro (Butler, 2019), o que é percebido na fala de outra docente: *"Só a socialização, que é um pouquinho complicada, mas aprender, não"* (Cecília). Essa fala é fundamental para a compreensão dos efeitos sociais da exigência do cumprimento de papéis sociais a partir do gênero. A docente evidenciou ter consciência da dificuldade de relacionamento social, que abrange crianças que se comportam de maneira diferenciada do que é esperado pelo seu gênero, e isso corrobora para que haja dificuldade em sua inclusão em sala de aula. Reconheceu também que isso dificulta a inclusão da criança, o que indiretamente reflete em sua aprendizagem pela falta de interação social.

Corroborando, outra docente expôs a partir de outra vertente: *"Eu acho que a criança que às vezes vem... Eu acho que já nasce, que já tem, né? Não tem nada a ver com escola, com influência, nada"* (Márcia). O que também foi ressaltado na fala de outra professora: *"As crianças aprendem conforme o cognitivo intelectual de cada uma. Então, o gênero pra mim não tem influência"* (Ana). Apesar de a docente Márcia compreender assertivamente que a questão de gênero é inerente a cada ser humano,

a docente Ana retroage à questão biológica para expressar a aprendizagem. No entanto, percebe-se que ambas desconhecem que gênero é uma construção social embasada na inferiorização da mulher, que tem impacto direto na desigualdade de gênero na escola.

Já outra ressaltou que: *"Tem uns que [demoram mais], tem uns que são mais espertos [...]. Então, não tem isso. Porque é menino [...] ou é menina, vai saber mais. Não. Gênero não interfere nessa parte, não"* (Maria). Essas últimas falas vincularam a questão de gênero somente à parte cognitiva e biológica, esquecendo-se que o conservadorismo favorece a instauração de preconceitos que determinam a forma como as pessoas são tratadas umas pelas outras (Beauvoir, 1967). Em uma perspectiva de igualdade cognitiva a docente exclui totalmente as vivências sociais da criança enquanto ser humano pensante. A omissão ou falta de conscientização de que a criança poderá ter maior ou menor desenvolvimento, de acordo com as experiências sociais que estabelece, favorece a manutenção das contradições e a manutenção do que está posto. Essa não é uma postura adequada aos anseios do Materialismo Histórico e Dialético, já que, entre outros, desconsidera o desenvolvimento do contexto histórico das questões de gênero.

Assertivamente, considerando os referenciais da pesquisa, a contribuição de outra professora resumiu a questão, quando justificou ao alegar que o gênero não influencia na aprendizagem, pois entende que *"o que pode influenciar é o bullying dentro da sala de aula. [...] A criança sofre bullying, ela tem um trauma, ela tem um bloqueio e aí vai existir a dificuldade de aprendizagem"* (Simone). Essa fala contribuiu de modo a evidenciar os efeitos sociais que a falta de informação sobre as questões de gênero traz à sociedade. É como se a realidade social não ouvisse a todos, o que, sem dúvida, privilegia o padrão normativo dominante (Saffioti, 1987). De forma assertiva, a docente evidenciou ter consciência dos reflexos da exclusão educativa dos alunos que são tidos como diferentes. Isso prejudica diretamente a igualdade de oportunidades, uma vez que alguns terão maior acesso a oportunidades que outros e isso favorece a manutenção das desigualdades.

O questionamento seguinte era sobre situações que remetessem à questão de gênero, vivenciadas em sala de aula com seus alunos. Algumas delas relataram que sempre *"tem aquele um ou outro que, [...] fala, ah, eu sou tal coisa. Mas aí você*

questiona ele, mas você sabe o que é isso? Eles não sabem dizer. [...] eles repetem certas coisas sem saber o que estão fazendo" (Alcione). Essa perspectiva se torna, às vezes, contraditória. Em uma vertente a sociedade estimula que se copie o padrão normatizado para o comportamento de homens e mulheres, em outra, a criança é condenada por copiar esses comportamentos. Isso ocorre somente quando se copia o padrão imposto ao gênero oposto, justificando-se que a criança é influenciável.

É nessa perspectiva que reside a contradição: deve-se repetir o padrão dominante, sendo aceitável que o comportamento do menino seja o mesmo do homem dominante e o da menina, o da mulher submissa. Uma questão bem problemática que favorece esse ciclo reprodutivista opressivo (Beauvoir, 1967). Exemplificando, uma entrevistada relatou que "*já teve algum menininho, de tirar sarro do coleguinha, porque ele é mais afeminado, [...], quarto e quinto ano que começa a aparecer mais, porque os pequenininhos não percebem"* (Laura). A fala da docente confirma a expectativa inicial que justifica os motivos pelos quais foram escolhidos os docentes destes anos para a realização da pesquisa inicial. Trata-se da constatação de uma faixa etária transitiva vinda da Educação Infantil para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Outra questão evidenciada na fala de Laura é que um menino que se comporta de forma 'afeminada' é julgado e hostilizado pelos pares. E isso é problemático, considerando que a própria criança está impondo um padrão dominante sobre outra criança.

Complementando, a professora conta que no *"quinto ano [...] às vezes a pessoa tem muita brincadeirinha, principalmente a faixa etária deles tem muita maldade"* (Amanda). Em outro relato, a docente explica: *"Tem aluno que é meio afeminado, né? [...] Daí as crianças começam a falar assim... Ai, é gay! Ai, bichinha! [...] Aí você aborda a criança [...] que xingou e falamos com a criança que estava muito... pra dar uma segurada, uma maneirada, né?"* (Márcia). Essa discriminação com relação aos comportamentos ameaça a ordem binária com relação aos atributos associados ao masculino e ao feminino. O que tem comportamento considerado desviante pelo senso comum é punido com a exclusão, discriminação e violência que pode não ser física, mas psicológica, verbal e simbólica (Butler, 2019). Essas falas relatam a percepção docente de que na faixa etária das crianças de quarto e quinto ano já há um discernimento e possibilidade de compreensão do que é socialmente imposto

como ‘certo’ e ‘errado’, o que pode ser percebido na fala de Amanda. Já na fala de Márcia evidencia-se como isso é feito, e a violência psicológica à qual a criança é submetida. Apesar de ter essa conscientização, percebe-se que falta um preparo docente para lidar com a situação.

Isso faz com que os comportamentos sejam silenciados, pois *“às vezes, a criança tem uma família que é formada não pelo modelo tradicional. Então, [...], a própria criança tem um pouquinho de vergonha de expor essa situação”* (Ana). Nesta fala cita-se a questão do modelo tradicional e da dificuldade que a criança tem de ela mesma ser coagida a se considerar fora dos padrões. Nessa perspectiva, uma das entrevistadas relatou: *“Como os nossos alunos [...] têm entre 9 e 10 anos, [...] eles são assim, muito maliciosos, aí você pergunta assim, por que você está rindo? Ah tia, meu pai falou que isso é coisa de bichinha, [...] meu pai falou que não é para não ficar nem perto, [...] porque isso pode pegar, [...] ainda existe um machismo muito grande, e essas crianças quando elas vêm para a escola, elas trazem isso com elas”* (Simone). Na fala da entrevistada fica evidente que a questão é social. As crianças aprendem em casa, com a família patriarcal e geralmente praticante do cristianismo. Importante ressaltar a participação da Igreja como instituição que favoreceu e favorece a manutenção do patriarcado na sociedade. Trata-se de um relato chocante e complexo, pois a intolerância vem de casa, dos ensinamentos que a família transmite.

A partir daí percebe-se que a discriminação de gênero ocorre em decorrência de uma sociedade que classifica pessoas em categorias, rotula ou agrupa separadamente (Scott, 1995). Posicionamentos dessa natureza favorecem acontecimentos como esse: *“Eu tinha um menininho que ele brincava de Barbie, e a mãe chegava, ele escondia a Barbie correndo, porque ele morria de medo da mãe que batia, quando ela pegava, ela batia”* (Laura). Assim, todos os atos começam a ser julgados a partir dessa lente que reforça posicionamentos sociais, que violentam e agridem crianças diariamente somente pelo fato de elas existirem (Seffner, 2013). É na família que a criança é ensinada a se comportar, uma vez que são as pessoas conhecidas que mais ameaçam sua integridade física, mental e psicológica (Saffioti, 2011). Mães e pais se sentem coagidos à manutenção dos padrões dominantes, sempre preocupados com o julgamento social. Isso os leva à coação dos filhos, o que resulta em violência contra as crianças que não são ouvidas e só têm na escola uma

possibilidade de diálogo. Essa fala também evidencia a importância de uma formação docente sensibilizada com as construções sociais e com as imposições contraditórias que se instalam.

O último questionamento deste grupo se refere às vivências profissionais e pessoais das próprias docentes com relação à discriminação ou violência de gênero. Todas relataram não ter sofrido nenhum episódio dentro da escola, e uma delas ainda justificou: *"Eu nunca percebi assim, [...] como é tudo padronizado, os salários, essas coisas assim, [...]. Eu acredito que em empresas, [...], pode ser que o homem ganhe mais que a mulher"* (Laura). Essa padronização decorre, historicamente, da atribuição do papel de educadora à mulher (Saviani, 2011b). Determinadas vivências farão com que muitas pessoas passem a vida toda acreditando que as desigualdades de gênero são questões ilusórias. Muitas se esquecem que o mundo vai muito além de suas experiências individuais, fato percebido implicitamente na fala da docente. Mesmo estando envolta em um ambiente predominantemente feminino, a docente reconhece que no contexto social privado, a questão não é a mesma.

Posição também relatada por outra entrevistada, que relatou nunca ter vivenciado discriminação ou violência de gênero no ambiente de trabalho, porque *"eu acho que nos dois lugares que eu trabalho, 100% das pessoas são do sexo feminino, são mulheres"* (Ana). E vivenciada por outra docente: *"No ambiente escolar não, porque eu acho que é um ambiente mais feminino [...] A gente quase não tem homens na educação"* (Amanda). Alegar que não há desigualdade apenas pelo fato de que na educação há predominância de mulheres é uma justificativa simplória e que conflita com a necessidade de conscientização sobre a justiça social buscada pelo Materialismo Histórico e Dialético. Ao pensar dessa forma as docentes não desenvolvem sua consciência crítica, fato que culmina na aceitação de que as profissionais da educação precisam receber menos porque são mulheres.

A feminização do magistério, entendida a partir de uma perspectiva histórico--crítica, possibilita compreender a consequente desvalorização da profissão docente. Ao relacionar a profissão à mulher incorpora-se a perspectiva de inferiorização da profissão docente, o que causa sua proletarização (Saviani, 2011). Isso se reflete na inferiorização da mulher na sociedade, reconhecido e citado pelas docentes: *"Ah, eu vejo questões relacionadas à questão financeira, né? Porque o homem tem mais*

direito, o homem ainda ganha mais do que a mulher, [...] eu vejo no esporte mesmo, [...] o que o homem está envolvido tem muito mais valorização do que o que a mulher" (Ana). Essa percepção é central para que se conscientize as docentes sobre a necessidade de abordar gênero junto aos alunos a partir de uma perspectiva de direitos humanos. Evidencia os reflexos sociais a que as mulheres estão submetidas por receberem menos que os homens, e ressalta que isso é verificado com maior destaque em determinadas áreas, como a do esporte, por exemplo. Nela, a mulher é hostilizada e dela é exigido um desempenho infinitamente superior ao do homem, cujos erros sempre são aceitáveis e justificáveis. Já a mulher não tem esse problema, pois ela simplesmente não pode errar.

Esse tratamento social realmente é atribuído à mulher, oprimida pelo machismo e pelo patriarcado que fundamenta as relações de gênero (Saffioti, 2011). A sociedade, embebida em uma moral racional, inferioriza a mulher, colocando-a em uma posição de submissão (Louro, 1997). Isso causa o seguinte reflexo pessoal: "*Às vezes a gente se sente menos inteligente de a pessoa achar que você, por ser mulher, você não consegue ter a mesma capacidade. [...] na adolescência também eu sofri bastante com esse negócio de muito machismo, [...] a mulher é a vilã"* (Amanda). Essa percepção social sobre o papel da mulher oprime as pessoas que são inferiorizadas apenas pelo fato de serem mulheres (Beauvoir, 1970). Essa fala consciente evidencia a necessidade urgente de mudanças a partir de vivências concretas da docente. Ressalta a necessidade da ampliação nas discussões para que haja maior sensibilização de que a mulher não é guerreira, não é heroína, mas um ser humano como o homem que também comete falhas.

Essa discussão é urgente, pois esses episódios estão presentes em todas as áreas, pois *"quando você dirige, vem aquela piada [...]. Bateu o carro, tinha que ser mulher!"* (Márcia). Percebe-se pelas articulações que os sujeitos tecem construção cultural que preserva discursos opressivos e discriminatórios (Butler, 2018). Essa fala reflete uma exigência social de que a mulher não pode errar que já é hostilizada apenas pelo fato de ser mulher. Trata-se de falas comuns e que são encaradas como piadas, como brincadeiras. No entanto, desconhece-se sua capacidade de firmar discursos e narrativas de que a mulher não deve ser aceita em determinadas áreas e isso colabora na manutenção do que está posto. Em uma perspectiva da Pedagogia

Histórico-Crítica tem-se que a menina não poderá optar por determinadas áreas, pois são consideradas de domínio masculino. Isso limita e impossibilita vivências que vão muito além da sala de aula.

Isso desencadeia eventos como a violência de gênero a que uma das docentes foi submetida *"através de... Meios de comunicação"* (Cecília), nos quais as pessoas se atacam pelas mídias sociais digitais. Essa violência psicológica e simbólica é reproduzida pelos sistemas de ensino através das ações pedagógicas que auxiliam na manutenção de uma ordem social predeterminada (Saviani, 2008). Violências físicas e psicológicas são os efeitos mais nefastos das contradições patriarcais na sociedade. É por isso que na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético busca-se escancarar as contradições, pois elas favorecem o entendimento de que o diferente do imposto está errado e precisa ser combatido.

5.1.3 Categoria expectativas

Da *categoria expectativas*, questionou-se: justificativas para uma formação docente voltada às questões de gênero, formas de abordagem da temática em sala de aula, a postura do professor diante de desentendimentos devido às questões de gênero, influência do comportamento docente na vida futura educacional ou profissional do aluno. Faz referência às expectativas com relação à atuação docente, procurando-se compreender se elas consideravam importante uma formação voltada às questões de gênero. Uma delas respondeu: *"Às vezes, pode ser que sim, pode ser que tenha uma formação, [...] pra gente ter um cuidado, [...] nunca [...], impor alguma coisa sobre a criança"* (Laura). O ambiente onde ela está inserida e a forma como é tratada, influencia diretamente em seu desenvolvimento (Duarte, 2001). Essa preocupação da docente se justifica pelo fato de que a criança não pode ser vista como um polo passivo no processo de ensino e aprendizagem. Essa visão é problemática e sua sensibilização favorece a inclusão de todas as perspectivas das crianças nas discussões, colaborando em sua apropriação do conhecimento cientificamente acumulado, conforme preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica.

Outra docente já foi mais incisiva, pois reconheceu a incompletude do humano e a necessidade de uma formação docente voltada às questões de gênero, quando

ressaltou que talvez, *“conforme o tempo for passando e a gente for se especializando mais nisso, ouvindo mais esses termos, a gente consiga ir acabando um pouco com esses estigmas que a gente tem, né?*” (Eloísa). As palavras têm história e seus significados também, pois são alterados e atualizados em um processo contínuo de reconstrução (Silva; Santos, 2017). Todas as docentes reconhecem que há inúmeros ruídos que dificultam o entendimento sobre as questões de gênero. Isso causa diversos equívocos e dúvidas com relação às terminologias relacionadas à temática de gênero.

Essa percepção é justificada por outras docentes, que relataram em uma perspectiva contraditória de questões anteriormente apresentadas: *“No meio docente tem muito preconceito”* (Amanda); *“com certeza, porque hoje em dia é o que mais há necessidade”* (Márcia). Em um movimento de reconhecimento e assimilação do ambiente escolar, percebem que as estruturas sociais possibilitam a manutenção do preconceito. Em consequência disso ocorre a exclusão e marginalização dos sujeitos (Saffioti, 1976). Amanda e Márcia reforçam a necessidade de formações específicas sobre as questões de gênero, o que favorece uma ampliação na discussão sobre as desigualdades de gênero na escola.

Já em uma perspectiva mais humanizada, outra entrevistada ressalta: *“Já existe a criança, né? Porque já existe a pessoa na sala de aula. Então, temos que começar a ver como nós vamos lidar com essa criança”* (Cecília). Realmente, cabe ao docente buscar meios para compreender as questões de gênero e desenvolver estratégias para lidar com a situação. Ressalta-se, no entanto, que ele sozinho não conseguirá, pois precisa do apoio de superiores para isso, uma vez que estes são os responsáveis pela sua capacitação. No mesmo sentido, outra docente justifica: *“A gente vem de uma cultura muito tradicional, então acho que as pessoas têm que abrir um pouquinho a cabeça para novos pensamentos, para novas ideologias, para ter entendimento sobre o assunto”* (Ana). Nesta fala, há a necessidade de que o docente se atualize a partir de uma perspectiva social sobre as discussões de gênero. Para isso, compreender a temática de forma científica favorece sua argumentação junto às pessoas que tiverem um entendimento mais limitado quanto à questão.

Complementando, outra docente explica: *“Tem muitas pessoas ainda que não sabem o que é, [...] tem muitos professores ainda, [...] que são mais, [...] com mais*

uma mente mais fechada" (Maria). Essas contribuições ilustram os desafios enfrentados pela escola na busca de um tratamento igualitário. Como a educação se constitui em uma articulação de conteúdos, é preciso reconhecer que o respeito à diversidade e a inclusão devem fundamentar as reflexões sobre a atuação docente (Seffner, 2013). Ressalta-se que é preciso a conscientização docente sobre suas limitações e a busca de meios para contorná-las. Independentemente dos obstáculos específicos, os docentes têm condição de buscar informações sobre a temática e assim exigir um aprofundamento por meio de formações continuadas junto à coordenação institucional a que estão vinculadas.

A questão seguinte foca em buscar formas de se trabalhar a temática em sala de aula na visão das professoras entrevistadas. Uma delas entende *"que se não tiver perguntas, é melhor até deixar quieto, porque daí entram muitos pontos de vista"* (Alcione). A visão da docente é problemática e colabora para a manutenção da opressão de gênero posta, pois considera somente a perspectiva da sexualidade atrelada às questões de gênero. Outra docente justifica: *"Tem que ser abordada de forma cuidadosa. [...] Para não causar muito burburinho em relação aos pais e aos responsáveis que cuidam das crianças"* (Eloísa). Nesta fala, evidencia-se o receio da abordagem em sala de aula. Apesar de reconhecer que a temática precisa ser abordada, a ressalva de que ela deve ser de forma cuidadosa, ressalta a dificuldade em lidar com as famílias das crianças. Muitos pais, envolvidos com informações falsas, se fecham ao diálogo e tratam a temática de forma intolerante, menosprezando o conhecimento docente sobre a questão.

Para outra entrevistada, o primeiro passo é "*a família estar de acordo. [...] trazer a família. Junto para dar um início ao trabalho"* (Cecília). Nestes trechos ressalta-se a importância da família no processo, que por imposições de uma sociedade desinformada, silencia seus filhos e seus questionamentos sobre as questões de gênero. Boa parte dos esforços é para manter a representação da família tradicional, buscando impossibilitar o convívio com outros arranjos familiares. Instauram conflitos apenas pelo medo de uma ameaça que nem eles mesmos sabem ao certo qual é (Louro, 1997). Essa fala também evidencia o receio de represálias por parte da família se houver a abordagem de gênero na escola. Salienta-se que as *fake news* favorecem

a intolerância, colaborando para a manutenção da opressão e para a falta de diálogo sobre as contradições que o Materialismo Histórico e Dialético foca.

Também colabora na inibição das próprias docentes e em seu silenciamento, pois expressam: *"Eu não trabalharia. [...] eu queria continuar com [...] a criança no individual, que aí eu tenho a conversa com a criança, mas nunca o todo"* (Laura). Justifica-se a não necessidade de explanação geral, alegando-se que o tema precisa ser problematizado. Entretanto, deve-se agir de forma contrária (Seffner, 2013). Em referência à questão da sexualidade, busca-se a invisibilidade da norma. Esse comportamento docente pode se dar devido à falta de apoio das instâncias superiores para a abordagem das temáticas. Trata-se de uma maneira de silenciar sobre os mecanismos que interferem no comportamento. Mesmo assim, o posicionamento da docente é perfeitamente compreensível, já que seu intuito é não expor a criança, para que ela não se veja como diferente dos demais.

Outra docente sugere que o tema pode ser debatido *"por meio de rodas de conversa, por meio de debate, seminário, acho que dá pra fazer esse tipo de atividade coletiva"* (Ana). Essa postura favorece o desenvolvimento da criticidade por parte dos alunos, atendendo-se a uma das premissas da Pedagogia Histórico-Crítica. Destaca-se que, apesar de não haver certo e errado em atividades como esta, ela deve ser norteada por preceitos científicos e posicionamentos divergentes, precisam ser cuidadosamente contestados, a fim de que a criança aprenda a conviver e a respeitar a diferença.

Ressalta-se que esse tipo de intervenção realmente é necessário, pois *"tem muita brincadeirinha, mas assim, é trabalhar os valores, o respeito mesmo, assim. E fica mais na forma do oral mesmo, né?"* (Amanda). O professor deve *"explicar, né? Porque um trata como doença, [...]. Eu acho que a pessoa já vem com isso, né? E saber respeitar, saber lidar ali"* (Márcia), bem como "*não ser preconceituoso"* (Maria). Evidencia-se que comportamentos discriminatórios e opressivos impedem que as pessoas se autodescubram em nome da sociabilidade. Isso controla o simbólico que governa as pessoas a partir de um molde predeterminado (Butler, 2019). A fala de Amanda ressalta a importância do professor no processo de formação do sujeito e desenvolvimento integral do aluno, assim como defende a Pedagogia Histórico--Crítica. Já Márcia e Maria evidenciam em suas falas a importância do respeito neste

processo, sempre considerando que a escola é um lugar no qual a diversidade se manifesta e as identidades de gênero são construídas. Assim, é possível obter a igualdade e o respeito mútuo, o que favorece a justiça social, um dos princípios fundamentais do Materialismo Histórico e Dialético.

Do ponto de vista cultural, no entanto, criticar o passado não significa se desfazer dele, mas sim apurar quais elementos precisam ser identificados e corrigidos em prol de uma articulação que some conhecimentos (Saviani, 2011). Isso foi vivenciado por outra docente, que ao ouvir, de um aluno, um termo relacionado à inferiorização da mulher na sociedade, relatou: *"Eu peguei um dicionário e fui falar para ele. [...] Você sabe o que significa [...]? eu acho que você tem que saber melhor o que você está falando [...]. então ainda existe um mundo muito machista, porque esses pais dos nossos alunos, foram criados por pais muito mais machistas, que foram criados por outros pais muito mais machistas, então essa é a sociedade que a gente vive"* (Simone). Reconhece-se a importância da atitude da docente no processo de formação do conhecimento do aluno. O fato de dar o exemplo e recorrer ao conhecimento para desconstruir as narrativas reprodutivistas é um dos objetivos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica. Por meio dela, não é o docente que medeia o saber do aluno, mas o conhecimento, e esse exemplo ilustra com maestria essa premissa.

No mesmo sentido, outra docente relata que sempre questiona: *"Olha, você sabe o que você tá falando? O que isso significa na real? [...]. Muitas vezes quando questionado, ah, o que é isso? Ninguém sabe"* (Alcione). Questões ideológicas dominantes caracterizam um conservadorismo que mantém as condições de dominação (Saviani, 2011). A partir delas, a mulher e seus comportamentos sempre estão em julgamento, em uma perspectiva de controle, autoridade e subordinação absoluta (Beauvoir, 1970). A docente, assertivamente, questionou o aluno, instigando-o à busca pelo conhecimento. Quando uma docente age assim, ela não deixa a questão passar, mas a trata pontualmente em sua aula, desnaturalizando as opressões e discriminações, um dos pilares da conscientização e da transformação social por meio da educação.

Sobre a postura do professor diante de situações de desentendimento pelas questões de gênero, uma delas relata: *"A professora, com certeza deve intervir*

conversando sempre [...]. Sobre o respeito. [...], respeitar o ser humano, o outro, quem está ali, dentro daquele corpinho ali, é um ser humano" (Laura), numa perspectiva de empatia e humanização da prática docente em um contexto racional que exclui pessoas, no qual esse tipo de sentimento é incompreendido (Louro, 1997). Assertivamente, a docente ressalta a necessidade do diálogo, de evidenciar que é a diferença que nos une enquanto sujeitos humanos. Cabe ao docente buscar essa sensibilização junto aos alunos por meio de estratégias para o estabelecimento do respeito entre eles.

Visando à preservação e defesa da criança vitimizada, uma docente relata: *"A gente pega essa criança, procura chamar a família, encaminhar para um psicólogo"* (Alcione). Essa fala destaca a importância da interação entre escola e família, além disso, encaminhar a um serviço especializado é uma forma de ajudar e proteger a saúde mental da criança. Trata-se de uma conduta interessante devido à violência que a criança sofre, a partir da qual ela poderá compreender melhor o que ocorre com ela e se fortalecer junto aos pares. Outra expõe que em sala de aula *"nós temos que tirar eles, né? Tanto um como o outro. Aí nós temos a equipe pedagógica para estar orientando"* (Cecília). Nesta fala também se reforça a importância de uma equipe que auxilie o docente nas questões pontuais de sala de aula. Apesar da sua extrema importância na explicitação das desigualdades sociais a partir do gênero, o docente não pode ser o único responsabilizado, devendo a equipe como um todo receber uma formação adequada e orientada cientificamente.

Outra entrevistada complementa: "*Eu acho que tem que ser trabalhado pela equipe toda, professor, pedagogo, envolvendo, [...] até palestras pra conscientização dos alunos"* (Ana). Ao lidar com questões de gênero na escola as pessoas ficam chocadas, mesmo convivendo diariamente com os efeitos do machismo e do patriarcado em suas vidas (Beauvoir, 1967), tanto pessoal quanto profissional. Essa docente confirma a importância de um apoio ao docente para que eles consigam explicar, ensinar e conscientizar sobre a necessidade de se combater estereótipos de gênero.

Ressalta-se que esse tipo de percepção sobre as relações humanas não será encontrado em saberes enciclopédicos. Entretanto, esses conhecimentos podem esclarecer muitas subjetividades inerentes ao sujeito (Saviani, 2011). Em uma via

oposta, outras docentes destacam que ao estar diante de desentendimentos sobre as questões de gênero em sala de aula, o *"assunto tem que ser rapidamente abordado pra esclarecimento dessas situações"* (Ana). Em uma perspectiva de utilizar uma situação espontânea como ilustração e exemplo, a docente assertivamente promoveria um debate sobre a discriminação e intolerância em sala de aula. Por esse posicionamento, o docente *"tem que interferir e, ao mesmo tempo, explicar, né? [...] passar para os alunos, principalmente, a questão do respeito"* (Maria), um dos pilares para uma formação integral do sujeito. É nesse âmbito que as crianças precisam aprender a respeitar e não aceitar que sejam tratadas de forma opressora em todas as posições sociais que ocupam.

Esse fato é exemplificado por outra docente: *"Se o menino é mais afeminado, gosta de uma boneca, [...], fala assim, mas para ser um estilista, tem que conhecer bem o corpo de uma mulher e trabalhar com esse tipo de manequim"* (Alcione). Reconhecer a multiplicidade de aspectos envolvidos a partir de uma diversidade de vozes (Duarte, 2001), que não podem ser silenciadas. Parte da desnaturalização da violência vivenciada pelas pessoas em uma replicação conservadora de construções sociais opressivas e discriminatórias (Butler, 2018). E é justamente esse o objetivo da educação, buscar formas de interpretar a realidade, realizando intervenções de modo que ela possa ser compreendida e debatida sob múltiplas vertentes.

Outra docente revela que *"quando tem algum atrito, que é a questão do bullying, [...] a gente conversa como um todo na sala de aula"* (Alcione), ou seja, a questão de gênero é tratada de forma secundária. O que é tratado em sala é o *bullying* e não a desigualdade de gênero. Isso colabora para a manutenção do que está posto a partir de uma perspectiva de reprodução das contradições questionadas pelo Materialismo Histórico e Dialético. E isso é justificado na seguinte percepção: *"A gente não está preparado para isso de verdade"* (Eloísa), revelando uma lacuna na formação docente sobre as questões de gênero, facilmente corrigida por um processo de capacitação específico sobre a temática.

Isso evitaria visões como *"a gente tem que ter muita cautela, porque você também não pode deixar virar [...] bullying"* (Simone). Nesta fala problemática, a preocupação é somente com um dos efeitos das opressões de gênero na escola, mostrando que os docentes só agem de forma proativa e não preventiva. Isso é

confirmado pela expectativa de que *“eu pararia a aula e entraria nessa temática. Eu teria que entrar nisso e conversar com eles, pelo menos passar um pouquinho de conhecimento, talvez”* (Amanda). Esses relatos culminam em uma abordagem coletiva das questões de gênero, que também são válidas, pois possibilitam lidar com as dimensões inconscientes que favorecem as opressões (Bortolini, 2022). Quando as pessoas são conscientizadas, elas se abrem ao diálogo, o que favorece as discussões sobre o tema (Scott, 1995). Trata-se, portanto, de formas de tratar a desigualdade de gênero apenas a partir do que se constata como tal. Entretanto, inúmeras situações permanecem acontecendo silenciosamente, e que por desconhecimento os docentes não percebem.

A última questão deste grupo buscou compreender se as docentes entendem que o comportamento do professor pode influenciar na vida futura do aluno. Questionou-se sobre o aspecto pessoal, educacional e profissional e de que forma isso acontece. Uma das entrevistadas expôs *“que quando o aluno, de repente, em idades maiores, ele já sabe diferenciar e saber respeitar a diferença de cada um. Acho que não tem relação, não”* (Alcione). Em uma perspectiva limitada, a docente centra-se apenas na relação individual entre professor e aluno. No entanto, para o professor essa relação é muito mais que isso, cujo comportamento é tido como modelo pelos sujeitos que instrui.

Muitas vezes a escola é marcada como um local que segue princípios de homogeneidade, separada do que ocorre no meio social (Seffner, 2013). É uma tentativa de uniformização de comportamentos a partir de acepções preestabelecidas. Em contrapartida, ressalta-se que como docente *“sim, a gente está formando. [...] Então, as coisas que a gente fala e a forma que a gente age influencia [...] na formação dela”* (Eloísa), revelando uma conscientização de que o aluno é influenciado pelo seu comportamento, pelas atitudes que adota. Essa análise favorece a conscientização docente sobre sua importância na promoção de uma sociedade mais justa e humana, além de inclusiva a partir do respeito e da igualdade, conforme a Pedagogia Histórico-Crítica preconiza.

“Muitos alunos veem no professor um exemplo, algo a ser seguido. [...] tem muita veracidade no que o professor diz, né? Muita confiança” (Ana). O docente é formador de opiniões, influencia na formação da identidade do aluno de forma a torná-

-lo humanizado. Assim, percebe-se que *“o professor influencia muito, sim. [...]. Principalmente no jeito de agir, de falar, que, às vezes, acabam copiando a gente, né?”* (Maria). Nesse âmbito, a reprodução de estereótipos e preconceitos acaba impactando na limitação de suas possibilidades de vivência (Bortolini, 2022). Quando um professor não tem essa conscientização, ele poderá incorrer em atitudes levianas diante de desentendimentos originados pelas questões de gênero na escola. Ressalta-se que isso é fundamental para que se institua um ambiente acolhedor e de respeito à diversidade.

Ao transcender a mera atribuição de papéis, à percepção de que os sujeitos se formam a partir do contato que estabelecem com o outro (Louro, 1997), a “*professora percebe uma questão e não trabalha [...] isso, vai influenciar a vida dessa criança [...], gerar traumas na vida da criança mais pra frente”* (Amanda). Esses traumas quando não são adequadamente trabalhados na vida do aluno favorecem comportamentos de rebeldia pela falta de compreensão social de suas especificidades. A busca por enquadrar pessoas em moldes preestabelecidos causa profundas limitações e a criança não conseguirá se desenvolver, em contrapartida, ela será sempre inferiorizada e aceitará essa condição que aprendeu a conviver na escola.

Esses traumas são de difícil cura, pois nem todos são capazes de lidar de maneira assertiva com o que passaram (Saffioti, 2011). Outra docente chamou a atenção para uma questão até então negligenciada, pois *“já ouvi vários casos, né? De suicídio que tem acontecido. É muito difícil para eles entrar na sociedade”* (Cecília). Em uma perspectiva de procurar se adequar a uma estrutura de representação social que lhes faça sentido, ao não aceitar o que está posto, paga-se um preço (Butler, 2018). Uma das grandes dificuldades sociais é atrelar a desigualdade de gênero a eventos extremos como o suicídio. No entanto, ao se colocar no lugar de uma criança que não é compreendida pelo que ela é e sente, é possível perceber como é difícil lidar com o julgamento social.

Em uma perspectiva mais sutil, uma entrevistada entende que *“se a professora ou o professor não tiver muito cuidado, pode criar muito trauma numa criança. [...] isso aí causa um transtorno, uma depressão, um bloqueio talvez, um medo de ir com outro professor, eu já vi muita criança querer ficar com a mesma professora, porque ela o trata muito bem”* (Simone). É como se houvesse uma afinidade entre as pessoas que

se respeitam, que têm consciência de seus atos na vida do outro. Simultaneamente, instaura-se uma repulsa aos que reprimem desejos que podem permanecer instáveis durante toda uma vida (Scott, 1995). A fala de Simone explica o motivo pelo qual algumas crianças só conseguem interagir com alguns docentes. Trata-se dos que possuem empatia e sensibilidade de compreender a condição alheia sem julgamentos, um dos pilares a serem considerados no processo de formação do conhecimento a partir da Pedagogia Histórico-Crítica embasado no respeito ao ser humano.

Ao se tratar de desigualdades a partir de uma perspectiva igualitária de tratamento, entende-se que as questões de gênero devem ser reconhecidas a partir de uma teia relacional complexa chamada sociedade (Seffner, 2013). Quando um professor tem uma visão crítico-reprodutivista, ele desempenha uma pedagogia autoritária e tecnicista. Por isso, é fundamental uma perspectiva dialética na educação, cuja prática leva à discussão, aprofundamento e ao entendimento de temas imbricados (Saviani, 2011) como as questões de gênero. Essa perspectiva é importante porque *"tem professor que é preconceituoso, tem aluno que é, por mais que você fale e fale, [...], não aceita"* (Márcia). Esse relato revela um caminho a ser seguido. Parte de uma perspectiva dialética a partir de um cenário capitalista contraditório. Contextualiza que o dinamismo estrutural obscurece a práxis e isso impossibilita uma integração social dos sujeitos (Saffioti, 1976). Percebe-se que o preconceito é um dos efeitos sociais das notícias falsas disseminadas no meio social. Elas distorcem as informações científicas e se constituem em obstáculos ao estabelecimento de um processo material de compreensão dialética.

Para outra docente, *"se eu não estou preparada para [...] estar ali com a criança [...], então vai interferir, né? Até o momento eu só procuro respeitar a questão. Mas ainda está muito, muito, muito verde"* (Cecília). Nesta fala fica evidente a insegurança da docente sobre lidar com os esclarecimentos de gênero em sala de aula. Como não conhece profundamente a questão, a docente, assertivamente, embasa suas atitudes no respeito. Posicionamento compartilhado por outra entrevistada, que explica: *"Eu não me acho no direito de impor o que eu acredito, [...] o professor tem que tomar cuidado na crença [...] não se impor"* (Laura). Ao exigir que menino se comporte como menino e menina se comporte como menina, perpetua-se esse ciclo (Saffioti, 1976).

Essa imposição pode ser relacionada às vivências em famílias patriarcais, nas quais somente o pai decide tudo. Nessa visão o homem se sacrifica para realizar o objetivo que ele mesmo propôs.

No âmbito das relações humanas, ressalta-se a importância das trocas entre os sujeitos. Elas são fundamentais em um movimento progressivo de limitar a teoria crítico-reprodutivista. Escancara os mecanismos utilizados para a opressão das pessoas em uma perspectiva de opressão e dominação (Saviani, 2011). Em um processo dialético, o desenvolvimento do gênero humano e o processo histórico-social fundamentam a adoção de ações estratégicas para a ampliação de políticas e ideologias (Duarte, 2001). Nesta seção foram apresentados os dados obtidos nas entrevistas, os quais foram correlacionados aos referenciais que norteiam essa pesquisa, seguidos de suas análises. Isso fundamentou a proposição de um grupo colaborativo de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola, cujo planejamento será descrito na sequência.

5.2 Proposta de Intervenção: Grupo Colaborativo de Estudos Científicos sobre a Igualdade de Gênero na Escola a Partir da Pedagogia Histórico-Crítica

Nesta seção apresenta-se a proposta do grupo colaborativo de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola (Anexo 8). Trata-se de um planejamento inicial, um roteiro que norteou a intervenção. O plano foi norteado pelos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011b). Essa proposta inicial de intervenção visou à conscientização e ampliação do conhecimento docente sobre as questões de gênero. Trata-se do resultado da correlação dos dados obtidos nas entrevistas e aos referenciais da pesquisa, cujo processo teve carga horária de 30 (trinta) horas. Optou-se por essa forma de abordagem porque a formação de discussões a partir da formação de grupos possibilita uma investigação mais aprofundada sobre a temática a ser estudada (Ruckstadter, 2012).

Seu objetivo foi conscientizar os docentes da Educação Básica sobre a necessidade de se abordar gênero e de se adotar práticas igualitárias em gênero em sala de aula, fortalecendo e fomentando as discussões da questão sob a perspectiva dos direitos humanos. Trata-se de uma abordagem a partir de uma perspectiva feminista de explicitação da dominação-exploração masculina (Saffioti, 2011). Apesar

das inúmeras barreiras que se impõem a estudos como este, é preciso transpô-las de modo que se leve as reflexões de gênero para dentro da escola, neste momento, aos docentes (Valenzuela; Velásquez, 2020).

O convite para a participação das reuniões do grupo já foi feito de maneira antecipada às docentes que participaram das entrevistas. Como havia vagas, o convite se estendeu a quem mais se interessasse, pois foi ofertado um total de 20 vagas. Entretanto, como não se tratava de um número expressivo esse convite pôde ser estendido a todos os professores da rede municipal. Os participantes preencheram e assinaram uma ficha de inscrição, a fim de apresentar seus dados de identificação. A intenção inicial foi de que todas as pessoas entrevistadas participassem da formação, ficando somente as vagas remanescentes para os demais interessados.

Para isso, ressaltou-se que os conteúdos foram selecionados a partir dos assuntos que mais se destacaram nas pesquisas realizadas sobre a temática, correlacionadas com as lacunas verificadas nas entrevistas. Isso fomentou a busca por materiais que embasassem futuras discussões. Para nortear os trabalhos, foram pesquisados alguns vídeos e imagens além da recomendação de leitura inicial e complementar sobre cada assunto a ser abordado. Alguns deles foram completamente exibidos, mas apenas alguns trechos que merecessem destaque e que fomentassem a discussão realizada. A utilização de vídeos e imagens tem como foco o estímulo à produção de conhecimento na formação docente, incitando o debate e a troca de informações (Bortolini, 2022). Vídeos e imagens podem ser uma boa estratégia política (Chauí, 2021) e sua utilização colabora para que os docentes compreendam as questões de gênero de maneira mais simplificada.

A prática social inicial foi realizada individualmente, a partir da solicitação para que os docentes inscritos respondessem às seguintes questões que expressam os assuntos que seriam discutidos em cada módulo (Anexo 6): o que é gênero a partir de questões históricas, científicas, sociais e culturais? De que forma o machismo e patriarcado estão presentes em nossas ações do dia a dia? Como as ideologias e os silenciamentos são definidos a partir do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica? O que são estereótipos, qual sua relação com gênero e como isso pode ser abordado na escola? As respostas dadas pelos participantes foram anotadas para posterior contextualização. Ressalta-se que essa etapa foi de

extrema importância, uma vez que se constitui no ponto de partida, o primeiro passo, a constatação do entendimento inicial docente sobre a temática questionada (Saviani, 2008). Também favoreceu a compreensão de como estão as experiências docentes sobre o tema, bem como elaboram uma conexão entre o passado e o futuro (Scott, 1995).

O conteúdo abordado e carga horária se constituíram basicamente em: exposições introdutórias (30 min), nas quais a pesquisadora falou de seu percurso até o mestrado e de sua vivência profissional. Explicitou o objetivo do grupo, os conteúdos a serem abordados e deu uma noção geral da metodologia que seria adotada. Também apresentou as principais autoras que norteiam o estudo, falando-se brevemente sobre cada uma delas. No Módulo 1 houve a discussão sobre os aspectos históricos (1h30m), científicos (1h30m), sociais (1h30m) e culturais (1h30m) do conceito de gênero, totalizando 6 horas de abordagem e discussão.

Partiu-se das referências iniciais de leitura correlacionadas com a apresentação de *slides* norteadores, da exibição de vídeos e imagens que expressem as temáticas abordadas. Logo no início, as docentes foram convidadas a anotar todas as suas percepções a partir das discussões realizadas e, posteriormente, compartilhá-las com o grupo. A participação docente foi incentivada o tempo todo, pois suas vivências enriqueceram as discussões (Scott, 1995). Esse mecanismo de integração possibilitou a constatação de experiências inovadoras, criativas e ousadas, construídas a partir dos diálogos do grupo (Bortolini, 2022). Considerando-se que Simone de Beauvoir foi uma das primeiras autoras a utilizar o conceito (Saffioti, 1999), buscou-se abordar gênero como uma categoria útil de análise histórica (Louro, 1995), a partir de uma perspectiva de direitos humanos. Os conceitos foram abordados tendo como foco a superação da forma reprodutivista dos comportamentos sociais (Bortolini, 2022).

No Módulo 2 foram discutidas questões como o machismo (1h30m), patriarcado (1h30m), reprodução inconsciente (1h30m) e discursos nas ações rotineiras (1h30m) totalizando 6 horas. Foram indicados alguns textos de referência inicial e exibidos alguns vídeos, imagens, letras de músicas e propagandas, a serem discutidos à luz dos referenciais. Em todos os momentos a discussão foi instigada e toda participação docente foi considerada. Ao final, seria realizado um jogo através da plataforma *Kahoot*, pois os jogos possibilitam o despertar da consciência, evidenciando o que

estará ou não internalizado (hooks, 2019) pelas docentes. Também favorecem a constatação das diferenciadas densidades e das estruturas que já foram incorporadas ao inconsciente dos participantes (Heilborn, 1994). Além disso, foram abordadas as formas de tratamento social da mulher, a partir da definição de papéis e do funcionamento capitalista (Rosa, 2019). Chamou-se a atenção para a estrutura patriarcal que norteia a sociedade (Saviani, 2011b), trazendo como reflexos o machismo que culmina na inferiorização e desvalorização da mulher. Essas contradições foram explicitadas e dinamizadas a partir de constructos históricos que questionam a lógica reprodutivista das relações sociais (Santos; Aleixo, 2018).

No Módulo 3 tratou-se dos reflexos sociais que se relacionam às ideologias (1h30m) e silenciamentos (1h30m) a partir do Materialismo Histórico e Dialético (1h30m) e da Pedagogia Histórico-Crítica (1h30m), totalizando 6 horas. O Materialismo Histórico e Dialético é um termo cunhado no intuito de favorecer o questionamento das condições materiais de produção das relações sociais (Marx, 2007). Assim, pode colaborar para a conscientização docente sobre os referenciais teóricos e metodológicos relacionados ao tema tratado (Santos, 2021), neste caso, sobre as questões de gênero. Já a Pedagogia Histórico-Crítica, ao considerar a educação como um fenômeno humano, favorece a percepção de sua realidade (Saviani, 2011). Trata-se de uma forma de trazer para a educação as discussões sobre a luta de classes e as contradições que permeiam as relações sociais (Duarte, 2013). Para isso, foram indicadas duas referências iniciais e como atividade inicial foi solicitado que cada participante relatasse, em poucas palavras, quais temas ou questões foram mais marcantes nas discussões realizadas até o momento.

Além da exibição de alguns vídeos e imagens para ilustrar as discussões, que foram instigadas o tempo todo. Como atividade final do módulo foi solicitada a elaboração de um pequeno relato ou fato verídico que se lembrassem, relacionando-se com as discussões realizadas. Foram trazidas reflexões sobre o pânico moral envolto na ideologia de gênero, que articulado suprime diretrizes e questionamentos sobre sexualidade nas escolas (Borges; Borges, 2018). As discussões foram norteadas pela perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético buscando-se questionar, historicamente, sobre a produção de conhecimento que orienta a consciência humana (Santos, 2021). O foco foi discutir a história das mulheres

tecendo um panorama sobre ideologia (Silva; Silva, 2014) e reprodução inconsciente, considerando também a Pedagogia Histórico-Crítica. Foi apresentada a relação da educação com as lutas de classe, considerando-se os efeitos sociais que uma abordagem baseada no conhecimento científico (Duarte, 2013) pode trazer para as discussões sobre gênero.

