



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-graduação em Educação
Campus Camboriú

RENATA LEWANDOWSKI MONTAGNOLI

**HISTÓRIAS DE UMA OUTRA *HISTÓRIA*:
AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E FEMINISMOS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS
NO ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE ITAPEMA-SC.**

Camboriú-SC

2022

RENATA LEWANDOWSKI MONTAGNOLI

**HISTÓRIAS DE UMA OUTRA *HISTÓRIA*:
AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E FEMINISMOS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS
NO ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE ITAPEMA-SC.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Liane Vizzotto, Doutora em Educação.

Camboriú-SC

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

M758h Montagnoli, Renata Lewandowski
Histórias de uma outra História: as temáticas de
gênero e feminismos nos processos educativos no
ensino de História na Rede Municipal de Itapema-SC /
Renata Lewandowski Montagnoli; orientador Liane
Vizzotto. -- Camboriú, 2022.
205 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, , Camboriú, 2022.

Inclui referências.

1. Processos Educativos. 2. Gênero. 3. Feminismos.
4. Ensino de História. 5. Ensino Fundamental II. I.
Vizzotto, Liane . II. Instituto Federal Catarinense.
. III. Título.

RENATA LEWANDOWSKI MONTAGNOLI

**HISTÓRIA DE UMA OUTRA HISTÓRIA:
AS TEMÁTICAS GÊNERO E FEMINISMOS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS NO
ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE ITAPEMA/SC**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú.

Camboriú (SC), 28 de março de 2022.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.ª Liane Vizzotto, Dr.ª

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.ª Joana Maria Pedro, Dr.ª

Universidade Federal de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.ª Solange Aparecida Zotti, Dr.ª

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.ª Dayana Brunetto Carlin dos Santos, Dr.ª (suplente)

Universidade Federal do Paraná

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Alexandre Vanzuita, Dr. (suplente)

Instituto Federal Catarinense

Camboriú

2022



Emitido em 28/03/2022

DECLARAÇÃO Nº 26/2022 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 29/03/2022 13:28)

ALEXANDRE VANZUITA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matricula: 2764188

(Assinado digitalmente em 29/03/2022 16:17)

LIANE VIZZOTTO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DEPE/CON (11.01.04.01.03)
Matricula: 1905263

(Assinado digitalmente em 29/03/2022 14:08)

SOLANGE APARECIDA ZOTTI
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/CON (11.01.04.01.03.02)
Matricula: 1988805

(Assinado digitalmente em 29/03/2022 13:40)

JOANA MARIA PEDRO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 388.562.129-00

(Assinado digitalmente em 29/03/2022 15:09)
DAYANA BRUNETTO CARLIN DOS SANTOS

ASSINANTE EXTERNO
CPF: 023.295.359-70

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:
26, ano: 2022, tipo: DECLARAÇÃO, data de emissão: 29/03/2022 e o código de verificação: 8215eaa63c

AGRADECIMENTOS

Toda produção científica não é uma produção individual, mas produzida através do coletivo, do pensamento de outras pessoas que nos servem de referência, das experiências que construímos nas relações sociais, das interações com os pares e com o processo de orientação. Portanto, este trabalho é uma síntese de uma *história* que envolve muitas *histórias*... Por isso, a primeira pessoa que vou mencionar nominalmente aqui é Idalina Paulo, uma mulher que nunca conheci pessoalmente, mas que um dia li a respeito de um processo-crime no qual ela era a vítima. A partir daquela leitura, nunca mais olhei a História com os mesmos olhos. Sua história narrada no campo jurídico me levou a pesquisar gênero e ter a certeza de que a cis-heteronormatividade masculina não me representava. Desde então, eu quis escrever sobre isso e “lutar contra esse sistema”. Obrigada, Idalina! Com certeza você nunca saberá desta “história”, mas registro aqui para a posteridade a sua importância na minha trajetória enquanto pesquisadora.

Seguindo a lista dos agradecimentos, registro a importância do meu esposo Edison, e de meu filho, João Antônio, nesse processo de dois anos de estudos em meio a uma pandemia global (COVID-19). Foram momentos intensos e difíceis, sei que estive ausente mesmo estando fisicamente presente, mas agradeço pela compreensão, apoio e amor. Amo muito vocês! Ao final do processo escrita do texto, meu filho me escreve um bilhete dizendo: “*Renata é a maior faladora de feminismo do mundo*” (João Antônio Montagnoli Leal, 7 anos). Nada como a pureza da resposta das crianças...

Agradeço a preocupação dos meus pais, que sempre me ligavam perguntando: “Tem muita coisa da escola para estudar?”. Geralmente a resposta era sempre a mesma: Sim!

Ao meu irmão Rafael L. Montagnoli que me auxiliou em algumas traduções e revisões, obrigada!

Aos amigos Andressa Pinheiro e Marcos Ronaldo Carvalho, que sempre se dispunham a ficar com o João para que eu me dedicasse aos estudos, meu muitíssimo obrigada!

No caminho para chegar ao mestrado em Educação do IFC, contei com o incentivo e apoio de meu amigo de longa data, Adriano Mafra. Muito obrigada pelas palavras, pela ajuda, pelas risadas e pelas leituras.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Liane Vizzotto, que sempre me incentivou e impulsionou meus sonhos. Às professoras do IFC, meu carinho pelo conhecimento compartilhado. Em especial, meus agradecimentos à professora Filomena Lucia G. Rodrigues da Silva, à professora Solange Aparecida Zotti, à professora Marilândes Mól Ribeiro de Melo e ao professor Alexandre Vanzuita, que sempre me enviavam materiais, trocavam ideias com muita atenção e carinho. Agradeço às professoras que fizeram parte da minha banca de qualificação e desta banca de defesa: Dra. Solange Aparecida Zotti, Dra. Joana Maria Pedro, Dra. Dayana Brunetto C. dos Santos, Dr. Adriano Mafra e Dr. Alexandre Vanzuita. Obrigada por terem aceitado o convite para participar deste momento, pelas contribuições para este trabalho e pela generosidade acadêmica. Agradeço aos colegas da turma 2020, Leonardo, Thiago e Elias, pelas conversas, trocas e leituras. Agradeço a participação e os relatos das entrevistadas nesta pesquisa.

Finalizo os agradecimentos com um trecho de uma ciranda feminista, de autoria desconhecida:

*“Companheira me ajuda que eu não posso
andar só,
eu sozinha ando bem,
mas com você ando melhor”.*

Ser feminista: quebrar a ordem!
Pensar gênero: romper a norma!
Fazer história: contar de outro jeito!
(SILVANA MARIA PEREIRA, 2019, p. 296)

RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa *Processos Educativos e Inclusão* do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú-SC*. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que objetivou analisar a concepção das docentes e se ocorre a implementação das temáticas gênero e feminismos, nas aulas de História dos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Itapema-SC. A escolha dessa temática para a pesquisa se deu em virtude dos processos de silenciamento quanto ao estudo de temas como gênero e feminismos nos espaços escolares. Desde os primeiros anos deste século (XXI), movimentos políticos de pautas conservadoras se mobilizaram para propagar a desinformação em relação aos temas, além de instituir um pânico moral acerca daquilo que chamam de “Ideologia de gênero”. A atuação política desses movimentos levou ao processo de retirada ou negligência das temáticas gênero, feminismos e sexualidades dos documentos suleadores da educação nacional, estadual e municipal. Esse processo gerou um retrocesso em relação a debates já travados e superados num passado nacional recente, como da publicação no ano de 1997 dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa “caçada antigênero” gerou e gera, entre as docentes, inseguranças no trabalho com as temáticas que visam discutir a normatização da sociedade, principalmente devido a vigilância das famílias. Diante deste cenário nada favorável, e conhecendo empiricamente a rede de ensino analisada, é que elaboramos as seguintes hipóteses, a saber: a) as questões que envolvem gênero e feminismos são pouco ou não são trabalhadas em sala de aula pelas docentes de História, seja por falta de conhecimento sobre as temáticas, seja por haver preocupação quanto às polêmicas que esses temas suscitam; b) os materiais didáticos/pedagógicos de referência não tratam dos temas, ou o fazem de forma superficial, não promovendo o debate acerca das questões que englobam gênero e feminismos. As hipóteses foram confirmadas parcialmente, pois surpreendentemente foi possível constatar que os temas gênero e feminismos são discutidos durante as aulas de História das professoras participantes desta pesquisa. Dadas as especificidades, este trabalho se enquadra no escopo de uma pesquisa qualitativa (GAMBOA, 2003) e a participação das oito docentes de História efetivas da rede municipal de ensino de Itapema-SC se deu através de entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados foram analisados sob a ótica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2021). A fundamentação teórica desta pesquisa, quanto a gênero e feminismos, se deu a partir dos estudos de Louro (1997, 2000, 2007, 2011, 2012, 2014), Pedro (1994, 2005), Pedro e Lemes (2019) e Scott (1992, 2005).

Palavras-chave: Processos educativos. Gênero. Feminismos. Ensino de História. Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

This work is part of the research line into Educational Processes and Inclusion of the Graduate Program in Education of the Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú-SC. This is a qualitative research that aimed to analyze the conception of the teachers and whether the implementation of gender and feminism themes occurs in History classes in the final years of Elementary School in the Municipal Education Network of Itapema-SC. The choice of this theme for the research was due to the silencing processes regarding the study of themes such as gender and feminism in school spaces. Since the early years of the 21st century, political movements with conservative agendas have mobilized to spread misinformation about the issues, in addition to instituting a moral panic about what they call “Gender Ideology”. The political action of these movements led to the process of withdrawing or neglecting the themes of gender, feminisms and sexualities from the documents that guide national, state and municipal education. This process generated a setback in relation to debates that had already been fought and overcome in the recent national past, such as the publication in 1997 of the Transversal Themes of National Curricular Parameters (PCNs). This “anti-gender hunt” generated and generates, among the teachers, insecurities in working with the themes that aim to discuss the normalization of society, mainly due to the surveillance of families. Faced with this unfavorable scenario, and knowing empirically the analyzed teaching network, we elaborated the following hypotheses, namely: a) issues involving gender and feminisms are little or not addressed in the classroom by History teachers, either due to lack of knowledge about the themes, either because there is concern about the controversies that these themes raise; b) the didactic/pedagogical reference materials do not deal with the themes, or they do so in a superficial way, not promoting the debate about the issues that encompass gender and feminisms. The hypotheses were partially confirmed, as surprisingly it was possible to verify that gender and feminism themes are discussed during the History classes of the teachers participating in this research. Given the specificities, this work falls within the scope of a qualitative research (GAMBOA, 2003) and the participation of 8 public school teachers who teach History in the municipal system of Itapema-SC took place through semi-structured interviews. The collected data were analyzed from the perspective of Content Analysis (BARDIN, 1977; FRANCO, 2021). The theoretical foundation of this research, regarding gender and feminisms, was based on studies by Louro (1997, 2000, 2007, 2011, 2012, 2014), Pedro (1994, 2005), Pedro and Lemes (2019) and Scott (1992, 2005).

Keywords: Educational processes. Gender. feminisms. History Teaching. Elementary School II.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Perguntas de pesquisa.	24
Figura 2 – Entrevistadas por gênero.	113
Figura 3 – Religião informada pelas entrevistas.	114
Figura 4 – Renda familiar.	115
Figura 5 – Carga horária semanal de trabalho na rede municipal de Itapema-SC.	116
Figura 6 – Idade das docentes.	117
Figura 7 – Ano de conclusão da Licenciatura em História.	118
Figura 8 – Instituição de Ensino Superior onde graduou-se em História.	119
Figura 9 – Raça/etnia declarada pelas entrevistadas.	121
Figura 10 – Estado civil das entrevistadas.	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As ocorrências das palavras “gênero” e “mulher/mulheres” no PNE (2001) -----	67
Quadro 2 – As ocorrências do termo “direitos humanos” no PEE/SC (2015)-----	72
Quadro 3 – As ocorrências do termo “gênero” na versão preliminar do PEE/SC (2015)-----	73
Quadro 4 – Currículo de História Anos Finais da Rede Municipal de Ensino de Itapema-SC-	80
Quadro 5 – Currículo Base do Território Catarinense (2019)-----	82
Quadro 6 – Expressões relacionadas a gênero no currículo de História da BNCC-----	86
Quadro 7 – Pesquisa na base de dados da BDTD (29/06/2020)-----	101
Quadro 8 – Pesquisa na base de dados da BDTD (07/09/2020)-----	102
Quadro 9 – Pesquisa na base de dados da CAPES (29/06/2020)-----	104
Quadro 10 – Divisão dos blocos das entrevistas -----	106
Quadro 11– Guia de Entrevista -----	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitida em caráter Temporário
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	<i>Corona virus disease</i>
DF	Distrito Federal
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituto de Ensino Superior
IFC	Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia Catarinense
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SC	Santa Catarina
STF	Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	MUDANDO O OLHAR: AS MULHERES NA HISTÓRIA	34
2.1	BELAS, RECATADAS E DO LAR: AS MULHERES E A CONSTRUÇÃO DE UMA OUTRA HISTÓRIA	37
2.2	FEMINISMOS NOSSOS DE CADA DIA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO MOVIMENTO	43
3	GÊNERO: O BICHO DE 7 CABEÇAS	47
3.1	A ESCOLA: UM CAMPO MINADO PARA AS DISCUSSÕES DE GÊNERO	53
4	CENSURAR E PUNIR: O NEGLIGENCIAMENTO E AS PROIBIÇÕES AO ESTUDO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO	58
4.1	GÊNERO E FEMINISMOS NOS DOCUMENTOS QUE SULEIAM A EDUCAÇÃO NO PAÍS - PNE	64
4.1.1	O sul não é o meu país, mas vamos olhar para o sul: o Plano Estadual de Educação catarinense	71
4.1.2	Tapera se denominou e a lei ignorou: o Plano Municipal de Educação de Itapema	76
4.2	QUANDO A BASE NÃO É FORTE, A ESTRUTURA NÃO RESISTE: A BNCC E O CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE	88
5	PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	95
5.1	CONHECER PARA ESCREVER: O ESTADO DO CONHECIMENTO E AS PESQUISAS SOBRE GÊNERO E FEMINISMOS NAS AULAS DE HISTÓRIA	98
5.2	VIVER PARA CONTAR: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O TRABALHO COM AS TEMÁTICAS GÊNERO E FEMINISMOS	105
5.3	CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS	113

5.4	CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE: O QUEBRA-CABEÇA DA PESQUISA-----	122
5.4.1	Categoria 1: Formação profissional e os estudos de gênero-----	125
5.4.2	Categoria 2: O estudo das temáticas gênero e feminismos e sua importância-----	131
5.4.3	Categoria 3: O Silenciamento e a polêmica que envolve o estudo das temáticas gênero e feminismos -----	144
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	152
	REFERÊNCIAS -----	160
	ANEXOS -----	175
	ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA PARA EXECUÇÃO DA PESQUISA	176
	ANEXO B – PARECER FAVORÁVEL DO COMITÊ DE ÉTICA-----	178
	ANEXO C – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO-----	183
	APÊNDICES -----	186
	APÊNDICE A – OCORRÊNCIAS DAS PALAVRAS MULHER/ MULHERES E GÊNERO NO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE: VERSÃO PRELIMINAR E FINAL -----	187
	APÊNDICE B – SELEÇÃO DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTADAS----	195

1 INTRODUÇÃO

[...] a história das mulheres traz à luz as questões de domínio e de objetividade sobre as quais as normas disciplinares são edificadas. A solicitação supostamente modesta de que a história seja suplementada com informação sobre as mulheres sugere, não apenas que a história como está é incompleta, mas também que o domínio que os historiadores têm do passado é necessariamente parcial. (SCOTT, 1992, p. 79)

Iniciamos a escrita desta dissertação com uma frase da escritora feminista Chimamanda Adichie (2019, p. 33), que afirma: “[...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso”. Essa frase representa muito o que pensamos sobre esta pesquisa: mostrar outras possibilidades, uma outra história possível. O livro de Adichei, *O perigo de uma História Única*, narra a angústia da representação histórica que tem apenas uma versão, uma visão, uma representação. Durante muito tempo, a História¹ foi narrada apenas sobre as lembranças dos vencedores, dos heróis viris e valentes, dos poderosos, como se mulheres, crianças, idosos não fossem importantes para as narrativas históricas, como se elas nada tivessem contribuído para que os acontecimentos históricos pudessem ter ocorrido.