Por fim, o Módulo 4 abordou os estereótipos (1h30m), mitos e falsas crenças (1h30m), anticiência (1h30m) e estratégias para se trabalhar a desinformação sobre as questões de gênero na escola (1h30m). As discussões ocorreram a partir de dois artigos, exibição de vídeos, imagens, frases rotineiras reprodutivistas, para discussão, e ao final uma atividade em dupla para o levantamento de estratégias para se promover a abordagem das questões de gênero em sala de aula. Sempre incentivou-se a participação docente com suas experiências. Esse tipo de compartilhamento foi uma forma de se promover reflexões sobre a necessidade de mudanças (Louro, 1997). Discutindo as vivências pôde-se construir um conhecimento mais sólido, o que embasou a fixação dos conceitos e estratégias que forem citadas (Seffner, 2013).

A noção de estereótipo foi trabalhada a partir das ciências humanas, considerando-se seu conceito como o estabelecimento de comportamentos a serem adotados para todas as pessoas desde que nascem (Charaudeau, 2017). Também foram apresentados os desdobramentos do que ficou popularmente conhecido como ‘ideologia de gênero’ a partir de uma vertente das relações de poder e contradições sociais (Rosa; Souza; Camargo, 2019). Considerando que as palavras e as ideias podem significar diferentes coisas, elas podem colaborar para aprisionar ou libertar as pessoas dos julgamentos (Scott, 1995). Assim, conhecer a percepção docente sobre a temática apresentada se constitui em uma forma alternativa de se pensar as práticas cotidianas (Santos; Costa, 2017).

Além disso, no último encontro foram realizados: um resgate resumido de todos os assuntos abordados ao longo do grupo (30 min), retomando-se os enunciados e seu caráter dialético, além das ideologias, estrutura e das relações de poder (Silva; Silva, 2014) que envolvem a temática. Essa ação foi executada em uma perspectiva de construção de sentido para a transformação da realidade (Charaudeau, 2017); após, foi realizada a constatação da prática social final (30 min), que se traduz na fase final da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Dermeval Saviani. Voltou-se ao

ponto de partida para a constatação da práxis pedagógica que transformou a lacuna inicialmente constatada (Saviani, 2008).

Por meio de sua realização foi constatado se houve variação no entendimento inicial quando confrontado ao final em uma perspectiva de representação dialógica sobre as questões de gênero (Duarte, 2003); na sequência foi feita a avaliação do grupo (30 min) (Anexo 7), que está diretamente relacionada à sua forma de operacionalização. Considerou-se que o objetivo inicialmente proposto seja atingido caso as participantes consigam compreender adequadamente o processo reprodutivista dos comportamentos sociais a partir do gênero (Scott, 1995). Neste âmbito, a avaliação se constitui em uma parte do processo a partir da qual se constata se o conhecimento discutido foi efetivamente absorvido e se há necessidade de reconduzir ou ajustar o processo (Noda, 2005).

Ficou reservada uma hora para as leituras obrigatórias de cada módulo, totalizando 4 horas. No decorrer dos módulos foram realizadas atividades que sinalizaram à pesquisadora as eventuais divergências de entendimento. O processo de avaliação final foi realizado constatando-se a prática social inicial e a prática social final. Partiu-se da consideração de que no sistema de ensino brasileiro, a avaliação é um dos passos a serem cumpridos em todo processo formativo, o que possibilita as adequações sistêmicas (Noda, 2005) que podem otimizar resultados. Isso porque a formação docente é o espaço para que diferenciadas visões de mundo se apresentem, o que pode culminar em mudanças significativas e na instrumentalização do professor para finalidades específicas (Tiroli; Jesus, 2022).

Seguindo, foram apresentadas algumas estratégias levantadas a partir das temáticas em uma perspectiva de compilação dos conteúdos, e feito um resumo do percurso do grupo e dos temas abordados até o momento. Após foi realizada uma discussão rápida para a constatação da prática social final, compartilhando-se e comentando-se as respostas que as participantes deram no início dos encontros do grupo sobre as quatro questões que simbolizam o que foi estudado em cada módulo. Foi questionado se elas mantinham, contestavam, complementavam ou refutavam o que disseram antes. Na sequência, foi aplicado o questionário avaliativo do grupo e após foi feito um agradecimento formal e entregue uma lembrancinha às participantes,

além do convite à continuidade do grupo colaborativo de estudos, abordando-se outras temáticas relacionadas aos estudos de gênero.

5.3 Intervenção: Grupo Colaborativo de Estudos Científicos sobre a Igualdade de Gênero na Escola a Partir da Pedagogia Histórico-Crítica

5.3.1 Prática social inicial e problematização

Antes de iniciar as discussões do grupo colaborativo de estudos, foi realizada a constatação da prática social inicial e sua problematização. Seu intuito foi perceber como as docentes entendiam os conceitos inerentes à questão de gênero antes de iniciar as reuniões do grupo. Para isso, solicitou-se que elas respondessem a quatro questões que se reportavam aos módulos que seriam estudados: o que é gênero a partir de questões históricas, científicas, sociais e culturais? De que forma o machismo e patriarcado estão presentes em nossas ações do dia a dia? Como as ideologias e os silenciamentos são definidos a partir do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica? O que são estereótipos, qual sua relação com gênero e como isso pode ser abordado na escola?

Essa etapa se constituiu na base para a socialização e problematização da temática em termos pedagógicos. Suas constatações evidenciam as percepções das docentes antes de iniciar as discussões sobre as questões de gênero. Como a produção do saber é social, ela ocorre a partir das relações e das conexões que as pessoas estabelecem. Ao constatar a prática social inicial tem-se uma maneira de expressar o que as participantes já sabiam sobre o tema. Isso facilita a condução das discussões e favorece uma maior sistematização da temática abordada. Essa constatação possibilita o acesso aos instrumentos bloqueadores que impedem um aprofundamento nas discussões. Esse bloqueio limita as pessoas a acessarem um saber sistematizado e que continua a ser propriedade de grupos dominantes. No entanto, esse planejamento não se assimila ao funcionalismo, mas à concepção dialética proposta por Marx, já que não é engessado, mas norteador (Saviani, 2011).

Para responder aos questionamentos iniciais, apesar de anteriormente estar previsto que essa constatação seria de forma coletiva realizando-se um *brainstorming*, termo do inglês que significa tempestade de ideias, isso não foi possível. É por isso

que a prática social inicial foi verificada a partir de uma conversa inicial individual realizada com cada participante, assim que realizaram a inscrição. Suas respostas foram anotadas para que se constatasse as ideias centrais presentes no grupo. No entanto, verificou-se divergências e confusões entre a prática docente e os referenciais que norteiam essa pesquisa.

É por isso que foi realizada a sua problematização, que visa manter o compromisso político com os oprimidos. Além do mais, possibilita e favorece a vinculação de concepções e interesses a partir dos quais emergem questões a serem resolvidas sobre determinado campo de estudo. É uma forma de socializar críticas que se fundamentam na denúncia de entendimentos conservadores e opressores. Eles impossibilitam um pleno desenvolvimento dos sujeitos no contexto educacional. Se as concepções opressoras não forem olhadas com criticidade, opta-se pelo lado do opressor. Isso favorece a preservação dos interesses dominantes, já que não há neutralidade (Saviani, 2011).

No primeiro questionamento: o que é gênero a partir de questões históricas, científicas, sociais e culturais?, a resposta que mais prevaleceu, disparadamente, foi: *"É o mesmo que sexo"*; *"é o que nasce com a pessoa: masculino e feminino"*; *"refere-se à anatomia dos órgãos sexuais"*; *"é a opção sexual de cada um"*. Essas formações impossibilitam a percepção de que o gênero é uma construção cultural, histórica e social, a partir da qual percebe-se que as noções de feminino e masculino nunca foram fixas (Scott, 1995). A biologização do gênero é uma maneira explícita de dominação sexual (Louro, 1997), e isso favorece uma apropriação de atributos essencialistas, além de uma confusão com a anatomia corporal dos sujeitos (Seffner, 2013).

Nas falas é possível perceber que as docentes compreenderam que gênero é o mesmo que sexo biológico. Quando alegam que é o que nasce com a pessoa, se referem à anatomia dos órgãos sexuais ou à opção sexual de cada sujeito. Percebe-se, explicitamente, uma confusão entre o masculino e o feminino, o que, inconscientemente, reprime desejos e limita possibilidades de existência. Essas falas revelam a necessidade de se trabalhar o conceito de forma mais completa e esclarecedora, enfatizando-se as estruturas, contradições e desigualdades, assim como preconiza o Materialismo Histórico e Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica. Esta, por sua vez, visa à formação da conscientização crítica do sujeito, quando há

relação de gênero exclusivamente a sexo biológico, limita-se outras possibilidades de compreensão que vão além da dicotomia entre o masculino e o feminino.

Quando citam que *“ah, hoje em dia as coisas estão muito modernas, as pessoas nascem uma coisa e viram outra”*; *“pra mim são modismos, é algo passageiro”*; *“hoje é uma tal de linguagem neutra, eu não concordo”*; *“temos que tratar todos da mesma maneira, de forma igualitária”*; *“na escola sempre tem uns mais afeminadinhos que sofrem bullying e precisamos intervir”*. Percebe-se que em uma perspectiva de correlacionar gênero à homossexualidade, sempre é citado que os meninos que são mais sensíveis, que têm bom gosto para se vestir, que gostam de gastronomia, que gostam de decoração, são tidos como afeminados (Saffioti, 2015). É como se a homossexualidade fosse um crime, uma forma de existir de um que prejudicasse o outro, ou então, de que esse tipo de comportamento é restrito à mulher (Scott, 1995).

Nas falas revela-se que, mesmo inconscientemente, elas percebem que as discussões sobre gênero são relativamente recentes, quando se reportam ao termo ‘hoje em dia’. No entanto, se contradizem quando alegam que são questões passageiras, revelando seu desconhecimento sobre as especificidades do conceito e sua construção social. Mesmo a terminologia não sendo explicitamente utilizada, os estudos de gênero, que antes eram somente estudos da mulher, não se relacionam somente à questão sexual, mas a uma infinidade de fatores que culminam na opressão da mulher na sociedade. Ressalta-se que é necessária uma intervenção mais abrangente e esclarecedora sobre o conceito de gênero, sendo fundamental considerar o papel da Pedagogia Histórico-Crítica na promoção da compreensão da complexidade dessa construção.

Quando questionado: e se considerarmos a relação do conceito de gênero com a história, a ciência, a sociedade e a cultura?, constatou-se que: *“É o que Deus criou, que vem desde a formação do universo”*; *“é como uma pessoa se sente em um grupo”*; *“a ciência diz que só há homem e mulher, mais nada”*; *“gênero é uma coisa, história é outra”*; “*essas questões de gênero são modismos”*; *“não tem relação nenhuma com a cultura e a sociedade”*; *“é uma discussão que tá na moda hoje em dia, antes era mais escondido, não se ouvia falar”*. Pensamentos como estes excluem e diferenciam pessoas a partir da hierarquização de gênero, que precisa ser repensada. Em nome

de valores e crenças individuais aceita-se passivamente violências de todos os tipos (Butler, 2018). Questionamentos sobre isso devem ir além de respostas ingênuas. Para compreendê-las são necessários: um aprofundamento e uma ampliação da visão. Isso problematiza gênero como um direito humano (Louro, 1997).

Quando se alega que gênero não tem relação com a história, sendo o que Deus criou, que vem desde a formação do universo a partir de uma visão judaico-cristã, exclui-se todas as possibilidades de diálogo. Quando recorrem a seres sobrenaturais que não podem ser materializados e nem discutidos, explicitamente se submetem aos anseios da Igreja, principalmente ao cristianismo. Entretanto, apesar de uma delas reconhecer que é como a pessoa se sente, as outras respostas já recorrem à biologização do gênero e partir do sexo, mesma confusão relatada nos parágrafos anteriores. Estas, recorrem a um positivismo científico arcaico para fundamentar seu entendimento de que só é possível que haja homem e mulher, numa perspectiva de binaridade que não contempla outras vivências. Neste tipo de visão, as relações humanas, de classe e estruturais estudadas pelo Materialismo Histórico e Dialético são desconsideradas, recorrendo-se ao sobrenatural, o que reflete uma visão limitada com relação ao gênero e seus contextos humanos. A Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto busca pela transformação social por meio da educação, pode colaborar na conscientização e em esclarecimentos mais abrangentes sobre o conceito, relacionando-o à história, ciência, sociedade e cultura.

O segundo questionamento foi: de que forma o machismo e patriarcado estão presentes em nossas ações do dia a dia? Sobre o machismo, ouviu-se as seguintes respostas: *“Eu acho que isso era válido antigamente, mas hoje em dia as mulheres já conquistaram seu espaço”*; *“mulher ganhando menos que homem fazendo o mesmo trabalho”*; *“no machismo o homem obriga a mulher a fazer o que ela não quer”*. Violências físicas, verbais, emocionais e morais fazem com que muitas mulheres desenvolvam certa resistência aos questionamentos, aceitando que está tudo bem. Isso faz com que não seja percebido que a mulher sempre esteve presa a diferentes tipos de violência, sendo obrigada a suportar seu destino traçado socialmente, no qual precisam se sujeitar aos pais ou aos maridos (Saffioti, 2011). Revela-se que há um desconhecimento das opressões da mulher na sociedade, principalmente no mercado de trabalho no qual a mulher sempre foi vista como preenchedora de lacunas, utilizada

para a manutenção das questões capitalistas e das ideias neoliberais (Siqueira; Bussinguer, 2020).

Entre as temáticas relevantes à discussão de gênero estão o machismo e o patriarcado, que foram vistos como superados por algumas participantes, apesar de, contraditoriamente, outras terem reconhecido que a mulher ainda ganha menos que o homem. No entanto, reconheceram que esta é uma forma de controle a partir da qual se força a mulher à realização de algo que ela não quer. Assim, é essencial trazer o Materialismo Histórico e Dialético para a compreensão dessas relações e das contradições presentes na sociedade graças ao machismo. A Pedagogia Histórico--Crítica também pode colaborar na medida em que promove a conscientização sobre os efeitos sociais do machismo.

Quando dizem que o *"machismo é o homem poder fazer happy hour todos os dias após o trabalho e a mulher ter que ir pra casa para preparar o jantar e cuidar dos filhos"*; *"eu acho que o machismo é uma questão superada"*; *"trabalho em um ambiente feminino, não há machismo"*; *"o machismo é o mesmo que feminismo, mas oposto"*. Quando se percebe que o machismo e o feminismo são coisas completamente diferentes, como opostas, revela-se o desconhecimento de que o primeiro é vinculado ao patriarcado em uma perspectiva de opressão, e o segundo, vinculado a formas de resistência dessa mesma opressão. A primeira tentativa feminista foi exatamente explicar o patriarcado, e a segunda, fazê-lo a partir de bases marxistas (Scott, 1995). Isso favorece a percepção de que o direito do homem deriva do aparecimento da família patriarcal baseada na propriedade privada. A partir dela, a mulher é oprimida e vista como propriedade. Já o homem, reina soberanamente, pois é tido socialmente como o proprietário (Beauvoir, 1970). É como se houvesse um contrato social no qual a mulher é restrita à esfera privada, sendo considerada hierarquicamente inferior, o que contamina a sociedade (Saffioti, 2011). Entretanto, essa é mais uma das contradições do capitalismo, pois com a entrada da mulher no mercado de trabalho, elas passaram também a atuar na vida pública, da mesma forma que o homem (Haraway, 2004). Porém, de maneira cumulativa, carregando consigo a responsabilidade pela casa e pela família (Federici, 2019).

No exemplo citado, o fato de ter que ir direto para casa após o trabalho para cuidar dos filhos e preparar o jantar, enquanto o homem fica conversando com amigos

em locais públicos, revela-se a responsabilização da mulher com as tarefas domésticas. Mesmo ambos trabalhando fora, à mulher ainda é exigida a organização do lar. Em uma perspectiva materialista, trata-se de uma coerção, uma forma de evidenciar que o machismo está presente em inúmeros aspectos da vida cotidiana. Do mesmo modo, quando se discute essas questões, percebe-se a necessidade de uma educação mais contextualizada, conscientizadora e crítica, apresentando-se de que forma o machismo afeta a vida das pessoas, assim como é promovido pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Com relação ao patriarcado, ouviu-se as seguintes respostas: *"Patriarcado é o que as mulheres vivem lá naquelas culturas que tem que cobrir o corpo todo"*; *"na violência que as mulheres sofrem, se bem que tem mulher que pede, né?"*; *"mulher e homem são iguais, mas algumas atividades só homens conseguem realizar"*; *"a mulher sempre vai mais para o lado da emoção e o homem para a razão"*; *"patriarcado gera depressão em muitas meninas, como resultado do controle masculino"*. Essa confusão de ideias fundamenta as críticas tecidas pelo movimento feminista à subordinação feminina e à desigualdade na relação entre homens e mulheres, bem como com relação a seus efeitos (Scott, 1995). Historicamente, as mulheres têm muitas razões para se opor ao machismo reinante em todas as estruturas sociais. Trata-se de reconhecer que o patriarcado atravessa a sociedade como um todo, e não somente as instituições (Saffioti, 2015). A mulher, ao sofrer todo tipo de violência desde que nasce, vai aprendendo a lidar com as suas frustrações. O homem não passa pela maioria das coisas que a mulher passa, pois a sociedade já o protege numa perspectiva de liberdade (Beauvoir, 1970). Igualmente, elas são treinadas para se sentirem culpadas e em uma visão mais ampliada e se culpam entre si, já que vivem em uma civilização da culpa (Saffioti, 2011). É por isso que elas se autorresponsabilizam pelos cuidados com o lar, com a família e continuam sendo socialmente vinculadas ao cuidado (Federici, 2019).

Essa divergência entre o contrato social e as contradições capitalistas colaborou para outro ponto, que é o relacionamento entre o machismo e o feminismo, ao mesmo tempo em que reconheceram que o patriarcado violenta as mulheres de várias formas. Ainda assim, indicaram visões complexas, ressaltando que às vezes a mulher é responsável pela violência que sofre, em uma perspectiva de culpabilização

da vítima e reprodução de discursos machistas e patriarcais. Esses posicionamentos, bem como o de repetir uma caracterização atribuída especificamente ao feminino ou ao masculino, favorecem a continuidade do controle masculino, gerando inúmeros efeitos nas vivências femininas. Assim, é importante compreender, a partir do Materialismo Histórico e Dialético, que o patriarcado é um sistema de poder presente em diversas sociedades. A Pedagogia Histórico-Crítica pode fomentar essa constatação de forma crítica, possibilitando a compreensão de que o patriarcado está enraizado nos estereótipos de gênero e no controle emocional do corpo da mulher.

O questionamento seguinte buscava levantar como as ideologias e os silenciamentos são definidos a partir do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa questão todas elas ficaram mais perdidas, não se lembravam ao certo o que significavam essas epistemologias, retornando-se aos seguintes posicionamentos: *"Acho que ideologia é uma forma de perverter o que Deus criou e que não tem como ser mudado"*; *"o silenciamento deve ser deixar de dizer algo que precisava ser dito"*; *"o silenciamento é uma questão do passado, hoje todos podem falar"*. Ao considerar ideologia como algo que vem de Deus, as participantes se esquecem que as religiões foram criadas pelo humano, relacionando-se o silenciar apenas a deixar de dizer. No entanto, o que não é dito ocorre por alguma razão, fato que a conscientização almejada pela Pedagogia Histórico-Crítica pode esclarecer.

Considerando que a religião, especialmente a judaico-cristã, atrela o corpo a múltiplas pulsões, suas ações se embasam em crenças e práticas apregoadas e sustentadas por uma ideologia divina (Butler, 2018). Valores morais e religiosos explicam as confusões com a questão ideológica sobre gênero (Seffner, 2013). Esse entendimento evidencia que as participantes atrelam a palavra ideologia a algo negativo, que perverte o que Deus criou. Inconscientemente elas consideram como positivo, correto e adequado somente o que é reproduzido em uma perspectiva de reprodução dos valores do cristianismo. Nesse sentido, tem-se que chamar a atenção para a necessidade de questionamentos, de não concordar cegamente com os valores morais apregoados pela Igreja.

Quando dizem: *"Vejo muito falar sobre Materialismo Histórico e Dialético, mas sinceramente não sei o que significa ao certo"*; *"o materialismo é algo material, seria o que é o certo, o verdadeiro"*; *"muitas pessoas não têm bagagem e por isso não*

poderiam falar sobre alguns assuntos". Percebe-se uma formação ideológica a partir dos anseios capitalistas, se constitui em um campo de luta, um fundamento para resistência em termos de organização cultural (Federici, 2019). Ressalta-se que o materialismo não representa uma redução de ideias à matéria, mas centra-se nas instituições e práticas sociais (Butler, 2018). Trata-se de uma concepção marxista de mundo, na qual se reconhece o ser humano e sua história como fundantes das práticas sociais de forma dialética. Se constitui em um método que busca conhecer a realidade e transformá-la de maneira a superar todas as formas de exploração humana (Colares; Lombardi, 2021). Um materialismo histórico feminista historiciza várias questões sociais como o trabalho da mulher, tanto na produção e cuidado com seres humanos quanto da exploração pela propriedade privada acentuada pelo capitalismo (Haraway, 2004).

Essas questões teóricas são desconhecidas pelas participantes, cujas respostas focaram apenas na consideração das terminologias inerentes às epistemologias. Quando revelaram não se lembrar de ter tido uma discussão mais aprofundada sobre elas, nem em seu curso de graduação e nem em sua formação continuada, já evidenciam a necessidade de uma formação nesse sentido. Apesar de estarem imersas no meio educacional e de sofrerem os efeitos sociais das contradições questionadas pelo Materialismo Histórico, possuem uma visão limitada quando se relacionam apenas a algo material. Apesar de fazer sentido, o restante dos termos não foi contextualizado e nem citado, prejudicando uma possível compreensão.

Sobre a relação entre ideologia e silenciamento com a pedagogia histórico--crítica, elas disseram: *"Acho que é usar a história para contrapor ideologias em sala de aula"*; *"eu não sigo nenhuma ideologia, até porque o conhecimento precisa ser neutro, né?"*; *"a ideologia é uma questão de opinião, vai de cada um*"; "*ideologias são irrelevantes na educação, não afetam minha percepção"*; *"as mulheres não são silenciadas em um ambiente feminino como a escola"*. O pânico moral que se instala sob a nomenclatura de *ideologia de gênero* resulta na articulação da supressão das diretrizes que norteiam as discussões de gênero na escola. Movimentos contaminam pessoas com desinformação e polemizam as discussões, inibindo políticas públicas igualitárias aos gêneros (Borges; Borges, 2018). Visões históricas conservadoras se

apresentam e ganham legitimidade a partir de uma ótica de neutralidade. Isso faz com que as dimensões masculina e feminina instituídas pela sociedade patriarcal caiam no esquecimento. E seu efeito social se reflete na manutenção da imposição dos papéis de gênero (Stamile, 2020).

O silenciamento tratado aqui é um pouco mais complexo do que deixar de dizer algo, sendo tido como uma invisibilidade das condições das mulheres na sociedade, sua não somente sua problematização (Seffner, 2013). Não se refere à ausência da fala, mas a uma espécie de norma social que estabelece o que não pode ser dito, considerando-se que "as armadilhas da linguagem atravessam todas as práticas escolares" (Louro, 1997, p. 68). Trata-se de um não questionamento, cujo foco é apenas manter a reprodução impensada no que é tido como padrão. E isso compromete a liberdade docente. Tudo o que é socialmente invisibilizado é censurado, constatando-se que buscam impedir a circulação de saberes e as expressões de pensamento, além dos debates críticos, tudo em favor de modelos normativos tradicionais (Bortolini, 2022).

O silenciamento foi tido pelas participantes como deixar de dizer algo, o que não se aplica na atualidade. Acreditavam que todos podem falar e que em um ambiente feminino como a escola, não tem como as mulheres serem silenciadas. Fizeram uma alusão somente ao ato de falar e não de verificar se o que está sendo dito é ouvido. Essas visões e posicionamentos são conflitantes com os referenciais críticos que norteiam esse estudo. Acredita-se que essas falas foram suscitadas porque inseriu-se a palavra ideologia, o que sempre dá muita discussão e controvérsia. O que mais se ouve socialmente atrelado a um entendimento inferiorizante e pejorativo sobre as questões de gênero é o termo 'ideologia de gênero'. Compreender essas questões possibilita uma ligação entre ideologia e silenciamento em uma perspectiva de se compreender as contradições e desigualdades que precedem. Evidencia-se, assim, a necessidade de uma educação crítica e consciente que inclua as teorias críticas para favorecer a compreensão dos efeitos sociais que eles trazem. Essa é uma das premissas da Pedagogia Histórico-Crítica.

Quando se ressalta o entendimento de que a Pedagogia Histórico-Crítica é tida como uma *"forma de criticar a partir da história"*, culmina-se em pensamentos, como *"acho que a crítica sem ação é nula, não adianta falar, tem que agir"*. Tais visões

distorcem a realidade quando se considera que *“uma pedagogia mais científica é complexa para professores mais antigos”*; ou ainda que *“não acredito que haja uma pedagogia que resolva o problema da educação, pois eles vêm de fora, de cima para baixo”*. Volta-se para visões funcionalistas da educação, como *“não adianta vir com muita teoria, as pessoas não querem reflexão, querem ação”*. Ressalta-se que a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani, entende a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2008, p. 2).

Apesar de passar por várias fases, a educação viveu e ainda vive a hegemonia do aprender a aprender, negando a pedagogia tradicional, o que é complexo, pois não colabora para a emancipação da classe trabalhadora e nem para a resolução de conflitos sociais que se traduzem em práticas funcionalistas e atividades cotidianas (Duarte, 2010). Neste tipo de perspectiva, relata-se que é preciso agir concretamente, porém, sem discussões teóricas, nada se resolve. Novamente volta-se à necessidade de um aprofundamento no debate, cujo posicionamento pode ser melhor esclarecido e desenvolvido (Scott, 1995). Por ter um caráter dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica se propõe a uma articulação entre a educação e as determinações sociais. Parte de uma perspectiva de instrumentalização da classe trabalhadora (Colares; Lombardi, 2021), que ao viver do salário é a base para a manutenção capitalista dominante (Marx, 2011). É justamente nisso que a Pedagogia Histórico--Crítica se propõe a colaborar. Visa à superação dessa sociedade, constituindo-se em um instrumento decisivo para isso (Duarte, 2013).

Compreender as contradições sociais é uma das formas que vincula assertivamente a teoria à prática. A visão equivocada de que somente a prática seria adequada, vai totalmente contra os preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica que não se traduz somente na criticidade, mas em uma forma de promover transformações sociais a partir da conscientização das realidades sociais. A dicotomia entre teoria e prática na educação é crucial para que os docentes consigam enfrentar os desafios conceituais e opressivos a que têm contato na escola. Visões limitadas de que não adianta teoria sem prática só reforçam uma reprodução do que está posto, de forma acrítica e sem mudanças. Isso favorece posições hegemônicas dominantes que em

nada auxiliam a emancipação da classe trabalhadora e, consequentemente, das opressões de gênero.

No entanto, para que uma educação esteja ligada a saberes revolucionários é necessário que a ciência se torne prioridade (Saviani, 2011b). Em uma concepção científica, as terminologias são estudadas, compreendidas e então discutidas de modo a esclarecer eventuais paradigmas (Scott, 1995). A Pedagogia Histórico--Crítica é uma alternativa à abordagem mecânica. Possibilita a articulação do trabalho pedagógico com as relações sociais em uma perspectiva dialética (Saviani, 2011). É nesse âmbito que assertivamente, porém de forma simplória, citou-se que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma maneira de criticar o passado dentro da sala de aula. Essa pedagogia revolucionária vai muito além, pois fomenta o questionamento e a criticidade na contraposição de ideias, reconhecendo seu potencial transformador da realidade opressiva.

Ao justificar o contato superficial que tiveram em seu curso de graduação, elas não teriam embasamento teórico para colocá-la em prática em suas aulas, lacuna facilmente resolvida com formações continuadas. Mesmo para as discussões de temas tão complexos como ideologia e silenciamento, cuja dificuldade pode estar ligada ao fato de estes termos serem considerados conotações de esquerda, tabus na sociedade. Em uma perspectiva pessimista, as participantes acreditavam não haver uma pedagogia que consiga resolver o problema da educação. Responsabilizam os governantes e alegam que eles não querem resolver os problemas sociais, mas sim aumentá-los. Em uma perspectiva de se livrar de uma culpabilidade internalizada, que as coloca como responsáveis por solucionar os problemas do mundo.

Ao questionamento do que são estereótipos, qual sua relação com gênero e como isso pode ser abordado na escola, constatou-se: *"Acho que estereótipos são comportamentos"*; *"estereótipo é uma coisa e gênero outra completamente diferente"*; *"estereótipos são coisas criadas pelo homem, o gênero vem de Deus"*; *"estereótipo é uma forma de tentar mudar o que não pode ser mudado"*; *"acredito que seja a forma de agir de homens e mulheres"*; *"seria dizer ao outro o que ele precisa fazer, como deve se comportar?"*; *"acredito que tenha relação com submissão, talvez?"*. Para compreender isso é preciso considerar que, desde as épocas mais remotas e nas

múltiplas sociedades, as pessoas desempenham distintos papéis sociais (Beauvoir, 1970). Estereótipos também são questões culturais que inibem desejos através de comportamentos predeterminados (Butler, 2018). Assertivamente, consideraram estereótipo e gênero como questões diferenciadas. Porém, já se contradizem quando entendem que o estereótipo é criado pelos seres humanos e o gênero por Deus, citando novamente o cristianismo para justificar uma não aceitação das discussões no ambiente escolar.

Historicamente, a mulher foi atrelada ao papel de mãe e à função do cuidado. Isso impõe as mais variadas violências (Saffioti, 1999). Já o homem é associado à proteção tirânica, que procura explorar o meio social a partir de uma superioridade moral autoritária (Beauvoir, 1967). Esse tipo de discussão favoreceu o debate sobre os estereótipos que também é complexo. A maior parte das participantes relatou não saber ao certo o que significa essa terminologia. Algumas assertivamente relataram ser comportamentos, formas de agir de homens e mulheres, porém não relacionaram à opressão resultante da reprodução estrutural. Há inúmeras questões envolvidas, o que necessita maior abordagem e aprofundamento para que compreendam de forma mais aprofundada que os estereótipos são as imposições sociais que se fazem às pessoas logo que nascem.

Tratar o tema como um tabu se reflete em respostas como *"acho que é muito polêmico abordar essas questões na escola"*; *"é uma forma de categorizar pessoas e isso não pode ocorrer na escola"*; *"a escola precisa abordar questões de preconceitos e desigualdades"*; *"nos cursos de formação fala muito da diversidade e da igualdade na escola"*. Considerando a opressão da mulher, estabelece-se uma ordem social na qual o gênero se torna uma questão complexa. Levanta-se, assim, a necessidade de discussões sobre uma revisão nesses papéis sociais (Scott, 1995). As participantes relataram que abordar estereótipos na escola a partir de sua relação com as questões de gênero, poderia gerar inúmeras polêmicas. Trata-se de um processo de demonização que atrela estereótipo, ideologia e gênero única e exclusivamente a uma perspectiva da sexualidade, sem considerar a opressão da mulher neste contexto.

Ressalta-se que das meninas exige-se infinitamente mais que dos meninos que têm suas cobranças suavizadas (Louro, 1997). Isso ocorre mesmo que já se reconheça que meninos e meninas têm organização neuronal igualitária. Essa divisão

confirma o resultado de uma estrutura socialmente imposta (Haraway, 2004). “Aos dez anos, a menina é mais fina e viva do que seu irmão; com vinte, o moleque é homem de espírito e a moça uma grande [...] desajeitada, tímida e com medo de uma aranha” (Beauvoir, 1970, p. 285). Considerando que a escola é um espaço de regulação de comportamentos, ela deve ser um ambiente de acolhimento e respeito à diversidade (Bortolini, 2022).

Reconhecer a necessidade de um tratamento igualitário da mulher não é empobrecer a experiência do homem. Ao contrário, é recusar os mitos que se formam a partir de condutas oprimidas (Beauvoir, 1970). Nesse aspecto as culturas são amplificadas em uma apropriação e questionamento de conceitos totalizantes (Butler, 2018). Sem considerar a diversidade e a partir da criação de categorias lógicas, a riqueza da humanidade se desfaz, uma vez que os papéis sociais, apesar de diferentes, não podem ser desiguais (Saffioti, 2011). Ao alegarem que tem relação com a categorização de pessoas, percebem que se relaciona às regras comportamentais. Apesar de reconhecerem que não se deve diferenciar os alunos e que dentro da escola todos têm que ser tratados de forma igualitária, reconhecem uma expectativa comportamental diferenciada para meninos e meninas na escola.

Na perspectiva de se trabalhar com a diversidade, as participantes relataram que nas formações continuadas são realizadas discussões sobre preconceitos e desigualdades, porém ressaltam: *“Acho que já passou da hora de se trabalhar gênero com as famílias dos alunos”*; *“novamente afirmo que é preciso trabalhar com as famílias para melhorar a questão de preconceitos e brincadeiras maliciosas entre os alunos dentro da escola”*. A partir daí há um medo desenfreado de que todas as crianças se reconheçam em gêneros opostos (Borges; Borges, 2018). Essa ideia pressupõe que as crianças e jovens absorvam passivamente papéis sociais predeterminados, a partir da observação de adultos, de reforços positivos e negativos (Carvalho, 2011). Isso pode ser a causa do desinteresse do docente em tratar de questões de gênero na escola, mesmo a partir da perspectiva de direitos humanos (Seffner, 2013). Ressalta-se que esse posicionamento favorece a manutenção da opressão e a marginalização de pessoas em uma perspectiva distinta que parte de diversos pretextos (Bortolini, 2022).

Para minimizar essa possibilidade, seria necessário, primeiramente, conscientizar e trabalhar com as famílias dos alunos, que muitas vezes não aceitam porque não entendem a que se referem as discussões de gênero. Ao destacar a importância da família no processo, as docentes evidenciam a necessidade de uma abordagem holística no ambiente escolar, local no qual as famílias têm grande influência. Promover uma conscientização crítica aos membros familiares pode favorecer as discussões sobre gênero na escola, alvo de inúmeros preconceitos e adesão a notícias falsas. Trata-se, assim, de uma maneira de evidenciar que a educação não ocorre somente na sala de aula, mas integra a vida do aluno como um todo. Abordagens colaborativas que envolvam as famílias promovem a redução de desigualdades na medida em que influencia atitudes, comportamentos e valores. Favorecem um ambiente escolar inclusivo e diverso, o que seria apoiado em casa e facilitaria a redução das desigualdades de oportunidades aos gêneros na escola.

Como se tratava da constatação inicial, não foi feita nenhuma intervenção no momento da verificação da prática social inicial. Seu objetivo não era dizer se uma posição estava ou não correta, mas fazer com que a própria docente viesse a refletir sobre suas próprias percepções no decorrer das reuniões do grupo colaborativo de estudos. As considerações e avaliações levantadas tiveram o intuito de contextualizar os posicionamentos descritos sobre o teor central de cada módulo que será estudado.

A partir dessas concepções percebe-se a necessidade de uma abordagem empática, respeitosa, holística e colaborativa da temática no ambiente escolar, no qual o docente precisa estar adequadamente instrumentalizado. Assim, as considerações aqui apresentadas partiram da prática social inicial problematizada, que fundamentou a instrumentalização propriamente dita, a partir da qual chegou-se, consequentemente, à catarse. A forma como ocorreu esse processo será relatada na seção que segue.

5.3.2 Instrumentalização, catarse e discussões

Correlacionando-se as análises das entrevistas aos referenciais da pesquisa, foi possível propor um grupo colaborativo de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola. Esta seção apresentará como o grupo foi aplicado, constando quais

atividades do planejamento foram efetivamente executadas e a transcrição dos momentos produtivos, de acordo com os referenciais da pesquisa, constituindo-se na catarse. A seguir será descrito como ocorreu a instrumentalização da temática a partir das discussões do grupo colaborativo de estudos. Apesar de ele ser fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, esse ponto não foi abordado logo no início, pois houve um momento propício para as reflexões sobre a capacidade revolucionária dessa pedagogia educativa.

A etapa da instrumentalização é uma forma de trazer a produção histórica e coletiva ao debate sobre a temática abordada. Parte de conceitos básicos para a compreensão dos efeitos sociais de determinada questão. Reconhece que para se formar um humano é preciso que o sujeito se aproprie das riquezas materiais e espirituais da humanidade (Duarte, 2013). Considerando que em uma relação dialética entre questões naturalizadas e o mundo social as pessoas precisam trabalhar na esfera das relações humanas, percebe-se a necessidade da utilização de instrumentos e ferramentas que possibilitem essa dinâmica (Santos, 2021). Para que se tenha uma educação escolar crítica, o primeiro passo é compreender a sociedade a partir dos efeitos do capitalismo burguês utilizado como instrumento de controle social (Saviani, 2011). Assim, o foco é uma abordagem planejada e reflexiva sobre as questões de gênero com mediação e levantamento de contradições presentes nos debates e diálogos realizados. Com a aplicação do grupo pretendia-se que a própria participante fizesse uma autorreflexão sobre a possibilidade de utilização da Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação das abordagens sobre as questões de gênero na escola.

Esta seção também apresentará as vivências e contribuições docentes manifestadas nos encontros, no ápice de sua instrumentalização. Trata-se da catarse, que na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica é entendida como o processo educativo em si, o momento qualitativo da abordagem dialética. Não ocorre apenas em momentos de estabilidade, mas em todo o desenvolvimento, aparência e permanência da experiência educativa (Abrantes, 2018). É entendida como o ápice do processo de ensino que leva a uma perspectiva de incorporação cultural e transformação social. Trata-se da elaboração de uma mudança estrutural na consciência humana (Saviani, 2008). Corresponde ao momento pedagógico em que

se dá o processo de construção de conhecimento, no qual a síncrese apresentada como prática social inicial está sendo convertida na síntese, que corresponde à prática social final. A catarse trata da mediação final desse processo, sendo responsável pela passagem do empírico ao abstrato (Saviani, 2011).

Para isso, a Pedagogia Histórico-Crítica defende um ensino voltado à transmissão de conceitos científicos e não cotidianos (Martins, 2013). A instrumentalização a partir dessa perspectiva consiste na aplicação de princípios revolucionários e em sua busca por uma transformação social. Medeia uma prática pedagógica que colabora na superação das contradições de uma sociedade capitalista (Saviani, 2011). A proposição e aplicação desse grupo colaborativo de estudos foi feita a partir da perspectiva de seu caráter social, buscando-se pela transformação social a partir da educação. Para isso, considerou o contexto histórico de demonização das políticas de gênero que as associa, de forma pejorativa, a uma doutrinação ideológica, questão que a maior parte das pessoas intolerantes desconhece.

Os encontros ocorreram de 24/7/2023 a 31/7/2023. A intenção inicial era de realizá-los em quatro sábados, abordando-se um dos módulos em cada sábado. No entanto, por questões pessoais e institucionais, não foi possível sua realização antes do atropelo das férias escolares do meio do ano. A dificuldade em ajustar as datas foi compartilhada com as participantes inscritas, que relataram a sua complexidade em participar dos encontros aos sábados. Como trabalham a semana toda, realizam suas atividades domésticas neste dia. De comum acordo, especificou-se que seria menos complexo que os encontros fossem seguidos no período noturno das 18h30 às 21h30. Optamos por essa modalidade, contudo solicitou-se sua participação em um único sábado, o que concordaram após compreenderem a complexidade dos temas tratados.

Confirmando a busca inicial realizada no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), houve um interesse quase igualitário para a participação no grupo colaborativo de estudos entre professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Apesar de a entrevista inicial ter sido realizada com docentes do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I e de o convite à participação ter sido feito

primeiramente às profissionais entrevistadas, apenas seis delas se inscreveram na formação e somente quatro participaram dos encontros. Outro dado relevante é que das 18 pessoas inscritas, seis delas atuam exclusivamente com Educação Infantil, cinco exclusivamente com Ensino Fundamental I e uma exclusivamente com sala de recursos. Três delas atuam simultaneamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; outras três atendem simultaneamente o Ensino Fundamental e na sala de recursos, porém em horários diferentes.

Pode-se dizer, portanto, que somente as entrevistas foram feitas com o Ensino Fundamental I, pois no grupo colaborativo de estudos a participação foi praticamente paritária com a Educação Infantil. Na entrevista inicial as questões de gênero foram prioritariamente relacionadas à questão da sexualidade e houve o reconhecimento da divisão sexual do trabalho. Adicionalmente, houve o reconhecimento de sua participação na legitimação da inferiorização do trabalho da mulher (França; Gloor, 2013). Na seção seguinte será exposta a instrumentalização, catarse e discussões realizadas em cada um dos módulos do grupo colaborativo de estudos.

5.3.2.1 Módulo 1 – Aspectos históricos, científicos, sociais e culturais do conceito de gênero

No dia 24/7/2023, ocorreu o primeiro encontro do grupo que se iniciou por volta das 18h30 e finalizou pouco depois das 21h30. Seguiu-se a programação inicial e realizou-se a introdução ao tema e apresentação da pesquisadora e da pesquisa em 30 minutos, deixando 2h30 para discutir os conceitos históricos e científicos do conceito de gênero. Logo no início, a pesquisadora se apresentou e falou um pouco do seu percurso acadêmico até chegar ao mestrado. Expôs os questionamentos que expressavam as ideias centrais que seriam discutidas em cada módulo, relembrando as mesmas questões realizadas na constatação da prática social inicial. Após os esclarecimentos necessários, realizou a introdução do tema e apresentou o objetivo da proposta. Ressaltou a importância de uma educação igualitária em gênero em uma perspectiva de promoção aos direitos humanos das mulheres. Explicou que o grupo era dialógico e que as participantes poderiam interromper e expor suas considerações a qualquer momento para esclarecer dúvidas ou para dar suas contribuições. Frisou

que esse é um dos focos desse grupo formativo, cuja riqueza maior consiste em evidenciar as vivências docentes sobre as questões de gênero e suas experiências.

Além de explicar que para um melhor planejamento, o curso foi dividido em quatro módulos e que o primeiro módulo se refere aos aspectos históricos, científicos, sociais e culturais do conceito de gênero, também destacou que naquele encontro só seriam tratados os aspectos históricos e científicos. Para iniciar, informou-se que apesar dessa divisão, elas perceberiam que as discussões seriam num movimento dialético, já que a sutileza dos assuntos os entrelaça. Abordou-se sobre as principais autoras que norteariam o debate, que suas contribuições teóricas colaboraram muito no avanço dos estudos de gênero, e, que apesar de já ter tido grandes avanços, ainda havia muito a ser feito para se obter um tratamento igualitário da mulher na sociedade. Todas as manifestações produtivas, de acordo com os referenciais da pesquisa, serão expostas na sequência.

Seguindo, falou-se brevemente sobre o pensamento de Judith Butler e como a filósofa foi recepcionada por grupos conservadores extremistas desinformados quando esteve no Brasil; sobre Simone de Beauvoir, que é uma das teóricas mais expressivas nos estudos de gênero, mesmo não tendo utilizado essa terminologia; sobre Heleieth Saffioti e de suas contribuições aos estudos de gênero na área da crítica e da sociologia; e da professora universitária Patrícia Hill Collins, que apesar de não nortear este estudo, é um exemplo de teórica que discute as questões da inferiorização da mulher negra na sociedade. Ao passo que houve as seguintes manifestações: *"Dessas eu só tinha ouvido falar em Simone de Beauvoir"*; *"coitada da Judith Butler, praticamente foi expulsa do Brasil"*; *"legal apresentar uma autora negra, geralmente as pessoas omitem"*.

Essas manifestações podem ser explicadas resgatando-se algumas questões, como o fato de Simone de Beauvoir ter sido uma das primeiras autoras a utilizar o conceito de gênero (Saffioti, 1999). Se sensibilizaram com a expulsão de Judith Butler, mesmo sem compreender direito o evento desagradável ocorrido. Extremistas acusavam-na de querer legalizar a pedofilia, fato que ela mesma se posicionou de forma contrária em resposta às agressões que sofreu (Rosa; Souza; Camargo, 2019). Ela pode ter sido expulsa também pelo fato de ser mulher, mesmo sendo branca. Complementando, os conflitos que envolvem mulheres se tornam ainda mais

complexos quando a mulher é negra, pois ela é ainda mais oprimida e silenciada. Constata-se que seus dilemas e angústias são diferentes, bem mais profundos e complexos que os da mulher branca, uma vez que a mulher negra tem que lidar também com a questão da raça (hooks, 2019).

Ressalta-se, dessa forma, que os estudos de gênero envolvem o engajamento de conhecimentos críticos, o que pode colaborar na explicitação das contradições e desigualdades. Reconhecer relações sociais que expulsam pessoas é uma forma de promover uma conscientização sobre suas contribuições. A reação do grupo extremista desinformado, vista a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, faz com que a responsabilidade da educação aumente ainda mais. O conservadorismo precisa ser debatido e a educação tem grande potencial para conter a desinformação e a intolerância, além das questões e dificuldades a partir da raça, que oprimem ainda mais a mulher negra.

Tratou-se brevemente das referências iniciais que foram recomendadas, a partir das quais as participantes alegaram certo grau de complexidade para um contato inicial com a temática. Ressaltou-se que o artigo de Guacira Lopes Louro foi mais tranquilo e esclarecedor, momento no qual abordou-se brevemente as ideias centrais de cada texto. A recomendação da leitura do artigo de Heleieth Saffioti foi feita porque esse texto foi desenvolvido no contexto das ciências sociais. Nele, a autora fez um levantamento da trajetória histórica do conceito que transcende a abordagem tradicional do senso comum de correlacionar gênero somente às questões biológicas (Saffioti, 1999).

No texto seguinte, foi feita uma correlação de gênero com a história e a educação, a partir de sua correlação com um texto de outra autora expressiva aos estudos de gênero chamada Joan Scott. Entre outros apontamentos, focou-se nas questões que ela apresenta sobre gênero, como na desconstrução de discursos e narrativas sobre a temática (Louro, 1995). Enfatizou-se que muitas vezes as pessoas reproduzem falas, narrativas e discursos que colaboram na manutenção de perspectivas, valores e interesses de grupos dominantes. Para reverter isso, seria necessária uma educação mais crítica e inclusiva que considerasse todas as vivências e não somente estereótipos de gênero predeterminados.

Solicitou-se que elas anotassem em uma folha de papel ou em seus celulares, o que lhes chamasse a atenção, tanto nas discussões quanto no que era apresentado. Exibiu-se uma parte do vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=SR-y7SIJi1U&t=19s até 4:18), no qual Jacqueline Moraes Teixeira, que é doutora em Antropologia Social e professora substituta da área de Sociologia da Educação no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), abordou o conceito histórico de gênero. Em sua fala, alertou-se que as palavras têm história e que o gênero é uma delas (Teixeira, 2020). Incentivou-se as participações e interações, solicitando-se que contribuíssem com as percepções que tiveram ao assistir.

Após a solicitação, obteve-se as seguintes contribuições: *"Sempre pensei que gênero e sexo fossem a mesma coisa"*; *"eu sabia que tinha diferença, mas não imaginava a relação com o feminismo"*; *"eu pensava que o feminismo era outra coisa, aquilo que se fala na TV e nas mídias sociais"*; *"por que será que o feminismo é tão criticado?"*; *"sempre imaginei que gênero era uma questão ligada ao movimento LGBT"*; *"muito interessante entender como o conceito de gênero se formou"*; *"só temos direitos devido às lutas feministas do passado"*.

Essas falas confirmam as questões levantadas pelas entrevistas que foram realizadas, a partir das quais constatou-se que ainda há muita confusão em relação ao conceito de gênero, fruto da desinformação social. Trata-se gênero como um tabu na sociedade fomentando as discussões em questões puramente biológicas sem considerar sua vertente sócio-histórico-cultural, por isso é necessário fomentar o debate. Não se relaciona somente à desigualdade, mas também ao machismo e ao patriarcado (Saffioti, 2011). Percebeu-se que as docentes compreendem que o padrão dominante realmente é ditado pelo homem, porém elas focam suas análises somente nas questões biológicas, sem considerar as outras vertentes sócio-histórico-culturais. Isso embasa, sob os mais diversos pretextos, a inferiorização do feminino na sociedade (Beauvoir, 1970). Tratando-se da desigualdade, evidenciou-se pela pesquisa empírica que havia uma crença de que, para todo e qualquer questionamento, também deveria ser apresentada uma proposta de solução. No entanto, como se trata de um problema estrutural, as discussões não podem ser

realizadas somente se houver uma proposta de solução, uma vez que ao ser excluído, o sujeito perde sua voz (Butler, 2018).

À luz do Materialismo Histórico e Dialético, essas considerações evidenciam contradições e uma descontinuidade evolutiva no pensamento para uma adequada compreensão de gênero, tido por muitos como sinônimo de sexo. No entanto, ressalta-se que é necessária a utilização de pedagogias críticas como a Pedagogia Histórico-Crítica para que se conscientize as pessoas sobre importantes vertentes de gênero e suas contribuições como o feminismo, por exemplo. Trata-se de um processo crucial para evitar equívocos, desinformação e preconceito. Além do mais, auxilia no reconhecimento e valorização das lutas por igualdade instituídas pelas mulheres e que ainda encontram muitos desafios e obstáculos. A correlação de gênero à sexualidade, à religião e à modernidade das coisas, evidenciou que algumas participantes conservadoras não acham correto as pessoas quererem 'mudar o que Deus fez'. Essa perspectiva totalmente equivocada e ultrapassada revela a desinformação social sobre feminismo e as questões de gênero propriamente ditas.

Neste momento, apresentou-se algumas imagens retiradas da internet, que após comentários, suscitaram as seguintes manifestações: *"Muito legal saber que no início as coisas eram diferentes"*; *"como fazemos para voltar a ser como era antes, tendo igualdade entre os gêneros?"*; *"menina, mas será que é a religião que conhecemos que fez isso com as mulheres?"*; *"então só porque se destacava a mulher era morta, né?"*; *"muitas mulheres perderam a vida sendo inocentes, senão todas as que foram assassinadas pela Igreja"*; *"isso a Igreja não mostra"*. O espanto em saber que houve uma época de igualdade entre mulheres e homens revela a importância dessa discussão. Ademais, muitas desconhecem o aspecto tenebroso da Igreja e obedecem ao que padres e pastores recomendam.

Ressalta-se que a Igreja sempre tentou desviar a discussão para questões econômicas, havendo muita resistência na defesa da liberdade do corpo. Isso fez com que o autoritarismo fosse parte constante do cotidiano feminino (Teles, 1999). Ressalta-se que os sistemas patriarcais prejudicaram as mulheres, colocando-as em posição secundária dentro da Igreja (Biserra, 2012). Vieses essencialistas e universalistas favorecem a manutenção das estruturas postas, da dominação masculina e da inferiorização da mulher (Mendes, 2002). Isso colabora para que a

mulher não tenha nem vez e nem voz, principalmente na educação, formada essencialmente por mulheres. Apoiando-se nessa lógica, percebeu-se que a igualdade social é uma realidade bem distante, pois a partir da instauração da religião a mulher passou a ser inferiorizada na sociedade, que passou a ser basicamente controlada por homens. Ressalta-se, também, a contribuição que o surgimento do capitalismo deu à exploração feminina.

Essas posturas colaboram para constatações, como: *"Nossa sofri muito na pandemia, e ainda diziam que não trabalhávamos [...] era igual a mulher da foto, cobrança em cima de cobrança"*; *"parece que na pandemia se esqueceram que professor também é gente"*; *"a sociedade julga e condena o professor sem saber do nosso dia a dia"*; *"realmente é inadmissível ter que lutar por igualdade de salários em um tempo como este"*; *"nós não percebemos a desigualdade porque estamos no setor público, mas que há, isso há"*; *"um exemplo é hoje, com o jogo da seleção feminina de futebol, todos os setores fecharam, só a educação que é prioritariamente formada por mulheres que não!"*; "*se parássemos para assistir ao jogo, teríamos que repor o dia no sábado [...] os outros setores vão repor também? Duvido!"*; *"somos penalizadas porque temos que cumprir um calendário..."*; *"estamos de um jeito que não sabemos se rimos ou choramos"*; *"a sociedade é muito excludente"*.

Percebe-se que há dificuldade em compreender a realidade onde o humano se insere devido à complexidade e à multiplicidade de questões envolvidas nas relações sociais (Duarte, 2013), inclusive no contexto educacional. Neste, uma prática docente intencional pode colaborar em uma futura equalização social com menos discriminação e marginalização de pessoas (Saviani, 2008), e isso foi apontado por uma das docentes. Ressalta-se que o período pandêmico foram anos tenebrosos para a docência. A fala de que se esqueceram que o professor também é humano reflete a falta de empatia e desvalorização social da profissão docente, percebida no tratamento dado aos docentes da educação nos dias de jogo da seleção brasileira de futebol. Refletir sobre a condição da mulher trabalhadora na pandemia mundial, instaurada pela disseminação do coronavírus entre as pessoas, se constitui em um desafio. Obrigadas a cuidar da casa, dos filhos, da família e dos seus trabalhos, que passaram a ser realizados remotamente, a mulher se viu em meio a tudo isso, ao mesmo tempo. As manifestações nesse sentido evidenciaram a complexidade desse

momento, que foi desafiador e complexo para as trabalhadoras que atuaram em *home-office*.

Uma outra questão que ficou muito evidente na pesquisa empírica foi a necessidade de se trabalhar o respeito. Segundo elas, as questões de gênero podem ser tratadas a partir da perspectiva do respeito à diversidade para não chocar as pessoas (Bortolini, 2022). Isso favorece a discussão sobre as vertentes da desigualdade entre homens e mulheres, principalmente a salarial, em uma perspectiva da exploração capitalista. Alerta-se para a importância desse tipo de discussão e da necessidade de se criar novas leis para reforçar legislações já existentes. Reforçou--se que são criadas novas medidas na tentativa de se fazer executar o que já está disposto, inclusive na Constituição Federal em vigência. As participantes reforçaram que isso era inadmissível, uma vez que todas as pessoas produzem de forma semelhante.

Outras vertentes também foram levantadas nas discussões sobre as imagens, sendo: *"As famílias não educam os filhos esperando que eles aprendam conosco"*; *"por isso que somos tão julgadas em tudo o que fazemos"*; *"na hora de trabalhar a mulher é bem-vinda, mas na hora de opinar, até apanha"*. Por se orientar pelo conceito de modo de produção que influencia na educação, na medida em que também é influenciado por ela, o elemento central da Pedagogia Histórico-Crítica se constitui na explicação das mudanças nas formas de produção da existência humana que, historicamente, geraram novas maneiras de educar. Violências simbólicas caracterizam pedagogias não críticas que se apresentam como uma forma de o aparelho ideológico do estado manter o controle e o poder, o que leva à necessidade de sua superação (Saviani, 2011). Ao compreender sua realidade, as docentes percebem que ao se relacionar com pessoas em uma perspectiva sócio-histórica e cultural elas terão maior assertividade para compreender as especificidades do ser humano (Duarte, 2013).

As falas supracitadas ilustram isso, fazendo-se um aparato geral sobre os aspectos históricos do conceito de gênero, momento em que se apresentou outro *slide* em uma perspectiva de fechamento do assunto. Evidencia-se que as raízes das polêmicas de gênero são antigas e baseadas em concepções binárias. E que foi na Idade Média, com o apoio da religião, que os papéis sociais foram normalizados e que

somente no Iluminismo, com a Revolução Industrial, que o patriarcado, seguindo moldes capitalistas, 'permitiu' que a mulher pudesse trabalhar. Alertou-se que é devido às desigualdades e à falta de reconhecimento do trabalho feminino, que se iniciaram os movimentos feministas, teoria *queer* e a necessidade de afirmação de identidades não binárias.

Não houve intervalo, contudo foi servido um lanche para as docentes, que comiam e continuavam a discussão sobre as questões levantadas. Neste momento foi exposta uma linha do tempo, citando-se alguns acontecimentos históricos que colaboraram na formação do conceito de gênero. Na sequência, para introduzir o segundo tema da noite, que são os aspectos científicos do conceito de gênero, exibiu-se um vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=rpch8gR7tpg até 4:00) da professora Berenice Bento, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que abordou sobre as diferenças biológicas e orgânicas, além de questões psicológicas, formação de identidades, construções sociais, teorias de gênero e de questões binárias atreladas à formação científica do conceito de gênero (Bento, 2016).

Fomentou-se a discussão para que houvesse contribuições e discussões nesse sentido, já que essa foi a questão que mais se destacou na constatação da prática social inicial. Considerando-se as formações sociais em torno das questões de gênero, salientou-se sobre a discriminação e exclusão de pessoas: *"Se é assim com a mulher, imagina com os homossexuais"*; *"duro que ficamos de pés e mãos atadas, reféns do sistema"*; *"complicado, pois aprendemos desde que nascemos que só há homem e mulher, mais nada"*; *"identidade não binária ainda é uma questão muito complicada pra mim"*. O tratamento do gênero como um tabu, como algo que não possa ser discutido em sala de aula, é o mesmo que aceitar a divisão binária dos seres humanos e a imposição social de papéis sob a perspectiva sexo/gênero (Saffioti, 1976). E isso é controverso, já que o ambiente escolar é um lugar onde a prática reflexiva deve prevalecer (Louro, 1997).

Neste momento, alertou-se que, definitivamente, sexo e gênero não são sinônimos, mas que começaram a ser relacionados devido à correlação da ciência com a neutralidade a partir de preceitos positivistas. Frisou-se que até mesmo a partir da questão psicológica, considerou-se que a mulher pensava de um jeito e o homem de outro. Entretanto, ao desconsiderar a formação social dos sujeitos, chega-se a uma

questão problemática, já que isso é uma construção cultural imposta a partir de questões binárias que considera somente a existência do homem e da mulher.

As discussões sobre os aspectos científicos do conceito de gênero suscitaram, ainda, as seguintes manifestações: *"Homossexuais são muito discriminados em todos os lugares, inclusive na escola"*; *"gênero é um assunto bem sensível pra mim"*; *"as pessoas acham que identidade de gênero é frescura e safadeza, mas não é"*; *"muitos acham que se reconhecer em outro gênero é doença"*; *"esse mundo tá perdido, o ser humano não vale mais nada, não se entende"*; *"crianças afeminadas sofrem bullying o tempo todo e não é sempre que estamos por perto"*.

Essas falas evidenciam a importância da comunicação na compreensão das questões de gênero (Dornelas; Assolini, 2017). Isso é extremamente preocupante no contexto escolar no qual se formam sujeitos. A partir dele as pessoas estão se desenvolvendo em uma perspectiva das relações que estabelecem (Lima; Maia; Sousa, 2018). Essas relações são norteadas por estereótipos, o que ficou evidente nas falas quando se cita o menino que tem comportamento afeminado, tomando por base o comportamento socialmente atribuído ao feminino (Silva; Costa, 2018). Quando eles não são conscientes, impossibilitam que pessoas com comportamentos diferenciados do padrão normativo sejam excluídas (Chauí, 2021).

Percebeu-se, ainda, a reprodução de discursos e narrativas que diminuem a mulher em uma perspectiva de julgamento e inferiorização. Quando se reproduz falas, narrativas e discursos sem atenção a seus sentidos, é bem provável que se reforce os mecanismos de dominação que carregam elementos sociais, históricos e culturais de gênero. A alegação de que a homossexualidade é vista como doença contagiosa e que pode ser transmitida é uma violência incalculável. Trata-se de um relato chocante, já que em uma realidade com tanta tecnologia desenvolvida e com a geração de tanta riqueza, o sistema capitalista só amplia as desigualdades sociais entre as pessoas. E esse entendimento não se aplica somente à questão relacional, mas a todas as relações humanas.

Alertaram sobre a ocorrência do *bullying,* no qual os meninos afeminados sofrem dos colegas e que sempre precisam intervir quando presenciam (Koch; Andreoli, 2016). Ressalta-se que a escola é um lugar formado pela diversidade, na qual, durante os intervalos, há experiências sexistas e opressoras com relação a

gênero. Isso é perceptível em suas falas, quando alegam que as crianças se inferiorizam umas às outras em uma perspectiva de segregação e exclusão. Frisa-se que quanto mais novos, mais integrados são os alunos, quanto mais velhos, mais afastados.

Considerando que *"a escola é um lugar onde tem todo tipo de gente"*; *"a que interesses essa confusão sobre questões de gênero atende?"*; *"as pessoas julgam sem conhecer"*; *"muitos acham que se os filhos ficarem perto, eles pegam, quando na verdade, o filho copia o que vivencia com os pais dentro de casa"*; *"os pais que são complicados e transmitem isso à criança"*; *"se compreendessem que gênero e sexo são coisas diferentes muita coisa mudaria"*. A partir desses compartilhamentos, fica evidente a necessidade de se trabalhar as questões de gênero com as famílias dos alunos, antes de qualquer abordagem propriamente dita com os próprios alunos. Há um receio muito grande de que as informações cheguem distorcidas a pais desinformados, o que causa grande alvoroço e polêmica na escola.

Ressalta-se que a abordagem das questões de gênero precisa ocorrer dentro e fora do contexto escolar, fato que colabora para melhorar o relacionamento entre as pessoas na sala de aula (Cordeiro, 2017). Isso favorece a interação e o respeito mútuo. A partir de então, as docentes ressaltaram que é preciso compreender as relações sociais a partir dos efeitos do capitalismo. Trata-se de uma estrutura que classifica, hierarquiza e oprime pessoas (Pereira, 2021). É por isso que a maior parte das docentes não tem a intenção de discutir gênero na escola. Trata-se de um posicionamento delicado e que colabora para o silenciamento e consequente reprodução das opressões.

Percepções como as seguintes favorecem um entendimento mais acentuado sobre as vertentes científicas e as confusões que se faz em torno do conceito de gênero: *"Acho interessante trabalharmos isso com os pais, temos muita dificuldade com eles diante de questão de gênero"*; *"eu ainda acho muito complexo entender essa diferença, somos disciplinadas a repetir o que a mídia expõe"*; *"em nome da ciência praticou-se muita atrocidade, lembram do Hitler? Matou muito inocente"*; *"pessoas que se assumem com um gênero diferente do nascimento devem sofrer muito..."*.

Apesar de perceberem algumas das desigualdades, elas se sentem impotentes para brigar por mudanças (Maldonado-Torres, 2018). Entretanto, é importante trazer

esses debates para dentro da escola, pois é lá que a maior parte das pessoas tem acesso ao conhecimento formal. Nestes termos, pode-se compreender que a educação é a única forma de produzir nas pessoas a humanidade acumulada coletivamente (Saviani, 2008). E isso se aplica a todas as modalidades e fases do ensino (Louro, 1997), a partir das quais é necessário um aprofundamento nas discussões sobre a desigualdade. Esse tipo de medida favorece a abordagem sobre a temática, evitando-se polêmicas e desentendimentos que favorecem a dominação masculina, causam desconforto e fomentam a violência entre as crianças.

O segundo encontro do primeiro módulo ocorreu das 18h30 até as 21h30 do dia 25/7/2023, tendo início com uma breve recapitulação sobre as confusões que se fez e que se faz com relação ao conceito de gênero, a partir de seus aspectos históricos e científicos. Frisou-se que a ciência, apesar de ser considerada por muito tempo como neutra, sempre esteve a serviço de interesses dominantes. Reforçou-se para que continuassem anotando as questões que achassem interessantes.

Para introduzir as discussões sobre os aspectos culturais do conceito de gênero, exibiu-se o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=x_WkMLkdl6M até 2:41) da professora de sociologia do Ensino Médio da Rede Estadual de São Paulo Thaís Lima, ressaltando-se as expectativas comportamentais entre homens e mulheres que são envoltas por relações de poder. Resultaram em lutas e resistências por igualdade, culminando em violências como consequência dos desequilíbrios de poder e da necessidade de uma educação igualitária (Lima, 2018). Fomentou-se e surgiram algumas contribuições sobre as questões, obtendo-se as seguintes manifestações: *“Realmente, falar sobre gênero gera muita polêmica!”*; *“muito complicado falar disso na escola por causa da desinformação”*; *“as pessoas não sabem o que é e têm medo de descobrir que não é nada do que elas imaginam”*; *“gênero é um tema muito sensível, as pessoas têm medo do que desconhecem”*; *“as pessoas lidam como doença contagiosa que pega”*.

Muitos pais acreditam que tudo é de esquerda ou tudo é de direita, mas não refletem sobre como cada informação recebida interfere em sua própria vida (Angelo, 2023). É nesse sentido que se torna fundamental despertar a prática questionadora no estudante (Maldonato-Torres, 2018), porém o ambiente escolar é norteado por imposições e silenciamentos, sendo controverso por si mesmo e felizmente gerando

resistências (Louro, 1997). As próprias entrevistadas reconheceram que as informações falsas dificultam muito as relações sociais, pois dificultam diálogos aprofundados em questões científicas. Isso favorece um aprofundamento nos estudos sobre gênero para que possam pelo menos ocorrer, o que se traduz em um longo caminho a trilhar. E isso foi evidenciado pelos compartilhamentos vivenciados no grupo colaborativo de estudos. Nele, as participantes alertaram que se fala tanto em liberalismo na economia, em avanço e desenvolvimento, mas querem manter o conservadorismo nos costumes, na cultura. A conscientização dessa questão colabora para que haja possibilidade de igualar os direitos e oportunidades entre homens e mulheres, fato até então considerado como bem distante.

Também relataram que *"as crianças são muito influenciáveis, copiam o que os adultos fazem, se o pai é intolerante, elas também serão"*; *"a sobrecarga da mulher é muito grande, ela precisa cuidar desde se o feijão foi colocado de molho até se a unha está feita para ela sair"*; *"meu marido teve as férias dos sonhos, era só comer, andar para a rua e dormir, enquanto eu trabalhava fora e cuidava da casa"*; *"a sociedade é muito injusta com as mulheres"*; *"eu diria que é conveniente ao homem manter tudo como está, pois eles montam nas nossas costas"*; *"em casa é tudo dividido, confesso que eu às vezes folgo e ele faz tudo"*; *"mas nunca fica igual o que nós fazemos, né?"*.

Visões reducionistas da dominação, opressão e silenciamentos vivenciados pelas mulheres fazem com que a discussão sobre gênero não seja tida como uma discussão séria e urgente (Resende; Miranda, 2016). Apesar de negar uma educação sexista, contraditoriamente, são feitos relatos de que se percebe que as meninas se vestem de determinada forma por serem mais vaidosas, enquanto os meninos já são mais desleixados. Isso é o reflexo de visões naturalizadas sobre estereótipos de gênero e imposição de papéis sociais (Lionço; Diniz, 2009). E assim instaura-se a inferioridade feminina, que continua sendo praticada sob os mais diversos pretextos (Saffioti, 1976). O simples reconhecimento de que o mundo é homogêneo e complexo já faria com que as pessoas refletissem e exigissem políticas públicas igualitárias (Chomsky, 2017). Apesar de reconhecerem que há um tratamento diferenciado entre mulheres e homens na sociedade, isso não é tido como problema para elas que estão imersas em um ambiente predominantemente feminino. No entanto, as discussões sobre a mulher interferem em muitos interesses e de forma conveniente.

Não houve intervalo e o lanche foi servido enquanto as participantes continuavam discutindo sobre a temática abordada até então. Na sequência, apresentou-se o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=BkVUoOLpBNc até 2:12) da professora de sociologia do Ensino Médio Daiana Trindade, exibido no Canal Futura. As explanações embasaram as discussões sobre os aspectos culturais das questões de gênero, ressaltando-se a participação das normas sociais, dos comportamentos, da questão da divisão do trabalho entre homens e mulheres, dos estereótipos de gênero, dos papéis familiares e das imposições religiosas neste contexto. No vídeo a professora esclarece que todos esses pontos são socialmente construídos e a cultura na qual somos inseridos ao nascer nos obriga à sua apropriação (Trindade, 2021). Sobre sua fala, houve as seguintes manifestações: *"Legal uma professora negra falando de gênero"*; *"nossa cultura é machista"*; *"a sociedade espera que meninos sejam homens e meninas sejam mulheres, quem sai disso sofre"*; *"morro de medo, a violência é muito grande sobre homossexuais, eles precisam se esconder quando estão em público, pois se deixarem perceber, é muito perigoso, principalmente quando são meninas"*; *"mulheres precisam estar em alerta constante, a sociedade é muito complicada"*; *"só quando convivemos com a discriminação é que sabemos o peso da cultura sobre nossas costas"*.

A partir desse aspecto, as mulheres só conseguiriam sair da condição de opressão se houvesse a disseminação de informações e a discussão sobre questões estruturantes das relações sociais e da própria sociedade, como o machismo e o patriarcado (Saffioti, 2011). Chama-se a atenção para o fato de que enquanto a mulher é oprimida e responsabilizada pelo espaço privado (Federici, 2019), o homem continua a se apropriar cada vez mais dos espaços coletivos (Beauvoir, 1970). Evidencia-se que "o feminismo é a luta para acabar com a opressão sexista" (hooks, 2019, p. 53) e a busca por uma transformação social (hooks, 2019). Mas para isso é preciso compreender a questão sob o recorte do Materialismo Histórico e Dialético, pois este enfatiza as relações sociais que moldam a sociedade. Isso destacaria a importância de se compreender a estipulação dos papéis de gênero que reproduzem e perpetuam o machismo.

Embora muitas energias deste movimento sejam desviadas de foco, fazendo com que as mulheres se sintam excluídas e tenham "a sensação de não terem suas

experiências de vida valorizadas, [...] [o que], fez com que muitas mulheres reagissem desferindo ataques veementes ao feminismo" (hooks, 2019, p. 54). Dessa forma, enquanto meninos e meninas continuam sendo tratados de forma diferenciada, a mulher vestirá a roupa da inferioridade, amplificando questões totalizantes (Butler, 2018). Quando se considera que a diversidade parte de uma perspectiva igualitária, pode-se subverter paradigmas e reescrever a história da mulher na humanidade. História esta que foi apagada em prol de uma lógica totalitária dominante centrada no homem branco (Louro, 1997). Mas para que isso seja possível, é necessário buscar meios, traçar alternativas e estratégias para que a mulher deixe de ser vista como o "Outro" (Butler, 2018). Quando a educação escolar é pautada nos valores de uma formação humana, possibilita-se o desenvolvimento das potencialidades do aluno. Isso favorece a sua conscientização sobre as opressões capitalistas (Chotolli; Brancaleoni, 2022). Conforme as participantes ressaltaram, o espaço escolar é um lugar propício para uma formação humana intencional, centrada na conscientização do sujeito e na superação da sociedade de classes. Além do mais, em uma cultura machista, os estereótipos de gênero são defendidos, inclusive, com vidas. Pessoas inocentes são assassinadas em nome de uma moral que realmente nunca existiu, destacando-se o tamanho da violência que se pratica contra o ser humano devido à desinformação sobre as questões de gênero.

É nesse âmbito que se constatou: *"Porque meninos e meninas têm que ser assim ou assado?"*; *"as famílias tradicionais são muito complicadas, absorvem muito o que ouvem por aí"*; *"é por não nos abrirmos ao diálogo que somos tratadas como inferiores"*; *"sabe por que existe homem machista? Porque ele foi criado por uma mulher machista"*; *"é verdade que também somos culpadas"*; *"ouço muito dizer que homem em bar bebendo é feio, mas mulher é muito pior"*; *"mulher que fica nos bares são as que não têm o que fazer"*; *"percebem que todos os comportamentos e julgamentos são no sentido de nos manter submissas?"*. A maior parte das mulheres que percebem o feminismo como um sistema alternativo é proveniente de classe média, "que desconhecem as responsabilidades sociais e econômicas enfrentadas diariamente por mulheres pobres e operárias, casadas, que cuidam de casa e da família e que trabalham" (hooks, 2019, p. 54). É por isso que a mudança se torna complexa sem um despertar consciente das próprias mulheres. Sua luta deve ser

coletiva e não individual, em uma perspectiva de junção de esforços para que se obtenha algum avanço, já que nos últimos anos houve muitos retrocessos. Grupos específicos precisam ser acolhidos e ter suas especificidades, suas experiências e anseios valorizados e respeitados.

No fechamento do módulo, rapidamente apresentou-se o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=mO7EX-pDMbc) da psicóloga e docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Raquel da Silva Silveira, em uma perspectiva de consolidação da discussão e de reflexão sobre os conteúdos trabalhados até então. A docente revela que as diferenças de gênero devem ser verificadas a partir da perspectiva de direitos humanos. Estereótipos conservadores mantêm pessoas oprimidas e que legitimam assassinatos e violências contra as mulheres (Silveira, 2015). Fecha-se o módulo, relatando-se que: a identidade, a expressão, o sexo e a sexualidade são questões distintas de gênero, revelando que identidade é como a pessoa se identifica; expressão é como ela se veste e se apresenta socialmente; sexo biológico é o que tem relação com a anatomia dos órgãos sexuais; orientação sexual é uma questão de preferência, e que cada pessoa se forma de acordo com os encontros que ela estabelece ao longo de sua vida. As manifestações seguintes foram anotadas:

"As pessoas que se desviam da normalidade, sofrem muito"; *"os meninos também sofrem com essas imposições sociais, por isso que há muito depressivo hoje em dia"*; *"as famílias não aceitam quando os filhos são diferentes"*; *"na escola as crianças realmente não perdoam, xingam de 'viado' e 'bichinha' o tempo todo"*; *"as pessoas se acham no direito de matar umas às outras"*; *"na realidade as coisas são bem diferentes e complicadas"*; *"precisamos é trabalhar com as famílias dos alunos, elas que são difíceis de lidar"*; *"nossos filhos estão em um mundo muito cruel e violento".*

Percebe-se que ao tratar as questões de gênero na escola, instaura-se um verdadeiro pânico moral (Borges; Borges, 2018). Esse tipo de visão ocorre como resultado da disseminação de notícias falsas por grupos conservadores sob a nomenclatura de doutrinação ideológica e religiosa. Isso dificulta e em alguns casos até impossibilita um avanço nas discussões sobre gênero na escola (Miguel, 2016). Formam-se alguns grupinhos que se excluem uns aos outros (Bortolini, 2022).

Pessoas extremistas que chegam a externalizar insultos e xingamentos se constituem no resultado mais sórdido que o patriarcado poderia instaurar (Rosa; Souza; Camargo, 2019). Essa segregação e exclusão é nominada pelo senso comum como ‘panelinha’ e é relatado na fala das docentes, que alertam para as suas dificuldades de relacionamento em sala de aula.

Entretanto, não se referem à sua própria relação com os alunos, mas entre os próprios estudantes que vêm de casa com inúmeros preconceitos e a defesa de estereótipos sob o pretexto do que pode ou do que não pode. Na verdade, é a família que limita os comportamentos, e a criança somente se conscientizaria se houvesse a adoção de pedagogias críticas como norteadoras das ações em sala de aula. Compreende-se que os silenciamentos dificultam que se chame a atenção aos problemas que a desigualdade de gênero origina. Visões extremistas e religiosas colaboram para que as próprias docentes se confundam com relação às questões de gênero. Uma delas relatou que só quem teve a exclusão de algum membro familiar que se revelou como homossexual é que vai entender a importância que as discussões sobre gênero representam. Essa pode ser a mola propulsora para a instauração e um aprofundamento nas discussões de gênero na escola. Ressalta-se que não é somente a discussão sobre gênero na perspectiva da homossexualidade que se beneficiaria, mas sim as abordagens sobre a temática como um todo. Reforça-se que as docentes reconhecem que o gênero é como a pessoa se sente, mas não é só isso, pois também tem relação a como ela se relaciona com a sociedade.

Ao final, exibiu-se uma série de imagens que referenciavam: a mulher foi inserida no mercado de trabalho, porém carregou consigo a responsabilidade sobre a casa. Outrossim, ainda se exige que elas se desdobrem e produzam mais que os homens. Evidenciou-se em uma sequência de ilustrações, que os homens são apresentados socialmente, mas nos bastidores são as mulheres que os sustentam, contudo com remuneração menor para a execução das mesmas atividades. Foi discutido sobre o discurso pejorativo que colabora na desvalorização da mulher na sociedade, muitas vezes produzidos e reproduzidos também pelas próprias mulheres. Havia, ainda, uma atividade final prevista que não foi realizada porque não houve tempo hábil. Porém, solicitou-se que cada participante refletisse sobre o conteúdo do

módulo e apresentasse em forma de breve relato oral no início do encontro seguinte. Indicou-se algumas referências complementares e o encontro/módulo foi finalizado.

5.3.2.2 Módulo 2 – Machismo, patriarcado, reprodução inconsciente e discursos nas ações rotineiras: visões, pensamentos e emoções

O primeiro encontro do segundo módulo ocorreu em 26/7/2023 das 18h30 às 21h30, iniciando-se com a solicitação de que cada uma das participantes relatasse rapidamente as percepções e reflexões que realizaram a partir do módulo anterior. Não houve anotação das falas neste momento, constituindo-se em uma breve troca e interação entre a pesquisadora e as docentes participantes. Logo no início solicitou-se que continuassem anotando as questões que lhes chamassem a atenção. Alertou-se que os temas do encontro seriam o machismo e o patriarcado. Explanou-se rapidamente sobre as referências de leitura indicadas para o módulo.

A partir do primeiro texto foram analisadas algumas temáticas que influenciam na desigualdade salarial e divisão do trabalho entre homens e mulheres. Além de tratar sobre as desigualdades e oportunidades de acesso, considerando que dentro de um sistema capitalista o que prevalece é o lucro (Santos; Aleixo, 2018). Informou-se que a segunda referência abordou a questão da discriminação do trabalho feminino a partir da divisão sexual do trabalho. Fundamentou-se nos conceitos de Karl Marx e em sua forma de desenhar os papéis sociais definidos para uma organização capitalista. Essa constatação foi correlacionada às percepções da historiadora Silvia Federici, que aborda a exploração da mulher, sua discriminação e sua correlação aos trabalhos domésticos a partir de justificativas biologizantes dos gêneros (Castro Rosa, 2017).

Reproduziu-se o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=TUUneDH0xp0) do “Canal Explicadinho”, que abordou o machismo de forma didática em uma animação, relatando que a origem do machismo foi na pré-história. A divisão sexual do trabalho e a origem da propriedade colaboraram para a instauração da dominação do homem sobre a mulher em uma perspectiva de relação de poder (Canal Explicadinho, 2021). Na sequência, exibiu-se algumas imagens que retratam o machismo, comentando-se sobre elas logo em seguida. As ilustrações tinham como foco apresentar que o machismo acentua e mantém a inferiorização da mulher na sociedade. Inclusive, que

a própria mulher, mesmo de forma inconsciente, ajuda a manter os estereótipos impostos aos gêneros. Relatou-se que as organizações que falam em nome das mulheres não as deixam participar efetivamente das discussões, pois ao menor sinal de contrariedade, elas perdem sua vez e sua voz.

Realizou-se uma breve explanação para evidenciar que o machismo é a subestimação da capacidade da mulher. É ele que fundamenta a divisão social de papéis e as expectativas comportamentais que resultam em agressões, violências e na desvalorização da mulher na sociedade. Exibiu-se alguns trechos de músicas machistas que a maior parte das pessoas sempre cantou sem se atentar aos dizeres de suas letras. Algumas participantes ficaram chocadas, relatando nunca ter prestado atenção para fazer esse tipo de análise, constatando que realmente faziam essa reprodução de forma inconsciente.

Fomentou-se a discussão, solicitando que as percepções das participantes fossem compartilhadas, anotando-se as seguintes falas: *"A divisão lá da idade da pedra era justa, a de hoje não"*; *"os homens acham que são donos dos corpos das mulheres"*; *"o machismo se mantém porque o mundo é dominado por homens"*; *"as Igrejas sempre assassinaram as mulheres"*; *"sempre trabalhamos mais e recebemos menos"*; *"as mulheres acham que o feminismo é o que a mídia fala"*; *"no governo anterior, ao invés de avançar nos direitos, regredimos"*. Quando as participantes reconhecem a urgência deste e de outros debates sobre a questão de gênero, percebe-se que houve a compreensão de sua importância. Explicitam que é necessário trazer isso a público, explicitando-se as opressões vivenciadas pelos gêneros.

Estes posicionamentos refletem que seria possível a desnaturalização de argumentos puramente biológicos que oprimem as pessoas pelo seu gênero (Louro, 1997). Ao ressaltar ser inadmissível que, apesar de todo o avanço obtido na sociedade nas mais diversas áreas, as relações humanas continuem retrocedendo, reforça-se que ao invés da empatia entre os sujeitos é a individualidade capitalista que está norteando as relações humanas (Saffioti, 1999). O reconhecimento de que as discussões sobre gênero são relativamente recentes, favorece a percepção dos efeitos sociais e das opressões que a falta de informação acarreta (Saffioti, 2015). Vários pontos foram compartilhados nestas falas, trazendo-se, para a discussão do

machismo, questões estruturantes, como a participação da Igreja, do Governo e da Mídia. Percebe-se que estas instâncias e instituições são responsáveis pela reprodução e manutenção do machismo na sociedade, excluindo e inferiorizando-as.

Esses comportamentos culminam em questões mais complexas como as apontadas nas seguintes constatações: *"A violência contra a mulher é muito escancarada e não se faz nada"*; *"nos inferiorizam e ao invés de nos juntarmos, nos criticamos [...] mulher tem a mente muito fechada"*; *"o homem não aguenta nem metade do que nós aguentamos"*; *"a mulher é julgada e condenada por tudo, até por ser bonita"*; *"os homens não nos ajudam e nos querem sempre dispostas a ajudá-los"*; *"as mulheres mesmo se desvalorizam quando falam mal de outra mulher"*. Quando se alega a essencialidade de discussões sensíveis como estas na escola, pautadas em argumentos científicos, percebe-se uma possibilidade de utilização da Pedagogia Histórico-Crítica na conscientização e emancipação, principalmente das mulheres.

Sua inserção em um campo de disputas de interesses diferenciados (Valenzuela; Velásquez, 2020), faz com que a escola seja tida como um espaço fechado em si. No entanto, a interação social deve ser cuidadosa entre os sujeitos que dela fazem parte. É por isso que denunciam que grande parte das dificuldades de relacionamento na escola ocorre pelo que é trazido pelas crianças de suas casas, a partir dos ensinamentos de suas famílias (Borges; Borges, 2018). Assim, a vivência em um mundo paralelo alheio às opressões de gênero distancia as pessoas que passam a se desentender pelos mais variados motivos. Pessoas se violentam, se julgam e se condenam o tempo todo. O machismo não é uma questão que só vem do homem, mas também do comportamento feminino quando uma mulher não segura na mão da outra, mas a julga em um momento de dificuldade.

Sobre as músicas, constatou-se: *"Gente, eu cresci ouvindo músicas machistas e nem tinha percebido"*; *"essa da Sandy e Júnior eu cantei muito na infância"*; *"e olha o que fazem, fazem crianças cantarem o machismo, acho que é isso que é doutrinação"*; *"essa moça do funk é complicada, eu não ouço músicas com esses termos"*; *"meu pai adorava Tonico e Tinoco"*; *"a sociedade nos condena em tudo e é analisando a sutileza dos detalhes que percebemos como isso acontece"*; *"quem fazia música crítica foi exilado nos tempos de Ditadura"*. Músicas como essas não causam só a exclusão e a incompreensão sobre a vivência de cada sujeito, mas contribuem

para a manutenção das normas opressoras que se vive na sociedade (Butler, 2018). Pessoas não se entendem em uma perspectiva de fazer prevalecer somente seus valores e crenças, julgando as demais como equivocadas, anulando-as (Scott, 1995).

É nesse sentido que se apresentou que uma das funções docentes é trazer esse tipo de discussão para a sala de aula. Isso colaboraria para que houvesse mais questionamento a atitudes naturalizadas socialmente, o que promoveria a justiça social almejada pelo Materialismo Histórico e Dialético. Entende-se também que a Pedagogia Histórico-Crítica traria essa conscientização, percebendo-se que, a partir dela, o docente estaria instrumentalizado cientificamente para lidar com as questões de gênero na escola. No entanto, parece que, apesar de a mulher ter conseguido o direito a lecionar, elas ainda absorvem sua associação com o cuidado. Parte-se de uma perspectiva de esvaziamento de conteúdos ocorrida após a educação ser considerada um bem de acesso universal.

Neste momento foi servido o lanche, mas as discussões continuaram. Na sequência, apresentou-se o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=Ao85-tyY_U0) do *"Canal The Girl Child & Her Long Walk to Freedom"*, traduzido por um projeto liderado pela professora de língua inglesa da Universidade de Sorocaba Maria Ligia Conti. A ilustração trouxe informações importantes sobre o patriarcado, revelando-se seu contexto histórico e como se deu a partir das relações sociais. Ressaltou-se que o mundo trata as mulheres de forma diferenciada pela sociedade e nos espaços coletivos é silenciada, incentivando as meninas ao questionamento. Frisou-se que a mulher foi e é vista como propriedade dos pais, maridos e irmãos, e que o patriarcado está em toda parte (Conti, 2021). Sobre o vídeo, anotou-se as seguintes manifestações:

"A hora que o vídeo começou eu achei que era algo bem leve, mas a mensagem é chocante"; *"me vi nesse relato"*; *"eu sempre fui obrigada a ajudar em casa e meus irmãos, não"*; *"meu pai morria de medo de passar vergonha quando eu casasse se eu não soubesse cuidar de uma casa"*; *"sofri para tirar minha carteira de motorista, mesmo solteira, tive que sair de casa e trabalhar fora para conseguir quando eu tinha 21 anos. Já meus irmãos, quando fizeram 16 meu pai queria emancipar para que eles pudessem tirar a sua"*; *"um dia meu pai inventou um monte de coisas sobre mim para que minha mãe ficasse brava"*; *"minha mãe sempre falava que mulher de respeito não*

expõe o corpo". Trata-se de uma sequência de frases que mostrou que o relato do vídeo, apesar de fictício, expressa o que ocorre na realidade. As docentes se identificaram, percebendo os motivos pelos quais ouviram o tempo todo frases como as citadas: graças à estrutura patriarcal na qual todas nós estamos inseridas.

O patriarcado é um regime de dominação e exploração das mulheres pelos homens (Saffioti, 2011). Trata-se de um processo estabelecido há um tempo em que o homem é a autoridade absoluta sobre todos os membros da casa, tendo controle sobre todos, principalmente das mulheres que são limitadas ao ambiente doméstico (Lerner, 2019). Compreender que o patriarcado está em fase de transformação é uma esperança para a extinção de seu processo de legitimação que se baseia na violência (Saffioti, 2011). As frases citadas ficam mais chocantes ainda quando se percebe que, às vezes, o veredito de inferiorização vem da própria mulher que se policia e policia as outras para que se mantenham na condição de dominadas (Beauvoir, 2009).

Discutir isso é urgente e necessário. Apesar de reconhecerem e se verem nas falas do vídeo, as participantes não sinalizaram formas de fazer diferente com suas filhas. Algumas delas, inclusive, sinalizaram manter o mesmo posicionamento recebido da mãe com relação a cobrir o corpo como forma de proteção à violência patriarcal. Ressalta-se que todos estamos imersos em dinâmicas de poder opressivas e enraizadas na sociedade. Em nosso tempo é quase impossível fugir dessa estrutura, no entanto, o Materialismo Histórico e Dialético colabora explicitar as questões inferiorizantes que moldam a nossa sociedade. Ao denunciar de que forma a estrutura patriarcal regula a sociedade, percebe-se seus reflexos na opressão que as mulheres enfrentam. Por meio da educação, a Pedagogia Histórico-Crítica almeja uma transformação social, o que pode ser obtido buscando-se e discutindo-se criticamente as experiências que as pessoas vivenciaram sobre as questões de gênero.

Na sequência, projetou-se uma ilustração que remete ao patriarcado e sua relação com as questões de gênero. Solicitou-se que elas comentassem sobre o que lhes chamou a atenção na imagem. Uma delas expressou que é o que ocorre na sociedade com a mulher: com pouca idade, ela não pode ver, ouvir e nem questionar nada; com idade mais avançada, está impedida de dizer qualquer coisa que contrarie o chefe soberano que é o homem. Confirmou-se que era isso mesmo, abrindo espaço

para que fosse possível outras contribuições sobre a ilustração que serão expostas na sequência:

"Sempre aprendemos a ficar quietas, a aceitar"; *"a mulher também é considerada propriedade do homem"*; *"a mulher não podia e ainda não pode falar, pois não é ouvida"*; *"a religião realmente ajudou muito na inferiorização da mulher"*; *"o centro do mundo é masculino"*; *"mulher que fala e questiona demais sofre pois é taxada de louca e/ou inconveniente, temos que sofrer caladas"*; *"pra mim um mundo onde todos são valorizados é ilusão"*; *"não estaremos vivas para ver alguma mudança nesse sentido"*; *"mulher bonita tem que ter barriguinha de pilão"*; *"a mulher é o símbolo sexual e a mulher negra sofre ainda mais"*; *"no patriarcado nós não existimos, pois somos manipuladas"*; *"quantas mulheres já não sofreram por não concordar com as coisas e tiveram que ficar quietas?"*.

Discussões sobre gênero não são bem-vindas porque contestam a naturalização da opressão e as estruturas sociais que mantêm a mulher em posição de inferiorização (Haraway, 2004). Isso é complexo e impossibilita que mulheres tenham acesso às mesmas oportunidades que os homens em uma perspectiva de tratamento social igualitário (Rago, 1998). Considera que a possibilidade de ascensão feminina é uma ameaça ao patriarcado (Saffioti, 2015), pois isso vai contra a prática social de dominação à qual todas estamos sujeitas (Rago, 1998). A mesma sociedade que julga a partir dos moldes dominantes nos coloca em posição de submissão (Louro, 1997). E é isso mesmo o que ocorre, a mulher é considerada propriedade do homem, deve estar sempre disposta a atender suas necessidades.