Essa narrativa tradicional² desconsiderava as subjetividades que não estivessem atreladas aos grandes feitos e fatos, desvalorizando e subjugando povos e pessoas. Por isso, a importância de se pensar em uma outra História, ou nas histórias que estão dentro da História, como escreveu Adichie (2019, p. 32):

[...] as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

¹ O termo *História*, grafado com inicial maiúscula, refere-se ao campo do conhecimento pertencente a grande área das Ciências Humanas.

² De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 29-30), os modelos tradicionais de educação não estavam “absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. Ao tomar o status quo como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo”.

A partir do deslocamento da visão historiográfica tradicional, e das palavras de Adichie (2019), poderíamos questionar: será que estamos proporcionando às alunas³ sua representatividade nas histórias? Será que estamos trabalhando com histórias que tenham significado para suas existências ou histórias em que as protagonistas sejam semelhantes a elas? Quais são as ‘histórias únicas’ que estão sendo estudadas em sala de aula? Quais são as histórias com maior poder de serem narradas?

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva. O poeta palestino Mourid Barghouti escreveu que, se você quiser espoliar um povo, a maneira mais simples é contar a história dele e começar com ‘em segundo lugar’. Comece a história com as flechas dos indígenas americanos, e não com a chegada dos britânicos, e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano, e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente. (ADICHIE, 2019, p. 23-4)

Ao ampliar o foco para além das narrativas já consolidadas, podemos contar histórias sob outras perspectivas, histórias que há muito são narradas, mas que acabam sendo silenciadas pelas histórias únicas e universais, pelas estruturadas de poder que fazem que umas histórias sejam mais válidas do que outras. Os estudos que envolvem as temáticas gênero e feminismos⁴ estão inseridas nesta perspectiva de mudar o olhar historiográfico⁵, pensar em uma outra história que não seja universal, muito menos essencialista. Mas que analise as relações humanas, as construções sociais e históricas que foram e são produzidas pelas pessoas que vivem a identidade de gênero feminina e masculina. Esse processo questiona as “verdades” sedimentadas nos saberes, nas práticas e normas sociais e, segundo Joana Maria Pedro (2005, p. 92),

³ Nesta dissertação, adotamos o uso dos termos no gênero feminino para facilitar a leitura. Dessa forma, embora alguns termos sejam escritos no feminino, podem fazer referência igualmente ao gênero masculino. Trata-se de uma tentativa desta autora de proporcionar uma escrita mais abrangente e que vá ao encontro dos temas aqui pesquisados (gênero, feminismos e nova História). Abordaremos essa questão mais adiante. Além disso, ao optar pelo gênero feminino, a escrita torna-se igualmente inclusiva, uma vez que o uso de barras (/) para a utilização dos dois gêneros dificulta o processo de compreensão leitora de pessoas com deficiência visual que utilizam *softwares* para leitura de textos.

⁴ Utilizamos, ao longo desta dissertação, a palavra *feminismo* no plural, pois este conceito representa uma multiplicidade dentro do próprio movimento, como sugerem Joana Maria Pedro e Marisa Barletto (2019, p. 4): “[...] o feminismo foi pensado no plural, devido aos diversos grupos, com diversificadas posições políticas, esta pluralidade continua se ampliando e se aprofundando. Essa pluralidade de posicionamentos expressa, muitas vezes, as profundas desigualdades entre as mulheres no que tange aos seus pertencimentos de classe, de raça/etnia, sexualidade, geracional e de localidade geopolítica”.

⁵ Referimo-nos, especificamente, à Nova História, a ser abordada no *Capítulo 2: Mudando o olhar: as mulheres na História*.

Ao observarmos, como profissionais da História, as práticas que ensejam a divisão sexual do trabalho, dos espaços, das formas de sociabilidade, bem como a maneira como a escola, os jornais, a literatura, enfim, os diferentes meios de comunicação e divulgação constituem as diferenças reforçando e instituindo os gêneros, estamos escrevendo uma história que questiona as ‘verdades’ sedimentadas, contribuindo para uma existência menos excludente.

A inquietude em relação às “verdades” da história gerou muitas indagações nesta pesquisadora durante o processo de construção desta dissertação. Diante do cenário atual do nosso país – assim como de outros países do Norte e do Sul Global⁶ –, marcado por pautas conservadoras que criminalizam a palavra gênero e promovem a ideia de que esse tema – ou “Ideologia de gênero”⁷, como preferem alguns –, seria o causador da desgraça e da destruição dos bons costumes e da família tradicional brasileira. Portanto, pensar uma pesquisa científica com essa temática é um processo complexo, pois o discurso de pautas conservadoras

[...] se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transgêneros. (GAUDÊNCIO FRIGOTTO, 2017, p. 18)

A retórica construída por grupos contrários aos estudos sobre gênero e outros temas faz parte de uma articulação de movimentos reacionários nacionais – especialmente o denominado Movimento “Escola sem Partido” (ESP)⁸ – e internacionais, os quais manipulam informações e instituem o temor na sociedade. Esses movimentos políticos de repressão ao gênero têm por objetivo criar, no imaginário social, um perigo eminente. Suas pautas envolvem assuntos que, por vezes, são considerados tabus socialmente, como a sexualidade, o gênero, o aborto etc. Esse temor social foi denominado como “pânico moral”, que pode ser entendido como

⁶ De acordo com Pedro e Lemes (2019, p. 68), “esta noção de Norte global ou Sul global não tem relação necessária com a geografia. Trata-se de conceito utilizado pelos estudos pós-coloniais como referência aos países ricos e pobres conectados pela colonização”.

⁷ De acordo com Junqueira (2017), ideologia de gênero é uma denominação criada por grupos religiosos conservadores, que imputou ao estudo do tema gênero, a destruição valores morais e tradicionais da família cristã. Abordaremos mais profundamente o tema no Capítulo 3, intitulado *Gênero: o bicho de 7 cabeças*.

⁸ O “Movimento Escola Sem Partido” surgiu em 2004, a partir de um grupo de pessoas lideradas pelo ex-procurador de justiça do estado de São Paulo, Miguel Nagib. O movimento almeja o controle, a vigilância sobre escolas e educadores, bem como sobre o currículo escolar. O grupo tem inspiração em movimentos norte-americanos que combatem posições ideológicas e temas do multiculturalismo, principalmente os estudos de gênero. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 12 out. 2020.

Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas. Então a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas repentinamente ganha notoriedade. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende. (STANLEY COHEN, 1972, p. 9)

O pânico moral é marcado pelo medo, pela insegurança, pela instabilidade decorrida das mudanças ou contestações das normas sociais vigentes, por isso causam tanto temor. Para Jeffrey Weeks (1981, p. 14),

Os pânicos morais cristalizam medos e ansiedades muito difundidos, e muitas vezes lidam com eles não pela procura das reais causas dos problemas e as condições que eles demonstram mas deslocando-os como ‘Demônios do Povo’ em um certo grupo social identificado (comumente chamado de ‘imoral’ ou ‘degenerado’). A sexualidade tem tido uma centralidade particular em tais pânicos, e os ‘desviantes’ sexuais tem sido bodes expiatórios onipresentes.

Através desse medo que paira sobre a sociedade, esses movimentos políticos buscam o controle social, a manutenção da norma cis-heteronormativa⁹, estando na contramão do debate, do livre pensamento e da multiplicidade de ideias, visando perpetuar as desigualdades, as injustiças, os preconceitos e as opressões. O movimento político organizado mais expressivo no Brasil, em termos de discurso educacional conservador, é o já citado ESP. O referido movimento defende que a função docente deve estar atrelada a manuais de ensino, a formar “consumidores” sem nenhuma criticidade da realidade, indivíduos sem autonomia. Incentivam que pais e alunos delatem escolas e docentes que não seguem esses preceitos (FRIGOTTO, 2017).

A pauta conservadora se intensificou no começo deste século e temos, no atual momento político em nosso país, ministras de Estado externalizando o discurso contra a

⁹ Designamos por cis-heteronormatividade o sistema de norma e poder que se baseia na cisgeneridade e na heterossexualidade como formas de vivências legitimadas socialmente. Para Seffner e Silva (2013, p. 74, “[...] vivemos em uma sociedade onde todos estão sujeitos à chamada heterossexualidade compulsória. Em outras palavras, um conjunto enorme de fatores, desde crenças religiosas até afirmações do senso comum, mostra que a felicidade só pode ser alcançada por indivíduos heterossexuais”.

temática de gênero¹⁰ e reforçando a narrativa dos conservadores de que esse não é um tema para ser trabalhado na escola. Isso fica evidente no trecho do discurso do representante máximo do Ministério da Educação (MEC), Milton Ribeiro, no lançamento do cronograma de implantação do Novo Ensino Médio:

[...] ‘Não vou permitir que em livros didáticos a gente possa levar questões de gênero para crianças de 6 anos de idade, tudo tem o seu tempo certo, não podemos violentar a inocência das crianças’ declarou. ‘Respeito as decisões dos adultos, mas discordo de falar para uma criança que ela pode ser menino ou menina aos 6 anos de idade, esse é um compromisso de valores que nosso governo tem e não vamos abrir mão’. (NÃO..., 2021, on-line)

O discurso do Ministro da Educação demonstra que a política pública educacional vigente coíbe os estudos de gênero, por entender que gênero é “violentar a inocência das crianças”, portanto, um tema a ser combatido como um inimigo do Estado. Dentro dessa lógica de um inimigo a ser combatido, incentivar o respeito à diversidade é sinônimo de doutrinação, por isso deve ser criminalizado. Esse discurso oficial institucionalizado reverbera nas escolas de norte a sul do país, gerando desconfortos, medos, inseguranças, muito embora não coíbe por completo a discussão sobre o tema. Um exemplo disso é o desenvolvimento desta pesquisa, que se soma a tantas outras em andamento ou já realizadas em vários programas de pós-graduação pelo país.

Realizar uma pesquisa sobre um tema que lhe seja caro e que esteja em profunda simbiose com a pesquisadora faz com que alguns cuidados sejam necessários, para que a pesquisa científica não caia em armadilhas ou adquira um tom panfletário. De acordo com Guacira Lopes Louro (2007, p. 212-213):

[...] ainda que nossas pesquisas e nossa comunicação acadêmica se mostrem marcadas por nossos propósitos políticos (e elas não podem deixar de estar marcadas), elas teriam de evitar o tom panfletário. Esse tom pouco nos ajuda. O panfleto é, por suas características, um texto sensacionalista, freqüentemente violento e breve e cujo objetivo máximo é o impacto; por vezes, a exaltação à luta imediata. Os compromissos – e, conseqüentemente, o tom – do texto acadêmico

¹⁰ Em alguns momentos neste trabalho usamos os termos *temáticas de gênero* ou *estudos de gênero*, pois entendemos que essas duas terminologias abrangem de forma mais plural o conceito de gênero, representando as relações instituídas, as feminilidades, as masculinidades, as violências e tantos outros temas que a categoria de análise abarca. Para Lia Zanotta Machado (1998, p. 112), os estudos de gênero representam a “[...] construção de um paradigma que reivindica, radicalmente, o caráter simbólico das relações de gênero e que aponta tanto para uma diferenciação quanto para uma indiferenciação, para um número qualquer de gêneros e para a instabilidade de quaisquer caracterizações”.

parecem ser de outra ordem. O equilíbrio entre disposição política e militância é, portanto, difícil, delicado, mas necessário.

Como a autora bem assinalou, manter o equilíbrio é difícil, mas extremamente necessário para que mantenhamos a cientificidade da pesquisa acadêmica e para que não corramos o risco de cair em defesa das paixões que a pesquisa e o tema nos geram. Buscando debater o nosso papel enquanto educadoras comprometidas com o respeito à diversidade, aos direitos humanos e à dignidade, nos amparamos em um questionamento feito por Paulo Freire (1996, p. 27): “Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, [...] o de que quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças?”. Se o nosso compromisso é com uma educação emancipadora, respeitosa e democrática, precisamos protestar contra as injustiças, contra os sistemas de poder que nos aprisionam em normas sociais que se fundamentam basicamente em essencialismos biológicos, em binarismos, em cis-heteronormatividade. A perspectiva com a abordagem de gênero, conforme pontuam Joana Maria Pedro, Silvana Maria Pereira e Anamaria Marcon Venson (2017, p. 28), “[...] numa pesquisa feminista [...], é pensar e propor questões ao debate; é procurar problemas e não resolvê-los; é promover o diálogo e não concluir a discussão; é contestar aquilo que é naturalizado e não simplesmente buscar o consenso”. Ir para além da normatividade...

Sendo assim, buscando romper esse sistema de normas na escrita acadêmica, essa pesquisa utiliza sua escrita na forma feminina, pois “não há como discutir gênero e educação sem discutirmos também o papel da linguagem como fator de exclusão”, de acordo com Nilson F. Dinis (2008, p. 486). Amparados pelos preceitos da gramática normativa, os textos utilizam a universalização masculina para sua escrita, ou seja, a concordância de gênero tenderá a ser masculina mesmo quando o universo a que se refere seja majoritariamente feminino. Ainda segundo Dinis (2008, p. 486-7), “[...] o universal masculino é regra que persiste mesmo nos textos acadêmicos, embora sua universalidade seja questionável, visto que esta função não está presente em todas as línguas”. Roland Barthes, de maneira enfática, afirma que “[...] a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 1989, p. 14). Por isso, esta dissertação buscou a desobrigação da prevalência do uso de desinências masculinas, pois “assim que ela é proferida, mesmo que na

intimidade mais profunda do sujeito, a língua entra a serviço de um poder” (BARTHES, 1989, p. 13), e não pretendemos reforçar nenhuma estrutura de poder cis-heteronormativa neste estudo.

Para conseguir pensar numa dissertação que problematize o gênero em múltiplas nuances, como na questão da linguagem, foi preciso ir além da História (área de formação desta pesquisadora), da Educação (área de concentração do Programa de Pós-Graduação onde o estudo é desenvolvido) e buscar muitos caminhos científicos que auxiliassem na construção desta pesquisa. É comum que as pesquisas busquem mais de uma ciência para se fundamentar ou para aprofundar o tema estudado, como ocorre no campo da Educação, que “tem se comunicado com outros campos disciplinares, tais como a Psicologia, a Antropologia, os Estudos Culturais, a Comunicação, a Literatura, a História, a Sociologia, os Estudos de Cinema e muitos outros” (LOURO, 2007, p. 213). É um “borramento das fronteiras”, conforme Louro (2007). Além de ultrapassar a fronteira de uma ciência única, esse modo de pensar a pesquisa permite que a pesquisadora percorra fronteiras científicas e busque, através de sua subjetividade, escolhas que demarquem seu trabalho. De acordo com Louro (2007, p. 213),

O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. O modo como conhecemos é, por tudo isso, incontrolável, volátil.

Mesmo valendo-se do “borramento das fronteiras” para a produção científica, a pesquisadora necessita “[...] abandonar a pretensão de dominar um assunto ou uma questão ou de trazer ‘a grande verdade’ [...]” (LOURO, 2007, p. 214-215). Louro (2007) orienta que devemos utilizar poucas afirmativas categóricas, permitindo que a leitora possa tomar posição. A pesquisa torna-se mais aberta e provocativa para se pensar novas possibilidades para além daquilo que foi apresentado. Tomaz Tadeu da Silva (2005) defende que a “verdade”, na perspectiva pós-estruturalista, é deixada de lado para que se enfatize *como* aquela verdade foi produzida dentro dos processos sociais. Assim, as escolhas realizadas para a construção desta pesquisa perpassam as predileções da pesquisadora a partir de sua trajetória enquanto docente. Define-se, portanto, a categoria de análise gênero na perspectiva de Matos (1997, p. 97), categoria esta “[...] basicamente relacional, [...] procura destacar que os perfis

de comportamento feminino e masculino e definem-se um em função do outro. Esses perfis se constituem social, cultural e historicamente num tempo, espaço e cultura determinados”.

A presente dissertação surgiu do interesse de propor uma outra história, uma história que tirasse o foco e o protagonismo dos grandes “heróis/homens” e olhasse para outras possibilidades. Possibilidades de ampliar ainda mais os trabalhos já realizados, descentralizando os sujeitos históricos, em que “o personagem histórico universal cede lugar a uma pluralidade de protagonistas” (MATOS, 1997, p. 98). Essas outras possibilidades históricas se fazem necessárias também na escrita dos livros didáticos, conforme Alicia Fernández (2007, p. 26),

É preciso, por exemplo, corrigir alguns textos que se encontram nos livros de História, como: ‘Os egípcios moravam na beira do rio Nilo. Suas mulheres...’ O texto não diz claramente que as mulheres são propriedade dos homens, mas sutilmente sugere que a palavra egípcios, no trecho, não se refere ao povo como um todo. Essas mensagens subliminares são profundas e perigosas, pois criam um modo de pensar. É necessário excluir isso das aulas.

É no espaço escolar que se reforçam os estereótipos de gênero, seja através da linguagem, da própria organização do espaço, dos planejamentos, das atividades, dos livros didáticos utilizados... Portanto, entender e debater o tema gênero é perceber que ele envolve as relações sociais que se constituem entre pessoas que vivem a identidade de gênero feminina e masculina, “[...] identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 1997, p. 24), muito além de feminilidades¹¹ e de masculinidades pré-estabelecidas.

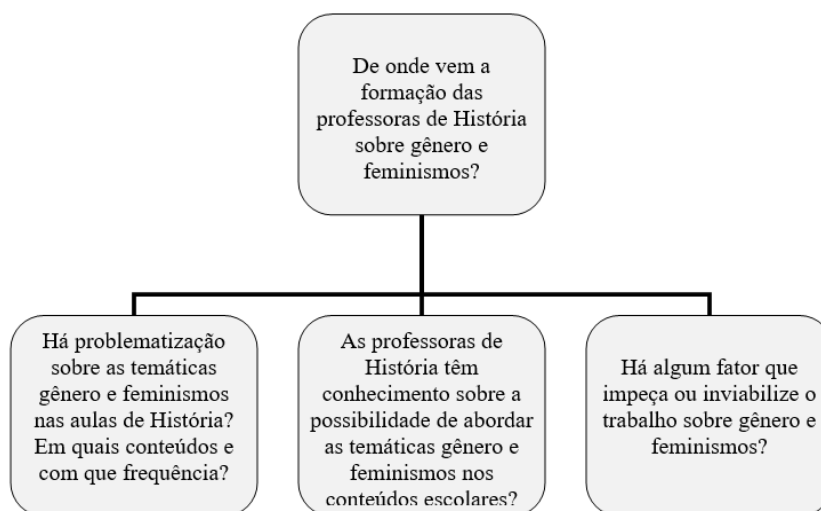
A educação pode transformar o olhar sobre as concepções de feminilidades e de masculinidades, promovendo a discussão dos preceitos democráticos e humanitários de uma sociedade, entendendo que, segundo Maria Amélia P. A. Andery *et al.* (1996, p. 10),

¹¹ *Feminilidades* é uma forma de subverter o conceito de “feminilidade”, no qual há um padrão pré-estabelecido social e culturalmente para que as pessoas que são designadas ao nascer como mulheres tenham determinados comportamentos sociais, se vistam de determinada maneira, sigam preceitos designados para as pessoas femininas. “Feminilidades” amplia o conceito para além do biológico, entendendo que não apenas corpos que foram designados como femininos ao nascer estão nesse conceito. Promove o descolamento para a ideia de que não existe uma norma para a vivência da identidade de gênero feminina, o que há, são pluralidades e subjetividades. Segundo Patrícia Abel Balestrin (2018, p. 19), “Essas construções de gênero posicionam homens e mulheres de diferentes modos, criam expectativas relativas às feminilidades e masculinidades, indicam para homens e mulheres formas possíveis de viver o amor, a paixão e o desejo”.

A ação humana [...] se dá principalmente pela incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração; a transmissão dessas experiências e conhecimentos – por meio da educação e da cultura – permite que a nova geração não volte ao ponto de partida da que a precedeu.

A escola é um espaço para a mudança de concepção social, como escreveu Mary Jane P. Spink (1994), e é acreditando nessa prerrogativa que projetamos esta pesquisa. O estudo está inserido na linha de pesquisa *Processos Educativos e Inclusão*, do Programa de Pós-Graduação em Educação, conforme já anunciado. Esta pesquisa advém da experiência da pesquisadora como docente de História na Rede Municipal de Ensino de Itapema desde o ano de 2005. O campo de estudo é, portanto, a realidade da autora deste trabalho. A partir de visão empírica sobre a rede de ensino, definimos o problema de pesquisa. Para Gatti (2002, p. 62), “a pesquisa é um cerco em torno de um problema”. Para entender a concepção das temáticas gênero e feminismos por parte das docentes, bem como a sua implementação (ou não) nas aulas de História, foi preciso levantar alguns questionamentos, tais como:

Figura 1 – Perguntas de pesquisa.



Fonte – Elaborado pela autora.

Esses questionamentos foram essenciais para direcionar o trabalho e definir a estruturação deste estudo como um todo. Entende-se que esta pesquisa também apresenta intencionalidades. O fato de a pesquisadora ser também docente da rede de ensino analisada não inviabiliza o trabalho, uma vez que compactuamos com o entendimento de Sonia Meire

S. A. de Jesus, Solange Lacks e Maria Gorete B. Araújo (2014, p. 296): “quando se separa o sujeito que produz sua base material, se isola e se estrutura uma participação ‘neutra’ do pesquisador. Cabe perguntarmos ainda hoje se existe pesquisa e conhecimento ‘neutros’”. Dentre as intencionalidades e parcialidades que permeiam o interesse pelas temáticas de gênero e feminismos nas aulas de História, destaco¹² a minha condição de mulher cisgênero¹³, branca, heterossexual, feminista, professora de História, docente de escola pública municipal e pesquisadora desses temas. Minhas pesquisas sobre gênero iniciaram durante o curso de Especialização em História e os processos de intolerância no Brasil e na América Latina. Somado a minha intencionalidade de entender como estavam ocorrendo os estudos sobre gênero e feminismos, o objetivo era conhecer mais profundamente a temática, pois conforme Gatti (2002, p. 9), a “pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”. Ao propor pesquisar a concepção e implementação das temáticas gênero e feminismos nas aulas de História, buscamos contribuir para o debate e para o avanço do conhecimento humano, fomentando a relevância social e científica que toda pesquisa busca alcançar.

O objetivo deste trabalho está em analisar a concepção e a implementação das temáticas gênero e feminismos nas aulas de História do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino de Itapema-SC. São objetivos específicos do presente estudo:

- Investigar que fatores levam as professoras de História da Rede Municipal de Itapema a incluírem (ou não) as temáticas gênero e feminismos em seus planejamentos;
- Identificar quais abordagens sobre as temáticas gênero e feminismos são utilizadas nas aulas de História das professoras participantes da pesquisa;
- Verificar, se nos documentos oficiais do município (Plano Municipal de Educação, Matriz Curricular ou Currículo), as temáticas gênero e feminismos são abordadas e de que maneira isso ocorre;

¹² O uso de 1ª pessoa do singular será utilizado em algumas passagens do texto, especialmente quando fizer referência a algum percurso subjetivo da autora.

¹³ Para Jaqueline Gomes de Jesus (2012), “Chamamos de cisgênero, ou de ‘cis’, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento. [...] nem todas as pessoas são assim, porque, [...], há uma diversidade na identificação das pessoas com algum gênero, e com o que se considera próprio desse gênero. Denominamos as pessoas não-cisgênero, as que não são identificam com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero, ou trans” (JESUS, 2012, p. 10/41). A autora ainda completa que: “Pessoas transgênero são como as cisgênero, podem ter qualquer orientação sexual: nem todo homem e mulher é ‘naturalmente’ cisgênero e/ou heterossexual” (JESUS, 2012, p. 13/41).

- Situar os movimentos nacionais, estaduais e municipais que lutam pela retirada das temáticas de gênero e feminismos dos planos de educação e seus impactos na rede de ensino pesquisada
- Averiguar se a retirada dos temas gênero e feminismos dos planos de educação (municipal, estadual e nacional) impactaram os planejamentos das docentes.

A preocupação quanto à cientificidade, à relevância e ao ineditismo da pesquisa se dá pela minha caminhada acadêmica, trajeto que não foi linear, tampouco consecutivo, mas marcado por momentos de grande engajamento científico, momentos de hibernação e distanciamentos e outros de busca por segurança profissional – que ocorreu com a efetivação na rede de ensino de Itapema em 2009 como professora de História. Além disso, a questão da cientificidade e relevância de trabalhos com os temas gênero e feminismos parece carecer de um empenho ainda maior por parte das pesquisadoras, visto o estigma social que se criou em torno desses objetos científicos.

A cidade de Itapema está localizada no litoral centro-norte de Santa Catarina e faz parte da Associação dos Municípios da Foz do Rio Itajaí (AMFRI). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade tinha uma população estimada em 69.323 habitantes no ano de 2021¹⁴. Quanto aos dados sobre a educação do município, em 2021, a rede municipal de ensino de Itapema contava com mais de 294 docentes do Ensino Fundamental II (Anos Finais) da Educação Básica¹⁵. Desse total, 132 eram docentes efetivas, enquanto 162 eram contratadas por Admissão em Caráter Temporário (ACT)¹⁶. A disciplina de História contava com 21 docentes no quadro do município, sendo 11 professoras efetivas e 10 em caráter temporário. Nesta pesquisa, trabalhamos apenas com as profissionais que fazem parte do quadro efetivo do município, pois estão inseridas na rede há mais tempo, possuem uma caminhada profissional consolidada e já participaram de vários processos de formação promovidos pela própria Secretaria de Educação (reuniões, formação continuadas, palestras). Acreditamos, com isso, poderiam fornecer informações mais consistentes sobre o trabalho com as temáticas gênero e feminismos nas aulas de História.

¹⁴ Dados coletados na página eletrônica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/itapema/panorama>. Acesso em: 21 fev. 2022.

¹⁵ Educação Básica faz parte do sistema educacional brasileiro, com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

¹⁶ Dados coletados junto ao setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação de Itapema em 02 jun. 2021.

Diante deste cenário, da definição das pessoas que foram entrevistadas e da experiência profissional da autora na rede de ensino pesquisada, foi possível levantar algumas hipóteses quanto ao estudo das temáticas gênero e feminismos nas aulas de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Uma delas é que as questões que envolvem gênero e feminismos são pouco, ou não são trabalhadas em sala de aula pelas docentes de História – por falta de conhecimento sobre as temáticas, ou por haver preocupação quanto às polêmicas que esses temas suscitam. Outra hipótese levantada é que os materiais didáticos/pedagógicos de referência não tratam dos temas, ou o fazem de forma superficial, não promovendo o debate acerca das questões que englobam gênero e feminismos. Essa falta de debate é confirmada por Louro (2012, p. 45),

Já há algumas décadas o movimento feminista, o movimento negro e também os movimentos das chamadas minorias sexuais vem denunciando a ausência de suas histórias, suas questões e suas práticas nos currículos escolares. A resposta a essas denúncias, contudo, não passa, na maioria dos casos, do reconhecimento retórico da ausência e, eventualmente, da instituição, pelas autoridades educacionais, de uma ‘data comemorativa’: o ‘dia da mulher’ ou ‘do índio’, a ‘semana da raça negra’ etc.

Essa prática de colocar em pauta alguns temas apenas em datas específicas é muito comum na rede de ensino de Itapema, tal fato acaba trabalhando a temática específica de forma pontual e muitas vezes, superficial, pois não há tempo suficiente para discussões. Muitas autoras já demonstraram que há um negligenciamento sobre a temática gênero no espaço escolar e é justamente por isso que buscamos, através de entrevistas semiestruturadas, conseguir respostas e entendimentos para testar as hipóteses levantadas. As entrevistas foram peças fundamentais nesse processo, pois foram através das trocas que se estabeleceram entre pesquisadora e entrevistadas que reunimos as informações que fizeram parte das análises deste trabalho. A importância das entrevistas é destacada por Rosália Duarte (2004, p. 215),

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitiam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo [...].

As entrevistas formaram os relatos de história oral, nos quais as professoras responderam a perguntas pré-estabelecidas, que visavam um diagnóstico socioeconômico do

grupo de entrevistadas, assim como informações sobre formação inicial e continuada, prática docente e medos e anseios relacionados ao trabalho com as temáticas de gênero e feminismo em sala de aula. As vivências docentes dessas entrevistadas também foram evidenciadas, pois “as produções humanas *exprimem* a vivência e cabe ao hermenêuta compreender essas expressões [...]”, conforme Verena Alberti (2004, p. 18, grifos da autora). A pesquisadora ainda explica que a principal característica do documento de história oral está em “sua peculiaridade [...] decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais que privilegia e a *recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu.*” (1990, p. 5, grifos da autora). As vivências, as lembranças e as narrativas das entrevistadas é que trouxeram os dados do campo da vivência empírica que se uniu ao campo teórico para dar subsídios a discussões e reflexões propostas nesta dissertação, muito embora as entrevistas nos mostrem pedaços de um passado, fragmentos de cenas que vão formando um quebra-cabeça. Segundo Alberti (2004), as entrevistas possibilitam conhecer outras narrativas do passado para além das generalizações.

O cenário político que se consolidou em 2018 com a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro ampliou a perseguição a tudo que envolva a temática gênero. A campanha do então candidato a Presidente da República foi pautada na suposta luta do bem contra o mal, daqueles que querem conservar os valores morais da sociedade brasileira, contra os que querem destruir todas as estruturas sociais, na lógica limitada do bolsonarismo. Tivemos uma campanha baseada em mentiras das mais variadas, que também incluía as questões de gênero. A pauta da campanha buscou criminalizar os estudos sobre gênero, seja distorcendo campanhas de governos anteriores contra a homofobia nas escolas – vulgarmente denominado *kit gay*¹⁷ por grupos conservadores de extrema-direita –, ou com a narrativa mentirosa sobre a

¹⁷ “Em 2004, o Governo Federal lançou o programa *Brasil sem Homofobia*, com o objetivo de combater a violência e o preconceito contra a população LGBT (composta por travestis, transexuais, gays, lésbicas, bissexuais e outros grupos). Uma parte das ações enfatizaria a formação de educadores para tratar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade. “Por meio de um convênio firmado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi elaborado o material que seria distribuído às instituições de todo o país. Entretanto, uma polêmica impediu sua circulação. Em 2011, quando estava pronto para ser impresso, setores conservadores da sociedade e do Congresso Nacional iniciaram uma campanha contra o projeto. Nas acusações feitas, o ‘*kit gay*’ – como acabou pejorativamente conhecido – era responsável por ‘estimular o homossexualismo e a promiscuidade’” O governo cedeu à pressão e suspendeu o projeto” (SOARES, 2015, online).

distribuição de “mamadeiras de piroca (eróticas)” em creches¹⁸. Houve ainda infundadas acusações de que professoras buscavam, através da “Ideologia de gênero”, ensinar sexo as crianças, assim como a falácia de que docentes ensinam que menino pode ser menina e menina pode ser menino, como se gênero e sexualidade fossem escolhas que possam ser feitas ao bel prazer. Diante desse cenário, pesquisar gênero tornou-se não só uma tarefa árdua, mas também perigosa, pois grupos reacionários simplesmente buscam liquidar de todas as formas aquelas que levantam a bandeira das questões que envolvem gênero.