Uma mulher que fala o que pensa e sente não é bem vista, sendo excluída do convívio social predominantemente masculino. Considerando que a religião também nos ensina que somos inferiores, constatamos que o centro do mundo realmente é masculino. Esses são posicionamentos hegemônicos que precisam ser questionados, pois na perspectiva da igualdade, todos temos direito de falar e sermos ouvidos. Não queremos a aceitação somente de um corpo físico, mas de nossa presença, de nossa personalidade, de nossa identidade, apesar de ela ter sido moldada a partir de preceitos patriarcais. No entanto, relacionar o corpo feminino apenas com símbolos sexuais é uma das formas mais esdrúxulas de nos manipular, nos fazer atender caladas a desejos e anseios que não estamos dispostas a atender. É nesse sentido

que a Pedagogia Histórico-Crítica pode colaborar para a conscientização da própria mulher sobre seu valor, sobre a propriedade de seu corpo e de seus pensamentos que são só dela. Não se pode fechar os olhos para uma formação incompleta que não favoreça a emancipação de uma classe dominada como é o ser mulher na sociedade brasileira.

Seguindo-se nas abordagens, explicou-se que o patriarcado se refere à divisão desigual do trabalho doméstico em uma perspectiva de inferiorização da mulher na sociedade. Há um controle físico, emocional e psicológico feito pelo homem, isso gera uma desigualdade econômica, dificuldade de ascensão profissional e a manutenção da suposta inferioridade feminina. Foram expostos alguns trechos de letras de músicas conhecidas que colaboram para a manutenção do patriarcado, comentando-se sobre elas e os seus sentidos. As participantes abominaram, constatando que realmente a sua reprodução é inconsciente. Fomentadas a expor suas contribuições, elas relataram as seguintes questões:

"Essas músicas eram e ainda não muito famosas, até nós cantamos"; *"nos doutrinam com as músicas"*; *"essa do Péricles foi feia, muito explícita"*; *"não só em letras de músicas, mas também em falas avulsas e ditados, a mulher é desvalorizada"*; *"sem contar as piadinhas, como as sobre mulher dirigindo"*; *"minha mãe sempre dizia que mulher ciumenta sofre demais, que não pode ter ciúmes"*; *"o patriarcado é revoltante, se formos pensar, ficamos loucas de verdade"*. Os exemplos das letras de músicas apresentados representam apenas uma das vertentes a partir das quais opera o machismo. As pessoas ouvem e reproduzem músicas que marcaram suas infâncias, destacando um período nostálgico no qual estavam na presença de familiares que já faleceram. No entanto, quando se observa as letras cantadas tem-se a certeza de que a mulher realmente colabora para reprodução do patriarcado de forma inconsciente.

Entretanto, reproduzir questões opressivas colabora para a manutenção do silenciamento feminino em todas as instâncias do contexto social. Como a educação é um campo de disputa, convém ressaltar as contradições que dela fazem parte, que quando são analisadas criticamente favorece-se uma formação mais humanizada dos sujeitos (Valenzuela; Velázquez, 2020). A reprodução de verdades absolutas favorece as estruturas opressivas que mantêm a sociedade (Rosa; Souza; Camargo, 2019), o

que resulta em violências, humilhações e discriminações (Oliveira; Maio, 2016). Isso é complexo quando se considera a necessidade de uma educação transformadora e capaz de criar mecanismos para quebrar seu ciclo reprodutivista (Saviani, 2008).

Ao final das discussões, uma das participantes relatou: *"Ainda não compreendi a diferença entre o machismo e o patriarcado, parecem a mesma coisa"*, momento em que se explicou que os dois temas são relacionados, porém têm significados distintos. Como machismo entende-se a crença de superioridade do homem com relação à mulher, o que se manifesta em atitudes e comportamentos (Lerner, 2019). Ele vai desde piadas sexistas até mesmo a negação de direitos, reforçando-se normas de comportamento. Já o patriarcado se refere a uma estrutura social mais ampla, na qual o homem é a autoridade que predomina. Trata-se de um sistema que coloca o homem no topo de sua hierarquia de poder, tomando as decisões e mantendo seus privilégios (Saffioti, 2015). Portanto, o machismo é tido como um comportamento individual sustentado pela crença na superioridade masculina, enquanto o patriarcado é um sistema mais amplo que envolve estruturas e relações de poder que permeiam as relações sociais. No entanto, apesar de distintos, ambos contribuem para a opressão e a desigualdade de gênero nas suas mais diversas vertentes. Assim, finalizou-se o encontro, solicitando que as participantes refletissem sobre o que discutiram.

O segundo encontro com os temas finais do segundo módulo foi realizado em 27/7/2023 das 18h30 às 21h30. Logo no início realizou-se um breve resgate das terminologias estudadas no encontro anterior: machismo e patriarcado, pedindo-se para que as participantes contribuíssem com seus apontamentos e reflexões. As respostas desse momento interativo não foram anotadas. Exibiu-se o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=G_CMpRhJ8kw) da escritora, roteirista e ativista Antonia Pellegrino, para introduzir o tema reprodução inconsciente. Em sua fala foram trazidas dez curiosidades sobre o machismo, uma mais chocante que a outra. Entre elas, o fato de o Brasil ocupar a posição de 154 no *ranking* de sub-representação feminina; que até 2017, as mulheres presidiárias tinham seus filhos algemadas, denunciando tamanha violência; além de evidenciar a institucionalização das oportunidades reservadas apenas para homens em algumas áreas, como nas áreas de segurança pública; entre outras (Pellegrino, 2018).

Sobre o vídeo, ouviu-se: *“Nossa, ter filho algemada, imagina a dor e essa violência ao mesmo tempo?”*; *“as coisas são assim porque o Estado é controlado por homens que fazem campanhazinhas de faz de conta pela inclusão da mulher”*; *“eu acho muito complicado tratar a mulher da forma que tratam, a gente se coloca no lugar, né?”*; *“usam as leis para impedir que mulheres entrem nas polícias? Meu Deus!”*; *“as pessoas relacionam direitos humanos ao comunismo, atrelando a algo ruim”*. As relações de exclusão da mulher estão relacionadas à luta pelo poder e à desnaturalização do misticismo atrelado às construções sociais que mantêm os arranjos estruturais da forma como são (Louro, 1995). É isso que o debate feminista questiona, uma vida ilusoriamente autônoma a partir da qual as concepções de gênero se estabelecem a partir de uma estrutura binária (Butler, 2018). Sensibilizou-se sobre a dor e a violência de um parto algemado, pois a maior parte das docentes participantes são mães. No entanto, assertivamente, relacionou-se o Estado na perspectiva da realização de campanhas para uma inclusão ilusória, em um mundo de ‘faz-de-conta’.

Na contemporaneidade, a mulher não é mais dominada pela força, mas pela sutileza da ação masculina em espaços de poder decisórios, o que contribui para uma estagnação dos direitos das mulheres (Saffioti, 1987). É por isso que se torna fundamental o questionamento e as propostas de subversão da lógica dominante (Louro, 1997). São as construções históricas que mantêm o controle social na mão do homem, que de maneira autoritária molda as relações e mantém a mulher na condição de dominada (Miskolci, 2007). É nesse sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica se propõe a atuar, explicitando-se a violência simbólica que se apresenta na forma de atuação de um Estado dualista que precisa ser superado (Saviani, 2011). Revelando-se a institucionalização da limitação da participação da mulher em algumas instâncias, houve maior revolta, já que se trata de questões complexas das quais a mulher é excluída das decisões. Além disso, constatou-se a incapacidade de ação, uma vez que se percebeu a complexidade da questão.

Após, apresentou-se e comentou-se sobre algumas imagens relacionadas. Inicialmente, foram expostas algumas frases que comumente se diz, solicitando-se que as participantes opinassem. Neste momento uma delas revelou não ter compreendido a relação de uma das frases com os temas estudados. Comentou-se

que a expressão “para ela a culpa, para ele a desculpa” reforça a culpabilização da mulher sobre eventos nos quais ela foi a vítima. O mesmo ocorre na frase seguinte “tem mulher que dá motivos para apanhar”. Em uma perspectiva de igualdade e de chamar a atenção para o machismo praticado por mulheres, comentou-se a frase: “Diz que é a favor da igualdade de gêneros, mas não tolera chefe mulher”. Apresentou-se mais um dizer que reforça a inferioridade feminina: “Desse jeito é melhor você ir jogar ali com as meninas”.

A apresentação e comentário dessas frases suscitou os seguintes comentários: *“A mulher sempre é responsabilizada e criminalizada pelas violências que sofre”*; *“a desigualdade não é discutida porque toca na ferida dos homens, que eles abafam”*; *“vivemos em um mundo de faz de conta e nem nos demos conta”*; *“não gosto de ficar pensando, senão vou pirar”*; *“não há igualdade nem no acesso e nem nas oportunidades”*. Isso que nem se comentou a questão da raça e das classes, vertentes que aumentam ainda mais a discriminação e as opressões em uma perspectiva crítica e revolucionária (Santos; Gonçalves; Rodrigues, 2022). Ao considerar o potencial revolucionário das teorias críticas, evidencia-se a possibilidade de transformação da realidade social a partir de lutas articuladas (Orso, 2018). Não é possível que uma sociedade contraditória como a nossa se exima do passado e da responsabilidade de corrigir as desigualdades nele originadas (Santos; Gonçalves; Rodrigues, 2022). Mas concorda-se que as coisas não mudam por um único e simples motivo: o cenário é plenamente favorável ao homem, cujo corporativismo dificulta ao máximo a inserção da mulher nas posições decisórias e de elevado poder hierárquico.

Quando se exibiu uma imagem que ilustra as percepções de justiça a partir de diferenciados pontos de vista, ficou mais fácil que compreendessem, pois além das frases anteriores falarem por si, as visões dependem muito do posto a partir do qual se observa. Quando um oprimido questiona a justiça social, ele constata sua ausência; vista por um sujeito que ocupa uma posição intermediária, ele percebe alguma justiça; mas quando se analisa sob a ótica dominante, ele vê o mundo como plenamente justo. Apenas essa imagem favoreceu a participação e as seguintes manifestações: *“O mundo só é considerado justo para quem se dá bem”*; *“realmente ficamos incomodadas com uma mulher no poder, crescemos em um mundo machista”*; *“nós mesmas fazemos piadinhas ou culpamos outras mulheres”*; *“não sei ao certo o que*

são estereótipos”; *“as falas machistas estão em todos os lugares!”*; *“as pessoas padronizam tudo a favor dos homens”; “quando aceitamos que homem não muda, vestimos a roupa do patriarcado”*.

Quando se ocupa a posição de inferioridade, a mulher se coloca em um lugar de submissão, colaborando para a manutenção desse ciclo reprodutivista opressivo (Beauvoir, 1967). Assim como o machismo está impregnado nas práticas sociais, a mulher também atua para sua perpetuação. Isso ocasiona desigualdades que impossibilitam a justiça social (Oliveira; Maio, 2016). Dessa forma tem-se uma falsa sensação de problema quando a mulher se sobressai, pois ela não pode sair da condição de dominada (Butler, 2018). É por isso que é fundamental analisar as questões de injustiça sob a ótica do oprimido, pois será ele que trará a realidade opressiva à qual está submetido. Chama-se a atenção para a possibilidade de mudanças, evitando-se determinismos. Não é porque as coisas são assim que precisam continuar sendo, é por isso que essa capacitação se torna essencial na medida em que explicita essas contradições e as coloca em discussão.

Ressaltou-se que são as reproduções inconscientes que favorecem a manutenção dos papéis de gênero impostos. Isso faz com que as mulheres aceitem uma divisão desigual das tarefas domésticas. Reforçou-se a culpabilização da vítima, a exigência de submissão às normas estipuladas a partir de uma linguagem pejorativa e de discursos dominantes. Essas também são atitudes que colaboram na manutenção do machismo e do patriarcado na sociedade. É por isso que *“eu acho que somos muito submissas, deveríamos nos impor”*; *“na verdade, na hora de falar, não falamos, o capital fala mais alto, as pessoas, inclusive as mulheres, se vendem por muito pouco”*; *“o Brasil realmente é um país muito machista, a única mulher presidenta foi tirada do poder, não há direitos humanos”*; *“infelizmente somos as maiores culpadas, pois aceitamos tudo, trabalhamos com cólica, menstruadas, com dor só para atender aos anseios dos outros”*. Na verdade, para atender à necessidade capitalista que sugará até nossa última gota de suor antes de nos descartar enquanto sujeitos produtores.

A estrutura capitalista à qual estamos inseridos classifica, hierarquiza e oprime pessoas, segregando-as (Pereira, 2021). Para que o capital pudesse se manter, a mulher, sempre atrelada à esfera privada, foi colocada no mercado de trabalho

carregando consigo a responsabilidade pela organização e administração do lar (Federici, 2019). Não é porque o capital explora que ele é o responsável pela inferiorização da mulher, porém ressalta-se que ele se aproveita muito bem da situação, pois a exploração está de mãos dadas com a concentração de renda (Saffioti, 1976). É nesse sentido que uma pedagogia crítica atua, favorecendo questionamentos e instaurando a indignação capaz de quebrar o ciclo reprodutivista do capital. Apesar de vivermos em um país extremamente machista, somos professores, estamos em sala de aula formando pessoas que, apesar de sua pouca idade hoje, poderão, com nossa colaboração, se tornar futuros cidadãos conscientes em um futuro próximo.

Não houve intervalo e serviu-se o lanche do dia enquanto se exibia o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=IyZSYQVxH3E), que se refere a um evento organizado pela professora de jornalismo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Anna Feldman. O evento tratou do machismo estrutural e dos discursos que ele reproduz para se sustentar. Ao tomar conhecimento de que uma aluna havia sido assediada por um professor, ela propôs um bate-papo sobre o machismo que está presente em todas as partes, inclusive na universidade (Feldman, 2017).

A respeito dos discursos, constatou-se as seguintes falas: *"O machismo é uma questão estrutural"*; *"nas universidades acho que também há muitas pessoas machistas, alguns professores se aproveitam de alunas"*; *"a gente nem imagina o que uma mulher passa ao longo da vida por causa dos assédios que sofre!"*; *"infelizmente muitas nem reconhecem que são violentadas, somos ensinadas a aceitar tudo quietas"*; *"e as pessoas acham que é o homossexualismo que seria um problema"*; *"a universidade também é um lugar de violência"*; *"como não nos ouvem, parece que está tudo bem, mas não está"*. Nestas falas é possível perceber as estruturas de poder que permeiam a sociedade, bem como a importância de uma educação crítica e transformadora. Ao reconhecer o machismo como uma questão estrutural alinha-se aos princípios do Materialismo Histórico e Dialético, pois trata-se de uma estrutura que perpetua a opressão.

A violência, opressão e discriminação se perpetuará com a preservação da ordem existente, pois a mulher é um gênero desprivilegiado (Federici, 2019).

Reconhecer que o mundo não é homogêneo, mas complexo, já possibilita a discussão de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades (Chomsky, 2017). O reconhecimento de que as violências favorecem a manutenção da opressão, é uma questão que precisa ser desnaturalizada (Saffioti, 2011). Uma educação verdadeiramente questionadora favorece esse aspecto, já que a mulher em uma sociedade machista e patriarcal é inferiorizada e dominada (Cisne, 2015). É nesse sentido que a Pedagogia Histórico-Crítica se propõe a conscientizar, favorecendo a transformação social. Reconheceu-se que a aparente normalidade é constatada a partir do silenciamento da voz feminina. Isso favoreceu a percepção de que houve o reconhecimento sobre a necessidade do questionamento da opressão. Quando isso ocorre na educação, são favorecidas vivências menos violentas e conscientes da necessidade de se promover a igualdade de gênero.

Na sequência, exibiu-se alguns discursos que colaboram para práticas machistas e patriarcais dentro do contexto social: “Não gosto de trabalhar com mulheres, são competitivas e fofoqueiras”; “Meninas precisam ser comportadas e calmas, briga é coisa de menino”; “Mulher de respeito não usa roupas que mostram demais o corpo”; “Meninas precisam se concentrar na aparência, é importante estar apresentável”; “O homem nasceu para liderar, a mulher deve ser submissa a ele”, comentando-se brevemente sobre eles, o que culminou nas seguintes manifestações: *“As mulheres só conseguem alcançar postos altos de poder quando é de interesse dos homens”*; *“o machismo sobrepõe o conhecimento na maioria das vezes”*; *“chocante as frases que as meninas ainda ouvem nos dias de hoje, chega a ser nojento”*; *“a mulher é o tempo todo relacionada com posição social, lugar de mulher é em casa”*; *“somos o tempo todo relacionadas à sexualidade”*; *“a mulher é responsabilizada pela roupa que usa e nós reproduzimos isso com nossas filhas. Precisamos mudar isso”*; *“duro é saber que nossas filhas continuam passando pelo mesmo que nós já passamos”*.

Por esses discursos e essas falas percebe-se que a teoria crítica favorece o questionamento, desnaturalizando questões sociais que não possuem significados fixos. É preciso questionar, rever e refazer as práticas de forma a contornar problemas complexos como o machismo e o patriarcado (Bortolini, 2011). Desde que a mulher foi constatada como um ser de etnia inferior, ela sofre todo tipo de violência (Siqueira;

Bussinguer, 2020), o que é legitimado, inclusive, pelo comportamento feminino (Jesus; Sacramento, 2014). Foca-se, assim, a legitimidade do movimento feminista, que ao longo do tempo busca explicitar os privilégios do homem ao manter a mulher em situação de submissão (Duarte, 2003). As próprias falas das participantes refletem uma análise crítica sobre a posição que a mulher ocupa na sociedade. Percebe que pessoas se beneficiam da opressão, destacando a importância de rever as relações de poder nas interações sociais. Adicionalmente, evidenciam a necessidade de mudança quando falam das filhas, denunciando que é fundamental romper o ciclo reprodutivo das normas de gênero.

Em seguida, projetou-se a imagem de duas propagandas que inferiorizam a figura da mulher na sociedade, visando mantê-las na condição de submissão. A primeira é uma propaganda de 1947, que apresenta um machismo mais leve e sutil. A segunda, é uma de 2015, que, além de machista, deprecia o trabalho feminino. Exibiu-se mais duas ilustrações de propaganda, dessa vez, ambas de 2015. A primeira reforçou que a responsabilidade da casa é somente da mulher; e a segunda, culpabilizava a vítima que sofre violência em uma propaganda do Ministério da Justiça com relação à bebida entre os jovens. Foram feitas discussões sobre as propagandas, constatando-se: *"Ainda querem dizer que as coisas estão modernas, mas não aceitam a mulher em determinadas áreas, como no futebol ou como motoristas, por exemplo"*; *"na copa do mundo do futebol masculino, tudo parou, para as mulheres, os decretos foram feitos em cima da hora"*; *"tudo é preparado para não sermos ouvidas"*; *"mulher é vista só pela aparência e funcionalidade, mais nada"*; *"nossa, já ouvi todas essas frases dentro da minha casa"*; *"a mulher é lembrada o tempo todo que trabalha de graça em casa para o homem"*; *"há uma tentativa muito grande de nos associar exclusivamente ao trabalho doméstico"*; *"temos que gritar sim, podemos ser quem nós quisermos"*.

No entanto, destaca-se que no Brasil ainda há preconceito e resistência quando se fala a palavra feminismo. Formadores de opinião relacionam o termo a sentidos pejorativos do que é ser mulher (Duarte, 2003). No entanto, isso também favoreceu novas reflexões críticas sobre a identidade feminina (Stamile, 2020), fato que colaborou para a percepção de que o autoritarismo sempre esteve presente nos discursos sobre o corpo (Narvaz; Koller, 2006). A compreensão crítica favorece a

constatação das estratégias utilizadas para a perpetuação da desigualdade de gênero na sociedade. Ao observar as propagandas que reforçam papéis de gênero e a submissão da mulher, percebe-se maior distanciamento das condições de igualdade. Entretanto, essa igualdade está alinhada com as estruturas sociais e com as relações de poder propostas pelo Materialismo Histórico e Dialético. Nesta questão reside a importância de uma educação crítica transformadora, percebendo-se a necessidade de se trazer esses exemplos para serem debatidos e questionados em sala de aula.

Na finalização do módulo, apenas apresentou-se e comentou-se brevemente sobre mais alguns exemplos de mulheres que fizeram história, mas que não são muito conhecidas como bell hooks, que é professora e se dedicou a pesquisar o feminismo negro; Nita Freire, esposa de Paulo Freire, que o ajudou na formulação das teorias que o tornaram famoso e é muito pouco citada; Angela Davis, que é filósofa e também pesquisa sobre o feminismo negro; Bertha Lutz, que é bióloga e foi uma das responsáveis pela instituição do voto feminino; Belita Koiller, que se tornou física desafiando estereótipos de gênero; Mary Barra, que é executiva, um posto predominantemente ocupado por homens; Adrienne Rich, que é poeta, em uma perspectiva de que não podemos perder a esperança; e Mae Jemison, que é astronauta, outro posto que via de regra só recruta homens.

O foco desse fechamento era expor a importância da mulher no desenvolvimento social. Não houve tempo hábil para a realização do jogo que havia sido preparado na plataforma "*Kahoot*", portanto, ele não foi executado. Já no final do encontro, solicitou-se que as docentes refletissem sobre as discussões e as informações apresentadas. Também foram indicadas algumas leituras complementares para maior aprofundamento caso tivessem interesse.

5.3.2.3 Módulo 3 – Reflexos sociais: ideologias e silenciamentos das questões de gênero a partir do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica

Os dois primeiros temas deste módulo foram discutidos em 28/7/2023 das 18h30 às 21h30. Iniciou-se pedindo para que cada participante relatasse rapidamente suas percepções com relação aos temas já tratados. Foi feita uma breve discussão sobre os relatos. Apresentou-se os temas que seriam abordados no módulo. As

discussões tiveram início, abordando-se a ideologia e o silenciamento. Expôs-se que a primeira referência obrigatória recomendada se tratou sobre um pânico moral a respeito de uma suposta ideologia de gênero. O estudo promoveu sua articulação às diretrizes de gênero na escola, explicando que seu foco era dar maior visibilidade à temática, criar espaços aptos à realização de mudanças e favorecer alterações significativas nos planos de educação.

Tratou-se de temas como o conservadorismo religioso na escola e sua veiculação por meio de notícias falsas relacionadas à questão de gênero, reforçando que isso colabora para a confusão e a desinformação sobre a temática (Borges; Borges, 2018). A referência seguinte abordou a Pedagogia Histórico-Crítica como revolucionária, já que favorece a lutas de classes. Explicou-se que o estudo apresentava a educação escolar como possibilidade de fomentar as abordagens das questões sociais, e que é através da educação que se torna possível a instrumentalização da camada oprimida da sociedade. Todos vivem em um mundo regido pela violência e falta de respeito à diversidade, o que, inclusive, colabora na marginalização de pessoas (Saviani, 2013).

Apresentou-se um vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=TOkHZNEpFTk) do professor do Instituto Federal do Paraná – Campus de Ivaiporã Henrique Neto, que foi exibido em um canal que é o resultado de um projeto de extensão chamado “Vídeos de animação – estratégias de ensino de Sociologia”, que conta com a colaboração da comunidade docente e discente. No vídeo, comenta-se sobre ideologia a partir da visão Materialista, correlacionando-a à alienação nos moldes propostos por Karl Marx. Parte da constatação de que no capitalismo as pessoas são separadas do trabalho, não se identificando com ele. Mas continuamos satisfeitos com essa posição por meio da ideologia, que funciona como uma cortina que esconde como as coisas realmente são (Neto, 2018).

Quando foi aberto espaço para a discussão sobre o vídeo, as participantes relataram: *“Essas questões de ideologia são complicadas, cada pessoa defende a sua”*; *“somos todos alienados ao capital”*; *“interessante, o trabalho realmente está separado, não gostamos do que fazemos”*; *“nem sempre conseguimos gostar, mas temos que pagar as contas, né?”*; *“fracionam o trabalho para ninguém saber o todo”*; *“a divisão do trabalho é uma forma de manter dominantes e dominados”*. Alertou-se

que ideologia nada mais é do que crenças e valores que são compartilhados pelas pessoas em seus grupos, ou seja, é o que ocorre na vida de todas as pessoas.

Ressalta-se que não há como discutir gênero sem tratar ideologia. A reprodução das desigualdades é fomentada pelo discurso patriarcal que se reflete em ações machistas e sexistas, acentuando as relações de poder e mantendo a opressão da mulher (Saffioti, 2004). Ideologias neoconservadoras tratam gênero de forma pejorativa, quando na verdade só visam à manutenção das tradições que inferiorizam mulheres (Rosa; Souza; Camargo, 2019). A ideologia faz com que práticas desiguais sejam mascaradas por crenças que a apoiem e sustentem como a de que sempre deve haver a supremacia masculina (Lerner, 2019). Amparados pela falta de criticidade, há inúmeras estratégias que favorecem a manutenção das desigualdades (Beauvoir, 2009), fato que se traduz em preceitos de naturalidade e liberdade ilusórias (Pateman, 1993). É por isso que se molda as relações morais de forma que se posicionem contra os posicionamentos críticos, já que cada um tem suas ideologias.

A partir disso, comentou-se, com o auxílio e apresentação de algumas imagens, como o gênero é visto pela sociedade. Abordou-se que as pessoas acreditam que a ideologia é um sistema a partir do qual uma pessoa controla as outras, no entanto, frisou-se que todas estão submissas ao capitalismo. Exibiu-se uma tirinha falando da importância e do perigo do conhecimento para a compreensão do que é ideologia. Apresentou-se duas imagens com relação à negação de ideologia de gênero nas escolas, correlacionando-a ao fim da família. Frisou-se que essa imagem reflete uma crença de que ao entrar na escola, caso receba ideologia de gênero, a pessoa poderá mudar sua orientação sexual. Na sequência comentou-se sobre uma imagem que retrata a ideologia como uma questão autoritária. Frisou-se que não há neutralidade, pois ao acreditar que está sendo neutra, uma pessoa está fazendo a opção pela manutenção do que está posto, e o que está posto é a opressão e exploração capitalista que mantêm pessoas submissas.

Sobre as imagens, constatou-se os seguintes compartilhamentos: *"Nós nos conformamos com as coisas porque há inúmeras estratégias para nos fazer aceitar"*; *"criamos imagens imaginárias sobre como as pessoas nos veem por termos algo"*; *"nos vemos a partir do que os outros pensam sobre nós"*. É importante destacar que as ideologias opressoras só são questionadas quando se tem discernimento de seus

reflexos sociais. Sem conhecimento científico não é possível trazer criticidade para as discussões (Saffioti, 1987) em sala de aula. Novos comportamentos só surgem quando há subversão de paradigmas, o que incomoda a lógica dominante que teme ser deposta de seu posto (Louro, 1997). Ressaltou-se que ela se manifesta de diversas formas, constituindo-se em uma forma particular de interpretar a realidade, que pode não ser necessariamente ruim.

Quando se discute sobre ideologia percebe-se o propósito da intencionalidade, o que, correlacionando-a à Pedagogia Histórico-Crítica, possibilita a emancipação humana na sociedade do capital (Haddad; Pereira, 2013). Ao aliar pedagogias críticas a estratégias consistentes, lida-se tranquilamente com questões complexas dentro da sala de aula. Assim é possível reconhecer a importância de se compreender os inúmeros discursos contraditórios do capitalismo (Saviani, 2011b). Além disso, esclareceu-se que não é possível o estabelecimento de uma relação de similaridade entre o machismo e o feminismo. O primeiro oprime e o segundo luta contra essa opressão, se apresentando a partir de perspectivas completamente distintas (Saffioti, 2015). É por meio dos questionamentos ideológicos que o sujeito pode se impor e sair de uma condição de oprimido, questionando: isso precisa ser assim? Ao passo que compreenderá que nada que oprime precisa ser como é, que há alternativas.

Explicou-se que o termo ideologia é utilizado de forma pejorativa e que, na verdade, ele se refere à luta de cada um pelo que acredita. Aos que se sentem oprimidos representa uma luta pela igualdade nas oportunidades, questionando os papéis de gênero e as expectativas sociais a serem alcançadas. A partir de então, constatou-se os seguintes entendimentos: *"A ideologia começou a ser demonizada quando passou a ser relacionada ao conceito de gênero"*; *"há alguém por trás de tudo: [...] os interesses capitalistas"*; *"sem famílias tradicionais o capitalismo quebra, pois não haverá novos filhos para se submeterem a ele"*; *"as pessoas valorizam mais o que veem nos compartilhamentos do WhatsApp do que em dados científicos"*; *"pensam que nós doutrinamos os alunos, queria saber quem inventou essa, pois se doutrinássemos, as coisas seriam muito diferentes"*; *"as lutas pela igualdade só terão sentido com a revisão das normas de comportamento"*. Compreender a demonização da ideologia quando relacionada ao gênero foi um salto muito grande; confesso que, enquanto pesquisadora, fiquei extremamente satisfeita ao ouvir frases como essas.

Isso porque ao julgar as questões de gênero e as questões marxistas de forma pejorativa, colabora-se de forma inconsciente para a perpetuação do cenário de dominação (Colares; Lombardi, 2021). Esse tipo de posicionamento é assertivo na medida em que possibilita compreender a relação entre as terminologias e os reflexos sociais que ocasionam. E isso é fundamental para reduzir a desinformação sobre o conceito de gênero (Federici, 2019), tema a ser brevemente discutido no último módulo. Por ora, contentou-se com uma percepção mais aguçada das ideologias subjacentes à desigualdade de gênero e ao papel do capitalismo nelas. Conectar a demonização da ideologia ao conceito de gênero é essencial para que dialeticamente, sejam tratadas as hierarquizações que mantêm as desigualdades na sociedade patriarcal. Outro ponto é que a compreensão de que o capitalismo necessita de famílias tradicionais está diretamente relacionada às estruturas econômicas que favorecem a desigualdade.

Na sequência, foi servido o lanche do dia e, enquanto nos alimentávamos, exibido o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=tdRvXEfU5bE) da assistente social e professora do curso de Serviço Social Tiana de Jesus Araújo Borba da Faculdade Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão (FABEX), que trata sobre o silenciamento feminino. Embasada em autores teóricos, explica que o silêncio e o silenciamento fazem parte da formação discursiva disciplinadora dos sujeitos. A abstenção da fala pode se dar por opção ou por imposição, ou seja, é obtida através de estratégias que correlacionam forças que se pautam na obediência e na submissão (Borba, 2021).

Exibiu-se algumas imagens sobre o tema, explicando-se que o silenciamento não é somente a questão de não falar, mas de não ser ouvida. A sutileza da forma pode ser retratada na primeira imagem que traz um guia prático para mulheres na política. Alertou-se para o fato de a mulher ser considerada inferior e precisar de alguém que lhe diga como deve agir na política; a segunda imagem explicitou a violência, relacionando-se o silenciamento ou a falta do ouvir ao feminicídio.

Na discussão sobre silenciamento, ouviu-se as seguintes falas: *"As mulheres são silenciadas o tempo todo"*; *"são raros os espaços que podemos falar"*; *"silenciar é uma maneira de nos calar e fazer de conta que está tudo bem"*; *"são muitas formas de nos tornar submissas e não nos ouvir é uma delas"*; *"ninguém considera o que nós*

queremos, as decisões sobre nós são tomadas por homens"; *"mesmo sendo médico, achei o cúmulo um médico famoso falar na TV sobre como deve ser a higiene íntima feminina, podiam chamar uma médica"*. Realmente, um homem falar sobre higiene íntima feminina quando se tem inúmeras profissionais tão competentes e capazes quanto é um tanto quanto complexo. Estima-se que essa seja uma forma de silenciar a mulher sobre seu próprio corpo, uma vez que quando um homem fala, ele está imerso em um contexto machista e patriarcal de domínio do corpo da mulher. Esse exemplo é bem adequado ao contexto que se discute, revelando a dificuldade que se tem em trazer mulheres para falarem com outras mulheres.

A dominação do homem pode ser a causa desses silenciamentos, que não se referem somente ao ato de não dizer, mas de não ser ouvida. Ocorrendo isso em cenários nos quais a invisibilidade sobre as condições da mulher não é sequer considerada (Seffner, 2013). Ao reconhecer a importância de se compreender a formação social, histórica e cultural dos conceitos já é possível dizer que houve uma conscientização (Federici, 2019), fato constatado por mais algumas falas, conforme segue: *"Homem pensa só nele, nunca teremos voz e nem vez"*; *"isso acontece porque nós deixamos, também temos culpa"*; *"na esfera pública as mulheres estão somente nas funções operacionais"*; *"os homens são corporativistas, eles se juntam, se defendem. Nós, mulheres, nos digladiamos"*; *"não reconhecemos as lutas de outras mulheres porque já nascemos em um mundo no qual a mulher já pode votar e sair sozinha na rua"*; *"fácil é criticar a luta feminista, difícil é levantar uma bandeira e lutar por uma causa coletiva"*. Parte-se assim de uma perspectiva da necessidade de juntar esforços para defender os direitos das mulheres, já que é o corporativismo do homem que favorece a manutenção de sua condição de superioridade.

Inúmeras são as estratégias utilizadas para 'surrupiar' o direito da mulher de se ter acesso às mesmas oportunidades que os homens (Resende; Miranda, 2016). Quando se privilegia visões de igualdade, fundamenta-se preceitos socialmente adequados nas sociedades democráticas (Gentili, 1996). A igualdade de direitos é confundida em muitos locais com terminologias que têm sentidos totalmente diferentes, como o de 'equidade' (Resende; Miranda, 2016). O termo equidade pode colaborar no apagamento das diferenças e assim colaborar para a manutenção das condições opressoras. Essa discussão é relativamente recente e foi propagada

juntamente com o auxílio dos anseios neoliberais. É por isso que ele tomou conta dos documentos oficiais substituindo a ideia anterior que trazia a igualdade como foco (Borges; Borges, 2018). Destaca-se que a equidade é uma forma de proporcionar que todos tenham os mesmos resultados, porém, sem igualdade, não teriam acesso às mesmas oportunidades. E isso é problemático em um cenário de desigualdade, dominação e opressão como o que a mulher vive.

Do mesmo modo, a ascensão do neoliberalismo só ocorreu devido aos interesses que defendia, pois, para que isso fosse possível, seria necessário confundir as pessoas instaurando-se novas terminologias apresentadas como sinônimas, mas com sentidos bem diferenciados (Resende; Miranda, 2016). Entretanto, essas terminologias não podem ser vistas como sinônimas. Ao privilegiar esse entendimento em um cenário de desigualdade, privilegia-se a manutenção da opressão, o que só faz com que os interesses dominantes continuem prevalecendo, mas aí de forma mascarada (Saviani, 2008). Essa questão ficou evidente na fala de algumas docentes que privilegiavam o termo equidade em detrimento da igualdade, tanto na entrevista inicial, prática social inicial e nas discussões do grupo colaborativo de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola.

Ao final, fomentou-se as discussões apresentando-se que o silenciar se refere à não representatividade feminina. A mulher é sub-representada, havendo dificuldades de comunicação, barreiras à igualdade e vivências oprimidas, o que ocasiona a reprodução do ciclo de desigualdades e oportunidades. Abriu-se o espaço para considerações, constatando-se que as participantes não tinham pensado em silenciamento da forma como o tema havia sido abordado. A partir disso, relataram: *"É um absurdo a lei ter que ser feita e refeita só porque a versão anterior não é cumprida"*; *"a mulher foi apagada da história da humanidade"*; *"a história da mulher foi escrita por homens"*; *"não nos acham capazes, sempre querem dizer como deveremos agir"*; *"a mulher que denuncia abuso sofre e em muitos casos até perde a vida"*; *"não somos representadas, os ambientes coletivos costumam ser masculinos"*; *"eles nos dispersam para que não consigamos juntar forças para lutar e nós caímos"*; *"somos oprimidas e queremos ensinar nossas filhas para que continuem o ciclo, isso é muito complicado, precisamos rever"*. Ficou explícito que as discussões instigadas no grupo trouxeram importantes reflexões às docentes participantes.

É nessa perspectiva que os estudos críticos se propõem a colaborar, favorecendo a compreensão dos fatos que culminaram na construção de terminologias, bem como no sentido atribuído às formações sociais. Partindo-se da ideia de compreender o que efetivamente significam, facilita-se os debates e seus aprofundamentos, o que culmina na possibilidade de sua ressignificação (Resende; Miranda, 2016). Ao estabelecer papéis sociais a partir de uma determinada cultura, revelam-se as padronizações impostas que favorecem a manutenção das condições de dominação. Isso privilegia somente a norma dominante que continuará vigente, mascarando opressões e desigualdades (Butler, 2018). Ressalta-se que é preciso evidenciar que as questões históricas devem ser norteadoras, estudando-as a partir de buscas científicas e não de sua cópia e reprodução sem critério ou correlação ao tempo presente (Saffioti, 1999).

Na escola, um ambiente de pluralidade e multiculturalidade, as pessoas necessitam discutir os mais variados temas, como os papéis de gênero a partir de uma perspectiva de direitos humanos e de inclusão social. Torna-se extremamente problemático quando se censura as discussões e se promove silenciamentos em um ambiente que deveria promover a inclusão da diversidade. Isso possibilita reescrever a história da mulher a partir da constatação de inúmeras questões que foram apagadas. Além do mais, ressoa como uma vertente do Materialismo Histórico e Dialético na medida em que se preocupa e se enfatiza as experiências de vozes suprimidas e silenciadas ao longo da instituição de narrativas dominantes. É uma maneira de conscientizar e denunciar os abusos sofridos pelas mulheres, alinhando-o às perspectivas da Pedagogia Histórico-Crítica que almeja o reconhecimento e resistência às estruturas opressoras. Realizadas essas observações, finalizou-se esse encontro agradecendo a todas pela presença e suas valorosas contribuições realizadas na noite de uma sexta-feira fria e chuvosa.

Os temas finais do terceiro módulo, que são o Materialismo Histórico e Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica, foram discutidos em 29/7/2023 das 8 às 12 horas. Na primeira hora, como estava passando o segundo tempo do jogo da seleção feminina de futebol, a partida foi projetada para que as participantes que chegaram no horário pudessem assistir. Neste momento serviu-se pipoca e houve um breve período de interação. Como o Brasil perdeu para a França, as participantes ficaram chateadas,

momento no qual iniciou-se o encontro, exibindo-se mais um vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=pGUhM-i3PK0) do professor do Instituto Federal do Paraná – Campus de Ivaiporã Henrique Neto, em um canal que é o resultado de um projeto de extensão chamado “Vídeos de animação – estratégias de ensino de Sociologia”, que conta com a colaboração da comunidade docente e discente. No vídeo, comenta-se detalhadamente e de maneira didática o que é o Materialismo Histórico e Dialético.

Apresentou-se que se trata de uma forma de compreender as condições materiais, econômicas e sociais da humanidade. Frisou-se que são elas que sustentam as relações sociais e políticas, fundamentais ao desenvolvimento social. Abordou-se que a perspectiva dialética se refere à compreensão das contradições sociais que são impulsionadas pelas mudanças decorrentes da interação entre lados opostos (Neto, 2018). Alertou-se que se trata de uma mudança proporcionada pelo conflito na sociedade, o que gera novas formas de organização social. Explicou-se que o Materialismo Histórico e Dialético foca nos modos de produção, nas forças produtivas e na luta de classes, bem como nas relações de gênero e de produção no capitalismo. Salientou-se que, a partir dele, o papel das mulheres no mundo do trabalho é cercado de contradições, como as desigualdades de gênero, salariais e opressivas.

As docentes do grupo reconheceram que não compreendiam do que se trata o Materialismo Histórico e Dialético e nem as especificidades da Pedagogia Histórico--Crítica. Ressaltaram que não tiveram contato com as temáticas nem em seu curso de graduação e nem em suas formações continuadas de maneira aprofundada, cujo contato foi bem superficial. No grupo de estudos, apesar da tentativa de incentivar a reflexão e o despertar do interesse em aprofundar, devido à limitação de tempo, as discussões também não puderam ser tão profundas. Analisando as contribuições teóricas, considera-se que o Materialismo Histórico e Dialético favorece uma compreensão crítica da realidade (Santos; Gonçalves; Rodrigues, 2022).

Nesse âmbito, constata-se que as teorias críticas têm o potencial de explicitar contradições estruturais que são questionadas historicamente, como o direito das mulheres (Zinani, 2009). Isso favorece a percepção de novos sentidos na medida em que interpreta e sintetiza a reprodução das relações materiais, a partir de orientações

fundamentadas no poder (Santos, 2021). Desde aspectos biológicos até mesmo os materialistas, a realidade da mulher é marcada por disputas de poder (Zinani, 2009), constatando-se que o corpo feminino se define a partir de enunciações discursivas embasadas em um comportamento submisso (Jesus; Sacramento, 2014). Assim, destacou-se que o Materialismo Histórico e Dialético se trata de uma metodologia para a constatação da necessidade e para a proposição de mudanças sociais, a partir do entendimento da evolução histórica e social com base nas relações humanas.

Ao introduzir o Materialismo Histórico e Dialético, foram apresentadas as seguintes contribuições: *"Sempre falamos do marxismo de forma pejorativa"*; *"ligamos o marxismo ao comunismo sem ao menos saber do que estamos falando"*; *"para que conseguíssemos que respeitassem o direito das mulheres, realmente precisávamos de uma revolução"*; *"sempre nos fazem acreditar que as coisas são imutáveis"*; *"verdade, o capitalismo é contraditório, Marx estava certo"*. As pessoas ligam o marxismo a algo negativo, sem pensar no que a terminologia significa. Parte de parâmetros que se relacionam à imutabilidade contraditória do capital, questão que norteia as ações na sociedade humana.

É nesse sentido que se constata a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica na formação humana e consciente do sujeito, que só se conscientiza do que precisa ser superado a partir da explicitação da exploração à qual ele é submetido (Haddad; Pereira, 2013). Considerar que a sociedade capitalista se mantém graças às relações antagônicas que estabelece é uma forma de compreender a formação humana em si (Matos; Mazaro, 2021). Concepções críticas explicitam a institucionalização da opressão a partir da constatação de formas revolucionárias de lidar, compreender e transformar a realidade (Lombardi, 2018). É por isso que ao desmistificar o marxismo destaca-se a importância de se explorar as terminologias com uma mente aberta.

Tal prática favorece a constatação da necessidade de uma mudança revolucionária, observando-se que a verdadeira igualdade de gênero é a manifestação da contestação de estruturas sociais desiguais. Nessa perspectiva, alinha-se a natureza contraditória do capitalismo com os aspectos estudados e levantados por Marx, constatando-se as complexidades sociais e econômicas que perpetuam cenários de desigualdade entre os gêneros. Em geral, posturas críticas são mais complexas e necessitam de uma disposição para repensar a necessidade de uma luta

pela igualdade de gênero, fato que tornaria a sociedade mais justa e transformada. Outras manifestações foram registradas, ainda considerando a discussão sobre o Materialismo Histórico e Dialético, sendo:

"Dependendo de quem fala será uma tese ou uma antítese?"; *"muito interessante pensar que os contrários se complementam"*; *"ao longo da história a mulher sempre foi oprimida"*; *"nunca tinha percebido que o materialismo se referia às vivências humanas, ao que já aconteceu e que precisa ser discutido"*; *"realmente nossas necessidades humanas nunca serão satisfeitas, suprimos uma, surgem outras"*; *"mas então a família é uma forma de opressão?"*. Essas falas foram agrupadas porque demonstram uma evolução nas ideias do pensamento materialista com relação às experiências humanas, especialmente com relação às opressões de gênero.

Essa percepção se liga diretamente ao marxismo clássico que favoreceu o surgimento de teorias pedagógicas críticas e revolucionárias, como a Pedagogia Histórico-Crítica (Colares; Lombardi, 2021). Parte-se de uma perspectiva educacional embasada no reconhecimento da responsabilidade docente, na conscientização das relações sociais estabelecidas a partir dos processos de produção (Orso, 2018). É assim que se define uma filosofia marxista, a partir de uma concepção materialista da realidade histórica que se vive (Silva; Silva, 2014). É nesse sentido que se constatou que as vivências humanas precisam ser analisadas a partir de uma compreensão do contexto opressivo, no qual se estabelecem as relações de gênero. Ao refletir a natureza dialética do Materialismo Histórico, constata-se que a Dialética da Tese e Antítese favorece a complementaridade de ideias, o que implica no estabelecimento de conflitos e na possibilidade do reconhecimento das contradições.

Ao dar continuidade na discussão, percebeu-se que as docentes participantes ressaltaram que *"se as pessoas ficarem nas suas bolhas elas podem nunca entender a materialidade social"*; *"então para Marx o pensamento é um trabalho de pensar a natureza social?"*; *"o capitalismo dificulta a todos, por isso a luta de classes é importante"*; *"tinha uma conhecida que falava que não era pobre, que era classe média, mas trabalhava na roça"*; *"as mulheres perderam muito com o capitalismo"*; *"a igualdade de gênero parece uma realidade muito distante"*. Destaca-se que as relações dialéticas foram desenvolvidas com maestria e genialidade por Marx e

Engels, cuja capacidade reflexiva expunha contradições inerentes às relações sociais (Colares; Lombardi, 2014). É nesse sentido que se enfatiza a necessidade de se constatar, conscientizar e subverter as relações opressivas (Pasqualini; Martins, 2021), revertendo estruturas e lógicas dominantes (Silva; Silva, 2014).

Ter noção de que as pessoas precisam sair de suas áreas de conforto para que possam compreender a realidade material é uma maneira de perceber a realidade econômica, a partir de seus conceitos fundantes. Reconhecer o trabalho como uma atividade social possibilita o reconhecimento da luta de classes a partir das opressões vivenciadas que só são mitigadas a partir de justiça social. Reconhecer a importância da mulher no advento do capitalismo é fundamental para que se perceba os efeitos sociais da desigualdade de gênero sustentada por práticas desafiadoras. Estas, obstaculizam a igualdade de oportunidades em todas as áreas da contemporaneidade. Esse fato indica a necessidade de um esforço concreto para a compreensão e aplicação do Materialismo Histórico e Dialético nas discussões de gênero na escola.

No meio da manhã foi servido um lanche e, na sequência, exibiu-se parte do vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=gCujlSVZJrc até 1:53) de Vinícius Dominiquini, um artista generalista de Londrina – PR, especialista na docência do Ensino Superior e graduado em Artes Visuais. Seu trabalho é voltado à criação e modelagem de vídeos para as aulas de Ensino a Distância. No vídeo exibido o profissional fez uma importante contextualização sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, expondo-a como uma ferramenta de transformação social a partir da educação (Dominiquini, 2019). Após, iniciou-se a explanação com a imagem de uma frase que diz “ser professor é acreditar no indivíduo e no poder transformador da educação em sua vida”, e outra que fala que “só desperta paixão por aprender quem tem paixão por ensinar”. Inserindo-se a Pedagogia Histórico-Crítica no debate como uma pedagogia que almeja à transformação social. Destacou-se que é assim não porque ela trouxe grandes inovações, mas porque reforçou o básico que deixou de ser cumprido com o passar do tempo, para a manutenção dos interesses capitalistas.

Destaca-se que a Pedagogia Histórico-Crítica surgiu como alternativa à pedagogia tradicional e ao escolanovismo. Assim, expressa uma Pedagogia norteada para a constatação das opressões capitalistas na sociedade, bem como na

necessidade de sua superação (Saviani, 2011). Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica a educação é um ato intencional, que reconhece a construção histórica, social e cultural da humanidade. Parte dessas formações e dos embates que trava nos mais diversos cenários. E ao instrumentalizar os docentes com saberes revolucionários e científicos é possível fugir de um esvaziamento de conteúdos científicos (Saviani, 2011).

Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, ouviu-se: *"Não adianta acreditarmos no aluno, pois ninguém acredita em nós"*; *"o mundo da educação é feminino e não feminista"*; *"antes as pessoas entravam na educação por vontade, hoje é por necessidade"*; *"nós não acreditamos nos teóricos brasileiros, sempre desconfiamos"*; *"não sabia que a Psicologia Histórico-Cultural era o nome da teoria de Vygotsky"*; *"interessante uma teoria brasileira que reúna outras duas correntes importantes como o materialismo dialético e a psicologia histórico-cultural"*; *"temos muitos pesquisadores que são bons e não valorizamos"*. As participantes reconheceram que a escola não pode ser vista como um local no qual as crianças sejam um polo meramente passivo. Isso seria subestimar sua capacidade (Carvalho, 2011). Ao reforçar a complexidade da exigência de que meninos e meninas reproduzam comportamentos, consequentemente, verifica-se a necessidade de se desmontar essa estrutura opressora, na qual o capital impõe e se mantém dominante (Haraway, 2004). Isso possibilita que se volte novamente à questão da família, de sua essencialidade nas discussões e regulações de comportamentos das suas crianças (Bortolini, 2022).

Constata-se que as observações realizadas pela Pedagogia Histórico-Crítica evidenciam uma variedade de experiências e percepções relacionadas ao ensino. Quando um educador diz que nem sempre adianta acreditar no aluno, ele automaticamente reflete a qualidade de suas condições de trabalho, que cria um ambiente extremamente desafiador e desmotivador aos docentes. Quando se afirma que a educação é feminina e não feminista, confirma-se a desvalorização da educação por ser formada prioritariamente por mulheres. No entanto, ao reconhecer a necessidade de mudanças no perfil dos profissionais da educação, entende-se a necessidade da incorporação de novas teorias educacionais que fomentem as contribuições teóricas, que visam à valorização do desenvolvimento humano. No geral, essas reflexões indicam que é preciso valorizar as teorizações pedagógicas que

promovem a igualdade, a justiça social e a qualidade educacional em uma perspectiva de valorização dos educadores na sociedade.

Evidenciou-se que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma ideia fácil de compreender, mas bem complexa de se implementar, devido aos inúmeros interesses envolvidos no meio educacional. Em sua abordagem procura não apenas transmitir um conhecimento, mas também que os estudantes compreendam a necessidade de se analisar a realidade de forma crítica. Ao se utilizar do Materialismo Histórico e Dialético favorece-se a compreensão da relação entre a sociedade, a história e a educação. Consequentemente, ela possibilita o desenvolvimento de uma conscientização crítica, além da conexão entre teoria e prática, a partir da contextualização das questões educacionais como ferramenta de equalização social.

Ao mesmo tempo frisou-se que *"as pessoas fingem esquecer que a escola forma, só discutem isso quando é no sentido de controlar, de proibir"*; *"acredito que haja muitos professores que desconhecem a Pedagogia Histórico-Crítica, não tivemos isso em nossa graduação"*; *"meu contato com a Pedagogia Histórico-Crítica foi muito superficial, pois o professor não tinha muito domínio do conteúdo"*; *"interessante mesmo, é uma teoria simples, mas muito difícil de implementar"*; *"toda vez que tocamos em interesses dos donos da educação somos podadas"*; *"nós tentamos lidar de forma científica com os alunos, porém muitas vezes criamos briga com a família"*; *"se todos os professores fossem conscientizados sobre essa necessidade não teríamos tanta desigualdade, pois todos teriam a mesma base: a ciência"*. Esta última fala ressalta e resume todo o esforço feito até aqui, ou seja, trata-se de uma forma de buscar a igualdade de gênero embasada na desigualdade que se formou historicamente em torno da mulher e de pessoas inferiorizadas socialmente.

Pedagogias críticas favorecem uma compreensão crítica da realidade e o embasamento no pensamento marxista colabora para a assimilação crítica das vivências opressoras proporcionadas pelo sistema capitalista (Santos; Gonçalves; Rodrigues, 2022). Tratar criticamente as relações capitalistas, através de estudos históricos sobre a igualdade de gênero (Zinani, 2009), possibilita novos significados ao ser mulher (Jesus; Sacramento, 2014). É por isso que se entende que a Pedagogia Histórico-Crítica compreende a educação como uma prática intencional, que pode colaborar na superação de contradições, desigualdades e opressões através da

conscientização da necessidade de mudanças. Atua a partir da reflexão crítica sobre as relações sociais que precisam ser transformadas.

Seguindo-se, foram apresentadas, ao final dessa discussão, algumas imagens sobre as temáticas centrais do encontro. A partir delas, salientou-se que para Saviani o conhecimento é a base para o desenvolvimento da humanidade e que o que já foi produzido precisa ser apropriado de forma crítica e não reprodutivista. Alertou-se que quando a percepção da dialética é uma via de mão dupla, prioriza-se o desenvolvimento humano em detrimento do capital. Ao passo que se constatou as seguintes manifestações: *"A educação é uma forma de fazer as pessoas serem menos preconceituosas, mas quando tentamos algo diferente, sempre somos responsabilizadas"*; *"o estudo das relações humanas evidencia as contradições do capital"*; *"então o professor é apenas o mediador e não o detentor do conhecimento, né?"*; *"assim os conhecimentos seriam complementados, e não separados"*; *"o interessante é considerar a educação como prática social"*; *"se realmente conseguíssemos praticar uma educação que conscientizasse as pessoas, a opressão contra a mulher diminuiria"*. Compreender o potencial emancipador da educação é uma forma de perceber que todos somos humanos e precisamos ser respeitados.

O respeito às especificidades individuais é um fator central para a garantia dos direitos humanos, uma vez que a sociedade do capital se mantém à custa da exploração, opressão e dominação (Saviani, 2008). Sendo assim, é necessária a formação de um currículo que contemple a diversidade, fato que rende inúmeros embates sociais, culturais e, principalmente, políticos (Bortolini, 2012). Apesar de as relações de gênero começarem a ser estudadas há relativamente pouco tempo, a opressão contra a mulher é bem mais antiga (Louro, 1995). Inúmeras controvérsias são lançadas com foco em causar confusão com relação à constatação crítica dos efeitos sociais de determinadas vertentes estruturantes do capital (Saffioti, 2011), como o machismo e o patriarcado. Nesse âmbito, considera-se a desigualdade como fomentadora da opressão que se relaciona a artimanhas sutis de poder (Oliveira; Maio, 2016).

Quando se reconhece o papel desafiador da educação, considera-se a possibilidade de um alinhamento com a transmissão de conteúdos que contribuiria para a formação de sujeitos conscientes e menos preconceituosos. Nesse âmbito o

papel do professor não seria o de mediador, mas o ensino seria mediado pelo conhecimento científico capaz de auxiliar os alunos a compreenderem a complexidade das relações sociais. Isso culmina na percepção da educação como prática social, sugerindo o aprendizado com base na cultura historicamente acumulada. Também implica reconhecer que, a partir de uma educação transformadora, a conscientização crítica seria um dos reflexos positivos.

Ao final comentou-se os passos sugeridos por seu idealizador Dermeval Saviani, e que não são necessariamente sequenciais, lineares e engessados. Eles partem de uma prática social inicial que é problematizada e instrumentalizada. No momento em que o conhecimento está sendo incorporado, chega-se à catarse, uma perspectiva de possibilitar uma prática social final. Esta última, nada mais é do que a mesma prática social inicial melhorada, instrumentalizada a partir da apropriação de conhecimentos. Ressaltou-se que, na escola, o professor precisa dominar os conteúdos que serão estudados e transmitidos aos estudantes.

Essas perspectivas favoreceram as seguintes interações: *"O aluno vai pra casa com o que passamos, mas volta de lá com o que os pais ensinam e ainda levamos a culpa"*; *"acho que não há como mudar, mas podemos dificultar e confundir nos baseando em conhecimento, sempre"*; *"na verdade, é o que nos é solicitado nas formações pedagógicas, mas não nos dão condições de aplicar"*; *"seria muito bom se pudéssemos usar uma metodologia crítica em sala de aula"*. A cada nova temática deve-se promover uma análise crítica, o que favorece o embate de ideias. O incentivo à exposição e questionamento respeitoso de pensamentos divergentes favorece o convívio das pessoas em sociedade, possibilitando um diálogo saudável e construtivo.

Questionamentos críticos se relacionam a discussões que questionam as opressões. Um pensamento crítico está ligado à compreensão dos motivos pelos quais o masculino é atribuído ao homem e o feminino à mulher em uma perspectiva de binaridade (Butler, 2017). Ao considerar que um dos focos da teoria feminista é explicitar a opressão do patriarcado, tem-se que esse posicionamento é estrategicamente mantido com o auxílio de narrativas que impõem aspectos comportamentais (Zinani, 2009). A criticidade dos estudos feministas parte de uma visão histórica observada a partir do aspecto cultural, além de refletir o silenciamento e as regras na manutenção de papéis sociais (Stamile, 2020). É por isso que não se

pode pensar em analisar as opressões da mulher apenas sob uma ótica epistemológica, pois os estudos da sociedade e da cultura colaboram na valorização de expressões normalmente marginalizadas. Como as pessoas oprimidas são silenciadas, suas vozes na maioria das vezes não aparecem, fato que colabora na manutenção (Zinani, 2009). Reflexões críticas possibilitam que alunos e professores constatem novas formas de relacionamento descoladas das opressivas que norteiam as relações humanas desde sempre (Jesus; Costa, 2017).

Nas falas supracitadas evidencia-se desafios e considerações importantes, como a influência da família na formação das crenças e valores do aluno, o que justifica a necessidade da articulação entre família e escola. Isso se traduz em uma possibilidade para a mudança, o que é complexo e se baseia na promoção da conscientização e compreensão crítica para a instauração de resistências. Esses obstáculos estão relacionados aos desafios na formação pedagógica que nem sempre instrumentaliza os docentes para lidar com os inúmeros eventos controversos que o professor vivencia em seu dia a dia. Além do mais, ressalta que um desejo por metodologias críticas favorece a adoção de práticas que conscientizam sobre a necessidade de criticidade e reflexão no ensino. Ao finalizar, realizou-se um intervalo de uma hora para que as docentes pudessem ir até suas casas almoçar e retornar no período da tarde. Solicitou-se que refletissem sobre as discussões e as relacionassem às suas vivências docentes, recomendando-se, logo em seguida, algumas referências complementares para aprofundamento a quem tivesse interesse.

5.3.2.4 Módulo 4 – Estereótipos, mitos e falsas crenças, anticiência e estratégias para trabalhar a desinformação sobre gênero na escola

A discussão sobre os estereótipos, mitos e falsas crenças foi realizada em 29/7/2023 das 13 às 17 horas, ficando as questões de anticiência e estratégias para o último encontro. Iniciou-se com as rápidas contribuições das docentes sobre a temática anterior em forma de roda de conversa. Essa etapa não teve as falas anotadas, mas colaborou para nortear e ajustar as etapas subsequentes. Na sequência, abordou-se as leituras iniciais ressaltando-se que a primeira indicação tratou sobre os estereótipos e as questões imaginárias que se formam em torno da temática de gênero. No texto aborda-se, através de uma linguagem simplificada, que

nas ciências humanas e sociais é comum se trabalhar com discursos, narrativas, falas e dizeres que induzem a comportamentos.

O primeiro texto discute os papéis sociais normatizados e que normalizados mascaram as realidades opressivas às quais algumas pessoas estão submetidas. Apresentou-se a linguagem como um meio para essa noção do real que possibilita a verificação das representações sociais como mecânica de construção do real. É isso o que fomenta o imaginário coletivo (Charaudeau, 2017). Explicou-se que na segunda referência, falava-se do combate à ideologia de gênero em uma era na qual as pessoas têm receio de discutir sobre questões que desconhecem. Pontuou-se que em um mundo tão globalizado as pessoas ainda são censuradas por pura desinformação quando querem discutir as questões de gênero (Rosa; Souza; Camargo, 2019).

Em seguida, após as primeiras explanações, exibiu-se o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=95n0RzmnkY8) do “Canal Psicologia também é Ciência”, que fez importantes reflexões sobre o que são os estereótipos. Ressaltou-se que se referem às informações que vamos acumulando ao longo do tempo sobre a aparência e comportamento das pessoas. Trata-se das primeiras impressões que temos com relação aos outros. Assim, se referem a conjuntos de crenças e opiniões que se constituem no processo humano de socialização e que simplificam nossa realidade (Psicologia também é ciência, 2017). Logo na sequência apresentou-se o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=WqW3Eeulng8) publicado no Canal do “Tribunal Regional do Trabalho da 23ª Região – Mato Grosso”, que abordou sobre a promoção de uma igualdade de gênero ilusória trazida pela nossa Constituição Federal em vigência e que garante a igualdade de direitos e obrigações entre homens e mulheres. A origem dessa utopia está no patriarcado, um sistema que influencia em todas as áreas, sendo a autoridade do homem e a submissão da mulher invisibilizadas por já terem se tornado naturalizadas (Tribunal Regional do Trabalho da 23ª Região – Mato Grosso, 2021).

Comentou-se rapidamente os vídeos, passando-se para a análise de imagens sobre a temática central. Explicou-se que estereótipo é uma imagem preconcebida, uma forma limitada de ver as pessoas e que ela pode se traduzir em uma distorção da realidade. Revelou-se com os comentários realizados a partir das imagens exibidas que, como exemplos de estereótipos, pode-se citar a questão de obrigar meninos a

vestirem azul e a brincarem com carrinhos e meninas a se vestirem com rosa e brincarem com bonecas; considerar que o homem precisa ser a base e o provedor, enquanto a mulher é a dona da casa e responsável por todas as atribuições domésticas. A ilustração seguinte retratou que é como se colocássemos as pessoas em moldes, obrigando-as a se comportarem de uma maneira preconcebida. Destacou-se os dizeres de uma tirinha que, indiretamente, reforça o discurso patriarcal da mulher na esfera privada e do homem na esfera pública. Em suma, salientou-se que estereótipos são papéis de gênero que se relacionam a um julgamento do corpo e da aparência das pessoas. Quando não se trabalha essas perspectivas de forma crítica na vida dos sujeitos, sua capacidade de expressão emocional pode ficar comprometida. Enfatizou-se que isso dificulta o estabelecimento de relações interpessoais mais assertivas.

Sobre estereótipos, relatou-se: *"Então estereótipo é como preconceito?"*; *"sempre julgamos pelo que vemos, sem saber ao certo como a pessoa é"*; *"é como se colocássemos as pessoas nas nossas caixinhas mentais"*; *"sempre temos medo do que desconhecemos e não nos abrimos para novas experiências"*; *"o ser humano é naturalmente tendencioso, e categoriza pessoas"*; *"sempre nos reportamos à nossa bolha, às vivências que temos"*. A compreensão de que uma sociedade capitalista hierarquiza, oprime e segrega pessoas possibilita que se compreenda que são os comportamentos predeterminados que nos coagem a seguir determinados estereótipos (Pereira, 2021). A questão se torna ainda mais complexa quando se observa os estereótipos produzidos para a mulher, tendo por base o comportamento do homem (Jesus; Sacramento, 2014). A conscientização sobre estereótipos de gênero favorece a formulação de novos paradigmas, o que pode se traduzir em comportamentos mais humanizados (Cunha, 2012).

Isso porque, a partir de uma desnaturalização da cultura machista, os estereótipos de gênero requerem um questionamento sobre a desigualdade social entre homens e mulheres (Lionço; Diniz, 2009). Essa noção é embaçada e não questionada, tida como naturalizada e legitimadora de desigualdades entre os gêneros, pois parte de uma realidade racional que se manifesta em comportamentos mecânicos (Charaudeau, 2017). Desconstruir estereótipos é desnaturalizar práticas opressivas dominantes que silenciam pessoas (Pocahy; Oliveira; Imperatori, 2009).

Ressalta-se a complexidade que se relaciona a esse tipo de compreensão, pois não é fácil conectar estereótipos e preconceitos. A dificuldade está na percepção de que estereótipos são percepções simplificadas sobre um grupo de pessoas, ao passo que as ideias preconcebidas podem levar a comportamentos discriminatórios e excludentes.

Quando há um julgamento tendo como base apenas a aparência, as pessoas tendem a constatações superficiais e baseadas mais em si do que na pessoa que julgam. É como se colocássemos os outros em caixas mentais que formamos ao longo de nossa vida, na tentativa de simplificar a complexidade das relações sociais comportamentais. É nesse sentido que há uma tendência natural à conscientização com base nas reflexões que cada sujeito realiza. Entretanto, quando se fala em educação, tem-se que o trabalho de desconstruir estereótipos é contínuo, focando-se sempre no respeito, empatia e busca por uma sociedade mais justa e inclusiva.

Outras questões citadas com relação ao estereótipo foram: *"É complicado mudar as crenças, pois isso resulta na mudança de comportamentos"*; *"mas os grupos também se organizam por afinidade, o estereótipo não é necessariamente uma coisa ruim, depende do ponto de vista"*; *"acho que a religião é uma das grandes contribuidoras na disseminação de estereótipos opressores das mulheres"*; *"nunca podemos rotular, as pessoas hoje pensam e são de um jeito, amanhã, já mudam"*; *"é complicado julgar um livro pela capa"*; *"temos que mudar nossos comportamentos, nossos preconceitos, nossa forma de agir"*; *"nem com esse monte de lei que se faz a igualdade será alcançada, pois nós colaboramos para que as opressões se perpetuem"*; *"difundimos papéis de gênero o tempo todo, falamos da aparência de outras pessoas"*. Considerando os estereótipos como limitantes de vivências, tem-se que os grupos se organizam por afinidade e segundo suas crenças, não sendo, o estereótipo, algo totalmente ruim.

Enfatiza-se que preconceitos desfavorecem a igualdade de gênero e a justiça social, além de estarem atrelados à predominância do silêncio de pessoas oprimidas (Bortolini, 2022). Considerando essa questão e a diversidade que compõe o ambiente escolar, ressalta-se que a doutrinação religiosa traz sérios riscos quando colabora na hierarquização de pessoas a partir de estereótipos (Louro, 1997). A partir daí incentiva uma tendência ao julgamento que perpetua o cenário de dominação, discriminação e

opressão, ocasionando as mais diversas formas de violência (Santos; Aleixo, 2018). Esse posicionamento divide a sociedade em classes antagônicas que se utilizam da educação em favor de seus interesses, o que por si já culmina na reprodução social do que está posto (Saviani, 2013). Nestes termos, tratar estereótipo é uma questão complexa que envolve uma multiplicidade de fatores que precisam ser adequadamente considerados em todo processo de análise crítica.

Quando se fala em mudanças de crenças e comportamentos, reflete-se a ideia de que é preciso resistir à opressão a partir da transformação de mentalidade. Quando grupos se juntam por afinidade, destaca-se importantes perspectivas identitárias que possibilitam a interferência de instituições como a família e a religião. Estas, por sua vez, têm papel decisivo na compreensão dos estereótipos de gênero, pregando os comportamentos que mais lhe convêm ao longo da história, como o patriarcado. Sobre a aparência, não é ruim as pessoas terem determinadas características internalizadas, o que favorece perceber quais pessoas podem se juntar e abraçar a mesma luta, formando-se resistências. Isso precisa ser destacado a partir da conscientização da necessidade de mudanças comportamentais, sendo esta uma das vertentes da igualdade suscitada pelo Materialismo Histórico e Dialético.

Ao relatarem: *“Acho que o pior de todos é quando falam que o lugar de mulher é pilotando um fogão”*; *“outro exemplo é considerar que todos os negros são bandidos e precisam ser perseguidos em supermercados”*; *“estereótipos são formas usadas pelo machismo para manter a dominação sobre a mulher”*; *“estereótipos colaboram para a manutenção da cultura machista e patriarcal, devemos questionar tudo”*; *“cada um tem que decidir o melhor para si, desde que não interfira no direito do outro”*; *“quando falamos sobre emoções, sempre tendemos a dizer que homem não chora e isso é um estereótipo”*; *“fiquei chocada ao ver que o estereótipo molda e condena pessoas”*, evidencia-se inúmeros exemplos práticos do que são os estereótipos de gênero, raça e classe. Com relação à mulher, são utilizados pela cultura machista patriarcal para moldar comportamentos e mantê-las na condição de submissão.

Constata-se, assim, que graças aos estereótipos, as pessoas são vítimas, a todo momento, de opressões sexistas, o que poderia ser contornado com a desconstrução de discursos essencialistas embasados em argumentos puramente biológicos (Louro, 1997). A urgência deste debate reside na necessidade de se

promover uma pluralidade de pensamentos, um rompimento que se faz com o cuidado feminino para fundamentar tratamentos desiguais e menor valorização do esforço da mulher (Butler, 2018). Questões como essa atravessam séculos e no Brasil ainda são complexas, levando a julgamentos pejorativos de comportamentos em desacordo com a norma dominante (Duarte, 2003). Isso ocasiona danos físicos e psicológicos que vão desde a humilhação até mesmo preconceitos e a exclusão de pessoas do convívio social (Oliveira; Maio, 2016).

As falas apresentadas estão alinhadas com preconceitos, estereótipos e as desigualdades de gênero e raça, bem como ressaltam a necessidade de sua superação. Quando um docente questiona um estereótipo em sala de aula e compartilha suas percepções com os alunos, forma-se uma corrente relacional mais complexa que pode ser observada a partir de vários ângulos. Tem-se que essa interseccionalidade é uma maneira de trazer todas as vertentes à discussão, ampliando-se as diferenciadas formas de opressão, sexismo e discriminação que desafiam estruturas. Isso favorece a conscientização que é obtida a partir do choque percebido pelas pessoas, o que resulta em transformação social. De forma mais ampliada, sabe-se que as reflexões docentes revelam um compromisso com a necessidade de desafiar e desconstruir as opressões de gênero e raça. Adicionalmente, reconhece a necessidade de se promover uma sociedade mais igualitária, o que pode ser obtido a partir da criticidade do Materialismo Histórico e Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Na sequência, e para fechar os trabalhos da primeira parte do quarto módulo, enquanto as participantes lanchavam, para dar início à discussão sobre mitos e falsas crenças, exibiu-se o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=lcdbHf7Fh_k) que apresenta uma parte da entrevista da psicanalista, pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP-SP) e professora da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) Maria Homem. No vídeo a teórica ressalta que a ideologia de gênero é conhecida pelo senso comum como se houvesse somente duas caixas para a classificação da infinidade de pessoas que existem. Deriva-se de uma construção cultural que só é verdade a partir de discursos de que há um ser supremo que criou somente as categorias de homem e mulher (Homem, 2020).

Logo após essas considerações, e de forma a complementar ao que havia sido dito, exibiu-se outro vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f4) do Canal "*Plan Internacional* Brasil". O vídeo revela uma história fictícia com base na realidade de dois irmãos que nasceram no mesmo dia, mês, ano e família, mas que tiveram destinos totalmente diferenciados em razão de serem de sexos biológicos diferentes. Para cada um deles, estipulou-se estereótipos a serem seguidos, questão que os coloca em desigualdade de oportunidades (*Plan International* Brasil, 2016). Percebe-se, portanto, que ambos tratam sobre mitos e falsas crenças sobre as mulheres, considerando-as seres emocionais. Alertou-se para a construção social e sua consequente responsabilização pelos cuidados da casa e dos filhos. Abordou-se sobre falsos discursos que pregam a falsa ideia de que mulher tem mais dificuldade em exatas e maior facilidade em humanas; mulher tem mais passividade enquanto o homem é mais ativo.

Sobre mitos e falsas crenças, as participantes entenderam que: *"Ideologia de gênero na escola é uma utopia, se fosse praticada, as pessoas não agiriam como agem"*; *"precisamos desnaturalizar as opressões de gênero"*; *"o respeito é a base para resolver as questões de gênero"*; *"fomos doutrinadas a acreditar que só há meninos ou meninas"*; *"eu acredito muito nisso, não podemos marcar as pessoas, precisamos cuidar com o que dizemos em sala de aula"*; *"esse vídeo da Ana e do João é bem chocante, mas muito esclarecedor"*; *"nós que ensinamos nossos filhos a serem meninas ou meninos"*; *"já perceberam que todas as obrigações das mulheres são voltada à satisfação dos homens?"*; *"somos ensinadas a agir assim e perpetuamos isso quando ensinamos aos nossos filhos"*. Explicitou-se que as participantes compreenderam que foram doutrinadas a absorver, desde pequenas, os estereótipos de gênero, fato que as faz reproduzir o mesmo comportamento com suas filhas.

É nesse sentido que se chama a atenção para teorias pedagógicas reprodutivistas, que fatalmente levarão à repetição dos mesmos comportamentos opressivos sociais. Se constituem em práticas docentes que se limitam apenas a fazer novamente o que já foi feito, sem análise e criticidade, pois nem tudo o que foi feito deu certo e deve ser refeito da mesma maneira. Precisamos corrigir muita coisa (Saviani, 2008). Ressalta-se que no ambiente escolar, formado pela diversidade, professores e alunos precisam estar amparados por currículos críticos, que embasam

formações docentes para além do senso comum (Jesus; Costa, 2017). Discursos opressivos favorecem a instauração e manutenção de mitos e falsas crenças que colocam a mulher na posição de “Outro”, sempre considerada a partir do padrão dominante que é o homem (Butler, 2018).

Quando se explicita discursos de que o homem é mais racional e por isso deve ocupar as posições sociais superiores, tem-se seu relacionamento à figura do provedor do lar. Ao defender crenças agressivas e infundadas como esta, se favorece a manutenção do patriarcado que está posto, em uma perspectiva de reproduzir a opressão da mulher na sociedade. Em uma perspectiva de passar conhecimentos de mães e filhas, atitudes machistas são relevadas e pessoas têm acesso a diferentes oportunidades, a depender de seu gênero. Isso é complexo e precisa ser problematizado em sala de aula, o que despertaria a criticidade nos alunos e um entendimento mais aguçado por parte do professor. Ambos se conscientizariam sobre a responsabilidade de suas ações e comportamentos que impactam diretamente na formação da consciência crítica de seus educandos.

Para as docentes participantes, *“Se fôssemos mais críticas no respeito com o outro, conseguiríamos desenvolver uma cultura de paz”*; *“nós nascemos e crescemos em um mundo machista que faz questão de nos lembrar o tempo todo quem é que manda”*; *“as meninas sempre ficam em desvantagem com relação aos meninos”*; *“é preciso tratar todos de forma igualitária, e na escola, as crianças trazem o que aprendem em casa”*; *“precisamos trabalhar com as famílias dos alunos, pois se tentarmos fazer algo que eles desaprovem, quem sofre somos nós”*. Por isso, é essencial chamar a atenção para a sutileza dos discursos e narrativas que se atrelam à inferioridade da mulher na sociedade, fato que possibilita o questionamento e a transformação de construções sócio-históricas e culturais (Saffioti, 1987). Quando se conscientizam sobre as relações de poder, as pessoas propõem novas práticas que desafiam a estabilidade dominante (Louro, 1997), e isso favorece a transformação social.

É nesse sentido que a educação se apresenta como um campo policiado, pois tem potencial emancipatório por ser um palco marcado por inúmeras lutas e resistências (Bortolini, 2012). Ao desenvolver uma cultura de paz, tem-se a possibilidade de maior criticidade e respeito dentro da sala de aula, o que se reflete

em atitudes comportamentais. Esse tipo de ação reforça o compromisso com a transformação social, que procura analisar e resistir às contradições opressivas do capital. Ao considerar os preceitos conscientizadores da Pedagogia Histórico-Crítica, tem-se que as questões de gênero seriam socializadas de maneira mais pacífica e tranquila, reduzindo a desvantagem que as meninas encontram em sala de aula. Neste sentido, a ideia de tratar todos de forma igualitária está em sintonia com a promoção da justiça social buscada pelo Materialismo Histórico e Dialético, além do reconhecimento da necessidade de se trabalhar com as famílias dos alunos.

Outras vertentes citadas são reproduzidas na sequência, pois as participantes revelaram que *"a sensação de impotência é muito grande, precisamos aprender a lidar com isso também"*; *"tudo é projetado, inclusive, para que nós pensemos que somos incapazes, inferiores"*; *"vivemos em um patamar no qual mulheres elegem representantes misóginos na política"*; *"realmente esse de que meninas têm maior dificuldade em exatas é uma balela mesmo"*; *"a gente acha que menino é mais agitado porque sempre nos falaram isso, menino e menina podem ser agitados, ou não"*. Apesar de reconhecer vários mitos e falsas crenças, as docentes têm a consciência de sua dificuldade de ação. Percebe-se que há a movimentação de todo um sistema que procura oprimir e silenciar questionamentos.

Como a escola é um local que favorece a discussão, os questionamentos não podem ser desconsiderados. É preciso reconhecer a necessidade de perguntar, de querer saber, de estar verdadeiramente interessado em buscar meios para compreender as opressões sociais e transformá-las (Maldonado-Torres, 2018). Ambientes silenciados são locais limitados por imposições dominantes (Marx; Engels, 2007). No entanto, quando se dá especial atenção à formação docente, tem-se uma esperança em transformar essa perspectiva, já que questionamentos, principalmente os político-ideológicos, não são bem-vindos quando vêm de mulheres (Resende; Miranda, 2016). Nesse sentido, as falas das docentes se apresentam como críticas à opressão, na medida em que reconhecem a necessidade da criticidade na escola.

Comportamentos sociais, como o machismo e a defesa de estereótipos de gênero, se tornam grandes obstáculos a serem superados na compreensão e mudança da realidade contemporânea. A sensação de impotência relatada ressalta a dificuldade do professor de atuar em um sistema capitalista explorador e silenciador,

que oprime e inferioriza pessoas. Quando se elege representantes públicos misóginos tem-se a tendência à redução nos direitos da mulher, pois quando o capitalismo se vê ameaçado, esse é o primeiro lugar onde direitos são questionados e extintos. Mitos atrelados à dificuldade dos gêneros precisam ser desmistificados a partir de evidências científicas que precisam operar em sentido contrário ao sistema que converge para a opressão e o silenciamento. Isso reflete a complexidade das questões de gênero e a necessidade de se considerar tanto as dimensões estruturais quanto as educacionais e as sociais na transposição de desafios e resistências na superação das estruturas opressivas de poder. Após realizadas as últimas discussões da tarde, finalizou-se o encontro e solicitou-se que as docentes pensassem no domingo sobre estratégias que poderiam ser utilizadas para que se abordasse gênero na escola. Com essa questão, finalizou-se o encontro, pois todas já estavam cansadas após um longo dia de debates muito produtivos.

O último encontro do grupo foi dia 31/7/2023, no qual as discussões ocorreram das 18h30 às 21h30. Falou-se sobre a anticiência e o levantamento de estratégias para a abordagem da igualdade de gênero na escola. Apresentou-se o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=N3Zed-yovKg) do Canal Tvtreba do Tribunal Regional Eleitoral da Bahia, que tratou sobre *fake news*. Explicou-se que se trata de um processo complexo que pode trazer sérias consequências sociais, pois as mentiras na internet ocasionam, inclusive, o espancamento e até a morte de pessoas inocentes. Alertou-se que não é só a vítima que pode sofrer danos, mas também quem produziu, curtiu ou repassou a notícia falsa nas mídias sociais (Tribunal Regional Eleitoral da Bahia, 2018).

Para dar continuidade à apresentação sobre anticiência e *fake news*, na sequência, exibiu-se o vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=9qnNUCl3_yM) do Canal Biocientista Mirim, um projeto que tem como responsáveis os professores Ana Marcia de Sá Guimarães e Robson Francisco de Souza da Universidade de São Paulo (USP), produzido com o apoio do Banco Santander. De forma lúdica evidenciou como seria um mundo no qual a ciência foi interrompida graças à atuação de grupos extremistas anticiência. Na ilustração apresentou-se que Rosalind Franklin (1920--1958) foi uma cientista especialista em Raio-X, responsável por parte das pesquisas que levaram à compreensão da estrutura do Ácido Desoxirribonucleico (DNA), porém

a cientista não teve sua contribuição reconhecida na época (Guimarães; Souza, 2017).

Ao discutir anticiência, percebeu-se os seguintes comentários: *“Notícias falsas realmente dificultam a manutenção dos direitos humanos”*; *“já houve muitas meninas que se suicidaram quando foram vítimas de fake news”*; *“as redes sociais são muito complicadas [...] podem ser acessadas por todos”*; *“quando são pegos, quem cria as notícias falsas alega não passar de brincadeira, porém o caso é sério”*; *“muito difícil chegar aos responsáveis. Quem tem a obrigação de investigar sempre está sobrecarregado e trabalha por prioridades, isso quando há alguém capacitado”*; *“é importante nunca compartilhar uma notícia sem verificar sua veracidade”*; *“nem sabia que curtir também não era recomendado, achei que fosse só compartilhar”*. Percebe-se, pelos comentários, a importância de considerar o Materialismo Histórico e Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica na análise das relações sociais que exigem análises críticas para serem compreendidas.

Debates feministas contemporâneos encontram grande resistência na abordagem das questões de gênero, reflexo de determinações discursivas que colocam a mulher na posição de o “Outro” (Butler, 2018). Desconsiderando preceitos científicos, as pessoas relacionam gênero puramente ao sexo biológico, o que não lhes oportuniza a conscientização sobre a construção sócio-histórica e cultural envolvida (Saffioti, 1987). Como anticiência, têm-se os antagonismos que negam os valores ontológicos, epistemológicos, axiológicos, políticos e sociais atribuídos à ciência (Epstein, 1998). Esses grupos se utilizam de *fake news* que se referem a um processo de criação e propagação de notícias falsas, colaborando em um negacionismo capaz de distorcer informações e comprometer gravemente as lutas políticas dos movimentos que questionam a opressão (Angelo, 2023). Quando se aborda isso em sala de aula, dá-se a oportunidade para que o aluno se compreenda enquanto um agente de mudanças voltado à justiça social, podendo sair de uma área de submissão para uma de questionamentos (Maldonado-Torres, 2018).

Ressalta-se também que *fake news* dificultam e até impossibilitam em alguns casos a manutenção dos direitos humanos, agravando ou mantendo as desigualdades. Se embasam em práticas que favorecem a perpetuação de estereótipos, o que causa impacto na qualidade de vida devido à desinformação, já

que, na contemporaneidade, praticamente todas as pessoas têm acesso às redes. No entanto, a dificuldade de investigação e o despreparo das autoridades é um agravante para que não se responsabilize quem cria ou colabora na propagação de notícias falsas, daí a importância de o usuário verificar as fontes das informações antes de promover sua interação nas redes sociais. É para desenvolver essa criticidade que o Materialismo Histórico e Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica se propõem, buscando-se analisar a complexidade das estruturas relacionais que possibilitam esse tipo de interação e também a potencialidade da educação na reversão e combate da desinformação, a fim de se promover uma igualdade em direitos humanos.

Realizou-se, rapidamente, e logo em seguida, alguns apontamentos, passando-se para algumas imagens que ilustram essas temáticas. Seu intuito foi fixar o que é *fake news*, e suas consequências; algumas questões sobre anticiência; a partir de uma tirinha ilustrar que as pessoas só acreditam no que é material e pode ser visto; e as formas de dominação da atualidade, através de aparelhos eletrônicos. Citou-se exemplos e as participantes compartilharam suas percepções, ressaltando-se que a anticiência colabora para a negação das desigualdades, na propagação de estereótipos, na confusão entre gênero e sexo biológico e na disseminação de notícias falsas, entre outros. Frisou-se, também, que isso pode custar a vida de pessoas inocentes, ao passo que se obteve as seguintes manifestações:

"As pessoas que são contra a ciência não sabem o que dizem"; *"ah se soubessem que quase tudo que conhecemos hoje é ciência"*; *"realmente as contribuições das mulheres na ciência nem sempre são reconhecidas"*; *"as contribuições das mulheres foram apagadas da história, os homens se apropriaram delas"*; *"é por isso que os filósofos da antiguidade são homens, não me admiraria se soubesse que alguns deles se apropriaram dos conhecimentos de mulheres"*; *"quando não fazemos nada, nós contribuímos com esses movimentos anticiência"*; *"cientistas são estudiosos que buscam soluções aos problemas da humanidade"*; *"temos a falsa noção de que cientistas são somente profissionais com jaleco branco"*. Pelas falas percebe-se que as docentes têm conhecimento dos reflexos que as notícias falsas ocasionam na obtenção e manutenção dos direitos humanos, inclusive das mulheres.

É nesse sentido que se percebe a contribuição do Materialismo Histórico e Dialético e do pensamento marxista, pois favorecem a percepção das contradições e

anseiam pela obtenção de conhecimentos revolucionários que favoreçam a uma interpretação mais abrangente da realidade social (Santos; Gonçalves; Rodrigues, 2022). É dessa maneira que compreender o histórico das teorias pedagógicas e da utilização da educação, enquanto técnica mercadológica, conscientiza as pessoas sobre a violência social gerada pela opressão (Freire, 1987). É nesse contexto que se reconhece a importância da atuação da mulher para compreender e disseminar que os estereótipos são formações sociais embasadas em valores e costumes, ou seja, em questões culturais (Beauvoir, 1967). Nada mais apropriado que um docente, que conhece seu aluno, abordar esse tipo de questão, privilegiando debates conscientes e embasados em fontes científicas (Arroyo, 2013). Ao ressaltar que questões opressivas não podem ser reproduzidas, planta-se no aluno a semente do diálogo, possibilitando que ele questione sua própria condição (Green, 2009).

Pelos relatos, percebe-se um relacionamento entre anticiência e desconhecimento, fato que pode colaborar para que as pessoas favoreçam a perpetuação de ideologias que sirvam a interesses dominantes. Trata-se do resultado de uma manipulação ideológica que, inclusive, dificulta, ou até mesmo exclui a participação das mulheres na ciência. Isso favorece uma discussão no sentido do questionamento, como quando explicam que as produções das mulheres na antiguidade podem ter sido apropriadas por homens. Como resultado, temos a história da mulher escrita por homens, questão que uma pedagogia crítica desmantelaria, uma vez que trabalharia a desconstrução de estereótipos e preconceitos, o que permitiria uma compreensão mais consciente das contradições sociais que se vive. Ressalta-se, portanto, que a criticidade é uma maneira de buscar fundamentação científica para as contradições que se vivencia. Outras contribuições sobre essa questão também foram apontadas, conforme segue:

“Ainda é complicada a presença da mulher na ciência, pois sempre estamos ocupadas com o excesso de responsabilidades e atribuições”; *“não podemos subestimar e nem idolatrar a ciência, mas precisamos saber como aproveitar suas contribuições”*; *“as coisas podem nem ser como parecem”*; *“pessoas vivem de tecnologia, não criam vínculos humanos”*; *“não podemos aceitar que nossos alunos saiam da escola sem saber das coisas, precisam ser questionadores, sobre tudo”*; *“devemos propagar que as pessoas são diferentes e que isso é uma coisa boa, os*

conhecimentos se completam"; *"é por causa da disseminação de fake news que as pessoas confundem gênero e sexo"*. Em uma perspectiva de ressaltar a dificuldade da mulher no ambiente científico, busca-se justificar que sempre estamos preocupadas demais em cumprir o excesso de responsabilidades que as pessoas nos impõem. É por isso que é preciso formar alunos questionadores, pois, neste caso, haveria uma maior resistência à reprodução do ciclo dominante do capital.

Há uma responsabilidade, inclusive, em se ter empatia com pessoas que estão em condição de opressão (hooks, 2019), o que favorece a compreensão de que a responsabilidade pela manutenção da vida privada não é somente da mulher (Federici, 2019). É essa mesma responsabilidade que nos impede de acessar espaços e instâncias hierárquicas superiores. Em uma perspectiva contraditória, preenche-se todo o tempo possível do professor com atividades mecânicas e cansativas em formações continuadas que agregam muito pouco à sua atuação docente humanizada (Hypólito, 2019). É nesse sentido que se silencia as questões de gênero, utilizando-se de inúmeros aparatos para tratá-las a partir de uma perspectiva de diversidade, sem contar que seria exatamente o contrário: focar na diferença e em como ela nos une enquanto seres humanos (Seffner, 2013). É por isso que no contexto escolar deve-se abordar, debater, discutir e problematizar gestos e hábitos opressivos, principalmente com relação às questões sociais e culturais que são transmitidas pelas famílias de geração em geração (Louro, 1997).

Percebe-se, a partir dessa constatação, que realmente existe uma desigualdade de gênero na ciência, fruto da preocupação com as responsabilidades que a mulher assumiu em troca 'do direito de trabalhar fora'. No entanto, a ciência não pode ser considerada como toda soberana, porém sua valorização deve ocorrer a partir da possibilidade de seu questionamento. Isso estimula o desafio de estereótipos e questionamentos às *fake news* a partir de uma perspectiva de criticidade nas relações humanas. Isso favorece a igualdade de gênero e ressalta o papel da ciência nas reflexões e no desenvolvimento da criticidade. Sem contar a importância fundamental da tecnologia na disseminação das informações, demonstrando a necessidade de abordagens voltadas ao entendimento e conscientização de seus efeitos.

Após, exibiu-se um vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDlSs) do Canal oficial da Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres Brasil, produzido em parceria com o Instituto Coca-Cola para introduzir ao tema: estratégias para a abordagem de gênero na escola. Na ilustração aborda-se questões fundamentais sobre os direitos humanos que são de todas as pessoas, independentemente de raça, cor, classe, orientação sexual, opinião política, profissão, entre outros. Apesar de mostrar as diferenças, ressaltou-se que somos todos humanos e devemos ser considerados livres e iguais, e que é por isso que precisamos ser respeitados e protegidos. Porém, nem sempre foi assim e houve a contribuição de muitas pessoas para que se estabelecesse um rol de direitos aplicáveis a todos, sem distinção (ONU Mulheres Brasil, 2016).

Após, solicitou-se que, de forma coletiva, fosse feita uma discussão sobre as questões abordadas, ao passo que se obteve as seguintes manifestações: *"Acho que é interessante essa discussão de gênero na perspectiva de direitos humanos"*; *"temos que considerar que somos todos humanos"*; *"muitas mulheres que vieram antes de nós ajudaram em nossos direitos, mas só conseguimos fazer algo por nós enquanto grupo, quando temos homens que estejam dispostos a lutar por nós"*; *"são nossas diferenças que nos unem"*; *"parece óbvio, mas foi preciso formular um pacto mundial para todos sermos considerados humanos"*; *"nisso os animais dão um show em nós, e ainda nos achamos os seres racionais"*. É por isso que se torna fundamental, em uma sociedade patriarcal opressiva conforme a que se vive, uma discussão a partir da perspectiva de direitos humanos (Bortolini, 2011). É nesse sentido que se questiona a violência física e psicológica utilizadas na legitimação de comportamentos opressivos (Butler, 2017).