Em face ao exposto até o momento, havia a preocupação quanto à relevância da pesquisa em um cenário tão hostil, em que as pesquisas que envolvem gênero, feminismos e sexualidade são questionadas quanto à sua relevância científica e social. Um exemplo dessa perseguição e tentativa de invalidação de pesquisas pode ser encontrado no periódico *Gazeta do Povo*, do Paraná. Em 03 de maio de 2021, o referido jornal publicou a seguinte reportagem, assinada pelo jornalista Gabriel de Arruda Castro: *Ideologia de gênero e marxismo: novos trabalhos acadêmicos feitos com dinheiro público* (CASTRO, 2021, on-line). O texto jornalístico tinha por finalidade informar às leitoras que diversos trabalhos acadêmicos, de mestrado e de doutorado, estavam sendo produzidos nas universidades públicas pelo país afora, constituindo uma verdadeira afronta à moral e aos bons costumes. O jornalista observava ainda que foram financiados – em muitos casos –, com recursos de fomento à pesquisa do governo federal. A reportagem ainda realizava comparações entre as instituições de ensino superior públicas e privadas, observando que as públicas priorizavam a pesquisa, além de especificar que há “boas pesquisas” nessas instituições. Depois de discorrer sobre a importância das “boas pesquisas” científicas em todas as áreas, o autor da reportagem escreve:

Feitas todas as ressalvas, é preciso reconhecer que, como único financiador das universidades públicas brasileiras, o contribuinte tem o direito de conhecer de perto o que tem sido produzido nessas instituições de ensino. Como as verbas são escassas, os gestores precisam fazer escolhas deliberadas sobre os temas que devem ser priorizados enquanto outros são deixados de lado. Por isso, a *Gazeta do Povo* avaliou parte da nova safra de dissertações de mestrado e teses de doutorado

¹⁸ “Das *sex-shops* para as eleições: esta notícia mentirosa disse que mamadeiras eróticas foram entregues em creches pelo PT para combater a homofobia. De fato o artefato com o bico em formato de pênis existe e é vendido em lojas online voltadas para o público adulto, mas tanto o PT quanto o Ministério da Educação negaram que a mamadeira tenha sido distribuída” (ALESSI, 2018, on-line).

apresentadas em 2020 e 2021 em instituições públicas ou financiadas com recursos públicos. (CASTRO, 2021, on-line)

O repórter discorre sobre a escassez de verbas para pesquisas científicas, ressalta ainda que há trabalhos de grande mérito, contudo, há outros questionáveis e com teor político-ideológico. Castro traz uma lista de oito trabalhos acadêmicos que ele julga serem questionáveis quanto a sua qualificação para o recebimento de financiamento de recursos públicos. São trabalhos de diferentes universidades públicas do país e de programas de pós-graduação que percorrem desde a Administração até a área da Educação. O que todos os oito trabalhos têm em comum? A temática pesquisada, que gira em torno da diversidade LGBT, de marxismo e de gênero. A reportagem difunde desinformação e busca confundir a grande massa leitora, que não faz parte do espaço acadêmico e que, portanto, não compreende o funcionamento dos cursos de pós-graduação, das pesquisas realizadas, muito menos das temáticas. Quando apresenta o título de uma dissertação do mestrado em Psicologia defendida na Universidade Federal de Pernambuco: “*Onde há viado não há sossego, prefiro os machos*”, o autor da reportagem não se dá ao trabalho de contextualizar o estudo, já que o objetivo é desvalidar a pesquisa para as leitoras. As consequências desastrosas dessa conduta mal-intencionada vão para além do trabalho já apresentado, defendido e catalogado pelo programa da universidade.

A ação, bastante questionável quanto a sua suposta boa intencionalidade, propaga ainda mais preconceito e preocupação para a população em geral – pânico moral –, que acaba comprando discursos que imputam ao gênero a desmoralização dos valores, a destruição da família e a corrupção das crianças. Essa não é uma ação desconexa, faz parte da articulação dos grupos conservadores que perseguem pesquisadoras e pesquisadores que estudam gênero e desqualificam suas pesquisas e seus trabalhos devido à temática abordada, sem nem mesmo conhecer a investigação em sua totalidade. Podemos entender esse processo de desumanizar corpos, pesquisas e vivências, conforme escreveu Françoise Héritier (2000, p. 25): “[...] é preciso negar o Outro como verdadeiro humano para poder excluí-lo [...]”. Deste modo, a preocupação era/é grande quanto à pesquisa, seu encaminhamento e todos os trâmites que dela fazem parte. Entendendo esse contexto, ressaltamos que, das 11 docentes efetivas que fariam parte lista de entrevistadas, três não quiseram participar sem necessariamente elencar motivos explícitos para isso. Mas analisando as recusas, podemos entender que não se

sentiram confortáveis em falar sobre o tema, o que é totalmente compreensível, pois como vimos, o assunto a ser discutido desperta medos, desconfianças e preconceitos.

Como se não bastasse o tema já ser polêmico e demandar preocupações, o próprio início no Programa de Pós-graduação em Educação se deu em um momento extremamente difícil, dada a pandemia global da COVID-19 (Coronavírus Sars-Cov-2). As atividades presenciais foram suspensas logo no início do curso; com isso, o medo da doença, as incertezas, as angústias, que se alternavam em momentos de otimismo e momentos de total letargia, foram muito presentes no decorrer da jornada. Manter o foco e o pensamento em textos filosóficos/teóricos quando os índices de contaminados e mortos cresciam exponencialmente não foi nada fácil. Mesmo em um momento tão complexo, os estudos e as pesquisas para a construção deste trabalho foram acontecendo e algumas escolhas metodológicas tiveram que ser realizadas para que pudéssemos traçar nossa trajetória de pesquisa. Nesse sentido, as classificações metodológicas para este trabalho fundamentaram-se da seguinte maneira: uma pesquisa de natureza básica, com objetivos exploratórios, de abordagem qualitativa, que utilizou dos procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental, além de fazer uso da técnica de análise do conteúdo para analisar os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas. A fundamentação teórica sobre gênero e feminismos baseou-se em estudos de Louro (1997, 2000, 2007, 2011, 2012, 2014), Pedro (1994, 2005), Pedro e Lemes (2019) e Scott (1992, 2005).

A presente dissertação divide-se em quatro capítulos. O primeiro deles, intitulado “Mudando o olhar: as mulheres na História”, aborda o desenvolvimento da historiografia da mulher, que surge com a Nova História, esta proposta por historiadoras francesas. Esse capítulo ainda está dividido em duas seções: “Belas, recatadas e do lar: mulheres e a construção de uma outra História”, que narra o empenho das historiadoras feministas para produzir uma História das mulheres e de suas lutas; “Feminismos nossos de cada dia: uma breve contextualização do movimento”, em que conceitualizamos e historicizamos o movimento feminista e sua pluralidade.

O segundo capítulo, denominado “Gênero: o bicho de 7 cabeças”, aborda a construção da chamada “Ideologia de gênero” e suas consequências para a deslegitimação das discussões de gênero nas escolas. Na subdivisão do capítulo, temos a seção denominada “A

escola: um campo minado para as discussões de gênero”, em que abordamos as problemáticas que envolvem o debate sobre gênero e feminismos na escola.

Para explicar o avanço das perseguições aos estudos que envolvem as temáticas gênero e feminismos no campo legislativo e jurídico, e a consequente criação de legislações que proíbem os estudos dessas temáticas nas escolas, escrevemos o terceiro capítulo: “Censurar e punir: o negligenciamento e as proibições ao estudo de gênero nas escolas”. Na subseção “Gênero e Feminismos nos documentos que suleiam a educação no país – PNE”, discorremos sobre o silenciamento e retrocesso do *Plano Nacional de Educação* (PNE) quanto aos estudos que envolvem gênero e feminismos. “Em O Sul não é o meu país, mas vamos olhar ao sul: o Plano Estadual de Educação catarinense”, abordamos o esvaziamento da discussão sobre gênero e feminismos no *Plano Estadual de Educação de Santa Catarina* (PEE/SC). Já na subseção “Tapera se denominou e a lei ignorou: o Plano Municipal de Educação de Itapema”, realizamos a análise sobre as questões de gênero e feminismos no *Plano Municipal de Educação de Itapema-SC*. Na seção “Quando a Base não é forte, a estrutura não resiste”, buscamos analisar a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e o *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense* (Currículo Base do Território Catarinense) e as menções que os documentos fazem sobre as questões de gênero e o processo da construção desses documentos no que concerne às temáticas pesquisadas.

O quarto capítulo, “Percurso metodológico da investigação”, trata dos caminhos metodológicos que foram percorridos para a construção deste trabalho. Divide-se em cinco seções: “Conhecer para escrever: o Estado do Conhecimento e as pesquisas sobre gênero e feminismos nas aulas de História”, que realiza uma investigação sobre as pesquisas acadêmicas publicadas sobre os estudos que envolvem gênero e feminismos com foco no Ensino Fundamental II em bases de dados de pesquisas acadêmicas; “Viver para contar: narrativas docentes sobre o trabalho com as temáticas gênero e feminismos”, que discorre sobre a realização de entrevistas semiestruturadas para a composição do *corpus* das entrevistas, que foi analisado através da técnica de Análise de Conteúdo; “Categorização das entrevistadas”, em que são analisados os dados socioeconômicos e sobre formação docente das entrevistadas, a fim de gerar um panorama do grupo entrevistado; a última seção

“Construção das categorias de análise: o quebra-cabeça da pesquisa” aborda a construção das categorias que foram utilizadas na análise das entrevistas.

Esta seção divide-se em outras três subseções, que são elas: “Categoria 1: Formação profissional e os estudos de gênero”, na qual abordamos informações quanto ao estudo de gênero e feminismos durante o processo de formação acadêmica/profissional das professoras, assim como o entendimento que elas apresentam sobre os temas. Na subseção “Categoria 2: O estudo das temáticas gênero e feminismos e sua importância”, analisamos a inserção das discussões sobre gênero e feminismos nas aulas das docentes, nos livros didáticos, nos documentos oficiais da rede, nas formações continuadas ofertadas pela rede de ensino, nas reuniões e paradas pedagógicas. Por fim, em “O Silenciamento e a polêmica que envolve o estudo das temáticas gênero e feminismos”, abordam-se os processos de interferência dos movimentos políticos conservadores quanto a discussão de gênero e feminismos no contexto escolar, as polêmicas que o trabalho dessas temáticas gera, assim como a insegurança por parte das entrevistadas quando a essas polêmicas.

2 MUDANDO O OLHAR: AS MULHERES NA HISTÓRIA

É possível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. (ADICHIE, 2019, p. 22-3)

Em *A mulher, a cultura e a sociedade*, a antropóloga Joan Bamberger apresenta um capítulo intitulado *O Mito do Matriarcado: Porque os homens dominavam as sociedades primitivas*. Nele, a autora narra mitos de povos originários da América do Sul, nos quais, em momentos remotos, as mulheres é que detinham o poder. Todavia, esse poder foi perdido para os homens em algum momento; segundo a autora, devido ao despreparo, à imprudência ou soberba das mulheres: “[...] a lei das mulheres foi derrotada pelo ‘princípio divino do poder pátrio’” (BAMBERGER, 1979, p. 234). A autora ainda escreve que “o mito pode fazer parte da história cultural ao justificar uma realidade presente ou talvez permanente, dando uma explicação ‘histórica’ imaginada de como essa realidade foi criada” (BAMBERGER, 1979, p. 237-8).

A narrativa de alguns desses mitos atribuem a mulher a incapacidade de gerir sua comunidade, como no mito da cerimônia da *Kina*, dos povos *Yamana-Yaghan*,

O objetivo principal do grupo de homens para com a *Kina*, é novamente fazer lembrar à população feminina sua superioridade e definitivamente fazer com que todas as mulheres sintam seu grande poder. As mulheres foram as primeiras a representar a *Kina*. Naquele tempo elas tinham, davam ordens aos homens que eram obedientes, assim como hoje elas os obedecem. Os homens se sentavam atrás, na popa, e as mulheres à frente, na proa da canoa; todo o trabalho na cabana era realizado pelos homens com as mulheres dando ordens. Eles cuidavam dos filhos, zelavam pelo fogo e limpavam as peles. Sempre tinha que ser desta maneira. (GUSINDE, 1961, p. 1238-9 *apud* BAMBERGER, 1979, p. 239-40)

Continuando a narrativa do mito, há a descrição de que, dentro da Grande Cabana – *Kina*, as mulheres se pintavam e usavam máscaras que representavam espíritos. Com suas representações, elas mantinham “[...] os homens sob ‘medo e submissão’, de tal modo, que eles faziam todo o trabalho ordenado por elas” (BAMBERGER, 1979, p. 240). Em um determinado momento, os homens descobriram que não havia espíritos que lhes

aterrorizavam; eram as próprias mulheres representando os espíritos. Após desmascararem as mulheres, “[...] os homens atacaram a Cabana Kina e uma grande batalha se desencadeou, onde as mulheres eram assassinadas ou transformadas em animais e ‘desde aquele tempo [...]’, as mulheres renderam-se e tornaram-se subordinadas aos homens” (BAMBERGER, 1979, p. 240). A análise de Bamberger nos mostra que a recorrência deste mito, de que um dia as mulheres tiveram poder, mas não souberam usá-lo, e por isso, o perderam, é uma forma de justificar porque as mulheres não tem poder agora.

Sendo assim, os mitos e suas possíveis representações podem narrar fatos que justifiquem uma realidade, mas que não necessariamente sejam a realidade, de fato, podendo criar coletivamente a ideia de que algo sempre foi daquela maneira, ou como no caso narrado, que as mulheres agora não têm poder, pois não souberam usá-lo num determinado momento histórico. Portanto, a História não é única, tampouco uma verdade imutável.

Neste sentido, o ensino de História, ao longo do século XX e também neste século, vem sendo ampliado, revisado, reinventado, ressignificado. Esse movimento de mudança no ensino teve como marco principal a publicação da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations* (1929), da *École des Annales*. A *École des Annales* foi responsável por dar maior visibilidade a novas abordagens históricas, que já faziam frente à História tradicional, ou a História *rankeana* (em referência ao historiador alemão Leopold von Ranke, considerado o pai da História Moderna). A escola francesa quebrou paradigmas, com a ideia de uma História total, uma História que buscasse outras histórias em lugares antes negligenciados como agências de História.

De acordo com o historiador inglês Perter Burke (1992, p. 11), essa “[...] nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana”. Burke (1992, p. 11) explica ainda que “o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma ‘construção cultural’, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço”. A base filosófica da Nova História é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente construída. Essa nova percepção historiográfica desfocou o olhar da história política e econômica para pensar numa história mais abrangente social e culturalmente, pois para Burke (1992, p. 15), “Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra”. Por conseguinte, pensar em uma história para além da História tradicional, como é pensar a história a partir das perspectivas de

gênero, é olhar para sujeitos históricos – mulheres ou homens –, e perceber como elas se constituíram enquanto tais sujeitos ao longo do tempo, em diferentes lugares e culturas. É pensar na possibilidade de fazer uma história que não foque apenas nos heróis (entenda-se aqui homens cisgênero¹⁹) dos feitos históricos, e sim olhar para as múltiplas possibilidades de histórias de pessoas que vivem a identidade de gênero masculina e feminina; é uma resignificação do conceito de História e de sujeitos históricos. De acordo com Burke (1992, p. 36), “os historiadores das mulheres têm ampliado seus interesses, para incluir as relações entre os gêneros em geral e a construção histórica, tanto da masculinidade quanto da feminilidade”. Esse movimento ainda hoje continua se fragmentando e abrindo outras possibilidades de abordagens, além de criar novas categorias de análises para entender aquilo que se é estudado. Nesse movimento de mudanças está inserida a História das Mulheres, que passou a ter maior visibilidade a partir da década de 1970, quando “ampliou seu campo de questionamentos, documentando todos os aspectos da vida das mulheres no passado, e dessa forma adquiriu uma energia própria” (SCOTT, 1992, p. 64).