Como as pessoas não se entendem, as discussões de gênero, quando realizadas a partir de um recorte dos direitos humanos, possibilitam o reconhecimento das inúmeras questões, que a princípio se apresentam como o resultado de amplas lutas sociais e de estruturas de poder. É preciso firmar uma aliança para que o pacto Mundial dos Direitos Humanos possa ser cumprido, destacando-se as possibilidades materialistas de torná-los realidade. Ressalta-se que tudo parte de uma perspectiva de igualdade, a partir da qual a Pedagogia Histórico-Crítica possibilita maior compreensão e aprofundamento. Além da importância dos direitos humanos na

igualdade, alinhando-se aos princípios do Materialismo Histórico e Dialético em uma perspectiva de se compreender e se transformar as estruturas sociais, tornando-as mais justas e igualitárias.

Na sequência, e correndo contra o tempo para dar conta de abordar tudo o que estava programado, falou-se rapidamente sobre algumas estratégias que se destacam, como as campanhas de conscientização, o combate ao preconceito, às violências, à desconstrução de estereótipos e à promoção de um tratamento igualitário entre meninos e meninas na escola. Logo em seguida, exibiu-se algumas imagens que indicam que, independentemente da estratégia adotada, o esforço tem que ser coletivo, representado por uma execução a partir de muitas mãos.

Destacou-se que algumas terminologias, como o termo equidade, foram disseminadas em uma perspectiva neoliberal, exibindo-se a famosa imagem dos meninos sobre os caixotes para se sobrepor à igualdade. Reforçou-se que a ilustração é contraditória, pois a referência à equidade realmente assimila a um favorecimento, porém não destaca de que e nem de quem. Explicou-se que Saviani já destacou essa questão e que isso só favorece o grupo que já domina, que continuaria no mesmo patamar por atender ao pretexto da equidade. Assim, a equidade se configura como um favorecimento dos menos favorecidos dentro do grupo dominante, permanecendo os dominados à margem. Correlacionando seu entendimento à imagem apresentada, frisou-se que igualdade seria a inexistência do muro em uma perspectiva de que todos pudessem chegar ao mesmo objetivo, que, no caso, era ver o jogo. Quando se substitui a igualdade por equidade se apagam as diferenças, o que, consequentemente, produz um aumento nas desigualdades. Sobre essa questão, registrou-se as seguintes manifestações:

“Maior parte dos direitos das mulheres foram conquistados porque os homens que estavam no poder foram sensibilizados”; *“acho que o homem só age em favor da mulher quando é obrigado, caso contrário, ele se mantém neutro, pois é conveniente pra ele”*; *“ex-maridos deixam a ex-esposa na miséria para conviverem com seus filhos em comum apenas por vingança”*; *“homens abandonam mulheres grávidas, é por isso que há muitas crianças desamparadas”*; *“a decisão de abortar ou não ainda é do homem”*; *“não temos direito nem a decidir o que fazemos com nosso corpo”*; *“homens só respeitam outros homens, pois quando uma mulher está sozinha, a primeira coisa*

que perguntam é se ela já tem alguém". Essas falas ilustram a conscientização das participantes sobre a importância de se desconstruir o pensamento machista que norteia os comportamentos sociais. Para as ações do homem, por mais irresponsáveis que sejam, há sempre uma explicação; já para a mulher, há uma falta de empatia muito grande, o que resulta na opressão que já se citou inúmeras vezes por aqui.

Nestas manifestações também se ressaltou os efeitos sociais obtidos com a reprodução da ordem social existente sob o pretexto de um equilíbrio que só existe para a esfera dominante (Federici, 2019). A mulher passa por inúmeras dificuldades primeiro para se inserir e depois para se manter ativa no mercado de trabalho, ao passo que ao homem favorece-se com cobranças e exigências muito menores (Saffioti, 1976). É nesse sentido que o reconhecimento de que o mundo não é homogêneo, favorece a promoção da igualdade no acesso às oportunidades a homens e mulheres (Chomsky, 2017). Tanto as confusões terminológicas quanto as comportamentais prejudicam a percepção de que não é porque o aluno frequenta as aulas que ele consegue se conscientizar sobre o mundo no qual se insere.

Neste momento, destacou-se algumas estratégias para se trabalhar as questões de gênero na escola, sendo citadas pelas docentes algumas questões como: *"Enquanto o mundo não se tornar um lugar acolhedor, nós só regrediremos enquanto humanos"*; *"é preciso realizar campanhas de conscientização com as famílias e isso seria um primeiro passo"*; *"muitas não querem discutir esses temas com os filhos. É por isso que eles crescem em um meio violento e preconceituoso"*; *"precisamos bater na tecla de termos direitos iguais e precisamos ser tratados de forma igualitária em todos os lugares"*; *"precisamos de um curso desses para as famílias, mas você teria muito trabalho, eles são bem complicados de lidar"*; *"tem muito professor que também é, precisamos debater sobre esses temas, antes que seja tarde para os nossos"*; *"as famílias só começam a compreender e aceitar quando ocorre a homossexualidade na família delas"*; *"precisamos discutir gênero sob a ótica da inclusão e do respeito, evitando estereótipos"*. Outrossim, percebe-se que a maior dificuldade das docentes sobre o trabalho com as questões de gênero é com relação às famílias. Conforme já explicitado em outro momento, elas causam grande alvoroço porque não sabem explicar ao certo o que lhes causa preocupação.

Essas manifestações confirmam os resultados apresentados logo no início desta pesquisa, quando se apresentou alguns trabalhos que tratavam da importância da família na escola quando das abordagens de gênero. Há alguns estudos que tratam da importância de envolver as famílias nas discussões de gênero (França; Gloor, 2013). Outra pesquisa ressaltou que é essencial que o debate sobre gênero transponha os muros escolares, trazendo as famílias para a escola para participarem das discussões que envolvam gênero em uma perspectiva de colaboração (Cordeiro, 2017). Ambos os trabalhos confirmaram as estratégias levantadas pelas docentes, que alegam que só conseguiriam estabelecer uma discussão sobre gênero na escola se houvesse a cooperação e a participação das famílias dos alunos, segundo elas, seu maior entrave.

Neste momento se abordou sobre alguns exemplos de estratégias já levantadas no decorrer das discussões, indo desde a promoção de questionamentos baseadas em conteúdos científicos até mesmo uma formação docente consistente para saber lidar e promover a inclusão, o respeito, o envolvimento familiar e evitar a imposição ou limitação de comportamentos. Constatando-se que a escola é um local no qual as pessoas precisam trabalhar juntas, lado a lado, de forma igualitária em prol de um avanço mútuo.

Na sequência, foi exibido, como despedida, o último vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=6RSc_XYezig), também produzido pelo Canal oficial da Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres Brasil em parceria com o Instituto Coca-Cola, para finalizar o tema: estratégias para a abordagem de gênero na escola, em uma perspectiva de realizar-se uma breve retomada e um resumo dos conteúdos trabalhados em todos os encontros. Na ilustração pede-se para que imaginemos como seria se outras pessoas fizessem nossas escolhas por nós, sem ouvir nossa opinião em decisões que afetam nossa própria vida. Ressaltou-se que essa é a realidade de muitos sujeitos, inclusive das mulheres, que precisam conquistar mais liberdade, autonomia e determinar o que querem e quando querem. O que só se torna possível a muitas mulheres quando elas investem em sua capacitação e são capazes de reconhecer seus direitos, expressando-se sobre o que pensam, sentem ou querem, tomando as próprias decisões (ONU Mulheres Brasil, 2016).

Sobre essa questão, anotou-se as seguintes contribuições: *"São os homens que fazem nossas escolhas, somos julgadas por decisões que eles tomam e nós somos responsabilizadas e culpadas"*; *"não acho que empoderamento seja um termo adequado, mas sim igualdade, termos o direito às mesmas oportunidades"*; *"precisamos preparar nossas meninas para que se tornem críticas, donas do próprio corpo e que não aceitem imposições masculinas sem cabimento"*; *"homens e mulheres têm que ser iguais, isso é respeito e não empoderamento"*; *"precisamos ser ouvidas, precisamos tomar nossas decisões"*; *"acredito que nossa bandeira seja uma luta por desnaturalizar as opressões e exigir o cumprimento dos direitos de todos para todos".* Percebe-se que a maior parte das constatações são conscientes e que se colocadas em prática, almejam mudanças. As participantes mostraram que compreendem várias das tratativas apresentadas que favorecem a manutenção das práticas opressivas na sociedade.

É nesse sentido que se ressalta: não há como as mulheres se emanciparem sem conhecimento, sem saber como podem e devem agir para garantir suas próprias escolhas (Teles, 1999). A cultura patriarcal tem que ser problematizada a partir das vertentes necessárias à promoção da igualdade de gênero. Sua omissão impossibilita que a mulher acesse lugares e posições hierárquicas consideradas masculinas (Siqueira; Bussinguer, 2020). A igualdade só é possível a partir da desnaturalização da opressão, questão extremamente relevante na hierarquização e categorização de pessoas, segundo o reproduzido (Saffioti, 1976). É por isso que práticas culturais e históricas favorecem a repetição de ações que colaboram na manutenção do que está posto, das condições de dominação e opressão femininas (Beauvoir, 1970).

Considerando o Materialismo Histórico e Dialético, percebe-se que é preciso chamar a atenção para o fato de que as mulheres precisam se conscientizar que somente elas mesmas têm responsabilidades pelas suas escolhas que precisam ser respeitadas. A crítica ao termo empoderamento se alinha aos princípios do Materialismo Histórico e Dialético, o que faz com que a igualdade de gênero entre homens e mulheres desafie a opressão que elas vivenciam. Além disso, há também a necessidade de se exigir que a mulher seja ouvida em todas as instâncias, principalmente quando se tratar de algo que se relacione diretamente com suas vivências.

Desnaturalizar questões opressivas é um dos objetivos da Pedagogia Histórico--Crítica, fato que valoriza a participação dos alunos em processos decisórios que os envolva. A luta contra o preconceito, discriminação, exclusão e opressão sugere um compromisso de se desafiar a normalização da opressão, favorece a igualdade e a justiça social. Além do mais, os desafios enfatizam a necessidade de mudanças estruturais na educação, pois se não houver, dificilmente esses objetivos poderão ser alcançados. No encerramento, foi feito um breve relato sobre a satisfação de terem participado e contribuído com suas valorosas contribuições.

Realizou-se um agradecimento a todas as participantes pela disponibilidade e participação e também me desculpei por haver, neste dia, um excesso de atividades programadas. Realizou-se a leitura de três frases inspiradoras, entre elas: “seja qual for a liberdade pela qual lutamos, deve ser uma liberdade baseada na igualdade” de Judith Butler, como mensagem final. Ressalto que nas discussões do grupo colaborativo de estudos, percebeu-se que, apesar de reconhecer que há discriminação, opressão e exclusão das mulheres dos espaços públicos decisórios, as docentes se sentem impotentes para resolver a questão até mesmo em suas próprias vidas. Entenderam que enquanto mulheres todas são preparadas desde que nascem para aceitar e se submetem às hierarquias e à estrutura patriarcal que formam a sociedade. No entanto, desconstruir isso é urgente e necessário, porém complexo.

No entanto, fiz questão de lembrá-las que somos educadoras, que formamos pessoas e que isso pode, aos poucos, mudar se começarmos a plantar a sementinha do questionamento na mente dos nossos alunos. Ao final, indicou-se algumas referências complementares para maior aprofundamento sobre as temáticas do módulo, encerrando-se o encontro e as reuniões do grupo com a entrega de uma lembrancinha acompanhada de uma mensagem de agradecimento e convite à continuidade das reuniões. Além disso, servi o lanche, que sempre era oferecido no meio do encontro, no final, para que pudéssemos compartilhar de um momento de maior descontração. Mas antes da confraternização, foi realizada a última atividade pedagógica do grupo, que foi uma breve discussão para a constatação da prática social final e para a avaliação do percurso do grupo. Os resultados contextualizados desses dois processos serão expostos em seguida.

5.3.3 Prática Social Final e Resultados

Nesta seção apresenta-se os dados obtidos na verificação da prática social final, constatada ao término das reuniões do grupo colaborativo de estudos. Seu intuito foi compreender como as docentes participantes passaram a entender as questões de gênero, a partir das mesmas indagações que responderam antes do início das reuniões do grupo colaborativo de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola. As perguntas realizadas se reportam aos módulos que foram estudados: o que é gênero a partir de questões históricas, científicas, sociais e culturais? De que forma o machismo e patriarcado estão presentes em nossas ações do dia a dia? Como as ideologias e os silenciamentos são definidos a partir do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica? O que são estereótipos, qual sua relação com gênero e como isso pode ser abordado na escola? Foram citadas algumas questões levantadas inicialmente logo após a finalização da indagação, solicitando-se que elas se manifestassem se mantinham o posicionamento, se mudavam, se refutavam ou complementavam o que haviam dito antes.

Essa etapa não se trata da aplicação, como no caso da pedagogia tradicional e nem da experimentação, sugerida pela pedagogia nova. Mas se constitui na socialização das percepções docentes após o contato com os materiais apresentados e as discussões realizadas. Trata-se de um saber final, mais refinado, o que na Pedagogia Histórico-Crítica representa uma conversão da prática social inicial, que foi instrumentalizada e aprofundada cientificamente. Tem o intuito de evidenciar se as percepções sobre a temática estudada passaram da síncrese para a síntese. É como se os alunos passassem ao mesmo nível que o professor estava quando iniciou o debate sobre o tema (Saviani, 2008). Esse processo só é possível com uma mediação que parte do conhecimento empírico, daquilo que as docentes já conheciam sobre o tema. Seu aprofundamento atinge um nível abstrato, com maior embasamento e fundamentação em conhecimento científico. Essa metodologia pedagógica é atrelada ao Materialismo Histórico e Dialético que procura fundamentação em abordagens científicas, nos conhecimentos e na intermediação do professor. As relações sociais herdam a prática social desenvolvida historicamente, o que significa que se

reproduzem os modos e relações de produção. Cabe às novas gerações se imporem e desenvolver formas melhoradas das relações de produção herdadas (Saviani, 2011).

Para responder aos questionamentos finais foi elaborado um *brainstorming*, termo que vem do inglês e significa tempestade de ideias. No primeiro questionamento: o que é gênero a partir de questões históricas, científicas, sociais e culturais?, apresentou-se algumas das respostas dadas anteriormente, questionando--as. Explicou-se que no início elas alegaram que era o mesmo que sexo, o que nascia com a pessoa, o masculino e o feminino fazendo-se referência aos órgãos sexuais, e ao serem questionadas se a resposta seria mantida, houve manifestações satisfatórias: *"Com certeza não é o mesmo que sexo, pelo que verificamos e discutimos"*; *"também não é o que nasce com a pessoa, com relação a questões biológicas"*; *"não é o mesmo que sexo porque há uma confusão de terminologias"*; *"as notícias falsas fazem as pessoas comprarem brigas feias por questões imaginárias com relação ao gênero"*; *"algumas balelas como o kit gay tem o objetivo de desviar o foco de discussões importantes que é a inferiorização da mulher"*.

Apesar de os estudos de gênero serem um campo relativamente novo (Louro, 1995), ressalta-se que a violência e a opressão contra a mulher são uma questão bem antiga e complexa (Saffioti, 2011). As docentes evidenciaram que compreenderam que gênero é uma construção sócio-histórico-cultural embasada em condutas e práticas que perpetuam as condições de desigualdade com relação à mulher (Oliveira; Maio, 2016). O fato de perceberem que a inferiorização da mulher se trata de uma das artimanhas para a manutenção das posições de poder dominantes (Butler, 2018) já é um grande avanço. Isso, considerando as ambiguidades e as confusões trazidas pela disseminação de notícias falsas, o que foi ressaltado nos posicionamentos.

Dessa forma, considerando o Materialismo Histórico e Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica, percebe-se que se fixou a percepção de que sexo e gênero definitivamente não são as mesmas coisas. A biologização do gênero não tem outro motivo senão a implantação de confusões para induzir as pessoas a equívocos. Ressalta-se como fundamental que na educação haja menos desinformação e formas de se combater notícias falsas, visto que isso favorece diálogos bem mais aprofundados. Percebe-se, portanto, uma compreensão crítica a respeito das

inúmeras questões e terminologias que se atrelam ao conceito de gênero. E isso está alinhado aos princípios do Materialismo Histórico e Dialético em uma perspectiva de se promover a conscientização das pessoas sobre sua condição de dominação.

Considerando outro bloco de respostas, relatou-se que também foi feita referência a questões relacionadas à sexualidade. Alegou-se que as coisas ficaram mais modernas e que as pessoas nasceram uma coisa e viraram outra. Foi Pedido para que comentassem: *"Não é só questão de sexualidade, mas como a pessoa se sente"*; *"eu achava que era questão da modernidade, mas percebi que é uma construção histórica"*; *"criou-se um imaginário em torno do que é o masculino e do que é o feminino, que é inferiorizado"*; *"eu estava certa que isso sempre existiu, mas percebi que não havia manifestação pela imposição dos papéis sociais e silenciamentos"*; *"pra mim uma grande revelação foi perceber que nós mulheres é que somos as vítimas da omissão das discussões sobre gênero e não as pessoas homossexuais"*; *"nós sempre achamos que a vítima é o outro, quando na verdade somos nós, está dentro de nós"*. Nestas falas, pode-se realizar análises críticas e teóricas sobre as questões de gênero, formação de identidade e construção histórica.

Esclarece-se que o apagamento da mulher da construção da história humana é um ponto fundamental que colabora para a sua inferiorização na sociedade. Uma exclusão histórica promove estereótipos naturalizados e inquestionáveis (Collins, 2019). Isso é uma questão complexa que fez com que as mulheres, mesmo desempenhando as mesmas funções que os homens, fossem menos remuneradas (Gonzalez, 2020). Ao rejeitar as teorias feministas, as mulheres acabam por favorecer a manutenção da condição social a que estão sujeitas (Jesus; Sacramento, 2014). Espera-se, nesse sentido, que a igualdade entre homens e mulheres não seja um sonho distante e utópico, mas buscado mesmo com a interferência das inúmeras instituições, inclusive da Igreja (Teles, 1999).

Ao compreenderem que o conceito de gênero não está ligado somente à questão da sexualidade, ressalta-se sua natureza sócio-histórico-cultural. Isso porque, quando se constata a formação histórica atrelada ao conceito, é possível perceber também que as construções são moldadas a partir do imaginário do que é masculino e feminino. A partir daí é possível vincular gênero às normas sociais, fato que antes não era percebido pela maior parte das docentes. Ao refletir sobre suas

responsabilidades, percebe-se que todos somos vítimas de um processo opressor e que mantém pessoas oprimidas à custa da desinformação, questão à qual a Pedagogia Histórico-Crítica se propõe a ajudar.

Também se citou que nas respostas anteriores não se concordava com a linguagem neutra e ressaltou-se que os meninos afeminados sofrem muito *bullying* na escola. Diante disso, questionou-se: o que gostariam de acrescentar considerando a história, a ciência, a sociedade e a cultura? As respostas obtidas foram: *"Entendi que a linguagem neutra é uma forma de resistência e não uma normativa da língua"*; *"acho que a linguagem neutra é uma forma de inclusão"*; *"realmente estava certa, precisamos intervir em situações de opressão e discriminação, pena que não conseguimos estar o tempo todo em todos os lugares"*; *"dizer que há somente homem e mulher é um exagero histórico"*; *"as fake news dificultam muito o avanço das discussões sobre gênero"*; *"uma sociedade que impõe comportamentos não avança, só reproduz"*; *"ainda bem que temos pessoas inconformadas, que optaram por fazer a diferença e não aceitar moldes e imposições sociais"*; *"eu gostaria de ter visto isso antes, teria evitado muita briga desnecessária sobre o tema"*. Ao revelar que gostaria de ter visto antes, a docente se remete à sua vivência diária enquanto formadora de pessoas.

Isso é extremamente relevante, considerando-se que a formação da identidade feminina correlaciona gênero a outras variáveis, como a diferença, raça e classe (Stamile, 2020). Com base nisso, considera-se que o avanço da mulher rumo à cidadania favoreceu a institucionalização dos estudos de gênero, uma vez que foi possível a legitimação das resistências (Duarte, 2023). Evidencia-se que um tratamento igualitário só se estabelece quando as pessoas se conscientizam sobre a dificuldade que é lidar com a hierarquização e a categorização de pessoas (Saffioti, 1976). É por isso que se chama a atenção para o fato que delimitar as vivências em torno de uma moral e valores que só favorecem o grupo dominante, atende apenas aos interesses capitalistas (Beauvoir, 1970).

Isso é segregar o feminino em torno de uma invisibilidade sustentada por práticas sociais (Louro, 1997), ao mesmo tempo em que se evidencia que na educação, um campo prioritariamente formado por mulheres, suas posições hierárquicas superiores são predominantemente ocupadas por homens (Warde;

Rocha, 2018). Esse é o reflexo de práticas sociais que aceitam e não questionam a noção de estereótipo, considerando que a dificuldade de comunicação também é fator opressivo. Nesse âmbito, a linguagem também é capaz de legitimar desigualdades (Charaudeau, 2017), fazendo com que a linguagem neutra citada seja muito mais uma questão de resistência do que de inclusão propriamente dita. Assim, reflete a criticidade em torno da utilização prática da língua que não é preparada para incluir a diversidade.

Isso favorece a intervenção e conscientização de que é preciso agir com relação à necessidade de se enfatizar um processo de transformação social. Também reflete uma análise crítica do binarismo e que é preciso ficarmos atentos à desconstrução de estereótipos de gênero. Esse posicionamento desafia as normas sociais, constatando-se que em uma sociedade na qual comportamentos são impostos, há a perpetuação das estruturas de poder existentes. É por isso que compreender as vertentes que se relacionam à formação do conceito de gênero é uma das formas de desafiar e de se promover a igualdade de gênero na escola, formando-se uma sociedade mais justa e inclusiva.

O questionamento que se fez em relação ao segundo módulo foi: de que forma o machismo e patriarcado estão presentes em nossas ações do dia a dia? Relatou-se que as respostas dadas anteriormente alegavam que eram questões do passado que já haviam sido superadas. Acreditava-se que por trabalharem em um ambiente predominantemente feminino, não sofriam os efeitos do machismo. Ao passo que recebi as seguintes manifestações: *"Não é questão superada, precisamos falar sobre isso"*; *"mulheres ganham menos que os homens porque são inferiorizadas"*; *"mesmo gerando os filhos que servirão ao capitalismo posteriormente, não temos valor nenhum"*; *"acho que devemos fazer um trabalho de formiguinha, fazer diferença por onde passarmos"*; *"o ambiente escolar mesmo sendo predominantemente feminino é machista"*; *"o machismo só existe por culpa nossa, nós o sustentamos"*; *"eu acreditava que o feminismo fosse o mesmo que o machismo, porém é muito diferente, é uma busca de trégua, de igualdade"*; *"se produzimos tanto quanto os homens, por que temos que ser tratadas de forma inferior?"*; *"as coisas só começarão a mudar quando começarmos a defender as outras mulheres ao invés de atacá-las"*. Percebe-se, pelas

respostas, que as participantes compreenderam a injustiça à qual todas somos submetidas.

Precisamos resistir para que consigamos reconstruir uma história que rompa com a dinâmica reprodutiva de mudança social. Grupos conservadores têm que ser paralisados para que a mulher possa existir (Miskolci, 2007). No entanto, trata-se de um grande desafio, pois eles tomaram conta das diferenciadas categorias e estão presentes, inclusive, nos currículos escolares (Seffner, 2013). Quando se analisa as políticas da educação e de seu receio em promover a inclusão das questões de gênero, percebe-se a importância do questionamento à naturalização das questões que estão postas (Pocahy; Oliveira; Imperatori, 2009). Outra vertente é que tratar gênero como diversidade é uma forma de desviar seu foco, lidando-se de forma geral e ampliada, o que possibilita ambiguidades e o apagamento da desigualdade (Louro, 1997).

Percebe-se assim que as citações trazidas se baseiam nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético quando reconhecem que as discussões de gênero não são questões superadas, mas que elas precisam ser compreendidas a partir de análises críticas sobre a desigualdade que acometeu a mulher ao longo da história. Trata-se de identificar e tratar as causas do problema para que se possa identificar formas de reverter a disparidade no reconhecimento do papel e da contribuição da mulher na força de trabalho que mantém o capitalismo. No entanto, esse é um trabalho lento e árduo, a partir do qual seriam obtidas mudanças graduais para o reconhecimento de que há machismo em todos os lugares, inclusive na escola. Para isso, seria necessária uma união e apoio mútuo, pois quando uma mulher começa a defender a outra, fecha-se o cerco contra as práticas opressivas.

Com relação ao tratamento social dado à mulher, elas haviam relatado anteriormente que o machismo era o homem sair de casa, ter contato com outras pessoas no momento de lazer, enquanto a mulher ficava restrita aos afazeres domésticos e aos cuidados com os filhos. Questionando-se se era isso mesmo, originou-se as seguintes respostas: *“Pelo menos isso acertamos, mas antes não sabíamos que era uma construção histórica”*; *“isso se perpetua porque recebemos isso de nossas mães e continuamos a passar às nossas filhas”*; *“se ambos trabalham, temos que deixar a parte dos homens que eles façam”*; *“precisamos mais de*

momentos de lazer, nós mesmas nos responsabilizamos por tudo"; *"quando exigimos que tudo seja feito do nosso jeito em casa, desmotivamos os maridos conscientes a fazer a parte deles e eles já abandonam por pura conveniência"*; *"o correto é dividir as tarefas domésticas, somos humanas e não precisamos dar conta de tudo"*. Trata-se de uma forma de considerar que a mulher também contribui para a reprodução da opressão à qual está sujeita.

Essa questão é complexa, pois o conservadorismo com o auxílio das religiões faz com que a mulher se cubra de certezas e razões sem ao menos refletir sobre elas, exigindo da outra que tenha o mesmo comportamento (Rosa; Souza; Camargo, 2019). Trata-se de um veredito de inferiorização vindo da própria mulher com relação às outras, uma atitude que choca, mas que é compreensível considerarmos o machismo e o patriarcado aos quais estamos todos submetidos (Beauvoir, 2009). Ressalta-se que se trata de um processo de doutrinação a partir do qual preceitos impositivos são passados de geração em geração seguindo-se uma perspectiva de submissão (Pateman, 1993). Por outro lado, muitas pessoas adotam o discurso neoliberal da equidade, em uma perspectiva confusa de acreditar que estão lutando por igualdade. No entanto, isso favorece ainda mais a opressão dentro de um sistema hegemônico (Gentili, 1996). Posturas como esta fazem com que a mulher se torne ainda mais submissa, pois além do controle masculino, há também o feminino conservador.

Trata-se de uma forma crítica de compreender as dinâmicas de gênero, que além das responsabilidades domésticas, reconhecem e afirmam construções sociais nas quais a mulher é sempre inferiorizada. Trata-se de um processo de transmissão das mesmas normas opressivas pelas gerações, advogando-se pela manutenção das condições de dominação às quais todos estamos sujeitos. É nesse sentido que há necessidade de se ressaltar: a mulher também precisa de momentos de lazer, além de ter um tempo para descansar a cabeça em eventuais dias conturbados. É assim que se compreende como essencial a busca e a promoção da igualdade de gênero não só na escola, mas principalmente nela. Em casa, a mulher tem que conscientizar a família que as responsabilidades são de todos, que todos os membros que dividem o mesmo espaço são responsáveis por ele e pela sua manutenção. E uma escola que compartilha a responsabilidade por conscientizar sobre essas questões favorece

construções históricas mais justas, o que possibilitará as tão almejadas transformações sociais.

Foi exposto anteriormente que o patriarcado foi relatado somente como o vivenciado em outras culturas, nas quais a mulher precisa cobrir o corpo todo e que elas também são responsáveis pela violência que sofrem. Que é o patriarcado que gera depressão em meninas, havendo muitas atividades que só homens conseguem desempenhar. Também foram relatados estereótipos de gênero, como o do comportamento da mulher ser embasado na emoção e o do homem na razão. Sobre essas questões houve as seguintes manifestações: *"Acho que realmente o patriarcado gera e mantém a violência contra a mulher"*; *"precisamos fazer algo pelas nossas meninas, o patriarcado as torna depressivas, assim como um dia nós também já fomos"*; *"quando temos pouca idade, acreditamos utopicamente que podemos mudar o mundo, mas tudo está tomado pelo patriarcado"*; *"o patriarcado não está somente lá nas culturas extremistas"*; *"essa de que homem é razão e mulher emoção é construção social carregada historicamente"*; *"nós reproduzimos discursos que nos inferiorizam, não podemos continuar culpando a roupa de outras mulheres pela violência que elas sofrem"*; *"hoje entendo que homem só respeita outro homem, da mulher ele acha que tem o domínio"*; *"eles têm um pacto social, não se depreciam mutuamente para nos defender, nunca"*.

Constata-se que em sistemas hegemônicos homens e mulheres precisam conviver em igualdade de condições. É inadmissível que as abordagens sobre esse tipo de questão continuem sendo censuradas em nome de uma moral e de valores que nunca existiram para beneficiar quem é oprimido (Bortolini, 2022). O desafio maior é trazer esse tipo de discussão sem levantar polêmica para a sala de aula. Práticas conservadoras fizeram com que o conceito de gênero fosse biologizado, desconsiderando-se todas as suas outras vertentes e aspectos (Louro, 1997). Uma divisão binária da sociedade separa e diferencia pessoas, ao mesmo tempo em que demarca lugares sociais. Suas representações produzem sujeitos negativos e limitados, que não se expandem, que não resistem, apenas acatam (Butler, 2018). Parte-se de questões ainda mais complexas que se atrelam a discursos anticiência, que também favorecem a perpetuação das expectativas comportamentais estereotipadas dentro e fora da escola (Saffioti, 1987).

Considerando as dinâmicas de gênero a partir do Materialismo Histórico e Dialético, reconhece-se que o patriarcado realmente gera e mantém a violência contra a mulher. Isso é problemático em um contexto onde se questiona e há preocupação com o bem-estar de todos, inclusive das mulheres. Perspectivas sobre o impacto do patriarcado também precisam considerar seu reflexo na saúde mental da mulher, inclusive das mais jovens. Isso porque, quando há uma conscientização sobre essa questão, percebe-se que a luta pela igualdade de gênero não é uma questão isolada, mas contínua. Trata-se de desconstruir os estereótipos de gênero a partir da responsabilidade e solidariedade, estabelecendo-se alianças e pactos sociais para que se consiga conscientizar, resistir e promover a transformação social que se espera.

A indagação do terceiro módulo tratou sobre: como as ideologias e os silenciamentos se definem a partir do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica? Ressaltou-se as respostas anteriores que entendiam ideologia como uma forma de perverter a criação divina. Relataram que silenciar era o mesmo que calar e que, dependendo do que fosse dito, era melhor a mulher se silenciar mesmo. Do mesmo modo explicitaram não saber do que se tratava especificamente o Materialismo Histórico e Dialético. Sobre essas questões, comentou-se: *"Pelo que entendi ideologia é uma forma de pensar e todos temos uma, ninguém é neutro"*; *"a neutralidade é assumir o lado opressor, pois não juntamos forças e nem lutamos pelos oprimidos"*; *"nossas discussões me fizeram entender a frase do Paulo Freire que quando uma educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor"*; *"entendi que definitivamente, silenciar não é calar, é não sermos ouvidas e realmente não somos"*; *"percebi que quem decide as questões da mulher são os homens, precisamos nos manifestar e chegar a esses postos de poder"*; *"aprendi que a mulher no Materialismo Histórico e Dialético é uma figura oprimida pelas relações produtivas exploradoras que mantêm o capital"*; *"sempre tratamos o marxismo de forma pejorativa e compramos discursos de que não abarcam questões da mulher, mas percebi que ao Marx tratar da opressão ele trata sobre a mulher"*; *"compreendi que o materialismo é um movimento de ir e vir, a história sempre se repete, precisamos quebrar o ciclo"*. Percebe-se que uma análise da ideologia e do silenciamento, a partir dos preceitos materialistas, pode ser bem esclarecedora.

As ideologias patriarcais têm a função de colocar uma cortina de fumaça na inferioridade da mulher, invalidando suas lutas pela igualdade. Considerar que há estruturas de poder que favorecem as desigualdades e que isso oprime as mulheres, é uma maneira de compreender o tamanho do desafio que se tem a transpor (Saffioti, 2004). Parte-se de uma perspectiva de que debates, mesmo os epistemológicos, não podem acontecer devido às tradições neoconservadoras, buscando-se por manter a reprodução das desigualdades (Rosa; Souza; Camargo, 2019). Entretanto, no ambiente escolar, os danos trazidos por isso podem atingir todos, não só as mulheres, mas também os meninos e homens que se comportem de forma diferente da padronizada (Oliveira; Maio, 2016). Além de revelar os mecanismos que mantêm a reprodução da dominação, a transformação social almejada pelo Materialismo Histórico e Dialético se traduz no rompimento do conservadorismo, a partir da instrumentalização docente para que consigam lidar com o exercício real do poder que se detém, ainda que limitado (Saviani, 2008) e vigiado.

Nas falas percebe-se que é feita uma análise crítica, compreendendo-se que ideologia é uma forma de pensamento, cuja noção de neutralidade, via de regra, beneficia o opressor. É preciso uma conscientização sobre a necessidade de lutar, a partir de quem está consciente e oprimido, o que promoveria uma educação sólida e embasada cientificamente. É importante conscientizar os oprimidos para que eles se tornem agentes de transformação, buscando-se por serem ouvidos a partir da participação nos ciclos decisórios. Isso abrange, inclusive, a mulher, que pelo Materialismo Histórico e Dialético é uma figura oprimida e explorada pelo capital. Além disso, o marxismo é uma das principais teorias que favorece a constatação da opressão da mulher em uma forma de incorporar questões de gênero e análise. Trata-se de uma maneira de compreender mais profundamente as estruturas sociais, a partir da constatação do papel da mulher na sociedade enquanto elas aspiram por mudanças e transformações sociais.

Ressaltou-se que no início elas alegaram que ideologia e silenciamento, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, seria uma forma de contrapor as ideias, uma forma de criticar o passado. Também frisaram que críticas sem ação não adiantam, pois nada solucionam. E que as professoras não seguiam ideologias porque o conhecimento precisava ser neutro. Questionou-se: o que vocês querem manifestar com relação a

isso? *“A crítica é importante, pois fará barulho, mostrará descontentamento”*; *“não há neutralidade”*; *“mesmo em um ambiente feminino somos silenciadas, não temos como agir”*; *“precisamos ocupar postos de comando para conseguirmos fazer algo”*; *“estudar a Pedagogia Histórico-Crítica me ajudou a perceber que a história tem que ser criticada para que o que deu errado antes seja corrigido agora”*; *“e uma das coisas que deu errado foi a forma como a sociedade nos trata”*; *“eu acho que não é só a sociedade. Nós somos as mesmas, também pecamos por aceitar tudo”*; *“quando repetimos que nada vai mudar, concordamos com a opressão”*. Esta última fala representa um grande avanço e a possibilidade de mudanças. Expressa que todas somos responsáveis, que apesar de oprimidas também oprimimos inconscientemente.

A compreensão dos saberes a partir de uma perspectiva histórica é uma das questões enfatizadas pela Pedagogia Histórico-Crítica. Expressa a possibilidade de compreender o relacionamento entre as diferenciadas estruturas opressivas por meio da conscientização sobre as condições hegemônicas às quais estamos sujeitos (Saviani, 2008). Isso também favorece a percepção das estratégias neoliberais e como elas centralizam as funções e conhecimentos educacionais, embasando-se em preceitos científicos (Gentili, 1996). É nesse sentido que os saberes docentes não podem ser considerados estáticos, o que contraria a visão tradicional da educação de que o professor é o detentor de conhecimento. Na Pedagogia Histórico-Crítica, quem é o mediador no processo educativo é o conhecimento, o que incentiva os professores à reflexão sobre sua prática pedagógica, considerando que podem ser agentes de mudanças com relação a essa estrutura que está posta (Saviani, 2011).

As manifestações docentes supracitadas refletem uma análise crítica com base nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, pois ressaltam a importância da crítica e da não neutralidade, mostrando que é preciso primeiro fazer barulho para depois conseguir chegar às mudanças almejadas. Além disso, a promoção do silenciamento e a necessidade da ocupação de espaços faz com que haja descontentamento com uma pedagogia estática, que não auxilie no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Critica-se a história e as estruturas sociais, além de estar em conformidade com o questionamento das estruturas opressivas que precisam ser corrigidas sob uma vertente de responsabilidade individual e coletiva de não aceitação

da opressão. Quando se fala em gênero, é importante considerar um embasamento científico fundamentado no Materialismo Histórico e Dialético, pois nele destaca-se a importância da crítica, do ativismo e da conscientização sobre a necessidade de se tornar a sociedade mais justa e mais humanizada.

Outra questão que ressaltaram é que os professores mais antigos acharão complexa a discussão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Entendiam que não há uma pedagogia que resolva o problema da educação. Perguntou-se: o que vocês dizem sobre isso agora? *"A Pedagogia Histórico-Crítica não é complexa, é crítica"*; *"realmente não há uma pedagogia que resolva os problemas da educação, mas há uma que colabora"*; *"nunca haverá ação se pararmos de criticar, se entregarmos as pontas"*; *"quando pensamos assim desistimos de nós, dos alunos, da educação"*; *"acho que incentivar a criticidade no aluno é um avanço"*; *"não entendo que seja um avanço, mas um primeiro passo para o avanço"*. Ao considerar que a Pedagogia Histórico-Crítica não é complexa, mas crítica, já é possível compreender que boa parte dos esclarecimentos foi compreendida. É assim que se percebe que não é possível que se incentive a criticidade em um ambiente que oprime a todos, inclusive à mulher que está na docência.

O fato de perceber que a mulher faz parte de grupos marginalizados se constitui em um avanço por fases, nos quais se proporciona uma soma dos pequenos esforços que se almejam. Considerando que na história das mulheres já houve um avanço com relação ao seu tratamento social, choca-se com relação a como eram oprimidas há um tempo relativamente curto (Louro, 1995). Os debates feministas contemporâneos buscam esclarecer sobre as discussões de gênero, partindo-se de uma instância problemática. Determinações que embasam e sustentam discursos reproduzem o tratamento dado à mulher colocando-a no lugar de "Outro", ilusoriamente tido como autônomo (Butler, 2018). As alegações que colocam a mulher em posição de submissão estão ancoradas em ciências naturais e positivistas que não se sustentam em contextos mais abrangentes, fato que contribui para o incentivo de avanço nas discussões inerentes a esse campo de estudo (Saffioti, 1987).

Ressalta-se que a educação é um campo visado e policiado devido às suas potencialidades emancipatórias, sendo marcado por lutas e resistências (Bortolini, 2012). Pesquisas sobre gênero na educação evidenciam relações intrincadas nas

redes de poder, fato que se caracteriza a partir da observação crítica das desigualdades que estende a discussão a outros patamares (Saffioti, 1987). Na educação, essa complexidade e criticidade ressalta a importância de uma abordagem que não seja estática, que seja crítica, contribuindo para que se reconheça a necessidade de se utilizar o conhecimento para contestar as ações opressivas no ambiente educacional. Ressalta-se que a crítica é o agente de mudanças, afirmando--se que os alunos precisam ser questionadores, para que avancem nas discussões sobre gênero. Essa abordagem favorece uma mudança educacional mais ampla e embasada na conscientização e reconhecendo a importância de se superar os desafios que se encontram no meio educacional.

Os questionamentos sobre o quarto módulo eram sobre "o que são estereótipos, qual sua relação com gênero e como isso pode ser abordado na escola?". Citou-se que elas haviam entendido que estereótipo era a forma de agir de homens e mulheres. Alegou-se que essa era uma questão polêmica a ser abordada na escola e que poderiam fazê-lo a partir da perspectiva dos preconceitos e desigualdades. Relatou-se que nos cursos de formação continuada é assim, questionando-se se elas ainda pensavam da mesma maneira. *"Sim, estereótipos são comportamentos, mas não o comportamento em si, mas as formas padronizadas como as pessoas devem se comportar"*; *"achamos que somos neutros, mas todos nós obedecemos às imposições sociais"*; *"os preconceitos e desigualdades precisam ser abordados a partir de questões de gênero"*; *"eu achava que gênero e estereótipo não tinham relação, mas tem"*; *"os cursos de formação continuada falam de igualdade em uma perspectiva geral, mas omitem as relações de gênero"*; *"a sociedade nunca irá progredir se continuar tratando as mulheres como tratam"*; *"em sala de aula, nós vemos o menino de uma forma e a menina de outra, pois fomos treinadas socialmente a ser assim"*.

Pela comparação das falas é possível verificar que houve um aprimoramento no que compreendiam como estereótipo e sobre as estratégias que poderiam utilizar para a abordagem de gênero na escola. Os estereótipos são formas padronizadas de comportamento que, a partir das instituições, representam de maneira prática os discursos nos quais se embasam, sob o pretexto de progresso e soberania (Maldonado-Torres, 2018). Ressalta-se que para lidar com a cultura machista e

patriarcal, que promove tanta desigualdade e opressão com a mulher, é preciso ressaltar as vulnerabilidades dos que estão nessa condição (Lionço; Diniz, 2009). Estereótipos são predefinições que uma pessoa tem de outra sem sequer conhece-la. Parte de visões internalizadas, que no caso das questões de gênero são as desigualdades naturalizadas, fazendo com que as pessoas tenham que limitar suas vivências a um molde social predeterminado (Charaudeau, 2017). É por isso que há tanto receio quanto às discussões de gênero na escola, pois nela há potencial de mudanças nessa dinâmica reprodutivista que mantém as pessoas em suas posições sociais de inferioridade (Miskolci, 2007).

Considerando a mudança nos posicionamentos, percebe-se que houve uma reflexão e análise crítica das questões de gênero, estereótipos e desigualdades. Percebeu-se que estereótipos são comportamentos padronizados, o que se espera que as pessoas façam, ajam, como se comportam. A questão mais complexa verificada é que uma delas relatou que não somos neutros, em uma perspectiva de que a neutralidade é uma questão ilusória e que somos profundamente influenciados pelas normas sociais. Assim, uma abordagem de gênero a partir da perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético possibilitaria tal correção considerando-se as outras vertentes centrais que se interconectam, como classe e raça. Nesse sentido, ao relacionar gênero a estereótipos percebe-se que há uma interconexão, a partir da qual espera-se que as pessoas se comportem de maneira tradicional. No entanto, ressaltou-se também que isso é omitido em formações continuadas, o que é problemático, pois não colabora para que o docente compreenda e esteja preparado para lidar com os desafios que enfrenta diariamente no exercício de sua profissão.

Com relação ao tratamento de estereótipos, a partir das questões de gênero, ressaltou-se que o processo deveria ser feito com as famílias primeiramente, pois a questão religiosa influencia muito nas imposições de comportamentos. Questionou-se o que elas queriam comentar, ao passo que se obteve as seguintes manifestações: *“Somos cristãos, e como estamos dentro da Igreja, seguimos as normas”*; *“imposições sociais nos tornaram quem somos”*; *“a questão de achar homem mais racional e mulher emocional é um estereótipo defendido com um discurso limitante”*; *“as famílias são machistas e defendem preceitos patriarcais, precisamos primeiramente trabalhar com elas, sem dúvida”*; *“elas não entendem o que significa gênero e não estão*

dispostas a discutir sobre isso”. Ressalta-se neste trecho a importância de se trazer a família para as discussões de gênero na escola, confirmando os achados de alguns estudos apresentados na introdução desta pesquisa.

Percebe-se que a grande dificuldade do professor para lidar com as questões de gênero são as famílias dos alunos em uma perspectiva de desinformação. As pessoas não estão preparadas para lidar com temáticas sensíveis como esta, sendo necessário, primeiramente, o despertar de sua consciência (Bortolini, 2022). Ressalta-se que julgar o tema como um tabu a partir de preceitos religiosos de nada adianta para resolver a questão da dominação masculina que, quando explicada, causa muito incômodo e desconforto (Saffioti, 1999). As pessoas não estão preparadas para lidar com a inferiorização da mulher, muitas já aderiram ao pensamento limitante de que somente o homem é capaz de estar em postos de comando (Oliveira; Maio, 2016). Além disso, não é possível esquecer os ataques à ciência promovidos por grupos extremistas que se utilizam de notícias falsas para espalhar o medo, o ódio e o terror entre as pessoas (Epstein, 1998).

Pelas falas evidencia-se a influência das imposições sociais, especialmente das tradições religiosas e estereótipos de gênero. As dinâmicas familiares são profundamente influenciadas pelas imposições sociais e religiosas em uma perspectiva de moldar crenças e comportamentos. Além disso, estereótipos de gênero são limitantes, questão que se alinha à criticidade das normas sociais que restringem vivências a partir de ideias preconceituosas. Também ressalta a necessidade de se trabalhar com as famílias, pois destaca a importância de que elas entendam o que a desigualdade de gênero faz com seus filhos. No entanto, esse é um grande desafio relatado pela docência, pois há muita dificuldade na compreensão e não há disposição à discussão, observando-se que as resistências à mudança são muito grandes. Enfatiza-se, assim, que as reflexões demonstram a importância do questionamento das imposições das tradições religiosas, dos estereótipos de gênero e da construção de identidades. Essas questões vão de encontro aos princípios do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, que visam à conscientização das pessoas por meio do despertar de uma consciência crítica.