Para a historiadora Joan Scott (1992), a História das Mulheres é também uma “narrativa política”, entendida como uma atividade dirigida por governo, por relações de poder, por práticas que desafiam ou reproduzem ideologias. Portanto, pensar na História das Mulheres é também pensar em questões políticas. Se as mulheres tinham menos acesso que os homens ao espaço intelectualizado, como elas – sujeitos da história – poderiam mudar os paradigmas da História e escrever uma “Nova História”? O movimento para dar visibilidade à essa História que tem as mulheres no protagonismo passou por um processo de mudança política quanto ao acesso, permanência e desempenho das mulheres no espaço acadêmico. Segundo Scott (1992), na década de 1960, as mulheres passaram a receber apoio financeiro de faculdades e fundações para incentivar a continuação de seus estudos acadêmicos e também garantir sua permanência no espaço intelectualizado. Esse processo de demarcação de espaço acadêmico não ocorreu sem disputas. Em alguns momentos, historiadores que apoiavam essa “História vista de baixo” tiveram que lutar contra a alegação de “[...] que a discriminação baseada em raça, religião, etnia ou sexo prejudicava o reconhecimento de historiadores qualificados” (SCOTT, 1992, p. 72).

Joan Scott (1992, p. 77-78) especifica que:

¹⁹ Homens cuja identidade de gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído ao nascer.

[...] reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra definições de história e seus agentes já estabelecidos como ‘verdadeiros’, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado. E isso é lutar contra padrões consolidados por comparações nunca estabelecidas, por pontos de vista jamais expressos como tais.

A História das mulheres surgiu como abordagem através da História Social, que permitiu uma multiplicidade de análises antes relegadas ao esquecimento por parte da História tradicional. Nesse contexto, “[...] a ‘categoria mulheres’ assumiu a existência como entidade social separada de seu relacionamento conceitual historicamente situado com a categoria ‘homens’” (SCOTT, 1992, p. 83). Passando as mulheres a serem um grupo que constituiu uma categoria de análise histórica, seus interesses, características, necessidades e outros aspectos passaram a ser objeto da História (SCOTT, 1992). As histórias das mulheres e com as mulheres que antes eram narradas, mas não dentro de um caráter científico-acadêmico, passaram a ter reconhecimento e visibilidade.

A categoria “mulheres” se apresenta no plural, pois leva em consideração que as mulheres são muitas, que têm diversos contextos sociais, culturais, organizações e que não há como categorizá-las de forma fixa e formal, sem flexibilidade. Além desse olhar plural, a categoria também estava atrelada a “[...] uma identidade política, e esta acompanhada por uma análise que atribuía a opressão das mulheres e sua falta de visibilidade histórica à tendenciosidade masculina” (SCOTT, 1992, p. 84). Foi a partir desse novo olhar que se buscou integrá-las à História.

2.1 BELAS, RECATADAS E DO LAR: AS MULHERES E A CONSTRUÇÃO DE UMA OUTRA HISTÓRIA

Meninas Boazinhas vão para o céu, as más vão à luta.
(Ute Ehrhardt)

Dentro do grupo das invisibilizadas socialmente, temos as mulheres, as negras, os gays, as lésbicas, as bissexuais, as travestis, as transexuais e outros grupos. No processo de luta por visibilidade, temos o feminismo como um movimento que surgiu a partir das lutas das mulheres por direitos que lhes eram negados e pela luta para se libertar dos grilhões que as prendiam moral, social e patriarcalmente. Com a ascensão do movimento feminista nas décadas de 1950-1960, os outros grupos marginalizados também começaram a ganhar espaço.

Joana Maria Pedro (1994, p. 35) explica que, “[...] desde o século XIX, o lugar das mulheres na história dependeu das representações dos homens, os quais foram, por muito tempo, os únicos historiadores”. Porém, com o movimento feminista no seio da academia, essa realidade começou a mudar e passou a se pensar nas mulheres como grupo de estudos das várias ciências (LOURO, 1997).

Demarcando esse cenário, as mulheres, por muitas vezes, são excluídas dos processos históricos/sociais – devido a herança do patriarcalismo que insiste em nos fazer companhia e que subjuga o papel da mulher em muitos espaços, assim como ocorre com outros grupos/categorias. Um exemplo disso pode ser visto a partir das pesquisas de Sarmiento (2008, p. 19), que é direcionada ao estudo das crianças. Durante muito tempo, a categoria geracional *infância* ficou à margem da História. Podemos entender a invisibilidade dessa categoria como um processo semelhante ao sofrido pelas mulheres: “[...] as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”.

Segundo Scott (2005, p. 17), “[...] as mulheres não poderiam deixar de ser mulheres e, assim, nunca poderiam alcançar o status de indivíduo. Não tendo semelhança com os homens, elas não poderiam ser consideradas iguais a eles e assim não poderiam ser cidadãs”. Dessa forma, em muitas narrativas, as mulheres não estão lá, pois são “invisíveis”, não são representadas, nem sua importância social ou histórica é narrada. Por isso,

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência. (LOURO, 1997, p. 17)

Tornar visível o papel da mulher e suas identidades sociais tem sido um árduo trabalho para as feministas que, ao longo da história, buscaram maneiras de romper as discriminações e possibilitar que as mulheres fossem percebidas como indivíduos de direitos iguais aos dos homens. Faz-se necessário lembrar que a invisibilidade da mulher era uma (re)produção de discursos que pregavam que o espaço natural da mulher era o espaço privado, e não o público. Esse entendimento da esfera pública para o homem e da esfera privada para a mulher ainda é muito presente nos discursos que desqualificam as mulheres por estarem em um ambiente entendido para a masculinidade, para a virilidade (LOURO, 1997).

Esse processo de demarcação de espaços sociais demonstra as relações de poder que também cercam a relação de gênero. Nessas relações de poder e contradição, temos aqueles que detêm o poder, portanto, definem o caminho a ser seguido; e aquelas que são desprovidas do poder, que seguem o caminho determinado. Por isso, alguns advogam que o espaço privado é o naturalmente/biologicamente destinado às mulheres, pois existe no imaginário coletivo uma definição cultural de que o espaço público é o naturalmente destinado aos homens: “a fragilidade construída para as mulheres – sexo frágil – é inversamente proporcional à apresentação dos homens – sexo forte” , segundo Maria Teresa Santos Cunha (2001, p. 213).

Além das relações humanas demarcarem espaços físicos, demarcam igualmente espaços de poder, espaços de prestígio, de discurso autorizado, de fala constituída, e, portanto, novamente as mulheres estão à margem desses processos. Todavia, a relação de gênero têm dentro de suas estruturas as contradições e lutas que fazem surgir do seu âmago formas de se constituir e relacionar homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens. Segundo Augusto N. S. Triviños (1987, p. 67), as mudanças “[...] se realizam quando se rompem os limites da medida”. Os limites estabelecem paradigmas, e com eles, suas tensões, que levam a reformulações de novos conceitos que são extremamente necessários. Para Ana Carolina E. C. Soares (2015, p. 348),

A reiteração discursiva pedagógica dos sentimentos é uma força constitutiva do mundo ocidental que sufoca esses espaços de debates ou os marginaliza, para justamente restabelecer a ordem de como os homens e mulheres devem sentir. Tudo que não cabe na caixinha da heteronormatividade é exceção. E sempre existirá como margem no pensamento cotidiano e nas vivências contemporâneas. É como se disséssemos ‘sim, vamos estudar as mulheres, os corpos, os homens e suas experiências amorosas, mas depois vamos nos concentrar no que REALMENTE é importante!’.

Dentro desse espaço de poder, de exclusão social e de deslegitimidade, a literatura destaca que a mulher, em boa parte da História Ocidental, esteve à sombra do homem no que diz respeito à vida pública. A definição dos espaços para homens e mulheres baseava-se também em questões biológicas, como por exemplo, o útero definia a mulher e determinava seu comportamento emocional e moral. Portanto, ela estava submetida ao espaço do lar. Segundo Lynn Hunt (1997), a concepção da mulher, talhada especialmente para o privado (e incapaz para o público), estava presente em quase todos os círculos intelectuais do final do

século XVIII. Segundo Margareth Rago (1998, p. 25) “[...] as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente a esfera pública, no imaginário ocidental”.

Durante muito tempo, pensava-se que o sistema reprodutor feminino era particularmente sensível, e que essa sensibilidade era ainda maior devido à debilidade intelectual feminina. As teorias, principalmente as do século XIX, definiam que as mulheres tinham músculos menos desenvolvidos e eram sedentárias por opção. Desse modo, as combinações de fraquezas musculares, intelectuais e de sensibilidades emocionais faziam delas os seres mais aptos para criação dos filhos. Desse modo, o útero definia o lugar das mulheres na sociedade como mães. O discurso dos médicos se unia ao discurso político. Os homens eram biologicamente fortes, audaciosos e empreendedores; as mulheres eram fracas, inaptas, incapazes. Portanto, “[...] as distinções biológicas emergentes no século XVIII e XIX, através dos discursos médico-cientificistas, separavam o sexo (genitália), criando diferenças no corpo físico como também no comportamento social de homens e mulheres”, segundo Eva Lúcia Gavron (2002, p. 107).

A Medicina, com todo o seu poder de veracidade, foi uma das ciências que auxiliou na construção da imagem de inferioridade e submissão da mulher, pois segundo Spink (1994, p. 94), as “[...] teorias médicas [...] têm o poder de legitimar esta ordem, seja por produzirem um discurso natural sobre uma realidade que é socialmente construída, seja porque este discurso naturalista sobre o corpo se traduz em práticas disciplinares [...]”. Já na Antiguidade, o famoso médico Galeno buscava reforçar o caráter débil das mulheres, conforme Spink (1994, p. 96):

[...] os órgãos genitais femininos são os olhos de uma toupeira. [...] eles não permitem a visão; eles não abrem, não se projetam, são imperfeitos. [...] a toupeira é mais perfeita do que os animais sem olhos e a mulher é a mais perfeita que outras criaturas. Mas os órgãos internos são sinais evidentes de falta de calor e, portanto, de menor perfeição, porque ‘tal como o humano é o mais perfeito dos animais, assim, na humanidade, o homem é o mais perfeito que a mulher, sendo a razão disto o excesso de calor porque o calor é o principal instrumento da Natureza.

Na segunda metade do século XIX, os cientistas buscavam confirmar os estudos de Galeno, instituindo que as mulheres deveriam conservar suas energias para a sua função maior, a maternidade, uma vez que “[...] um desenvolvimento muito grande do cérebro podia atrofiar o útero” (SPINK, 1994, p. 99). A citação deixa clara a ideia de que o *pensar* não

estava associado ao ser feminino, que a mulheres confiavam-se outras funções, especialmente as que não necessitavam de um desenvolvimento cognitivo mais apurado.

A corrente positivista auxiliava na construção da diferenciação entre o feminino e o masculino, conforme relata Gavron (2002, p. 107): “foram várias as argumentações utilizadas pelos pesquisadores para a apontada inferioridade feminina. [...] segundo essas teorias, ela não teria a mesma capacidade de raciocínio”. Além das diversas ciências, as igrejas cristãs também contribuíram, e muito, para a ideia corrente da inferioridade do papel da mulher e de sua suposta fragilidade em relação ao homem:

Vós também ó mulheres, sede submissas aos vossos maridos. Não Seja vosso adorno o que aparece extremamente, cabelos trançados, ornamentos de ouro, vestidos elegantes, mas tendes aquele ornato interior e oculto do coração a pureza incorruptível, de um espírito suave e pacífico, o que é tão precioso aos olhos de Deus. Do mesmo modo vós ó maridos, comportai-vos sabiamente no vosso convívio com as vossas mulheres, pois são de sexo mais fraco. (BÍBLIA SAGRADA, PEDRO 3-1, 9)

Catherine Hall (1997, p. 60), ao citar a Bíblia, apresenta mais uma afirmação da subordinação da mulher como condição natural de sua essência: “‘esposas, submetei-vos a vossos maridos como ao Senhor’, escrevera São Paulo: quem ousaria contestá-lo”. Segundo Louro (1997), buscava-se, de todas as formas, a justificativa para as desigualdades sociais entre homens e mulheres.

Além da Medicina, da Igreja, o Estado também auxiliou na desigualdade entre o gênero feminino e o masculino, uma vez que instituiu leis que beneficiavam a honra do homem, em detrimento dos direitos da mulher. O Estado, como instituição de poder marcada pela presença do gênero masculino em seu cerne, é a expressão do patriarcalismo institucionalizado, como podemos observar no excerto que remete ao Estado e suas leis sexistas:

[...] o Estado assumiu um papel central na reconstituição e defesa da família. Leis federais e políticas com respeito à educação das mulheres, ao casamento, à organização familiar, à segurança social, à saúde, ao controle da natalidade e ao trabalho ajudaram a conter a contestação à hierarquia entre os sexos. Particularmente eficaz foi a aprovação da legislação de ‘proteção’ à mulher, que restringia explicitamente o trabalho feminino em benefício do encorajamento das mulheres a dedicarem-se exclusivamente ao casamento e à maternidade. Ao assegurar que as mulheres continuariam a ganhar salários mais baixos que os homens, o Estado perpetuava a dependência econômica aos homens e reforçava a condição social destes como chefe do lar. Através da lei das políticas sociais e fiscais, e da propaganda, o Estado desempenhou um papel fundamental na

legitimação e no fortalecimento da família nuclear. (SUSAN K. BESSE, 1989, p. 195)

Diante desse cenário de exclusão social, estatal e jurídica, as mulheres do século XIX promoveram mudanças a partir da formação de segmentos de caráter feminista. De acordo com Eleni Varikas (1989, p. 19), “[...] pela primeira vez, as mulheres conheceram a possibilidade histórica de pensar sua condição, não mais como um destino biológico, mas também como uma situação social imposta pelo direito do mais forte, como uma injustiça”. As mulheres promoveram a discussão, a problematização e a divulgação da sua condição social e das possibilidades que lhes eram ceifadas. “A mudança social [...] passa necessariamente pela compreensão destas construções históricas, de modo a abrir espaço para os processos de re-significação” (SPINK, 1994, p. 103).

No século passado, as lutas pelos direitos das mulheres se intensificaram. Conforme Louro (1997), as cientistas, que passaram a se intitular feministas, começaram a questionar a ausência da mulher nos espaços de saber a partir da década de 1960. Portanto, entendemos que seja preciso dar voz às mulheres e à sua trajetória histórica, ressignificar os fatos a partir do olhar feminino, utilizando-se dos estudos científicos, dentre eles, os históricos, pois:

Os estudos históricos com a abordagem de gênero, usando de muita criatividade, sensibilidade e imaginação na procura de transpor o silêncio e a invisibilidade a que estavam relegadas as mulheres na história, trouxeram à luz uma diversidade de documentações, um mosaico de pequenas referências esparsas, que vão desde a legislação repressiva, fontes policiais, ocorrências, processos-crimes, ações de divórcios, até canções, provérbios, literatura, cronistas, memorialistas e folcloristas, sem esquecer as correspondências, memórias, manifestos, diários, materiais iconográficos, fontes eclesiásticas e médicas. Os jornais, a imprensa feminina, a documentação oficial, cartorial e censos não são descartados, bem como a história oral, que vem sendo utilizada intensamente e de maneira inovadora. (MATOS, 2000, p. 22)

A partir das leituras históricas sobre a construção da identidade de gênero feminina e masculina, fica evidente que a mulher sempre foi marginalizada histórica e socialmente. Foi através de lutas que as *mulheridades*²⁰ conquistaram os direitos que hoje

²⁰ *Mulheridades* é um termo utilizado para representar as várias formas de se viver, expressar e experimentar a identidade de gênero feminina. Foi cunhado em 1983 pela escritora feminista negra, a estadunidense Alice Walker, a partir da problematização dos movimentos feministas negros. É uma forma de entender que há pluralidades nas vivências das feminilidades, distanciando-se a ideia essencialista do conceito de “mulher”. A professora Letícia Carolina Nascimento explica ainda que, o conceito de “mulheridades” perpassa pela “[...]

podem usufruir. Consequentemente, todas as mulheridades precisam dos feminismos, pois foi esse movimento que deu os primeiros passos para a igualdade entre homens e mulheres em vários aspectos. Desse modo, repensar a relação de gênero e todas as suas faces é um trabalho importante, necessário e urgente, pois é só a partir de uma abordagem justa e igualitária da História, observando homens e mulheres como agentes históricos e com a mesma importância, é que poderemos romper preconceitos e caminharmos para uma sociedade menos injusta e desigual.

2.2 FEMINISMOS NOSSOS DE CADA DIA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO MOVIMENTO

Quando se é feminista, tem-se de ser a todo momento. Tem-se de ser coerente. Então, ao sermos pesquisadoras e professoras de História, o feminismo e as mulheres estão na tônica dos nossos fazeres profissionais e formativos. (MARQUES; UMBELINO, 2019, p. 321)

Os *feminismos* são movimentos políticos e sociais que surgem a partir das reivindicações das mulheres no século XIX, que buscavam ter os mesmos direitos que eram garantidos aos homens, como por exemplo, o direito ao voto. Esses movimentos não são homogêneos, não ocorreram em todos os lugares ao mesmo tempo, nem tiveram a participação de todas as mulheridades. É um movimento teve origem na Europa e nos Estados Unidos a partir das lutas de mulheres brancas de classe média há dois séculos atrás. Esse movimento feminista, sob a perspectiva do Norte Global, é dividido em fases/ondas. Sobre a utilização da metáfora das ondas do feminismo, a autora Ilze Zirbel (2021, p. 27) explica que:

[...] a metáfora da onda possui uma força imagética capaz de criar conexões com o passado e com o futuro em meio à luta de variadas gerações de feministas, em sua grande diversidade, resistência, criatividade e força. Ela nos permite inscrever diferentes gerações de feministas – e seus esforços – em uma longa e contínua história de lutas contra a discriminação, a opressão e a exploração, assim como pela melhoria das condições de vida e aquisição ou manutenção de direitos civis. Muitas vezes essas lutas avançam pelo tecido social de forma arrebatadora e, em determinados momentos, recuam ou diminuem em força – como ocorre nos

compreensão, [...] esse redimensionamento de gênero, que nos permite entender que, independentemente do genital que a pessoa nasça, ela pode assumir sócio-culturalmente uma identidade feminina. Quer seja uma identidade de mulher ou não, uma vez que nem todas nós nos reivindicamos mulheres. Algumas se reivindicam enquanto uma identidade que vive a feminilidade” (MARTIN, 2021, on-line).

momentos de refluxo da água do mar. Contudo, a metáfora da onda nos permite pensar, igualmente, que o feminismo não desaparece nos momentos em que não há grande movimentação na cena pública, mas segue em atividade, possivelmente reorganizando-se e ganhando suficiente força para um novo e significativo avanço. Tempos de ‘calmaria’ (ou de perseguição e silenciamento) não implicam, necessariamente, o fim da indignação, da esperança e do desejo de melhorar as condições de vida materiais e simbólicas nas quais nos encontramos.

De maneira geral, pode-se dividir o movimento em três períodos. A primeira onda/fase feminista surge com as sufragistas inglesas no final do século XIX, em um momento marcado pelas lutas igualitárias de direitos civis. A segunda onda/fase está relacionada às lutas pela afirmação das diferenças com as intelectuais da academia, que promoveriam as discussões para além da mulher, além de incluir as questões de gênero em seus estudos. Esse é um momento marcado pelos debates que envolviam o prazer feminino, a sexualidade e o aborto, e que ganharam visibilidade a partir do período pós Segunda Guerra Mundial. A terceira onda/fase é marcada pelos estudos dos sujeitos múltiplos, pelo olhar sobre as várias mulheres e pelas pautas identitárias em debate, evidenciando a grande diversidade do feminismo.

No Brasil, devido ao período de Ditadura Militar (1964-1985), o movimento feminista não conseguia acompanhar o desenvolvimento das pautas que eram colocadas em debate no Norte Global. Isso em decorrência da censura e da repressão do governo militar. Autoras como Joana Maria Pedro e Luana Borges Lemes (2019) afirmam que o processo de redemocratização do país possibilitou avanços no que diz respeito às pautas feministas, todavia, as mulheres continuariam a ter pouca representatividade nos espaços de poder. Margareth Rago, por sua vez, informa que as feministas do começo dos anos 2000 inserem “[...] como uma das mais importantes bandeiras de luta a questão dos direitos reprodutivos, aí incluindo-se temas como maternidade, aborto, violência doméstica e saúde integral da mulher” (RAGO, 2001, p. 59). É dessas pautas que, a partir da segunda década dos anos 2000, o debate das lutas feministas ganha destaque com a interseccionalidade, culminando em outro momento do movimento feminista, a quarta onda.

Algumas intelectuais, no entanto, descrevem que estamos vivenciando uma quarta fase/onda do feminismo, que seriam os feminismos das redes sociais, das manifestações das ruas e que se projeta em meados de 2015, devido a atuação dos feminismos negros. Esse momento atual dos movimentos feministas é também conhecido como *Primavera das*

Mulheres. Para Pedro e Lemes (2019, p. 70), “‘Primavera’ e/ou ‘Quarta Onda Feminista’, é uma reação ao avanço conservador, que, em vários países, tem tornado a democracia muito frágil e vem crescendo desde 2010, no Brasil.” Ainda segundo as autoras, a onda conservadora que varreu o país a partir dos anos de 2010 mobilizou as campanhas da “Primavera das Mulheres na Internet” (PEDRO; LEMES, 2019). Pedro e Lemes (2019) ainda estabelecem uma cronologia de ações do movimento feminista no Brasil entre a segunda e a quarta fase/onda:

As mulheres da ‘Segunda Onda’ utilizaram-se, principalmente, de periódicos e de reuniões – nos grupos de consciência, além de manifestações de rua, pichação de muros, e encontros. As de ‘Terceira Onda’ utilizaram livros e revistas acadêmicas, fundamentando, teoricamente, o campo de conhecimento. As de ‘Quarta Onda’ tornaram-se especialista em redes sociais da Internet e a utilizam para divulgar suas propostas e protestos, e convocar todas para gigantescas manifestações de rua. (PEDRO; LEMES, 2019, p. 81)

Por toda a relevância do movimento feminista para a conquista de direitos para as mulheres e por entender que se trata de um movimento heterogêneo, mas uníssono, é que utilizamos o termo *feminismos*, propositalmente grafado no plural. Acreditamos que existem muitas formas de viver, de ser e estar, e de lutar enquanto pessoas que vivem a identidade de gênero feminina. Sobre essas outras possibilidades de se viver a identidade feminina, Rago (2019, p. 59) discorre:

Trata-se, sem dúvida, de uma disputa pelo controle do que significa ser mulher, mulheres e homens propondo interpretações historicamente muito diferentes e opostas. É óbvio que uma das questões centrais do feminismo, antes e agora, tem sido a de propor a construção de identidades femininas sob outras bases e parâmetros conceituais. Uma recusa, portanto, das formas de sujeição impostas pelo olhar masculino, pela ciência, pela moral e pela cultura masculinas, principalmente nas últimas décadas em que cresce a luta mais pela ‘desidentificação’, ou pela possibilidade de construção de múltiplas subjetividades pessoais, grupais, sexuais.

Essa nova (ou nem tão nova assim) nuance de possibilidades das feminilidades rompe com a ideia de um sujeito universal, essencialista e biologicamente marcado. De acordo com Jaqueline Gomes de Jesus (2014, p. 247),

[...] não há uma corrente teórica única do pensamento feminista. Pode-se falar de feminismos porque existem linhas de pensamento heterogêneas que, apropriadas a partir de teorias gerais, procuram, cada qual a seu modo, compreender porque e como as mulheres ocupam uma posição/condição subordinada na sociedade.

Com as demandas e as críticas que surgiram sobre os movimentos feministas, amplia-se o conceito *mulher* para *mulheres* e, com isso, “[...] passou a acatar a humanidade e a feminilidade de mulheres outrora invisíveis: negras, indígenas, pobres, com necessidades especiais, idosas, lésbicas, bissexuais, solteiras, e mesmo as transexuais [...]” (JESUS, 2014, p. 247). Essas outras mulheridades também organizam seus movimentos políticos e sociais de luta e, por esse motivo, o movimento feminista é tão plural e diverso, composto por vários *feminismos*, mas que se interrelacionam em prol das lutas por seus direitos.

Por fim, vale dizer que, a partir das análises históricas que tem como foco a História das Mulheres, surge outra perspectiva de análise, uma nova categoria: o *gênero*. Segundo Scott (1992, p. 87), “a categoria de gênero, usada primeiro para analisar as diferenças entre os sexos, foi estendida à questão das diferenças dentro da diferença”. A seara que envolve a categoria gênero não diz respeito apenas ao que envolve a História das Mulheres, mas o que envolve a relação entre todos os sujeitos históricos, e como essas relações são estabelecidas, conforme veremos a seguir.

3 GÊNERO: O BICHO DE 7 CABEÇAS

Estou cansada dos 'também': 'as mulheres também contribuíram naquele momento histórico'. Quero que morram junto com os 'elas sempre auxiliaram os homens sendo boas mães, esposas e filhas'. Não quero auxiliar e não quero ser um mero também. Eu sou, faço, erro, acerto e ponto. Responsabilidade minha. Mérito meu. Quem quiser que acompanhe. Esse desabafo aparentemente pouco 'acadêmico' é fruto justamente de uma ampla pesquisa sobre a maneira como os estudos de gênero são percebidos, inseridos e discutidos nos meios acadêmicos e no espaço escolar tradicional. Mantenho o tom de manifesto: a resposta é nula. Não se discute. Não se insere. Não se aborda. (SOARES, 2015, p. 346)

Segundo Scott (1992), uma vez que o gênero foi definido como pertencente aos contextos social e cultural, tornou-se possível pensar em diferentes sistemas de gênero e das relações desses sistemas com outras categorias (como raça, classe ou etnia), além de considerar as “diferenças dentro da diferença”. Assim, os estudos de gênero fizeram surgir na academia uma História ainda mais transversalizada e fragmentada, que possibilita uma infinidade de análises e percepções que foram sendo introduzidas nos espaços escolares aos poucos, em processos que oscilam entre o avançar e o recuar. Para Carla Pinsky (2020), o estudo da relação de gênero poderia enriquecer as aulas de História, por ser uma importante dimensão das relações sociais. Em *Novos temas nas aulas de História*, a mesma autora organiza alguns textos sobre temas que ganharam espaço nos estudos historiográficos nos últimos anos. Sobre a temática gênero, Pinsky (2020, p. 29-30) explica que:

Os estudiosos que passaram a empregar o conceito de gênero inspiraram-se na Gramática, mas deram-lhes um outro significado, utilizando-o para marcar uma distinção entre cultura e biologia, social e natural. Assim, quando a palavra sexo é utilizada, vem à mente a biologia, algo ligado à natureza. O termo gênero, por sua vez, faz referência a uma construção cultural: é uma forma de enfatizar o caráter social e, portanto, histórico, das concepções baseadas nas percepções das diferenças sexuais. (PINSKY, 2020, p. 29-30)

Gênero, para Pinsky (2020, p. 31), representa a “construção social da diferença sexual” e como são construídos o ser homem e o ser mulher. Esse entendimento da autora é contestado por outras pesquisadoras da área, que não compactuam com a ideia de que gênero esteja atrelado ao sexo, ou que seja o fator de definição das diferenças. Alguns estudos,

inclusive, caminham para a ideia de que sexo, assim como gênero, são construções sociais. Uma das pesquisadoras que traz esse entendimento é Gayle Rubin (2017, p. 17):

O sexo é o sexo, mas o que conta como sexo é algo culturalmente definido e adquirido. Toda sociedade também tem um sistema de sexo / gênero – um conjunto de disposições pelas quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação humana é moldada pela intervenção humana, social, e satisfeita de uma maneira convencional, por mais bizarras que sejam algumas dessas convenções.

Portanto, as convenções sociais estabelecem as normas para o sistema sexo/gênero a partir de teorias biologizantes que defendem que o “sexo” é um dado, um determinante que não sofre interferência do social. Para dar conta dessas novas demandas, que vão para além do sexo biológico, mas que estão imbricadas nas construções sociais, passou-se a usar a terminologia gênero, conforme as palavras de Silva (2005). Dentro dessa categoria, o feminismo também se integrou e uniu forças a outros movimentos que lutavam contra as estruturas de poder hegemônicas, reivindicações essas por espaço na sociedade, no conhecimento, na história:

[as lutas] tiveram como preocupação abrir trilhas renovadoras, desimpedidas de cadeias sistêmicas e das explicações causais; criar possibilidades de articulação e inter-relação; recuperar diferentes verdades e sensações; promover a descentralização dos sujeitos históricos; e permitir a descoberta das ‘histórias de gente sem história’, procurando articular experiências e aspirações de agentes aos quais se negaram lugar e voz dentro do discurso histórico convencional. Nessa perspectiva, o tema da mulher passou a atrair os historiadores desejosos de ampliar os limites de sua disciplina, de abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, de explorar as experiências históricas de homens e mulheres cuja identidade foi frequentemente ignorada ou mencionada apenas de passagem. (MATOS, 1997, p. 90)

Percebendo as estruturas de poder que definem as relações sociais e de gênero, é preciso entender que gênero é uma categoria de análise plural e relacional, como demarca Matos (1997, p. 97): “[...] a categoria gênero reivindica para si um território específico, em face da insuficiência dos corpos teóricos existentes para explicar a persistência da desigualdade entre mulheres e homens”. A autora explica também que, muitas vezes, a categoria gênero é empregada como sinônimo de mulher, pois a categoria foi mais acolhida dentro das pesquisas sobre mulheres, muito embora o campo dos estudos sobre masculinidades vem se ampliando com pesquisas de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2013), Robert W. Connell (1995), Robert W. Connell e James W. Messerschmidt (2013), Miriam Pillar Grossi (2004), entre outras pesquisadoras.

As críticas disparadas à Nova História, que tem como objeto histórico mulheres e as relações sociais e culturais entre homens e mulheres, normalmente estão na alegação de que o que é feito por historiadoras que trabalham nessa perspectiva não pode ser considerado História (SCOTT, 1992). Esse pensamento demonstra quão grande é o preconceito que se tem no campo historiográfico quanto aos temas que vão para além das entranhas da História tradicional, a dita oficial. Esse pensamento também chega no espaço escolar carregado de preconceitos e leva, conseqüentemente, a reprodução de uma História masculina, branca, urbana, cis-heteronormativa. Sobre essa normalização de privilégios e identidades, Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 83) discorre:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação, às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Para Silva (2000), esses padrões de referências das identidades históricas marcam as outras identidades como sendo variantes da própria identidade: “a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (SILVA, 2000, p. 83). Dentro da História, a identidade masculina ainda é predominante, restando à identidade feminina ocupar um segundo plano, apesar dos estudos estarem avançando na área. Gayle Rubin (1993, p. 2) nos ajuda a problematizar a identidade da mulher/fêmea:

[...] o que é uma mulher domesticada? Uma fêmea da espécie. Uma explicação é tão boa quanto a outra: uma mulher é uma mulher. Ela só se transforma numa doméstica, uma esposa, uma mercadoria, uma coelhinha, uma prostituta ou ditafone humano em certas relações. Retirada dessas relações, ela não é mais companheira do homem do que o ouro, em si mesmo, é dinheiro... etc. O que são então essas relações através das quais uma fêmea torna-se uma mulher oprimida?

Para definir as feminilidades, é necessário entender o contexto e suas relações, pois é no espaço social que se formam as definições para a identidade de gênero feminina e masculina, uma vez que o gênero é uma categoria de análise relacional que busca entender as muitas formas de ser e de se relacionar o feminino e o masculino. Essas categorias são indissociáveis, pois só se compreende e se categoriza o feminino porque existe o masculino, e

vice-versa. A pesquisadora Maria Izilda Matos (2000, p. 15) discorre sobre a multiplicidade que envolve as questões de gênero:

Na realidade, existem muitos gêneros, muitos ‘femininos’ e ‘masculinos’, e esforços vem sendo feitos no sentido de se reconhecer a diferença dentro da diferença, apontando que mulher e homem não constituem simples aglomerados; elementos como cultura, classe, etnia, gênero, religião e ocupação devem ser ponderados e inter cruzados numa tentativa de desvendamento mais frutífera, através de pesquisas específicas que evitem tendências a generalizações e premissas preestabelecidas. Sobrevém a preocupação em desfazer noções abstratas de ‘mulher’ e ‘homem’, enquanto identidades únicas, a-históricas e essencialistas, para pensar a mulher e o homem como diversidade no bojo da historicidade de suas inter-relações.