As manifestações que seguem se relacionam às constatações anteriormente realizadas de que as docentes acreditavam que Deus é único e que Ele criou todas

as coisas, mas o homem é quem as corrompeu quando cria ideologias e estereótipos. Perguntei se elas mantinham a posição ou não, ao passo que recebi as seguintes contribuições: *"Não há como separar a escola da sociedade, a escola é uma amostra da sociedade"*; *"nosso aluno precisa entender que ele não é único, ele não está sozinho, precisamos uns dos outros"*; *"acho complicado organizar esse monte de informação, estou bem confusa, pois acreditava que a Igreja era a representação de Deus na Terra"*; *"o egoísmo é muito grande, as pessoas não vão se entender nunca, querem somente acumular capital"*; *"é muito complicado desacreditar de algo que acreditamos a vida toda"; "sempre achei que humanos já eram humanos, mas percebi que precisam ser humanizados"*.

Quando se trata a opressão como tabu concorda-se com ela. A dominação que a imposição binária estabelece está diretamente ligada à imposição de papéis sociais (Saffioti, 1976). Por ser um ambiente crítico e composto por pessoas diferentes entre si, censurar as abordagens de gênero a partir de preceitos religiosos é um tanto quanto incoerente (Louro, 1997). É nesse sentido que o ambiente escolar não pode ser normativo ou limitante, sendo fundamental que nele prevaleça o questionamento do conhecimento cientificamente acumulado pela humanidade (Marx; Engels, 2007). Pelas mudanças nas manifestações percebe-se que houve reflexões e avanços com relação às concepções apresentadas anteriormente.

No entanto, como toda mudança se trata de um processo, não é possível afirmar que haverá transformações apenas pela realização deste grupo colaborativo de estudos. Sem contar que os encontros ocorreram em um espaço de tempo muito curto de apenas uma semana. Acredita-se, porém, que a partir das leituras, exposições e discussões alguma reflexão foi feita, pois nem todos os apontamentos anteriores foram mantidos. Houve o reforço de poucos, mudando-se a maneira de abordar a maior parte das concepções inicialmente defendidas.

Ressalto que em todo o processo, o que causou mais polêmica foi a questão da religião, sempre citada como norma divina. É muito difícil desconstruir esse discurso, pois quando as pessoas ficam sem "Deus", elas perdem o seu chão, assim como uma das participantes alertou. Essas e outras visões conservadoras foram correlacionadas a tudo o que foi realizado até o momento, elaborando-se a seção seguinte. Nela serão discutidos os reflexos da correlação dos dados obtidos nas

pesquisas teóricas e empíricas, bem como as considerações das participantes sobre a proposta do grupo colaborativo de estudos sobre igualdade de gênero na escola, que culminou na proposição de um roteiro para a formação de futuros grupos.

5.4 Avaliação do Grupo Colaborativo e Proposição de um Roteiro para Constituição de Novos Grupos

Nesta seção serão apresentadas as contribuições das participantes sobre o grupo colaborativo de estudos, cuja proposta culminou na elaboração de um roteiro para a formação de futuros grupos colaborativos de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola. Partindo dos questionamentos que foram abordados coletivamente, assim como ocorrido em todo o processo, as respostas foram anotadas para serem contextualizadas e analisadas neste espaço. Foram feitos vários apontamentos, desde as suas expectativas com a temática, sobre o conteúdo, sobre a carga horária, sobre a possibilidade de utilização, até mesmo as melhorias sugeridas nos *slides*. Aqui transcreveu-se, contextualizou-se e analisou-se quase tudo o que foi dito. As informações aqui apresentadas embasaram as discussões seguintes, que se propõem à apresentação dos resultados e considerações sobre o estudo como um todo.

Com relação às expectativas das participantes, houve relatos como: *"Achei que íamos falar de homossexualidade"*; *"pensei que gênero era outra coisa"*; *"acreditava que ia aprender uma fórmula mágica para acabar com a discriminação em sala de aula"*; *"esperava compreender melhor a temática"*; *"eu imaginava que seria uma discussão chata, cheia de conceitos difíceis, mas não foi"*; *"esperava que ia me aprofundar em questões LGBT"*; *"achava que o curso ia nos ajudar a trabalhar com as famílias dos alunos"*.

Considerando a definição de que a educação é o ato intencional de produzir a humanidade nos sujeitos, entende-se que as reuniões do grupo colaborativo de estudos colaboraram para que houvesse o despertar de uma consciência crítica, cujo intuito é a emancipação de pessoas oprimidas (Saviani, 2008). Esse tipo de discussão é fundamental e pertinente a todas as modalidades de ensino (Louro, 1997), o que favorece o rompimento da reprodução de uma estrutura patriarcal que mantém as pessoas submissas e inferiorizadas (Bortolini, 2022). Destaca-se que o papel da

educação, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, é o de emancipar as pessoas oprimidas. No entanto, isso não ocorre ao acaso, mas é fundamentado no conhecimento cientificamente acumulado pela humanidade (Saviani, 2008). Uma das questões mais complexas que se discutiu é o tratamento do gênero como um tabu (Saffioti, 1999), principalmente pelas questões religiosas, que quando confrontadas na escola geram grande alvoroço.

Percebeu-se pelas falas que houve expectativas variadas quanto à realização das reuniões do grupo colaborativo de estudos, isso pode ser atribuído ao seu desconhecimento sobre o que representa o termo gênero. As percepções sobre o conteúdo também revelam isso, além de terem expectativas com relação às soluções concretas para utilizarem em sala de aula. É nesse sentido que se destaca a percepção final como positiva, quando dizem que acreditavam que seriam discussões chatas ou envoltas em teorias difíceis e complexas de entender. Portanto, percebeu-se, pelas declarações, que havia uma diversidade nas expectativas, fato que ressaltava a importância da realização do grupo colaborativo de estudos. No geral, considerando as perspectivas do Materialismo Histórico e Dialético, tratou-se de uma experiência enriquecedora às participantes.

Com relação às suas análises sobre o conteúdo apresentado e se ele atendeu às suas expectativas, a maior parte delas disse que sim: *"Compreendi melhor o tema e terei mais propriedade em tratar disso na escola"*; *"quando os pais dos alunos questionarem algo assim, já sei onde buscar informação para instruí-los"*; *"eu gostei muito do material apresentado, achei bem didático porque ficou mais fácil compreender"*; *"acho interessante essa troca de ideias entre pessoas conscientes"*; *"acredito que todos os professores deveriam ter participado"*; *"porque você não faz essa capacitação para todos em uma semana pedagógica?"*; *"eu achei o primeiro texto muito extenso e confuso para um início de conversa, tirando isso, o restante foi tranquilo"*; *"eu gostei dos vídeos e imagens que você selecionou... das letras de música também"*; *"o conteúdo ajudou a entendermos que há um contexto histórico, cultural e social atrelado à formação do conceito"*.

Para uma discussão mais aprofundada é preciso compreender que as questões de gênero envolvem uma multiplicidade de vertentes, principalmente em sala de aula, um espaço diverso e multicultural (Bortolini, 2022). As questões que são julgadas

como inadequadas, impróprias ou censuradas de serem discutidas na escola se embasam na falta de informação das pessoas envolvidas (Louro, 1997). No entanto, ao incentivar o aprofundamento de pesquisas a partir desses parâmetros, percebe-se a necessidade da adoção de estratégias que fomentem o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos (Angelo, 2023). Neste bloco de questões também há considerações variadas. Percebeu-se desde questões com relação ao reconhecimento da contribuição do grupo, que pode ser estendido a outras pessoas, até mesmo a um repensar de ações, comportamentos e atitudes quando se cita as letras das músicas.

Acredita-se que os exemplos e ilustrações trazidas favoreceram uma melhor compreensão sobre as questões de gênero na escola, ressaltando-se a importância de todas as pessoas envolvidas, além da apreciação do material didático, da valorização e da interação ao debate. Frisou-se a riqueza existente em um processo de troca de ideias, reconhecendo-se também a necessidade de formações específicas que instrumentalizem os docentes para a expansão das oportunidades. Outra questão foi o *feedback* positivo sobre as discussões, recomendando-se expandi-la a todos os profissionais da rede. Isso favorece uma ampliação na contextualização histórica, cultural e social, pois a relevância das abordagens promoveria um aprofundamento sobre as questões de desigualdade de gênero e sobre os conhecimentos sociais mais amplos, destacando a importância de uma abordagem crítica e reflexiva sobre gênero na escola.

Sobre a carga horária, as docentes relataram: *"Acredito que se tivéssemos feito com intervalos maiores teríamos tido melhor proveito"*; *"eu achei bem cansativo da forma que fizemos, acho que é um ponto a ser revisto"*; *"poderíamos fazer umas duas vezes na semana à noite, pois no sábado é bem complicado"*; *"achei uma carga horária muito curta para um assunto tão extenso, eu só mudaria a periodicidade dos encontros"*; *"na hora em que as discussões começavam a ferver tínhamos que partir para outro tema, o espaço para as discussões foi curto"*; *"pra mim foi tudo legal, não tenho queixa sobre essa questão"*.

A questão da carga horária realmente ficou delicada. Como não foi possível conciliar os dias das reuniões antes do atropelo das férias escolares, pois em sábados o dia todo as docentes não podiam, ficou complicado encontrar um dia da semana

que todas podiam. No entanto, de comum acordo, optou-se por fazer as reuniões no período noturno e em uma semana corrida, utilizando-se apenas um sábado. Quase todas concordaram e participaram, porém, ao final, ressaltaram que dessa forma ficou muito cansativo e que isso precisa ser revisto. Isso é importante, pois para que os conteúdos sejam abordados sem limitação, as docentes precisam estar descansadas, o que é bem difícil de se conseguir considerando o cenário capitalista explorador a que todos nós, enquanto trabalhadores, estamos sujeitos. Outrossim, essa também foi minha maior dificuldade enquanto pesquisadora, pois também necessito vender minha força de trabalho em troca de um salário ao final do mês para sobreviver.

Ressalta-se que a globalização reforça os mecanismos de exploração e desigualdades, sustentando a ordem capitalista vigente (Resende; Miranda, 2016). Isso ocorre em um sistema econômico capitalista neoliberal, que favorece a manutenção das desigualdades, já que as pessoas não têm tempo e nem disposição para participar das decisões políticas (Chauí, 2021). Tratando-se do trabalho da mulher, entende-se a importância de se compreender que a estrutura capitalista favorece a acumulação sobre as riquezas que produzimos (Castro; Rosa, 2017). Reconheceu-se a necessidade de intervalos e o cansaço que pesou ao realizar as reuniões todos os dias da semana, questão bem complexa e que precisa ser revista. Outro ponto citado foi a questão da amplitude temática com relação à carga horária, pois isso impossibilitou maior aprofundamento em algumas questões. De forma geral, percebeu-se que, apesar dessas questões, os comentários favoreceram uma revisão e aprimoramento na programação das atividades.

O questionamento sobre a forma de abordagem suscitou os seguintes comentários: *"Eu gostei de como o grupo foi proposto, tivemos espaço para trocar ideias e contribuir ao debate com nossas vivências"*; *"apesar de no início não entendermos a parte conceitual, os exemplos e imagens trazidas ajudaram muito na minha compreensão"*; *"o que podemos fazer para dar continuidade? Gostei bastante e quero aprender mais"*; *"eu acho que me ajudou a sair de uma zona escura, me deu uma luz"*; *"acho que a dedicação na seleção dos vídeos e imagens ajudou a tornar tudo mais fácil"*; *"a educação e capacidade de sintetizar a apresentação ajudou a otimizar o tempo que foi muito curto"*. Percebe-se que as pessoas estão tão imersas em sua realidade que esse tipo de discussão é fundamental para trazê-las à reflexão.

Incongruências de um sistema capitalista neoliberal, que apesar de obter recordes econômicos, conforme nunca se viu na história da humanidade, as pessoas estão sempre ocupadas, atarefadas, sobrecarregadas (Resende; Miranda, 2016). Ao mesmo tempo em que é esse sistema é marcado por riquezas cada vez mais volumosas, as pessoas estão cada vez mais oprimidas, são discriminadas, sofrem todo tipo de violência e exclusão (Santos; Aleixo, 2018). É nesse sentido, por ser dividida em interesses antagônicos, que a estrutura social capitalista dificulta que o entendimento do papel da educação precisa ser intencional e estar a serviço das pessoas oprimidas (Saviani, 2013).

Os comentários revelam que, de forma geral, a metodologia utilizada foi eficaz sob o ponto de vista das participantes. Ressaltaram que houve momentos para a troca de ideias e que essa interação possibilita o compartilhamento de experiências e perspectivas. Além disso, a utilização dos exemplos, imagens, vídeos e outros materiais favoreceram visões práticas que facilitaram a compreensão de conceitos científicos mais complexos. O desejo por dar continuidade foi exposto por somente uma das participantes, fato que deixou uma interrogação se as considerações de que tinham gostado eram realmente sinceras ou não. Independentemente disso, um fato a ser ressaltado é que a maior parte das contribuições foram pertinentes e possibilitaram às participantes compreenderem o poder que têm nas mãos quando percebem a necessidade de formar cabecinhas pensantes e questionadoras sobre as opressões e vivências sociais.

Questionadas se elas perceberam que conseguiram ampliar seu conhecimento sobre gênero, relatou-se: *"Com certeza, antes eu achava que era o mesmo que sexo, que sexualidade"*; *"a gente relacionava discussões de gênero exclusivamente com a homossexualidade"*; *"cada vez mais a gente percebe que não sabe é nada sobre as coisas"*; *"acredito que a burocracia que nos é imposta dificulta muito nosso aprofundamento em temas sensíveis como esse"*; *"somos seres em construção, sempre teremos algo a aprender"*; *"pra mim ajudou muito, pois o tema estava muito verde ainda"*; *"consegui compreender melhor que isso nos atinge diretamente, e é bom para ficarmos mais espertas"*.

Formações docentes embasadas em preceitos científicos possibilitam uma explicitação em estratégias que mantêm as pessoas dominadas (Gentili, 1996). Nesse

âmbito, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma das formas de se promover a produção humana organizada, buscando questionar e escancarar as estruturas que favorecem a exploração, a opressão e a desigualdade no acesso a oportunidades (Saviani, 2011). Também explicita que as disputas pelo poder são percebidas somente quando se escancara as opressões que o capitalismo submete as pessoas, aprisionando-as (Saviani, 2008). É por isso que docentes instrumentalizados podem fazer críticas fundamentadas com relação às estruturas que favoreçam a desigualdade (Saffioti, 2015).

Desmistificar conceitos contribui com as discussões de gênero, pois a partir de sua compreensão ele deixa de ser relacionado exclusivamente à homossexualidade, atrelando-se às questões sociais, históricas e culturais. Isso favorece uma ampliação na perspectiva docente, fato que expande sua visão e reduz a ignorância intelectual, o que favorece um desenvolvimento pessoal e profissional contínuo. Em contrapartida, isso promove inúmeros desafios, que impactam diretamente na atuação docente, já que precisam estar imersas em um processo frequente de aprendizagem. Além disso, indica o entendimento de que uma consciência das questões de gênero desafia preconceitos e estereótipos, o que abre espaço para discussões e debates fundamentados em conhecimento científico, inclusive para aprofundar e debater temas sensíveis, como a igualdade de gênero na escola.

Com relação à utilização das informações apresentadas, constatou-se: *"Com certeza, já fui anotando os nomes dos vídeos"*; *"sim, essas informações ajudam a promover a igualdade de gênero em sala de aula"*; *"acho que podemos fomentar projetos de trabalhar dessa forma com as famílias"*; *"poderei usar para melhorar minha prática docente e minha sensibilidade com relação à temática"*; *"ajudará muito, pois as informações apresentadas podem ajudar a combater preconceitos e estereótipos"*; *"acho que poderei usar nas discussões e debates sobre isso, embasar meus argumentos"*. Apesar de ter enviado os *slides* da apresentação a todas as participantes e ter entregue uma cópia impressa, algumas delas anotavam os nomes dos vídeos para utilização posterior, caso necessário.

Discussões críticas sobre o patriarcado fomentam a compreensão sobre as amarras que mantêm a opressão a partir de uma perspectiva de exploração da mulher pelo homem (Saffioti, 2011). Isso se agrava quando se constata que a formação dos

sujeitos é dominada pelas instituições como a família e a religião, cuja cúpula hierárquica é embasada no patriarcado. A escola, apesar de também ser uma instituição, não pode contribuir e favorecer o que está posto, devendo trabalhar basicamente com o conhecimento científico que precisa ser questionado e aprimorado (Lerner, 2019). Sua atuação não pode colaborar na manutenção de estruturas sociais que resultam em violências e submissão da mulher em um contexto patriarcal, sendo a censura nas discussões o que se torna problemático (Saffioti, 2011).

Essas falas sugerem a utilidade e aplicabilidade das informações que se internalizaram nas discussões. O uso prático das informações favorece a incorporação de novas vertentes em suas aulas para a promoção da igualdade de gênero na escola. Novamente ressaltaram a importância de se trabalhar com as famílias dos alunos, além de propor melhorias nas práticas docentes e no combate ao preconceito e estereótipos, embasando-se em materiais que promovam a igualdade de gênero na escola. Essas questões refletem um alto nível de engajamento das participantes, mostrando-se o potencial que as reuniões do grupo têm de desafiar a imposição de papéis sociais e de contribuir para um ambiente mais inclusivo e humanizado.

Sobre a conscientização a respeito da necessidade de se trabalhar a igualdade de gênero em sala de aula, as participantes entenderam que: *"Sim, percebemos que mesmo não resolvendo o problema todo, podemos fazer algo por alguém"*; *"tenho certeza que atitudes humanizadas dos professores marcam a vida dos alunos"*; *"acho que a discussão é urgente, temos que fazer algo, fazer algum barulho"*; *"depois que aprendemos como lidar, não precisamos mais nos omitir"*; *"minha maior dificuldade seria lidar com negacionistas, pessoas que rejeitam a ciência"*; *"verdade, com os anticiência e com as pessoas extremamente religiosas o diálogo fica comprometido"*; *"as pessoas preferem acreditar nos padres e pastores do que nas evidências científicas"*; *"chegam a falar que a ciência é uma forma de confundir as pessoas com os ensinamentos divinos"*. Realmente a comparação da ciência com a religião é um tanto quanto problemática.

A religião está atrelada às múltiplas pulsões do corpo que culminam em práticas divinas (Butler, 2018). Parte-se de valores morais e religiosos que favorecem as confusões em torno da temida 'ideologia de gênero' (Seffner, 2013), cujo

questionamento favorece a compreensão de que gênero é mais que uma identidade aprendida, mas uma construção social, histórica e cultural (Louro, 1995). A manutenção dos benefícios que a sociedade do capital trava com as instituições faz com que se desvie a atenção das opressões para as críticas feitas para modelos familiares não convencionais (Saffioti, 2004). De forma geral houve o reconhecimento da importância das discussões e também do agir em sala de aula, o que promove mudanças significativas na vida dos alunos.

Esse aspecto é extremamente relevante, pois favorece a humanização e traz o sentimento de empatia para a sala de aula. É por isso que discussões como estas são urgentes e não podem aguardar a possibilidade de ação, já que é somente com essas abordagens que a discussão poderá ser aprofundada. Dessa forma, é preciso superar a omissão com a capacitação docente sobre temáticas sensíveis que lhes darão respaldo em situações problemáticas. No entanto, não se trata de uma receita, já que o diálogo com negacionistas e religiosos extremistas é muito complexo, ponto que pode ser facilitado com estratégias eficazes de comunicação. Outro ponto é a resistência da ciência em favor da religião, fato complicado já que muitas crenças conflitam com a ciência, o que necessita de extremo respeito para ser discutido.

Ainda sobre a conscientização a respeito da necessidade de se trabalhar a igualdade de gênero em sala de aula, as participantes complementam que: *"Enquanto estamos aqui discutindo, tem várias meninas sendo oprimidas em casa, precisamos acolhê-las e tratá-las de forma igualitária na escola"*; *"a internet e as mídias sociais são mais severas com as garotas, isso ajuda a manter a autocobrança delas com relação ao corpo e aparência"*; *"já vi muito menino não permitir que menina brinque com brinquedos de menino, intervi e hoje vejo que fiz certo"*; *"os alunos veem nós professores como exemplos a serem seguidos, se não somos empáticos, eles também não se acham na obrigação de ser"*; *"a adoção de práticas igualitárias em gênero é uma necessidade urgente, precisamos falar sobre isso"*; *"somos formadores de pessoas, precisamos tratar todos com igualdade e respeito"*; *"não podemos repetir em sala de aula os estereótipos que a sociedade impõe, menino e menina têm que ser iguais"*. Em uma perspectiva de humanização em exemplo de comportamentos, as docentes ressaltaram a importância de se trabalhar o respeito à diferença.

Ao tratarem da perspectiva do respeito, destacaram a necessidade de se trabalhar em sala de aula questões atreladas à violência, humilhação, discriminação e preconceitos, tanto para meninas quanto para meninos (Oliveira; Maio, 2016). Pelas falas, confirma-se a urgência nesse tipo de debate, uma vez que especificidades individuais têm que ser respeitadas a partir de uma perspectiva de direitos humanos. Adicionalmente, na sociedade de capital é preciso considerar o potencial transformador da educação, uma vez que a transformação histórica e social deve ser o objetivo das práticas docentes (Saviani, 2008). Considerando que os saberes não são estáticos (Saviani, 2011), os fenômenos sociais opressivos também não são. Eles se aprimoram e também aprimoram suas técnicas de opressão e violência (Saffioti, 2011). Construções históricas se manifestam em institucionalização de comportamentos (Lerner, 2019), nos quais institucionaliza-se a desigualdade de acesso a oportunidades.

As falas das docentes destacaram vários pontos importantes, como a conscientização sobre a opressão de gênero, fato que ficou evidente quando citaram a condição opressiva de meninas como resultado de sua interação nas mídias sociais e internet. Ao destacar a negatividade deste tipo de interação, ressalta-se a necessidade de se abordar a questão em sala de aula. Isso favorece a intervenção contra estereótipos, desconstruindo-os através de uma modelagem comportamental do próprio docente. Quando os alunos perceberem que os professores são empáticos, eles também se acharão na obrigação de sê-lo. Neste fato reside a urgência da abordagem na importância de se constatar o docente como um professor formador de pessoas humanas que rejeita a desigualdade de gênero em sala de aula. Em contrapartida, a igualdade é favorecida quando há conscientização do poder da educação no processo formativo do aluno e nas mudanças almejadas pelo Materialismo Histórico e Dialético com a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica.

Na questão sobre as críticas, sugestões, elogios ou comentários, pedi que fossem sinceras. Houve as seguintes manifestações: *"Eu acho que podemos fazer um trabalho desse com as famílias"*; *"gostei da forma como abordou, considerando as respostas de todos sem julgar"*; *"a falta de julgamento nos deixa mais soltas para contribuir"*; *"poderíamos trabalhar isso em uma formação continuada obrigatória, com toda a rede"*; *"gostei da forma como abordou as temáticas, de forma curta, mas*

esclarecedora”; *“acho que da forma como fez, permitiu a inclusão de todas, muitas de nós não temos voz e nem conseguimos desabafar”*; *“gostei das teorias que apresentou, de forma didática e simplificada”*; *“acho que agora estamos mais preparadas para lidar com as questões de gênero na escola”*; *“poderíamos ter aprofundado um pouco mais nas temáticas, haviam muitos assuntos interessantes”*; *“acho que se tivéssemos mais tempo, poderíamos ter aproveitado melhor”; “eu adorei os exemplos das músicas e imagens”*.

As discussões sobre desigualdade de gênero são cercadas por controvérsias e ganham grandes proporções (Rosa; Souza; Camargo, 2019). Pessoas julgam sem conhecer, mulheres inferiorizam mulheres em nome da manutenção de estereótipos e isso é problemático em uma estrutura patriarcal como a que se vive (Beauvoir, 2009). Ressalta-se que esse tipo de discussão é urgente e necessário, uma vez que muitos preferem se acomodar aos anseios sociais do que se adequar a eles (Beauvoir, 1970). É nesse sentido que se considera a falta de liberdade da mulher como uma forma de imposição patriarcal, marcada por uma ordem machista que limita a oportunidade a alguns (Pateman, 1993). Cabe ao professor compreender esse tema e questioná-lo a partir de visões críticas que favoreçam a construção de estratégias para o seu enfrentamento (Bortolini, 2022).

As contribuições das participantes novamente ressaltaram a necessidade de se trabalhar com as famílias dos alunos, fato que é fundamental quando se reconhece a necessidade de mudanças. Abordagens não julgadoras também realçam a importância de um docente empático e com sensibilidade para lidar com os alunos de forma inclusiva e respeitosa. Isso favorece a possibilidade de formações continuadas obrigatórias com toda a rede, o que revela o desejo de se ampliar e se conscientizar sobre a necessidade de se discutir gênero na educação. A sensação de estar mais preparada é um ponto bem importante e que compensa todo o esforço e a dificuldade para conseguir realizar as reuniões do grupo, foram horas e horas de leituras, escritas, pesquisas e preparações. Talvez o tempo realmente tenha sido limitante, pois embora a maior parte das contribuições tenham sido positivas, elas sugerem uma predisposição em levar as abordagens adiante, tanto com alunos quanto com suas famílias.

Ainda continuando as manifestações, alegou-se: *"Algumas fotos nos slides poderiam ter a ordem invertida, como o da mulher no início e após a interferência da Igreja"*; *"percebi que na proposição das atividades faltou um por favor, acho que seria legal incluir no slide"*; *"acredito que três músicas em um slide ficou muita informação junta, penso que se separasse cada letra em um slide, melhoraria a estética da apresentação"*; *"nos slides das referências iniciais, poderia ter usado mais fontes, mais cores para destacar as informações"*; *"percebi a falta de algumas vírgulas no slide das estratégias e alguns erros mínimos de português que poderiam ser revistos"*; *"no slide que retomou os conceitos apresentados, vi que havia algumas coisas que poderiam ser melhoradas nos textos"*; *"acho que houve muitas atividades propostas para um curto espaço de tempo"*; *"algumas das atividades já íamos fazendo nas discussões, acredito que nem seriam necessárias"*; *"no penúltimo slide, poderia ter um espaço entre a palavra gratidão e as imagens, ficou tudo muito junto, muito apertado"*; *"faltou seu nome no último slide, é sempre bom inserir"*.

O despertar de uma consciência crítica é uma questão importante. É por meio dela que se torna possível a constatação das contradições sociais que oprimem sujeitos (Butler, 2018). É analisando criticamente que se torna possível a instauração de um processo de violência contra as mulheres, prática presente em diferenciadas épocas e lugares (Saffioti, 2004). Pessoas são marginalizadas e não há homogeneidade, sendo fundamental um pensar crítico sobre a exclusão histórica e as construções sociais opressivas que mantêm as estruturas de poder (Louro, 1995). Debates feministas contemporâneos têm foco em compreender as questões de gênero a partir da perspectiva da diferença, da constatação de que cada um tem um olhar, cada um tem suas especificidades que precisam ser respeitadas (Louro, 1995).

Neste ponto, destaca-se que as observações das participantes convergem para uma apresentação esteticamente mais organizada, o que favorece a compreensão do conteúdo a ser trabalhado. Também citaram a diversificação de fontes, fato que em uma aula sobre gênero em sala de aula, tornaria a apresentação mais atrativa. A revisão gramatical é fundamental para que se tenha maior rigor e atendimento às normas oficiais da Língua Portuguesa. Além de outras questões, como espaçamento, a citação do excesso de atividade que já foi comentado anteriormente e a sugestão da identificação do nome da pesquisadora, são pontos fundamentais para que se

aprimore a qualidade estética e a eficácia da apresentação, que ficaria mais organizada e atrativa.

De forma geral, percebeu-se que o grupo ajudou as docentes a ampliarem seu conhecimento sobre as questões de gênero. Devido a isso, foi proposta a elaboração de um material de apoio, que trará um roteiro para a elaboração de grupos colaborativos de estudos científicos para a igualdade de gênero na escola, a partir do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica. Trata-se de uma forma de implementação inicial, de um processo que foi elaborado, testado e aprimorado para que pudesse ser replicado. Isso atribui um impacto social maior à pesquisa, fazendo com que ela possa ser utilizada em futuras pesquisas que abordem a temática, dando continuidade. Assim, ao produzir e publicizar o produto educacional com um roteiro, tem-se a intenção de ampliar de forma significativa os estudos de gênero na escola.

Partindo-se da necessidade de se promover a igualdade de gênero no ambiente escolar e da necessidade de se formar docentes humanizados, frisa-se que é fundamental buscar melhorias nas práticas pedagógicas para combater os estereótipos de gênero que são reproduzidos na escola. Isso favorece a formação de estudantes críticos e questionadores, além de incentivar a pesquisa e a produção científica que poderá formar grupos com afinidades para discutir experiências similares. Esse é o objetivo da capacitação docente, despertar no professor a necessidade de melhorar continuamente suas competências profissionais, e esse roteiro visa contribuir exatamente nesse sentido, respondendo a uma necessidade social emergente, que é a questão da desigualdade de gênero na escola, que deve ser inclusiva e consciente.

No material elaborado buscou-se atender a todas as sugestões das docentes e também das doutoras da banca de qualificação, resultando em uma produção com 62 páginas. Foi elaborado utilizando-se o *Software Microsoft PowerPoint*, trazendo como título: Grupo Colaborativo de Estudos Científicos sobre a Igualdade de Gênero na Escola, além do nome da Instituição Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica (PPED). Seguido de uma folha de rosto, uma apresentação das organizadoras, considerações iniciais, os conteúdos a serem trabalhados nos quatro

módulos, considerações finais e referências. No Módulo 1 foi feita uma apresentação do tema “gênero” a partir de aspectos históricos, científicos, sociais e culturais; no Módulo 2 Machismo, Patriarcado, Reprodução inconsciente e Discursos nas ações rotineiras: visões, pensamentos e emoções; no Módulo 3 dos Reflexos sociais – ideologias e silenciamentos das questões de gênero ao longo da história, a partir do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica; e no Módulo 4 sobre estereótipos, mitos e falsas crenças, anticiência e estratégias para trabalhar a desinformação sobre gênero na escola.

Para uma melhor distribuição da carga horária, foi realizada uma programação dos temas e dos tempos disponíveis para sua abordagem de forma autônoma, mas ressalta-se que não é nada engessado, podendo a carga horária ser adequada a cada realidade. Apresentou-se em cada módulo os mesmos materiais que foram utilizados nas reuniões do grupo colaborativo de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola. Sendo assim, também se abordou algumas especificidades das temáticas, trazendo ao final de cada módulo algumas referências complementares de leitura para quem tiver interesse. Apesar de ter sido questionada, a referência de Saffioti (1999) foi mantida porque traz uma visão geral dos primórdios do conceito de gênero e fundamenta as primeiras discussões sobre os aspectos históricos, científicos, sociais e culturais do conceito de gênero.

No início incentivou-se a realização da prática social inicial e, após concluir os módulos, a prática social final seguida de uma avaliação sobre o percurso do grupo pelas próprias participantes. Após, foi feito o agradecimento, sendo passados os dados de contato das organizadoras. O roteiro foi encerrado com a apresentação das referências. Todas as questões inerentes ao percurso desta pesquisa foram detalhadamente apresentadas, contextualizadas e analisadas até este momento. A partir daqui, na seção seguinte, será feita uma breve retomada de alguns pontos apresentados na introdução deste estudo, além de fechá-los; será respondido se o problema de pesquisa foi resolvido; e, ao final, será pontuado se houve a descoberta de novos problemas e a sugestão de futuras abordagens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo era compreender de que forma um grupo colaborativo de estudos científicos pode instrumentalizar os docentes sobre a importância das discussões de gênero na escola. Já o objetivo de ensino era identificar as lacunas de entendimento dos docentes sobre as questões de gênero, desenvolver e aplicar um grupo colaborativo de estudos científicos sobre a igualdade de gênero na escola, para conscientizar os docentes sobre a importância das discussões sobre a igualdade de gênero na escola. Para atingi-los, buscou-se identificar questões científicas relevantes que se relacionassem às discussões de gênero na escola; analisou-se de que forma a elaboração e implementação de um grupo colaborativo de estudos científicos pode colaborar nos saberes docentes sobre a importância das discussões de gênero na escola; e, por fim, desenvolveu-se uma estratégia para ampliar o conhecimento produzido pelo grupo, de maneira a incentivar a constituição de outros grupos que discutam a importância das discussões de gênero na educação, ao passo que se obteve as constatações que se seguem.

A elaboração desta pesquisa possibilitou perceber que as pessoas não estão preparadas para lidar com as questões de gênero na escola. Isso ficou perceptível em várias ocasiões, desde as falas até mesmo a sugestão da alteração de um dos textos sugeridos para leitura. Trata-se do artigo escrito por Saffioti (1995), que realmente pode ter sido profundo demais para quem ainda não tem familiaridade com a temática. Essa sugestão será analisada em possíveis versões posteriores do grupo de estudos, porém, no roteiro proposto, ela foi mantida devido à sua relevância na compreensão das questões sobre os primórdios do conceito de gênero. O que pode ser observado nas próximas vezes, é o seu encaminhamento com mais antecedência para que seja possível a realização de sua leitura mais de uma vez. Com relação aos outros textos e aos vídeos apresentados em cada módulo do grupo colaborativo de estudos, não houve nenhum apontamento específico, além da necessidade de aprofundamento em algumas leituras, como sobre a questão dos estereótipos, por exemplo.

Na investigação realizada percebeu-se que as questões sobre gênero realmente ainda são desconhecidas para a maioria da comunidade escolar. Considerando as pesquisas empíricas, constatou-se que muitos ainda se confundem

quando vão abordar as questões de gênero, relacionando-as somente à sexualidade. Essa confusão vai desde os docentes até as famílias dos alunos. No entanto, ao compreender essas percepções e a desinformação fomentada por instâncias sociais como as mídias, é possível reverter eventuais equívocos problemáticos às relações sociais.

Estas e outras razões possibilitam perceber que é fundamental ampliar a discussão sobre a igualdade de gênero na escola, pois na sala de aula há pessoas oprimidas e silenciadas. Identificar isso favorece a percepção do discurso de igualdade reproduzido pelo Estado burguês, no qual tudo o que é diferente do normativo é visto como “Outro”, como uma ameaça a ser combatida. Entretanto, também é necessário lembrar que a luta pela criação de um mundo, no qual todos possam existir de forma digna, deve ser uma luta constante. A diferença, característica marcante da subjetividade humana, é vista como negativa no tempo e nos mais diversos espaços (Maldonado-Torres, 2018). Sob o pretexto de acolhimento da diversidade, considera-se que todos devem ser iguais, porém a igualdade é vista a partir do perfil dominante.

Quanto ao grupo colaborativo de estudos, de uma forma geral as participantes afirmaram que gostaram dos exemplos apresentados. Os que tiveram maior repercussão foram as músicas e as imagens. Como cada pessoa está em uma etapa diferenciada de seu desenvolvimento, suas vivências e experiências serão únicas e essa foi a riqueza trazida pelo estudo de campo (empírico). É por isso que a discussão de temáticas sensíveis, como as questões de gênero, pode se tornar grandes desafios e ser cercada de polêmicas, o que demanda uma formação docente sólida e conscientizada, alinhada com preceitos científicos.

Com a realização deste estudo compreendeu-se que os maiores problemas com relação a gênero na escola são com as famílias dos alunos e não com eles propriamente. Uma das participantes ilustrou bem essa situação, considerando que as crianças são filhas de pessoas machistas e que por isso reproduzem o machismo na escola. E esses pais também foram filhos de pessoas machistas. Trata-se de um ciclo que, se for reproduzido de forma inconsciente, perpetuará as opressões vivenciadas pela mulher na sociedade, daí a necessidade de discussão e aprofundamento. É exatamente isso que o Materialismo Histórico e Dialético e a

Pedagogia Histórico-Crítica intencionam explicitar: não se pode repetir o passado sem conhecê-lo e criticá-lo. Muitas vezes as famílias, imersas em preceitos religiosos, se negam à discussão, à reflexão, ao diálogo sobre a opressão, colocando uma cortina de fumaça sobre a opressão que suas filhas vivenciam diariamente.

Apesar de alegarem incapacidade para resolver a questão, ficou evidente que as docentes participantes compreenderam a importância de iniciar a discussão, de fazer a diferença na vida dos alunos com os quais tiverem contato. E esse era o objetivo do grupo, fazê-las refletir sobre suas vivências e práticas docentes na escola a partir de uma visão do Materialismo Histórico e Dialético e dos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica. Algumas preferem tratar temáticas sensíveis de forma geral na perspectiva do respeito em uma perspectiva proativa. Outras já preferem promover uma conversa de forma reservada com os alunos que se envolverem em eventuais atritos quando eles ocorrerem. O que importa, no entanto, é que se aborde, não interessando muito a forma, apesar de a proatividade ser sempre mais recomendada por ser anterior ao conflito, o que pode impedir sua ocorrência se o trabalho de conscientização for eficaz.

Outro mito social que precisa ser desconstruído e que as docentes relataram é a confusão entre sexo e gênero, o que segundo elas é a causa de maior parte dos conflitos. Isso gera inúmeras controvérsias e embasamento científico falso, pois se baseia em uma época na qual a ciência não estava tão desenvolvida como se conhece na contemporaneidade. Ressalta-se que uma fundamentação em uma ciência rudimentar e arcaica não atende aos preceitos de humanidade e sensibilidade que os estudos de gênero necessitam. Esse é um dos principais entraves na discussão de gênero que se percebeu, pois essa confusão é sustentada pela Igreja, que na realidade estudada se fundamenta no cristianismo como uma forma de controlar a conduta das pessoas.

Com relação à questão prática do grupo, percebeu-se um excesso de atividades para um curto espaço de tempo. Seria preciso rever as atividades propostas ou ampliar o tempo de sua execução, que apesar de terem sido preparadas em uma perspectiva de não sobrecarregar as participantes, não houve tempo hábil para executar a maior parte delas no decorrer da carga horária estipulada. Mesmo assim, a aplicação do grupo possibilitou compreender que esse tipo de formação é

essencial no contexto intolerante e opressivo que se vive, pois não faltaram exemplos da dificuldade de lidar com o tema. Isso colabora para a instrumentalização docente a respeito de temáticas complexas que geram inúmeros desentendimentos, sendo tratadas por muitas pessoas como tabus. Instrumentalizar o professor significa muito mais do que fazê-lo entender as raízes históricas dos conceitos, mas compreender que a escola é um organismo vivo e dinâmico formado por pessoas.

Já nos materiais do grupo, apesar de ninguém ter percebido e nem comentado, utilizou-se dois vídeos produzidos por instituições sem fins lucrativos, mas com o apoio de instituições da iniciativa privada, como o Instituto Coca-Cola e o Banco Santander. Essa constatação possibilita perceber que, apesar de o conteúdo do vídeo ser adequado à discussão sobre gênero, não se pode desconsiderar a intervenção neoliberal ou até mesmo sua necessidade, já que boa parte dos projetos de conscientização deste tipo surge em decorrência do financiamento privado. Trata-se do levantamento de uma bandeira deste tipo de instituição privada que explora pessoas em nome da acumulação de capital, mas que quer se apresentar socialmente como cumpridoras de suas funções sociais. Entretanto, ressalta-se que boa parte da opressão à que as mulheres, principalmente as negras e as de classes sociais mais vulneráveis estão sujeitas é ocasionada e sustentada por empresas grandes como essas.

Após essas constatações, considera-se que o problema de pesquisa foi resolvido, uma vez que se tratava de responder ao questionamento: de que forma um grupo colaborativo de estudos científicos pode instrumentalizar os docentes sobre a importância das discussões de gênero na escola? Percebeu-se que isso acontece com os momentos elencados pela PHC: com a instrumentalização, com a problematização e com a discussão da temática a partir de bases científicas. A maior dificuldade relatada pelo grupo de docentes participante da pesquisa é lidar com a desinformação da família dos alunos. A intolerância e falta de abertura ao diálogo é o maior entrave que as docentes relataram, uma vez que para a discussão de temas sensíveis, como gênero, o sujeito precisa adotar um comportamento respeitoso, o que não ocorre na maioria das vezes. Destaca-se aqui uma das falas trazidas na abordagem empírica, em que a docente ressalta que as pessoas só vão atrás da

compreensão sobre gênero quando algum membro da família se declara homossexual, ainda em uma perspectiva biologizante da temática.

Parte-se, assim, de comportamentos complexos, cuja doutrinação, principalmente a religiosa, faz com que se mantenha a reprodução de vivências e práticas opressivas. Mesmo com o sofrimento de mães, esposas e filhas, muitos homens não se sensibilizam sobre a necessidade de se discutir a igualdade no acesso a oportunidades, porque para eles está tudo bem, 'o mundo é justo'. Muitos pais não percebem que precisam ter esse tipo de empatia para que suas filhas não continuem sendo oprimidas e silenciadas, posicionamentos adotados pelas próprias mulheres, muitas vezes, para 'evitar confusão' na família. Entretanto, ressalta-se que essa questão é complexa e que assumir um lugar de submissão não vai resolver o problema. O ideal é que a mulher se imponha e se dê o devido valor em qualquer situação. Não é possível que a mulher ainda continue sendo julgada como inferior, apesar de todo avanço obtido nas mais diversas áreas.

Assim, para que consigam abordar a temática em sala de aula, a maior parte das participantes, tanto das entrevistas quanto do grupo colaborativo de estudos, salienta que é necessário trazer as famílias para o debate. No entanto, apesar dessa necessidade e até mesmo da sugestão de que as reuniões do grupo fossem realizadas com as famílias, estima-se que poucos compareceriam e, no geral, seriam os que já têm certa consciência e sensibilidade com relação à temática. Constatou-se percepções como: 'quem deveria estar aqui, não está'. É por isso que se torna necessária a busca de quebrar paradigmas, o que é muito facilitado pelas teorizações do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica. Estima-se que esses tipos de abordagem favorecem muito a conscientização das pessoas, sobre sua classe, posição social e os efeitos opressivos que vivenciam.

Observou-se que o Materialismo Histórico e Dialético de Marx e a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani podem ser grandes colaboradores nas abordagens sobre gênero na escola, pois essas teorias explicitam, contextualizam, problematizam e possibilitam discussões aprofundadas sobre as estruturas sociais e econômicas que oprimem pessoas e sustentam a sociedade. Isso está diretamente atrelado às questões de gênero sob a perspectiva de se compreender as relações de gênero que estão enraizadas em vertentes mais amplas, como as relações capitalistas e as

relações de poder que ocorrem dentro e fora da escola. Do mesmo modo, quando o sujeito, sendo aluno ou professor compreender sua posição social, ele terá mais condições de adotar uma postura questionadora.

Isso favorece as críticas ideológicas, que tanto Marx quanto Saviani consideraram em suas abordagens sobre as opressões que se perpetuam na desigualdade das relações sociais. Quando se compreende que ideias e valores individuais não podem nortear um grupo de pessoas, desafia-se a lógica dominante e possibilita-se o questionamento de ideias estereotipadas sobre o comportamento dos sujeitos. Isso tem que ser previsto e fazer parte das discussões culturais instituídas nos currículos escolares. Quando isso é omitido, impossibilita-se a conscientização e, consequentemente, a almejada transformação social. Em contrapartida, isso favorece a reprodução de estereótipos, fato que dificulta a promoção da igualdade de gênero dentro e fora da escola.

Ressalta-se que tanto Marx quanto Saviani se preocupavam muito com a questão histórica e social, a partir da qual as instituições operam. Nesse âmbito, tem-se a escola como formadora de sujeitos e, dependendo de sua atuação, formar-se-á cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade social. É por isso que as políticas educacionais têm que ser constantemente revistas, percebendo-se as mudanças sociais ao longo do tempo, já que ela é o reflexo do que ocorre na sociedade. Portanto, mesmo que Marx e Saviani não tenham desenvolvido suas teorias com foco nos estudos de gênero e nem, especificamente, sobre a opressão da mulher, suas abordagens são ferramentas riquíssimas para a compreensão da parte conceitual e favorecem as fundamentações de como as opressões podem ser vivenciadas, tanto na escola quanto fora dela.

Na busca realizada, percebeu-se que realmente é necessário discutir as questões de gênero, visto que elas promoverão uma educação mais igualitária e inclusiva, o que favorece a emancipação de pessoas oprimidas. No entanto, encontra-se um árduo trabalho pela frente, diante da descoberta da necessidade de se trabalhar com as famílias dos alunos que advêm de origens predominantemente patriarcais. Nesse âmbito se ressalta que, assim como a tecnologia é utilizada na propagação de notícias falsas, ela também pode colaborar na divulgação de informações sensibilizadoras e conscientizantes sobre as opressões vivenciadas

pelas mulheres na sociedade. O que dificulta, no entanto, são os algoritmos, que na tentativa de otimizar a navegação só oferecem conteúdos que o usuário da internet já sinalizou ter afinidade, então, quanto mais intolerante, mais conteúdos dessa natureza serão apresentados ao sujeito. Essa é uma questão tão complexa, que se sugere como tema para futuras abordagens correlacionando-a aos estudos de gênero.