Entendendo a diversidade que envolve o feminino e o masculino, podemos compreender que cada sociedade “constitui a identidade dos sujeitos”, conforme pontua Louro (1997, p. 24). Portanto, a identidade do indivíduo é constituída a partir de suas relações sociais, que vão imprimindo no sujeito características de raça/etnia, gênero, classe social, crença, sexo. Essas identidades se redefinem, criam suas contradições e exclusões, pois a sociedade institui algumas maneiras tidas como aceitáveis/normais de se manifestar a identidade do indivíduo, criando assim estereótipos de normatividade. Sobre norma, Jota Mombaça (2016, p. 11) considera que

Nomear a norma é o primeiro passo rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência, porque a norma é o que não se nomeia, e nisso consiste seu privilégio. A não-marcação é o que garante às posições privilegiadas (normativas) seu princípio de não questionamento, isto é: seu conforto ontológico, sua habilidade de perceber a si como norma e o mundo como espelho. Em oposição a isso, ‘o outro’ – diagrama de imagens de alteridade que conformam as margens dos projetos identitários dos ‘sujeitos normais’ – é hipermercado, incessantemente traduzido pelas analíticas do poder e da racialidade, simultaneamente invisível como sujeito e exposto enquanto objeto.

Segundo Louro (1997, p. 23-24), “através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas”. Esses estereótipos especificam os comportamentos esperados para homens e mulheres; e aqueles que não se adequam a essa suposta normatividade, acabam sendo marginalizados, desumanizados ou invisibilizados. De acordo com Hérítier (2000, p. 25), “cada grupo humano se acredita investido da humanidade com exclusão de todos os outros”. Olhar o “outro” e perceber a humanidade dele como sendo igual a do “Eu” ainda é um processo em construção, pois tudo e todos que fogem às normas acabam sendo desqualificados como o “outro”. Alguém diferente

de mim, portanto, sem os mesmos direitos. O novo olhar da História sobre a diversidade e suas múltiplas manifestações é um processo muito novo e “as recentes preocupações da historiografia com a descoberta de ‘outras histórias’ vem favorecendo a inclusão das mulheres e a incorporação da abordagem de gênero nos estudos históricos” (MATOS, 1997, p. 85).

Segundo Stuart Hall (2006), desse novo olhar da História surge a política de identidades, que atribui visibilidade a novas identidades. Isso permite desfocar o olhar da masculinidade, do poder do homem sobre a mulher e é uma tarefa que as várias ciências buscam realizar para que os processos de construção do conhecimento sejam realmente verdadeiros, com sua história e com os agentes históricos que dela participam/participaram.

Mesmo que a ciência já tenha legitimado a categoria de análise gênero e especificado o seu campo de análise, o mesmo conceito é, muitas vezes, utilizado de maneira leviana para desqualificar as pesquisas que trabalham com essa temática. Grupos políticos conservadores, no final do século passado, começaram a fazer uso da expressão “Ideologia de gênero” para se referir aos estudos sobre a temática gênero. A mesma expressão “Ideologia de gênero” passou a ser utilizada a partir da metade da década de 1990 e meados dos anos 2000 pela Igreja Católica em documentos oficiais sobre as questões que envolviam a família e a moral cristã. Em nota emitida pelos bispos do Regional Sul 3²¹ sobre os riscos da ideologia de gênero, a instituição afirma:

Ora, a ideologia de gênero sustenta que a pessoa humana é sexualmente indefinida e indefinível. Elimina-se a ideia de que os seres humanos se dividem em homem e mulher. Para além das evidências anatômicas, entendem que esta não é uma determinação fixa da natureza, mas resultado de uma cultura ou de uma época. Para a ideologia de gênero o ‘natural’ não é tido como valor humano e é preciso superar até mesmo a distinção da natureza masculina e feminina das pessoas. Com o intuito de superar discriminações, desconsideram-se as diferenças. Acusa-se que as explicações naturais são formulações ideológicas para manter determinada posição social. Como consequência da questão de gênero, promove-se a desvalorização da família em favor da liberdade individual, desconsidera-se a maternidade natural e o matrimônio, e desprezam-se os valores religiosos. (BISPOS..., 2015, on-line)

Percebe-se que o entendimento da Igreja Católica, em relação às questões de gênero, é carregado de desconhecimento e de preconceito. Trata-se de uma visão que tenta deslegitimar os estudos nesse campo e que se junta a outros movimentos conservadores em uma ofensiva reacionária. Visa, sobretudo, a:

²¹ Nota do Regional Sul 3 sobre riscos da introdução da Ideologia de Gênero nos Planos Estadual e Municipais de Educação. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/bispos-do-regional-sul-3-emitem-nota-sobre-riscos-da-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 23 ago. 2020.

[...] uma tematização acerca dos ‘riscos’ da infiltração da perspectiva de gênero nas instituições, na política e na vida cotidiana, tal ofensiva visa, além de recuperar espaço à Igreja em sociedades envolvidas em distintos processos de secularização, conter o avanço de políticas voltadas a garantir ou ampliar os direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero. (ROGÉRIO DINIZ JUNQUEIRA, 2017, p. 26)

Essa foi a reação da Igreja Católica quando da expansão dos estudos de gênero e do deslocamento das normas e temas aceitáveis por parte dessa instituição, especialmente na abordagem de temas como o aborto, a legalização do casamento igualitário, a criminalização da homofobia, o direito a adoção por genitores do mesmo sexo, entre outros assuntos tidos como polêmicos (JUNQUEIRA, 2017). A Igreja Católica buscou imputar aos estudos de gênero a causa da suposta desmoralização da sociedade, já que a “Ideologia de gênero” seria “[...] uma forma de ‘doutrinação neototalitária’, de raiz marxista e ateia, e ainda mais opressiva e perigosa do que o marxismo, camuflada em discursos sobre emancipação, liberdade e igualdade (JUNQUEIRA, 2017, p. 30). Unem-se, nessa fala, dois propulsores do pânico moral: o comunismo/marxismo e o gênero, dois grandes “fantasmas” que insistem em assombrar a sociedade brasileira.

A reação católica conservadora sobre os estudos de gênero reverberou em vários países, ampliando as congregações cristãs que passaram a utilizá-las, como as denominações cristãs evangélicas. Segundo os que advogam contra os estudos de gênero, existe uma “agenda de gênero”, cujo objetivo está em transformar o mundo em um local onde não haja diferenças entre homens e mulheres; uma sociedade com maior liberdade para o prazer sexual; menos pessoas e onde as mulheres mães não cumpririam sua “função” maior: a maternidade em tempo integral (JUNQUEIRA, 2017). Nessa perspectiva, a ideia imputada às “mulheres” é que elas devam ser mães em tempo integral, que só assim poderão dar uma educação solidificada em valores morais para seus filhos. Essa ideia não representa em muito as mulheridades de um modo geral, pois as mulheres necessitam ou desejam trabalhar em tempo integral, independente de sua condição de mãe. Desconsideram, principalmente, as mulheridades de camadas mais pobres, que não tem outra opção senão o trabalho para o sustento de sua família.

Segundo Junqueira (2017, p. 32), essa “agenda de gênero”, para ser colocada em prática, precisaria:

[...] garantir acesso gratuito à contracepção e ao aborto, estimular a homossexualidade, oferecer uma educação sexual a crianças e jovens que incentive a experimentação sexual, abolir os direitos dos pais em educar seus filhos, instituir a paridade entre homens e mulheres no mundo do trabalho, inserir todas as mulheres no mercado de trabalho e desacreditar as religiões que se oponham a este projeto.

É possível observar que esses grupos religiosos conservadores tem um olhar focalizado na infância quando falam de aborto, de direito dos pais, de mães em tempo integral. Assim, não se torna difícil entender que o espaço “natural” das crianças (e de adolescentes) é o ambiente escolar, pois por força da lei e por convenções sociais, essa categoria geracional estará durante um período de sua vida na escola. Por isso, defendem que

[...] seria preciso garantir às crianças o direito de crescer em uma ‘família de verdade’, quanto a pressão sobre instâncias governamentais ou de representação política para interromper ou proibir a adoção de medidas e noções supostamente inspiradas na ‘teoria/ideologia do *gender*’. Ao lado disso, costuma ter lugar impetuosamente a defesa da primazia (ou da exclusividade) da família na educação moral e sexual dos filhos. Afinal, de acordo com as narrativas antigênero, a educação das crianças não deve sofrer interferências indevidas por da parte de escolas, que, ao sabor da implantação de uma ditadura do *gender*, teriam se convertido em ‘campos de reeducação e doutrinação’. (JUNQUEIRA, 2017, p. 44)

Diante desse cenário, torna-se claro que havia um rol de intencionalidades quanto a recuperação de fiéis e do “resgate” de valores morais que estavam se perdendo. A atenção voltou-se ainda mais para a família e suas práticas, assim como um olhar mais apurado se lançou sobre os espaços escolares, fazendo das escolas um verdadeiro campo minado quando o assunto está em torno das discussões de gênero.

3.1 A ESCOLA: UM CAMPO MINADO PARA AS DISCUSSÕES DE GÊNERO

Na contramão desses processos de ressignificação, de promoção da visibilidade daquelas que são excluídas social, histórica e politicamente, temos movimentos políticos e religiosos conservadores que visam manter a ordem social excludente e desigual. No Brasil, um desses movimentos é o “Escola Sem Partido” (ESP), que foi “criado em 2004, com o objetivo manifesto de ‘dar visibilidade às instrumentalizações do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários’” (ALGEBAILLE, 2017, p. 64). Esse movimento tem como principal bandeira a defesa da moral e da ordem nas escolas, além de promover a perseguição a instituições e a educadores que não estejam alinhados com as convicções dos pais e estudantes. A atuação do ESP vem como resposta de projetos políticos e religiosos

conservadores que já buscavam estender seus domínios sobre o espaço escolar, seja através de discursos, seja através de legislações. O discurso antigênero está na pauta de grupos políticos de “Direita” que se intitulam “conservadores” e propagam a manutenção da ordem capitalista exploratória, liberal, branca, rica, cristã e cis-heteronormativa. Segundo Anthony Giddens (1996, p. 47),

A Nova Direita vê muitas evidências de decadência moral na vida familiar. A família, assim como o Estado, tem de ser forte e, quando se torna fraca, os laços familiares devem ser restabelecidos. Atribui-se o declínio da família a diversas origens: a permissividade sexual introduzida na década de 1960, a indulgência dos pais, a ascensão do feminismo e a difusão pública do homossexualismo. Entretanto, com frequência é estabelecida uma ligação entre o crescimento do *welfare state* e a desintegração da família. Dizem que as instruções previdenciais acostumam as pessoas a esperar do Estado formas de sustento que, em gerações anteriores, eram supridas pelos grupos familiares; os dispositivos previdenciais permitem que aumente o número de famílias com um único provedor, em oposição à família tradicional.

Podemos perceber que existe uma pauta global conservadora vigente, que em alguns países ganhou mais força, como no Brasil. Muitos políticos se valeram disso, inclusive, para propor o combate a “Ideologia de gênero” em seus planos de campanha. Para Rago (2001), as reivindicações das “questões femininas” levantaram um debate público, que tensionou as definições tradicionais quanto a identidade de gênero: “assim, se de um lado abriu novas perspectivas para um amplo setor da humanidade, de outro suscitou profundas angústias e medos em outros setores sociais” (RAGO, 2001, p. 61). Esse medo social impactou na construção de documentos oficiais da educação nacional, que buscaram silenciar, quando não excluir, o debate sobre gênero, como veremos no capítulo seguinte deste trabalho. A diversidade passou a ser vista como um “mau exemplo”, pois discute possibilidades outras de se viver e de existir, o que muitas vezes é entendido como uma afronta pelos grupos conservadores, pois se apresenta nas existências que não “cumprem” o papel destinado socialmente ao seu gênero: nas existências de pessoas lésbicas, gays e bissexuais, de pessoas trans, não-binárias e tantas outras. Essa diversidade e suas contradições estão presentes na escola, que assim como todos os outros espaços sociais, também é generificado. Portanto, essas discussões estão no contexto escolar, pois a escola abriga (e deveria acolher!) as divisões e especificações de gênero. Como espaço de formação, não pode estar omissa em relação a esse importante debate.

O currículo escolar, como documento oficial das unidades de ensino, deveria ser o instrumento educacional que discute essa diversidade, que promove a igualdade, a justiça e a cidadania. Assumindo que “o currículo é documento de identidade” das escolas (SILVA, 2005, p. 150), a pergunta que precisamos fazer é: qual é a identidade da nossa educação? O que é possível perceber é que temos uma ordem hegemônica que adentra os muros das escolas e estabelece um

[...] processo de escolarização do corpo e a produção de uma masculinidade, demonstrando como a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua, mas quase sempre, eficiente e duradoura. (LOURO, 2000, p. 17)

O currículo, no entanto, acaba sendo um instrumento de promoção das desigualdades de gênero no âmbito escolar, uma vez que relegava às mulheres um espaço de inferioridade, dificultava o acesso delas à educação e perpetuava estereótipos e preconceitos. Esse cenário pode ser resumido em uma citação de Silva (2005, p. 93): “a sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino”. Mesmo com um significativo material sobre o tema produzido nos últimos tempos,

[...] notamos que as questões que envolvem a sexualidade e gênero ainda são consideradas tabus e/ou marcadas pelo medo ou até mesmo certo despreparo por parte dos professores que, em alguns casos, não sabem sequer a diferença entre gênero e sexo e suas implicações na constituição das subjetividades de seus alunos. Este discurso revela não somente um despreparo por parte dos professores, mas, principalmente, o medo em tocar em um assunto tido como tabu, algo que simplesmente pode abalar todos os valores socioculturais e principalmente religiosos de alguns educadores. (CAMARGO; ARAÚJO, 2013, p. 39)

A escola, assim como os demais espaços sociais, está impregnada de preconceitos e de violências das mais diversas formas, mas principalmente das que envolvem as mulheres. Vivemos em uma sociedade onde 13 mulheres, em média, são assassinadas por dia. Só no ano de 2018, a cada minuto, nove mulheres sofreram alguma agressão física, segundo dados do Panorama da violência contra as mulheres no Brasil (2016)²² e do relatório do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2019)²³. Com essa dura realidade, não podemos admitir que

²² *Panorama da violência contra as mulheres no Brasil*: indicadores nacionais e estaduais. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

²³ *Visível e Invisível*: A vitimização de mulheres no Brasil. Disponível em: <http://www.iff.fiocruz.br/pdf/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

as escolas promovam a discussão sobre o papel da mulher na sociedade apenas no dia 8 de março (Dia Internacional da Mulher) e nos outros dias do ano simplesmente elas não apareçam nas discussões educacionais. De acordo com Eva Alterman Blay (2003, p. 87):

Agredir, matar, estuprar uma mulher ou uma menina são fatos que têm acontecido ao longo da história em praticamente todos os países ditos civilizados e dotados dos mais diferentes regimes econômicos e políticos. A magnitude da agressão, porém, varia. É mais frequente em países de uma prevalecente cultura masculina, e menor em culturas que buscam soluções igualitárias para as diferenças de gênero.