Saliento sempre que o professor lida com vidas, que cada ser traz consigo sua história, suas vivências, suas frustrações, seus anseios, suas angústias e seus medos, mas enquanto professores, não podemos ‘descontar’ isso em nossos alunos. Reforço também que toda e qualquer dificuldade de relacionamento é perfeitamente contornável quando as pessoas são humanizadas, isso mesmo, pois só um ‘humano’ consegue ter a sensibilidade e empatia que a professora Vanessa teve comigo, pois quando mais precisei ela que me acolheu. O mérito pela conclusão deste trabalho é dela, pela acolhida, parceria, compreensão, paciência e, acima de tudo, humanidade...

Com relação ao meu contato com a temática, sigo presenciando situações de pés e mãos atadas, já que trabalho em um departamento administrativo predominantemente ocupado por homens. Sigo sem criar atritos desnecessários, porém tem momentos em que eles são inevitáveis: se não nos posicionarmos, fazemos o nosso trabalho e o dos homens que estiverem ao nosso redor. Ressalto, entretanto, que isso não se aplica a todos, ainda temos homens conscientes e que merecem todo o nosso respeito, porém são minoria. Mesmo assim, em toda oportunidade que tenho eu estendo a mão para dar apoio a outra mulher que precise, não julgo, não condeno. Por fim, destaco também que o mérito pela conclusão deste trabalho é do meu companheiro que embarcou comigo neste sonho, dos meus filhos que mesmo sem entender suportaram minhas ausências, da minha mãe que sempre fez e faz de tudo por nós, do meu pai que também me dá todo o apoio que preciso, da minha irmã, cunhado, irmãos e cunhadas que sempre me ajudaram, cada um a seu modo, mas sempre à disposição quando preciso. Por todo esse processo, minha eterna gratidão!

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Ângelo Antônio. Como ensinar? O método da pedagogia histórico--crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. *In:* PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ALAMBERT, Zuleika. **Feminismo**: o ponto de vista marxista. São Paulo: Nobel, 1986.

ALMEIDA, Fernando. Conhecimento, habilidades e currículo em uma sociedade da informação e do conhecimento – Pensar estratégico. *In*: ALMEIDA, Fernando; TORREZAN, Gustavo; LIMA, Luciana; CATELLI, Rosana Elisa (org.). **Cultura, Educação e Tecnologias em Debate**. São Paulo: SESC, 2019.

ANDRADE, Joana El-Jaick. O feminismo marxista e a demanda pela socialização do trabalho doméstico e do cuidado com as crianças. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [*S. l.*], p. 265-300, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Ensinar a pesquisar: como e para quê? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANGELO, Carise Martins. Negacionismo científico e propagação de notícias falsas ligadas a ciências: precisamos falar sobre isso na escola. **Revista Docência e Cibercultura**, [*S. l.*], v. 7, n. 2, p. 255-268, 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAHNIUK, Caroline. Os desafios de uma educação revolucionária: a experiência do movimento dos trabalhadores rurais sem terra. *In:* ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução**: 100 anos da Revolução Russa. Uberlândia: Navegando Publicações; Campinas, Autores Associados, 2018.

BALZAN, Celso Sidinei; ORSO, Paulino José. Os desafios da institucionalização e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Itaipulândia – PR. **Germinal: marxismo e educação em debate,** [*S. l.*], v. 5, n. 2, p. 159-174, 2013.

BARRETO, Marco Heleno. Experiência psicológica e mística do si-mesmo na modernidade. **Perspectiva Teológica**, [*S. l.*], v. 55, p. 189-211, 2023.

BARRETT, Michèle. As palavras e as coisas: materialismo e método na análise feminista contemporânea. **Revista Estudos Feministas**, [*S. l.*], v. 7, n. 01-02, p. 109-126, 1999.

BEAUVOIR, Simone. **Memórias de uma moça bem comportada.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 2009.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BENTO, Berenice. **Berenice discute o que é gênero**. Youtube, 7 out. 2016. Até 4 horas. Disponível em: https://youtu.be/rpch8gR7tpg. Acesso em: 7 out. 2023 às 4h38.

BISERRA, William Alves. Santa Cristina, a espantosa: Michèle Roberts e a desconstrução das metanarrativas hagiográficas de gênero. **Revista de Letras**, [*S. l.*], v. 5, n. 1, 2012.

BORBA, Tiana. Silenciamento feminino. Youtube, 5 mar. 2021. Disponível em: https://youtu.be/tdRvXEfU5bE. Acesso em: 8 out. 2023 às 8h9.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, [*S. l.*], v. 23, 2018.

BORTOLINI, Alexandre Silva de Castro. **Diversidade sexual na escola**: currículo e prática pedagógica. 2012. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BORTOLINI, Alexandre. Diversidade sexual e de gênero na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, [*S. l.*], v. 11, n. 123, p. 27-37, 2011.

BORTOLINI, Alexandre Silva de Castro. **Gênero, sexualidade, educação e democracia**: o ciclo da política de educação em gênero e diversidade sexual (2003--2018). 2022. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Sociais – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BRESSAN, Édio Luís; BRZEZINSKI, Iria. Materialismo histórico e dialético e a transformação da realidade. **EccoS–Revista Científica**, [*S. l.*], n. 61, p. 20986, 2022.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do sexo. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

BUTLER, Judith. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, v. 19, n. 11, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CANAL EXPLICADINHO. A Origem do Machismo – Explicadinho. Youtube, 29 jan. 2021. Disponível em: https://youtu.be/TUUneDH0xp0. Acesso em: 8 out. 2023 às 4h38.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista brasileira de Educação**, [*S. l.*], v. 16, p. 99-117, 2011.

CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CASTRO, Ana Beatriz Cândido; SANTOS, Jakciane Simões dos; SANTOS, Jássira Simões dos. Gênero, patriarcado, divisão sexual do trabalho e a força de trabalho feminina na sociabilidade capitalista. *In*: SEMINÁRIO CETROS SOBRE CRISE E MUNDO DO TRABALHO NO BRASIL, 6., 2018, [*S. l.*]. **Anais** [...]. [*S. l.*], 2018, p. 22--24.

CHARAUDEAU, Patrick. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. **Entrepalavras**, [*S. l.*], v. 7, n. 1, p. 571-591, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

CHOMSKY, Noam. **Quem manda no mundo?** São Paulo: Planeta, 2017.

CHOTOLLI, Wesley Piante; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar. Performatividade e gênero: configurações do masculino e feminino no cotidiano escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, [*S. l.*], v. 17, n. 38, p. 97-115, 2022.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

COLARES, Anselmo Alencar; LOMBARDI, José Claudinei. Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília

Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

COLLING, Ana Maria. As mulheres e a ditadura militar no Brasil. **História em revista**, [*S. l.*], v. 10, n. 10, 2004.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONTI, Maria Ligia. **Entendendo nossa história do patriarcado**: o que a fé tem a ver com isso? Youtube, 14 jul. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ao85-tyY_U0. Acesso em: 8 out. 2023 às 5h5.

CORDEIRO, Ernesto dos Santos. **Educação e gênero**: entre os muros, os quintais e a rua – debates e embates dentro e fora do território escolar. 2017. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

CUNHA, Paula Cristina Ribeiro da Rocha de Morais. Da crítica feminista e a escrita feminina. **Revista Criação & Crítica**, [*S. l.*], n. 8, p. 1-11, abr. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DE CUNTO, Julia. Escuto quando estão caladas: carta à segunda onda feminista. *In:* VIANA, Ana Cristina Aguilar *et al.* (org.). **Pesquisa, gênero & diversidade**: memórias do III Encontro de Pesquisa por/de/sobre Mulheres. Curitiba: Íthala, 2020.

DI FELICE, M. **Cidadania Digital**: a crise ocidental da democracia e a participação nas redes digitais. São Paulo: Paulus, 2021.

DOMINIQUINI, Vinicius. Pedagogia Histórico-Crítica – Uma teoria de Dermeval Saviani. Youtube, 22 nov. 2019. Até 1min53. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gCujlSVZJrc. Acesso em: 8 out. 2023 às 9h27.

DORNELAS, Camila Carrari; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. Professoras--mulheres: entre tramas e (des) teceres de uma narrativa feminina. **Educação, Ciência e Cultura**, [*S. l.*], v. 22, n. 3, p. 93-111, 2017.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos avançados**, [*S. l.*], v. 17, p. 151-172, 2003.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, [*S. l.*], p. 59-72, 2013.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [*on-line*]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica em tempos de obscurantismo beligerante. *In:* ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução**: 100 anos da Revolução Russa. Uberlândia: Navegando Publicações; Campinas, Autores Associados, 2018.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EPSTEIN, Isaac. Ciência e Anticiência (apontamentos para um verbete). **Comunicação & Sociedade**, [*S. l.*], n. 29, 1998.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

FELDMANN, Anna. **Machismo em sala de aula**. Youtube, 1º jun. 2017. Disponível em: https://youtu.be/IyZSYQVxH3E. Acesso em: 8 out. 2023 às 6h11.

FERNANDES JUNIOR, Álvaro Martins; ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. A pesquisa brasileira em Educação sobre o uso das tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [*S. l.*], v. 30, p. 620-643, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FRANÇA, Fabiane Freire; GLOOR, Viviane Cristina Ferreira. Família e mulheres: representações docentes e implicações sobre gênero. **Diálogo**, [*S. l.*], n. 24, p. 63--72, 2013.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GAMA, Carolina Nozella; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação. *In:* PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: manual do usuário. Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid Faria *et al.* Representações sociais de "ser mulher militante": as imbricações entre geração e gênero na trajetória de militância de mulheres durante a ditadura militar brasileira. **Memorandum: Memória e história em Psicologia**, [*S. l.*], v. 28, p. 110-131, 2015.

GONZALEZ, Lelia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. [*S. l.*]: Zahar, 2020.

GREEN, Duncan. **Da pobreza ao poder**: como cidadãos ativos e Estados efetivos podem mudar o mundo. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, Ana Marcia de Sá; SOUZA, Robson Francisco. **O mundo sem ciência**. Youtube, 15 dez. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9qnNUCl3_yM. Acesso em: 8 out. 2023 às 10h46.

HADDAD, Cristhyane Ramos; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: inferências para a formação e o trabalho de professores. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [*S. l.*], v. 5, n. 2, p. 106-117, 2013.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos pagu**, [*S. l.*], p. 201-246, 2004.

HEILBORN, Maria Luiza. "De que gênero estamos falando?" **Sexualidade, Gênero e Sociedade**, CEPESC/IMS/UERJ, Ano 1, n. 2, 1994.

HOMEM, Maria. **Uma reflexão sobre ideologia de gênero**. Youtube, 9 mar. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lcdbHf7Fh_k. Acesso em: 8 out. 2023 às 10h30.

HOOKS, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

JACINTO, Cristiane da Costa; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Pedagogia Histórico-Critica: uma revisão integrativa no contexto da educação infantil. **Revista GESTO-Debate**, [*S. l.*], v. 6, n. 01-31, 2022.

JENKINS, Henry. Introdução: "venere no altar da convergência". *In*: JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JESUS, Milena Santos de; SACRAMENTO, Sandra Maria Pereira do. A abordagem conferida ao sexo e gênero nas distintas ondas feministas. **Revista café com Sociologia**, [*S. l.*], v. 3, n. 3, p. 188-206, 2014.

KOCH, Rodrigo; ANDREOLI, Giuliano Souza; CASTRO, Gabriela de. Conflitos de gênero no recreio escolar: um estudo na escola Antônio Francisco da Costa Lisboa. **Diálogo**, [*S. l.*], n. 32, p. 31-60, 2016.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Rarielle Rodrigues; MAIA, Marília Milhomem Moscoso; SOUSA, Sandra Maria Nascimento. Multiculturalismo, educação e relações de gênero: complexidades do processo educacional. **Rev. Interd. em Cult. e Soc. (RICS)**, São Luís, v. 4, n. 1, jan./jun., 2018.

LIMA, Thaís. **Gênero**: o que é (e o que não é). Youtube, 27 nov. 2018. Até 2h41. Disponível em: https://youtu.be/x_WkMLkdl6M. Acesso em: 7 out. 2023 às 4h51.

LIONÇO Tatiana; DINIZ Debora. Qual a diversidade sexual dos livros didáticos brasileiros? *In:* LIONÇO, Tatiana; DINIZ Debora (org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

LOMBARDI, José Claudinei. Pedagogia Histórico-Crítica: desafios para sua implementação. *In:* PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In:* BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO--TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [*S. l.*], v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. *In:* VEIGA, I, P. A. (org.) **Lições de didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. A institucionalização da pedagogia histórico-crítica: o que revela a experiência de Cascavel? *In:* LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

MENDES, Mary Alves. Estudos feministas: entre perspectivas modernas e pós--modernas. **Cadernos de Estudos Sociais**, [*S. l.*], v. 18, n. 2, 2002.

MIGUEL, Luís Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaça no parlamento brasileiro. **Revista Direito e práxis**, [*S. l.*], v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MIRANDA Tereza Lopes; SCHIMANSKI Edina. Relações de gênero: algumas considerações conceituais. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade**: perspectivas contemporâneas. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. **Cadernos Pagu**, [*S. l.*], 2018.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, [*S. l.*], p. 101-128, 2007.

MONTEIRO, Kimberly Farias; GRUBBA, Leilane Serratine. A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de suffragettes às sufragistas. **Direito e desenvolvimento**, [*S. l.*], v. 8, n. 2, p. 261-278, 2017.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em estudo**, [*S. l.*], v. 11, p. 647-654, 2006.

NETO, Henrique. **Karl Marx – Alienação e Ideologia**. Youtube, 27 set. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TOkHZNEpFTk. Acesso em: 8 out. 2023 às 7h50.

NETO, Henrique. **Karl Marx – Materialismo Histórico Dialético**. Youtube, 6 set. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pGUhM-i3PK0. Acesso em: 8 out. 2023 às 8h20.

NODA, Marisa. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. **História & Ensino**, [*S. l.*], v. 11, p. 143-152, 2005.

OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. “Você tentou fechar as pernas?” – A cultura machista impregnada nas práticas sociais. **Revista Polêmica**, [*S. l.*], v. 16, n. 3, 2016.

ONU MULHERES BRASIL. Direitos Humanos. Youtube, 16 mar. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDlSs. Acesso em: 8 out. 2023 às 10h56.

ONU MULHERES BRASIL. Empoderamento das mulheres. Youtube, 16 mar. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6RSc_Xyezig. Acesso em: 8 out. 2023 às 13h43.

ORSO, Paulino José. A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ORSO, Paulino José. Os desafios de uma educação revolucionária. *In:* ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia; CASTANHA, André Paulo (org.). **Pedagogia**

histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa. Uberlândia: Navegando Publicações; Campinas, Autores Associados, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PELLEGRINO, Antônia. **10 curiosidades que você precisa saber sobre machismo**. Youtube, 28 maio 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G_CMpRhJ8kw. Acesso em: 8 out. 2023 às 5h33.

PEREIRA, Tainá. **Genericidade, gênero e educação**: um estudo ontogênico. 2021. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PLAN INTERNATIONAL BRASIL. **O desafio da Igualdade**. Youtube, 21 nov. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f4. Acesso em: 8 out. 2023 às 21h48.

POCAHY, Fernando; OLIVEIRA, Rosana de; IMPERATORI, Thaís. Cores e dores do preconceito: entre o boxe e o balé. *In:* LIONÇO, Tatiana; DINIZ Debora (org.). **Homofobia & Educação**: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

PSICOLOGIA TAMBÉM É CIÊNCIA. **Estereótipos, o que são?** Youtube, 17 set. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=95n0RzmnkY8. Acesso em 8 out. 2023 às 10h21.

RAGO, Margareth. Descobrindo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, [*S. l.*], n. 11, p. 89-98, 1998.

RESENDE, Anita C. Azevedo; MIRANDA, Marilia Gouvea de. Igualdade, equidade e educação. *In*: MIRANDA, Marilia Gouvea de (org.). **Educação e desigualdades sociais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

ROSA, Pablo Ornelas; SOUZA, Aknaton Toczek; CAMARGO, Giovane Matheus. O combate à "ideologia de gênero" na era da pós-verdade: uma cibercartografia das fake news difundidas nas mídias digitais brasileiras. **Revista Sinais**, [*S. l.*], v. 2, n. 23, 2019.

ROSA, Vanessa de Castro. A discriminação do trabalho feminino a partir da divisão sexual do trabalho. **Revista de Estudos Jurídicos da UNESP**, [*S. l.*], v. 21, n. 33, 2017.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. Algumas reflexões sobre o uso de entrevistas para a coleta de dados na pesquisa em educação. *In*: RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; MARTIN, George Francisco Santiago. **Pesquisa em educação básica e formação docente**: fundamentos e procedimentos metodológicos. Cornélio Procópio: Editora UENP, 2023.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. **Luís António Verney e o projeto pedagógico modernizador do reino português**: uma análise do verdadeiro método de estudar (1746). 2012. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2012.

RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; OLIVEIRA, Luiz Antonio de; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. Trabalho educativo e conhecimento científico: a pedagogia histórico-crítica e o papel do professor. **Revista HISTEDBR On-line**, [*S. l.*], v. 20, p. e020042-e020042, 2020.

SACHS, Juliane Priscila Diniz. **Uma proposta para a formação inicial de docentes acerca de uma educação científica equitativa em gênero**. (2015-2019). 2019. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

SADER, Emir. Apresentação. *In:* MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência.** 2. reimp. São Paulo: Perseu Abramo, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, [*S. l.*], n. 12, p. 157-163, 1999.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; COSTA, Rogerio da. O currículo no contexto da sociedade contemporânea sob a perspectiva de professores da educação básica. **Educação em Perspectiva**, [*S. l.*], v. 8, n. 1, p. 89-105, 2017.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; GONÇALVES, José Alexandre; RODRIGUES, Samuel de Oliveira. O método dialético na pesquisa em educação: uma compreensão crítica da realidade educacional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [*S. l.*], v. 19, n. 60, p. 68-90, 2022.

SANTOS, Carla Janaina dos; ALEIXO, Frederico Faria. Sociedade capitalista e a questão dos direitos iguais entre homens e mulheres: é possível? *In*: **Anais do Congresso Internacional de Direito Público dos Direitos Humanos e Políticas de Igualdade**. 2018.

SANTOS, Elisabete; NÓBREGA, Lígia. Ensaio sobre o feminismo marxista socialista. **Mneme – Revista de Humanidades**, [*S. l.*], v. 5, n. 11, 2004.

SANTOS, Flávio Reis dos. Materialismo Histórico e Dialético e consciência: fundamentações teóricas de Marx e Engels sobre o método. **Itinerarius Reflectionis**, [*S. l.*], v. 17, n. 4, 2021.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, [*S. l.*], v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, [*S. l.*], v. 39, n. 1, p. 145-159, 2013.

SELZLER, Viviane Grzechota; ORSO, Paulino José. Os processos de institucionalização da pedagogia histórico-crítica. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, [*S. l.*], v. 8, n. 16, p. 143-169, 2020.

SILVA, Mara Cristine Vitorino da; SILVA, João Carlos da. O materialismo histórico e dialético como método de análise: uma via possível para entender a história das mulheres e da mulher na história? **Revista HISTEDBR On-line**, [*S. l.*], v. 14, n. 59, p. 37-52, 2014.

SILVA, Melanie Laura Mariano da Penha; COSTA, Maria Aparecida Tenório Salvador da. Discussões de gênero e feminilidades na escola contemporânea. **INTERthesis**: Revista Internacional Interdisciplinar, [*S. l.*], v. 15, n. 2, p. 55-72, 2018.

SILVA, Vandcleide Monteiro da; SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **Oficinas pedagógicas**: discutindo gênero e diversidade sexual na escola. Rio de Janeiro: CAP/UERJ, 2017.

SIQUEIRA, Carolina Bastos de; BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo. As ondas do feminismo e seu impacto no mercado de trabalho da mulher. **Revista Thesis Juris**, [*S. l.*], 2020.

SOARES, Francinéia Francisca Gomes. **A relação dialógica**: mulher e EJA na construção da consciência feminista. 2017. 126 f. Dissertação (Programa de Pós--Graduação em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

STAMILE, Natalina. Para uma discussão crítica do direito: o jusfeminismo. *In:* VIANA, Ana Cristina Aguilar *et al.* (org.). **Pesquisa, gênero & diversidade**: memórias do III Encontro de Pesquisa por/de/sobre Mulheres. Curitiba: Íthala, 2020.

TEIXEIRA, Jacqueline Moraes. **Trajetórias e desafios do conceito de gênero**. Youtube, 25 jun. 2020. Até 4h18. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SR-y7SIJi1U&t=19s. Acesso em: 7 out. 2023 às 4h27.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TIROLI, Luiz Gustavo; JESUS, Adriana Regina de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC--Formação continuada. **Olhar de Professor**, [*S. l.*], v. 25, p. 1-24, 2022.

TONIDANDEL, Sandra. Análise dos diferentes processos de institucionalização da pedagogia histórico-crítica: o processo de construção da pedagogia histórico-crítica no Paraná. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lídia Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

TRIBUNAL REGIONAL DO TRABALHO DA 23ª REGIÃO – MATO GROSSO. **Igualdade de gênero**. Youtube, 5 mar. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WqW3Eeulng8. Acesso em: 8 out. 2023 às 10h23.

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DA BAHIA – TV TREBA**. Fake News | Mentiras na Internet e suas consequências**. Youtube, 14 ago. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=N3Zed-yovKg. Acesso em: 8 out. 2023 às 10h37.

TRINDADE, Daiana. **Vamos falar sobre gênero? – Sociologia – Ensino Médio.** Youtube, 4 mar. 2021. Até 2h2; Disponível em: https://youtu.be/BkVUoOLpBNc. Acesso em: 7 out. 2023 às 5h8.

UNESCO. Global Education Monitoring Report – **Gender Report**: Deepening the debate on those still left behind. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2022. 70 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329. Acesso em: 7 jul. 2022, às 11h35.

VALENZUELA, Amanda; VELÁSQUEZ, Ricardo Cartes. Perspectiva de género en currículums educativos: obstáculos y avances en educación básica y media. **Revista Brasileira de Educação**, [*S. l.*], v. 25, 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía de la Praxis**. Ciudad del México: Siglo Veintiuno Editores, 2003.

WARDE, Mirian Jorge; ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de Columbia (1927-1935). **Educar em Revista**, [*S. l.*], v. 34, p. 35--50, 2018.

WOJNAR, Irena; MAFRA, Jason Ferreira (org.). **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

YOUNG. Michael. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Crítica feminista; BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. [*S. l.: s. n.*], 2009. p. 217-242. v. 3.

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

_____, Secretária Municipal de Educação do município de _____, RG e/ou CPF: _____, AUTORIZO, a realização da pesquisa intitulada **"Uma proposta de formação para docentes do quarto e quinto ano do ensino fundamental acerca da necessidade de uma educação equitativa em gênero"** nas duas escolas municipais que ofertam quarto e quinto ano do Ensino Fundamental;

AUTORIZO que o curso seja realizado em uma das escolas do município;

AUTORIZO o contato com as diretoras destas instituições;

AUTORIZO, que após o projeto da pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética, que seja feito o convite aos docentes que efetivamente participarão do estudo.

DECLARO que fui informada do objetivo geral desta pesquisa que é "**investigar de que maneira o desenvolvimento e aplicação de um curso de formação pode contribuir para que professores percebam a necessidade de se abordar gênero e de se adotar práticas equitativas em gênero em sala de aula**".

DECLARO que estou ciente de que as informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para execução do estudo e que somente poderão ser divulgadas de forma anônima.

DECLARO que os dados coletados serão salvos e arquivados pela pesquisadora que os manterá sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa que ocorrerá em consonância com as determinações éticas da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e da Resolução 510 de 07 de abril de 2016, que determina as normas de pesquisas com seres humanos no Brasil.

DECLARO que fui informada de que no caso de dúvidas posso entrar em contato com a pesquisadora em qualquer tempo.

PR, 29 de Agosto de 2022.

_____
Secretária Municipal de Educação

_____
Ciente: Diretora Escola 1

_____
Ciente: Diretora Escola 2

ANEXO 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA – PPED

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Rua: Pe. Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000. Jacarezinho –PR.
Fone: (0**43) 3527-1243.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA – PPED

Pesquisadora responsável (Mestranda): Vânia Antunes Domingues da Costa

E-mail: vadocos@gmail.com
Orientadora: Profª. Drª. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Título da Pesquisa: "Uma proposta de formação para docentes do quarto e quinto ano do ensino fundamental acerca da necessidade de uma educação equitativa em gênero", estudo desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd), Mestrado Profissional em Educação, linha 2: Práticas Docentes.

Declaro que a pesquisadora se compromete a preservar a privacidade e identidade dos participantes do estudo, cujos dados serão coletados junto às escolas municipais que ofertam quarto e quinto ano em um município paranaense, já autorizada pela Secretaria Municipal de Educação. Como procedimento metodológico da pesquisa serão coletados dados junto aos docentes dessas instituições com a realização de entrevista gravada em vídeo e/ou somente áudio, a partir de um roteiro semiestruturado mais diário de bordo. Esses dados embasarão o desenvolvimento de um curso de formação que será aplicado aos docentes cujos encontros serão gravados em vídeo e/ou somente áudio para posterior transcrição dos momentos produtivos segundo os referenciais da pesquisa, mais diário de bordo.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar de que maneira o desenvolvimento e aplicação de um curso de formação pode contribuir para que professores percebam a necessidade de se abordar gênero e de se adotar práticas equitativas em gênero em sala de aula. Essa pesquisa colaborará para ampliar os conhecimentos dos docentes acerca da necessidade de se abordar gênero e de se adotar práticas equitativas em gênero em sala de aula. Isso ampliará as reflexões essenciais para a redução de desigualdades sociais, bem como para a desconstrução de discursos e estereótipos que limitam a participação social da mulher na esfera pública. Contribuirá também para que se perceba que a tão almejada igualdade de resultados é um passo distante e inalcançável plenamente quando não se tem equidade no processo que desconsidera as especificidades individuais dos sujeitos. No decorrer da pesquisa será desenvolvido e aplicado um curso de formação que será o produto educacional.

Todas as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente estudo e que somente poderão ser divulgadas de forma anônima. A pesquisadora se compromete em arquivar os dados coletados, mantendo-os sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa em consonância com as determinações éticas da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde e da Resolução 510 de 07 de abril de 2016, que determina as normas de experimentação em humanos no Brasil.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, é possível consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Luiz Meneghel Bandeirantes Fone/Fax: +55 (43) 3542 8010 I Fax: +55 (43) 3542 8056 localizado na Rodovia BR-369 Km 54, Villa Maria, CP 261 – CEP 86360-000 Bandeirantes – Paraná – Brasil. Jacarezinho – PR, 30 de AgSosto de 2022.

_____
Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UENP
Prof. Dr. Flavio Massami Martins Ruckstadter (Assinatura e Carimbo)

ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA DOCENTES DO QUARTO E QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA EM GÊNERO.

Pesquisador: VANIA ANTUNES DOMINGUES DA COSTA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63203122.2.0000.8123

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.724.621

Apresentação do Projeto:

Conforme declarado no projeto de pesquisa e informações básicas do projeto (versão 2 submetida em 29/09/2022), trata-se de uma pesquisa que visa investigar de que maneira o desenvolvimento e aplicação de um curso de formação docente pode contribuir para que os professores percebam a necessidade de abordar, em sala de aula, questões de gênero, bem como adotar práticas equitativas em gênero. A pesquisa é de cunho qualitativo, com entrevista organizada num roteiro previamente elaborado. Tal entrevista será gravada e transcrita. Para a entrevista serão convidados oito docentes que tenham mais de 18 anos e atuem no quarto e quinto anos, vinculados às escolas públicas do município pesquisado. A partir dos dados obtidos, será elaborado e ofertado um curso de formação para até doze docentes, maiores de 18 anos, das escolas públicas do município pesquisado, incluindo os docentes entrevistados.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme declarado no projeto de pesquisa e informações básicas do projeto (versão 2 submetida em 29/09/2022), os objetivos desta pesquisa são:

Objetivo Primário:

Investigar de que maneira o desenvolvimento e aplicação de um curso de formação docente pode contribuir para que professores percebam a necessidade de se abordar gênero e de se adotar

Endereço: Rodovia BR 369, Km 54, s/n., Caixa Postal 261
Bairro: Vila Maria **CEP:** 86.360-000
UF: PR **Município:** BANDEIRANTES
Telefone: (43)3542-8056 **E-mail:** cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP

Continuação do Parecer: 5.724.621

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1999744.pdf	29/09/2022 06:18:27		Aceito
Outros	Carta_Resposta_01.pdf	29/09/2022 06:17:44	VANIA ANTUNES DOMINGUES DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Vania_2022_09_29.pdf	29/09/2022 06:14:10	VANIA ANTUNES DOMINGUES DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_docentes_Entrevista_Curso_Corrigido.pdf	29/09/2022 06:09:44	VANIA ANTUNES DOMINGUES DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Secretaria_Educacao.pdf	01/09/2022 15:21:19	VANIA ANTUNES DOMINGUES DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada.pdf	01/09/2022 15:19:23	VANIA ANTUNES DOMINGUES DA COSTA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao.pdf	27/08/2022 15:24:37	VANIA ANTUNES DOMINGUES DA COSTA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	27/08/2022 15:17:45	VANIA ANTUNES DOMINGUES DA COSTA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	27/08/2022 15:10:24	VANIA ANTUNES DOMINGUES DA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BANDEIRANTES, 26 de Outubro de 2022

Assinado por:
Emiliana Cristina Melo
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia BR 369, Km 54, s/n., Caixa Postal 261
Bairro: Vila Maria **CEP:** 86.360-000
UF: PR **Município:** BANDEIRANTES
Telefone: (43)3542-8056 **E-mail:** cep@uenp.edu.br

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPANTES MAIORES DE 18 ANOS – ENTREVISTAS E CURSO DE FORMAÇÃO

Pesquisadora responsável: VANIA ANTUNES DOMINGUES DA COSTA,

E-mail: vadocos@gmail.com
Orientadora: Professora Doutora VANESSA CAMPOS MARIANO RUCKSTADTER

Este é um convite especial a você para participar voluntariamente da pesquisa **"UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA DOCENTES DO QUARTO E QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO EQUITATIVA EM GÊNERO"**. Por favor, leia com atenção as informações abaixo antes de dar seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com a pesquisadora responsável.

OBJETIVOS E BENEFÍCIOS DO ESTUDO: o objetivo geral desta pesquisa é investigar de que forma o desenvolvimento e aplicação de um curso de formação pode contribuir para que que os professores percebam a necessidade de se abordar gênero e de se adotar práticas equitativas em gênero em sala de aula. Essa discussão é necessária, pois apesar dos inegáveis avanços obtidos às custas de muita luta política com relação à trajetória feminina rumo à obtenção de direitos, a Unesco (2022) ressalta que as desigualdades de gênero continuam sendo uma questão importante. A organização frisa ainda que, mesmo antes da pandemia COVID-19, seus impactos ainda não podiam ser medidos com precisão. Essas desigualdades vão desde a geográficas, sociais, políticas até mesmo na questão escolar: as meninas são ensinadas que, em geral, sempre terão um desempenho melhor que os meninos, exceto em algumas áreas específicas. Esse estudo se propõe a refletir sobre esse paradoxo que precisa ser desconstruído, rompendo-se com estereótipos culturalmente construídos que impedem a emancipação da mulher na sociedade. É por isso que se torna necessário conhecer os vieses de gênero, questionando-se o valor dado à educação e aos papeis sociais, nesse contexto de desigualdade à qual estamos inseridos. Assim, este estudo busca instigar uma mudança de mentalidades para defender os direitos humanos como um todo e em todos os ambientes, inclusive no escolar.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA: essa pesquisa será qualitativa que visa aliar uma revisão bibliográfica com um estudo empírico de campo. Serão realizadas entrevistas a partir de um roteiro previamente elaborado, para as quais serão convidados todos os docentes maiores de 18 anos e que atuem nas turmas de quarto e quinto ano das escolas públicas do município pesquisado que tem uma turma de quarto e uma turma de quinto ano por período (matutino e vespertino) em cada uma das escolas, o que totaliza oito docentes. Os dados coletados empiricamente serão relacionados à teoria pesquisada e embasarão o desenvolvimento de um curso de formação que será aplicado para até doze docentes maiores de 18 anos, incluindo os docentes anteriormente entrevistados. As quatro vagas adicionais poderão ser preenchidas por docentes de outras turmas das séries iniciais do ensino fundamental que atuem nas escolas públicas do município pesquisado. A entrevista será realizada com no mínimo cinco e no máximo oito docentes do município pesquisado e o curso de formação será aplicado a no mínimo oito e no máximo doze docentes do município pesquisado. Ao final será realizada nova entrevista com os mesmos docentes incialmente entrevistados para perceber se houve mudanças acerca de suas concepções sobre a necessidade de se abordar gênero e adotar práticas equitativas em gênero em sala de aula. Ressalta-se que o conhecimento do docente não será julgado como certo ou errado,

porém, suas contribuições e vivências serão utilizadas para embasar os conteúdos a serem tratados no curso de formação.

DESPESAS/RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO: todos os participantes envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos, isso significa que você não terá que pagar nada e nem receberá nada para participar desta pesquisa. Entretanto, caso durante sua participação, você tenha algum custo devidamente comprovado e associado à sua participação nesta pesquisa, ele será ressarcido pela pesquisadora.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: a sua participação neste estudo é voluntária, de forma livre e espontânea, havendo plena e total liberdade para se recusar a participar de entrevistas ou a responder questionários, bem como desistir de participar em qualquer das fases e/ou etapas da pesquisa, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

TERMO DE GRAVAÇÃO: ao concordar em participar da pesquisa, automaticamente você autoriza a gravação de sua contribuição para que os dados coletados nas entrevistas e no curso de formação possam ser posteriormente analisados. Caso se sinta desconfortável com a gravação de sua imagem, o participante poderá ficar de costas para a câmera ou ainda, permitir somente a captura dos áudios destas etapas. Ressalta-se, no entanto, que a critério do participante, a gravação poderá ser pausada, interrompida e retomada a qualquer momento. As falas não serão avaliadas, pois o que será avaliado nesta pesquisa será o curso de formação. Entretanto, elas serão transcritas e, juntamente com o referencial teórico levantado, embasarão as temáticas abordadas no curso proposto. Além da gravação, em todos os encontros serão feitos diários de bordo, com as percepções da pesquisadora para auxiliar posteriormente nas análises que serão sobre o processo todo. No curso, apenas as falas produtivas de acordo com os referenciais da pesquisa serão gravadas.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE: as informações relacionadas ao estudo são confidenciais e serão divulgadas em relatório ou publicação sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida. A pesquisadora garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma. A pesquisadora se responsabiliza, sob respaldo da Resolução Nº 466 de 12/12/2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, de manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da mesma. Após esse período os dados serão apagados e os documentos físicos destruídos.

A pesquisadora se compromete que após coleta de dados, fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

RISCOS DA PESQUISA: a participação em entrevistas ou as respostas em questionários poderão gerar cansaço e aborrecimentos ao participante. Caso isso ocorra, a pesquisadora se responsabiliza em pausar a entrevista, remarcando para uma data de sua preferência. Quanto ao envio de respostas por questionários, será disponibilizado sem data para a entrega, de modo a não incomodar, gerar qualquer sanção ou constrangimento.

Os casos de constrangimentos pela participação na pesquisa, serão minimizados pelo compromisso da pesquisadora em garantir a privacidade do participante e a confidencialidade dos dados que contribuir. Assim, apesar de ter riscos mínimos, há a possibilidade de o entrevistado se sentir desconfortável emocionalmente se já tiver vivenciado alguma questão concomitante com as levantadas. Caso ocorra, o entrevistado será questionado se prefere interromper a entrevista e/ou sua participação no estudo. Caso devidamente comprovado que o dano emocional é decorrente desta pesquisa, a entrevistadora encaminhará o entrevistado a algum

atendimento terapêutico para auxiliar em sua recuperação emocional, arcando com os custos, se for o caso.

INDENIZAÇÃO EM CASO DE DANOS: em caso de danos comprovadamente causados ao participante pela pesquisa, o mesmo terá direito a indenização na forma da lei de acordo com, item II.7 da Resolução nº 466 de 2012 – CNS. A comprovação do dano se dará a partir de documentos que provem o dano.

BENEFÍCIOS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: sua participação nessa pesquisa colaborará para ampliar seus conhecimentos acerca da necessidade de se abordar gênero e de se adotar práticas equitativas em gênero em sala de aula. Isso ampliará as reflexões essenciais para a redução de desigualdades sociais, bem como para a desconstrução de discursos e estereótipos que limitam a participação social da mulher na esfera pública. Contribuirá também para que se perceba que a tão almejada igualdade de resultados é um passo distante e inalcançável plenamente quando não se tem equidade no processo que desconsidera as especificidades individuais dos sujeitos. Assim, caso se efetive uma parceria entre a Universidade Estadual do Norte do Paraná e o Departamento Municipal de Educação do Município, o participante receberá uma certificação fornecida por essa instituição de ensino ao obter a frequência mínima de 75% de participação.

DESFECHO PRIMÁRIO: ressaltar a importância da proposição de cursos de formação docente que instrumentalizem os professores acerca da necessidade de se abordar gênero e de se adotar práticas equitativas em gênero em sala de aula.

DESFECHO SECUNDÁRIO: conscientizar o docente sobre a necessidade de se abordar gênero e se adotar práticas equitativas em gênero em sala de aula para desconstruir estereótipos que inferiorizam as mulheres e colaboram para a desigualdade de gênero na sociedade.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS: todas as dúvidas e questionamentos dos participantes poderão ser realizados a qualquer momento. Em caso de dúvidas com relação aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) Campus Luiz Meneghel de Bandeirantes. Fone: +55 (43) 3542 8010; Fax: +55 (43) 3542 8056; localizado na Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 – CEP 86.360-000, Bandeirantes – Paraná – Brasil.

Esse termo de compromisso livre e esclarecido (TCLE) será impresso em 2 (duas) vias de igual teor e forma. Será lido e assinado pela pesquisadora e pelo participante da pesquisa. Cada um ficará com uma via, devendo o participante da pesquisa guardar a sua via para eventuais consultas posteriores.

Eu (participante da pesquisa) _____
RG ou CPF nº _____li e concordo em participar voluntariamente deste estudo, dando plena concordância com os termos aqui elencados.

- PR, _____/_____/_____.

_____ _____
Participante (maior de 18 anos) Pesquisadora Responsável pela Pesquisa

ANEXO 5 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Tempo de atuação no Ensino Fundamental:

Formação Acadêmica:

Ano de ano de conclusão:

1. O que você entende por gênero?
2. O que você entende por equidade de gênero?
3. O que você entende por educação equitativa em gênero e de que forma pode influenciar na formação da criança?
4. De que forma o gênero se relaciona com o tratamento social?
5. Você percebe se o gênero da criança tem relação com diferenças ou especificidades quanto à sua aprendizagem ou ao seu envolvimento com as atividades educativas? Por favor, explique.
6. O que você entende por práticas docentes equitativas em gênero?
7. Você recebeu formação acerca das questões de gênero na Educação ou Educação equitativa em gênero? Em qual etapa de sua formação você teve contato com essa temática, quais conteúdos e de que forma o tema foi abordado?
8. Quais motivos justificam uma formação docente sobre questões de gênero na Educação ou uma Educação equitativa em gênero?
9. Na sua concepção, como a temática de gênero pode ser abordada em sala de aula junto aos alunos?
10. Quais situações já vivenciadas em sua profissão como docente lhe reportaram às questões de gênero?
11. Qual deve ser a postura do professor diante de situações de distanciamento ou desentendimento entre os alunos por questões de gênero?
12. Em sua concepção, as crenças e o comportamento dos docentes em relação às questões de gênero podem afetar a relação da criança com a educação e o seu desenvolvimento, impactando em seu futuro educacional e/ou profissional? Por favor, explique.
13. Pode descrever situações de discriminação ou violência de gênero vivenciadas no contexto escolar ou ocorridas com colegas de trabalho?

Fonte: Adaptado de Sachs (2019)

ANEXO 6 – PRÁTICA SOCIAL INICIAL E FINAL

Prática social inicial e Atividade Simultânea

(30 minutos)

Para melhor organização, o grupo colaborativo de estudos sobre a igualdade de gênero na escola será em quatro módulos. No primeiro dia, a pesquisadora se apresentará falando um pouco de sua vivência acadêmica e profissional. Em seguida, fará a constatação da prática social inicial, através da aplicação de quatro questões que representam os assuntos que serão estudados em cada módulo:

1. O que é gênero a partir de questões históricas, científicas, sociais e culturais?
2. De que forma o machismo e patriarcado estão presentes em nossas ações do dia a dia?
3. Como as ideologias e os silenciamentos são definidos a partir do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica?
4. O que são estereótipos, qual sua relação com gênero e como isso pode ser abordado na escola? As respostas dadas pelos participantes serão anotadas para posterior contextualização.

As respostas deverão ser anotadas e/ou gravadas para posterior confrontação com a prática social final.

Em seguida, será proposta uma atividade simultânea: enquanto as apresentações e discussões forem acontecendo, por favor anote quais termos e questões te chamaram a atenção (separe em tópicos, anotações simples, dúvidas, questões).

ANEXO 7 – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DO GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS

Solicito, por favor, que responda às questões abaixo com sim e não, justificando sua resposta:

1. Qual era sua expectativa com relação ao curso? _____

_____

2. O conteúdo apresentado atendeu à sua expectativa?

( ) Sim ( ) Não Por favor, explique:

_____

_____

_____

_____

3. A carga horária foi adequada?

( ) Sim ( ) Não Por favor, explique:

_____

_____

_____

_____

4. A forma de abordagem favoreceu as discussões e construção de conhecimentos sobre o tema pelos participantes?

( ) Sim ( ) Não Por favor, explique:

_____

_____

_____

_____

5. Você acha que conseguiu ampliar seu conhecimento sobre gênero a partir do curso?

( ) Sim ( ) Não Por favor, explique:

_____

_____

_____

_____

6. Você acha que poderá utilizar as informações obtidas no curso em sala de aula ou em outras atividades educativas?

( ) Sim ( ) Não Por favor, explique:

_____

_____

_____

_____

7. No curso ficou clara a necessidade de se trabalhar gênero e de adotar práticas equitativas em gênero em sala de aula?

( ) Sim ( ) Não Por favor, explique:

_____

_____

_____

_____

8. Por favor, apresente suas sugestões, elogios, comentários ou críticas.

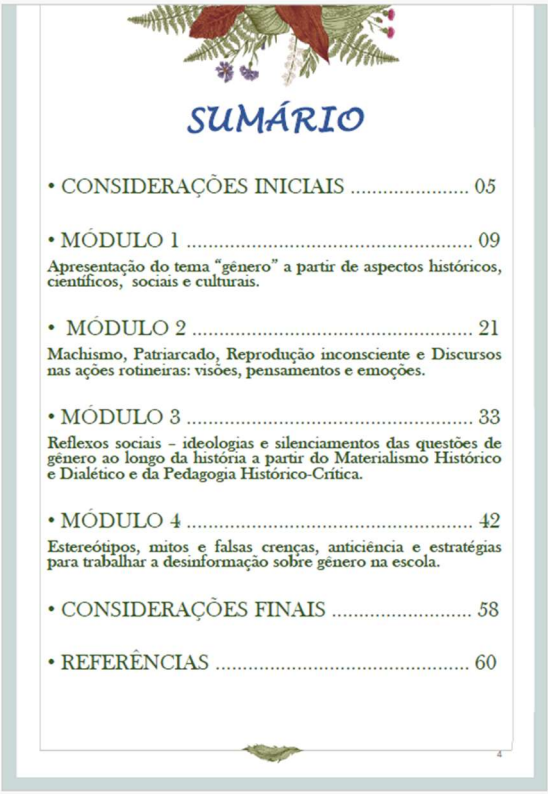
_____

_____

_____

_____

ANEXO 8 – CAPA E SUMÁRIO DO ROTEIRO PARA A CONSTITUIÇÃO DE GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS CIENTÍFICOS SOBRE A IGUALDADE DE GÊNERO NA ESCOLA, A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA



SUMÁRIO

• CONSIDERAÇÕES INICIAIS 05

• MÓDULO 1 09
Apresentação do tema "gênero" a partir de aspectos históricos, científicos, sociais e culturais.

• MÓDULO 2 21
Machismo, Patriarcado, Reprodução inconsciente e Discursos nas ações rotineiras: visões, pensamentos e emoções.

• MÓDULO 3 33
Reflexos sociais – ideologias e silenciamentos das questões de gênero ao longo da história a partir do Materialismo Histórico e Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica.

• MÓDULO 4 42
Estereótipos, mitos e falsas crenças, anticiência e estratégias para trabalhar a desinformação sobre gênero na escola.

• CONSIDERAÇÕES FINAIS 58

• REFERÊNCIAS 60