Diante de um contexto de violência de gênero, de “[...] cultura machista e patriarcal são necessárias políticas públicas transversais que atuem modificando a discriminação e a incompreensão de que os Direitos das Mulheres são Direitos Humanos” (BLAY, 2003, p. 96). As mulheres, como principais vítimas dessa violência perpetuada por uma cultura machista e sexista, precisam que suas demandas sejam discutidas em todos os espaços da sociedade. A escola não pode se omitir quando se trata da construção de uma sociedade mais justa, e muito menos concentrar-se em ações paliativas e pontuais que reforçam estereótipos e que não promovem o debate, conforme assinala Louro (2011, p. 68):

Outra forma de lidar com essa questão consiste na prática incentivada pelas instituições oficiais de Educação de dedicar um dia ou um momento especial nas escolas para reconhecimento ou para ‘inclusão’ daqueles que, usualmente, estão fora dos currículos, dos livros didáticos. Essa estratégia – promovida oficialmente através de datas comemorativas como, por exemplo, o dia da mulher, o dia do índio, a semana da consciência negra ou da diversidade sexual – mantém a lógica qual me referi antes e que eu chamaria de lógica ‘separatista’, isto é, a lógica que supõe que as identidades e práticas se fazem de forma autônoma, negando que esses sejam interdependentes. Criam-se, assim ‘eventos’ que, circunstancialmente, destacam o diferente.

É preciso mostrar que “[...] as questões de gênero têm implicações que não são apenas epistemológicas: elas têm a ver com problemas e preocupações que são vitais para o mundo e a época em que vivemos” (SILVA, 2005, p. 96). Recontar a História também a partir da perspectiva das mulheres proporcionaria uma visão mais ampla da sociedade, pois enquanto civilização, todas as produções que conquistamos são criações da humanidade, de feminilidades e masculinidades que, juntas, promoveram o desenvolvimento e a evolução da nossa civilização.

Segundo Beto Jesus, Lula Ramires, Sandra Unbehaum e Sylvia Cavasin (2008), as docentes necessitam de uma postura ética diante de uma questão vital, que é a discussão de gênero na escola. Muitas “[...] calam-se diante da invisibilidade dos atores dessa tela,

abstendo a escola de uma posição mais firme de compromisso com a formação da cidadania e da democracia, o que reforça o preconceito e separa as pessoas” (JESUS; RAMIRES; UNBEHAUM; CAVASIN, 2008, p. 46). Quem trabalha com educação não pode se calar e negligenciar essas questões, uma vez que a escola deveria ser a facilitadora do processo de transformação social:

Em qualquer sociedade onde existam relações que envolvam interesses antagônicos, as ideias refletem essas diferenças. E, embora acabem por predominar aquelas que representam os interesses do grupo dominante, a possibilidade mesma de se produzir ideias que representam a realidade do ponto de vista de outro grupo reflete a possibilidade de transformação que está presente na própria sociedade. (ANDERY *et al.*, 1996, p. 12-13)

A educação, enquanto um dos instrumentos de transformação social, é também uma forma de poder. Se o objetivo está na busca pela qualidade da educação, cabe às docentes problematizar as normatizações sociais da cis-heteronormatividade, do binarismo de gênero, da padronização da identidade de gênero, entre outras formas de opressão, segundo Junqueira (2013). Importante afirmar que a escola pública é um espaço laico, de desenvolvimento de saberes científicos e, portanto, não pode estar atrelada a discursos políticos e religiosos que propagam as desigualdades, violências, discriminações e opressões das mais variadas.

4 CENSURAR E PUNIR: O NEGLIGENCIAMENTO E AS PROIBIÇÕES AO ESTUDO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Como o gênero, a sexualidade é política. É organizada em sistemas de poder os quais recompensam e encorajam alguns indivíduos e atividades ao passo em que punem e suprimem outros. (RUBIN, 2012, p. 50)

O discurso produz as narrativas, narrativas essas que se constroem a partir do local de fala do sujeito. O discurso, o local de fala e o sujeito legitimam ou desmoralizam uma narrativa, pois alguns sujeitos têm mais credibilidade, assim como alguns discursos. Em se tratando de gênero, muitos discursos foram construídos através de narrativas de se “combater o mal”, de “proteção a família”. A intenção está na promoção de uma espécie de pânico moral, ou seja, causar o medo generalizado na população. Esse medo se cristaliza ainda mais quando o discurso advém de sujeitos que utiliza(va)m a religião como pretexto de luta contra a “suposta” devassidão que o “gênero” quer empregar nas nossas vidas, nas nossas famílias.

Essas narrativas de medo e a consequente construção de um pânico moral criam o imaginário de um inimigo a ser combatido. De acordo com Gayle Rubin (2012, p. 50), “episódios de pânico moral são os ‘momentos políticos’ do sexo, nos quais opiniões difusas são orientadas no sentido de uma ação política e daí para a mudança social”. Em vários momentos históricos dentro do contexto Norte Global analisado pela autora, a temática esteve em evidência. Segundo Rubin (2012), podemos entender como um episódio de pânico moral a escravidão de pessoas brancas para a exploração sexual na Inglaterra do século XIX. Depois, as campanhas contra homossexuais nos Estados Unidos da década de 1950, seguidas do pânico em relação à pornografia infantil dos anos de 1970, também nos Estados Unidos. Ainda de acordo com a autora, esses pânicos foram criados:

Devido a sexualidade nas sociedades ocidentais ser tão mistificada, as guerras sobre ela são comumente combatidas a partir de ângulos oblíquos, focadas num alvo falso, conduzidas com paixões deslocadas, e são altamente e intensamente simbólicas. Atividades sexuais muitas vezes funcionam como significante de apreensões sociais e pessoais com as quais não tem uma conexão intrínseca. Durante um pânico moral tais medos se ligam a uma infeliz população ou atividade sexual. A mídia se torna inflamada com indignação, o público se comporta como uma massa fanática, a polícia é ativada, e o estado põe em ação novas leis e regulações. Quando o furor passa, alguns grupos eróticos inocentes foram dizimados, e o estado estendeu seu poder em novas áreas do comportamento erótico. (RUBIN, 2012, p. 36)

Aqui no Brasil, a construção de “pânicos morais” na atualidade percorre o campo da política, da sexualidade e do gênero. No período da Ditadura Militar (1964-1985) o “pânico moral” que foi criado era em torno do Comunismo e de seus “tentáculos devastadores da ordem e da moral”. Após 21 anos de ditadura, regressamos timidamente à democracia, e com ela, o pânico que passou a assombrar a cabeça dos defensores da família, da moral e dos bons costumes foi o da homossexualidade, da AIDS (chamada também, à época, de Peste Gay²⁴) e, mais recentemente, da “Ideologia de gênero”. Segundo Rubin (2012, p. 36), “[...] todo o pânico moral tem conseqüências em dois níveis. A população-alvo sofre mais, mas todos são afetados pelas mudanças sociais e legais”. Isso é perceptível quando analisamos a violência e a discriminação contra homossexuais e pessoas trans e a tentativa incessante de emplacar leis que censuram ou proíbem ensinar a suposta ideologia de gênero nas escolas.

Com esse movimento/discurso de combater o mal, grupos religiosos cristãos e movimentos políticos da sociedade civil, como o ESP, começaram a fomentar a criação de leis para coibir os estudos que envolvessem temáticas como sexualidade e gênero. A partir dos anos 2000, começaram a surgir pelo país legislações municipais, distrital e estaduais para proibir os estudos de gênero. Projetos de lei na própria esfera federal também surgiram e todos os documentos buscavam, através de dispositivo jurídico/legal, calar toda e qualquer discussão sobre gênero e sexualidade. Essa “caçada às bruxas” levou a uma “[...] intensificação de tais representações excludentes” (RUBIN, 2012, p. 36); nesse caso, a perseguição a docentes que ousassem “profanar” os ensinamentos da família tradicional brasileira. O entendimento desses grupos políticos e religiosos conservadores é de que a escola não é lugar para se ensinar “sexo”. O discurso desses grupos é impregnado de desconhecimento e de falsas narrativas sobre o que seriam os estudos das temáticas gênero, sexualidade e feminismos em sala de aula. Os estudos dessas temáticas, no espaço escolar, buscam simplesmente

capacitar os estudantes para perceber a historicidade de concepções, mentalidades, práticas e formas de relações sociais é justamente uma das principais funções das aulas de História. Ao observar que as ideias a respeito do que é ‘ser homem’ e ‘ser mulher’, os papéis considerados femininos e os masculinos ou a condição das

²⁴ De acordo com Simon Watney, o indivíduo portador de AIDS (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida) era considerado uma “pessoa poluidora” (*apud* BUTLER, 2003, p. 189): “não só a doença é representada como a ‘doença gay’, mas na reação histérica e homofóbica da mídia à doença registra-se a construção tática de uma continuidade entre o *status* poluído do homossexual, em virtude da violação de fronteiras que é o homossexualismo, e a doença como modalidade específica de poluição homossexual”.

mulheres, por exemplo, foram se transformando ao longo da história (como e por que), os alunos passam a ter uma visão mais crítica de suas próprias concepções, bem como das regras sociais e verdades apresentadas como absolutas e definitivas no que diz respeito às relações de gênero. (PINSKY, 2020, p. 32-3)

Muito embora as pesquisadoras dessas temáticas divulguem pesquisas que demonstram a importância desses estudos e o que eles realmente representam, a população leiga costuma comprar o discurso da chamada “Ideologia de gênero”, que acaba tendo mais alcance na grande massa. Todavia, esse discurso também é alimentado, incentivado e potencializado por movimentos políticos conservadores, que intencionalmente utilizam de uma narrativa moralista para atacar os estudos sobre gênero e estimular a sua perseguição. Com esse panorama, não é difícil entender por que as legislações que proíbem os estudos de gênero ganham tanto apoio popular para suas aprovações.

O caso mais emblemático que envolve legislações que coíbem o estudo de gênero nas escolas é o caso da cidade de Novo Gama, no estado de Goiás. Em 2015, o município goiano aprovou a Lei n. 1.516, que “Proíbe material com informação de Ideologia de Gênero nas escolas municipais de Novo Gama – GO e dá outras providências” (NOVO GAMA, 2015). A legislação municipal, além de proibir materiais com referência a “Ideologia de gênero”, estabelece que os materiais didáticos devem ser analisados antes de serem enviados para as unidades de ensino. Percebe-se que os autores do projeto de lei, os vereadores Danilo Lima Ferreira e Alan Feitosa Simplício, desconhecem a lógica, a sistematização e os trâmites para a compra dos materiais didáticos utilizados pelas redes públicas de ensino. Os materiais que são enviados para as unidades escolares já passam por análise de equipe técnica, não são materiais escolhidos ao acaso. A referida lei foi aprovada pela Câmara Municipal sem grandes contestações. Já o Ministério Público do Estado de Goiás contestou tal legislação, o que gerou a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF)²⁵, tendo sido a referida lei suspensa até o julgamento, que a tornou inconstitucional em abril de 2020.

²⁵ De acordo com a Constituição Federal (art. 102 Prevista no art. 102 § 1º), a ADPF tem como objeto “[...] a possibilidade de impugnação de atos normativos municipais em face da Constituição Federal e o cabimento da ação quando houver controvérsia envolvendo direito pré-constitucional [...], podendo, por meio dela, ser impugnado qualquer ato do Poder Público de que resulte lesão ou ameaça de lesão a preceito fundamental decorrente da Constituição Federal” (PAULO; ALEXANDRINO, 2017, p. 852-3). A lei aprovada em Novo Gama-GO gerou a ADPF de n. 457, ajuizada no Supremo Tribunal Federal (STF) pela Procuradoria-geral da República (PGR) em 23 de maio de 2017. Além desse ajuizamento, chegaram na Suprema Corte brasileira, só em 2017, cinco outras ações que versavam sobre a proibição dos estudos referentes a gênero e sexualidade, sendo elas dos municípios de Paranaguá-PR, Cascavel-PR, Blumenau-SC, Tubarão-SC, Ipatinga-MG. Em um julgado de 30 de maio de 2017, o ministro relator da ADPF 457, Alexandre de Moraes, determinou que o

O desfecho da lei de Novo Gama foi um marco fundamental para a legitimação da discussão das questões de gênero no ambiente escolar, pois foi a primeira ação julgada na maior corte do país. De acordo com Paulo e Alexandrino (2017), todas as decisões do STF em sede de ADPF nortearão o juízo sobre a legitimidade ou a ilegitimidade de atos de teor idêntico editados pelas diversas entidades federadas. Assim, a decisão favorável aos estudos de gênero no episódio de Novo Gama se tornaria a base para todas as demais ações de mesmo teor que transitavam no Supremo²⁶.

Ao propor ou defender legislação desse teor, os grupos políticos conservadores generalizam e tentam enquadrar conceitos aos seus moldes e ideologias, como a noção de família nuclear (aos moldes patriarcais), heterossexual, cisgênero, cristã, branca... No entanto, as constituições familiares são múltiplas e não podem ser definidas pela cis-

Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (TJGO) poderia tomar as medidas que fossem cabíveis em virtude dos fatos referentes à lei municipal 1.516/2015 de Novo Gama, uma vez já impugnada pelo tribunal estadual. O trâmite da ação na Suprema Corte tornou a lei suspensa até o julgamento, que aconteceu em 24 de abril de 2020 em um julgamento virtual (em decorrência da pandemia da Covid-19). No julgamento os ministros, por unanimidade, declararam a lei municipal inconstitucional. O relator da arguição, em seu voto, fundamentou a controvérsia constitucional da referida lei, assim como demais que estavam chegando naquela instância superior: “Neste contexto, entendo presente o requisito da subsidiariedade, em razão do relevante fundamento da controvérsia constitucional, a qual envolve tema que não se limita ao âmbito territorial do Município de Novo Gama – GO, havendo diversos outros Municípios brasileiros que editaram legislações a respeito da proibição da discussão sobre questões de gênero em ambientes escolares. Além disso, esta CORTE tem reforçado o cabimento da ADPF quando em jogo a discussão de políticas de ensino sobre gênero nas escolas” (BRASIL/STF, 2020, p.12).

²⁶ O relator do processo, Ministro Moraes, ressaltou em seu parecer: “Nesse contexto, os Municípios não dispõem de competência legislativa para a edição de normas que tratem de currículos, conteúdos programáticos, metodologias de ensino ou modos de exercício da atividade docente. A eventual necessidade de suplementação da legislação federal, com vistas à regulamentação de interesse local, jamais justificaria a edição de proibição à conteúdo pedagógico, não correspondente às diretrizes fixadas na Lei 9.394/1996.

A proibição de divulgação de conteúdos na atividade de ensino em estabelecimentos educacionais, nos moldes efetivados pela lei municipal impugnada, implica ingerência explícita do Poder Legislativo municipal no currículo pedagógico ministrado por instituições de ensino vinculadas ao Sistema Nacional de Educação (art. 214, CF, c/c Lei Federal 13.005/2014) e, conseqüentemente, submetidas à disciplina da Lei Federal 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dessa forma, além de disciplinar matéria que, em razão da necessidade de tratamento uniforme em todo o País, é de competência privativa da União (art. 22, XXIV, da CF), a Lei 1.516/2015 do Município de Novo Gama/GO excede o raio de competência suplementar reconhecida aos Municípios ao contrariar o sentido expresso nas diretrizes e bases da educação nacional estatuídos pela União (art. 30, II, da CF). Reconheço, portanto, a inconstitucionalidade formal da lei impugnada.

Sob a ótica material, ao vedar a divulgação de ‘material com referência a ideologia de gênero’ (art. 1º), estabelecer normatização correlata concernente à censura desses materiais (art. 2º), estender a proibição aos ‘materiais que fazem menção ou influenciam ao aluno sobre ideologia de gênero’ (art. 3º) e aos que ‘foram recebidos mesmo que por doação’ (art. 4º), a Lei municipal impugnada violou os princípios atinentes à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II, CF) e ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CF), regentes da ministração do ensino no País, amplamente reconduzíveis à proibição da censura em atividades culturais em geral e, conseqüentemente, à liberdade de expressão (art. 5º, IX, da CF)”. (BRASIL/STF, 2020, p. 18-19)

heteronormatividade. Essa defesa de um estereótipo de família, nas palavras de Luiz Antônio Cunha (2009, p. 418),

[...] tem sido a idealização maior dos grupos conservadores, que supõem em geral uma forma familiar específica (pai, mãe e filhos em convivência duradoura) [...] [com estrutura] nuclear pequeno-burguesa [e que] estaria supostamente dotada de valores positivos, crença que não resiste a mais elementar análise objetiva.

Ao analisarmos os dados científicos que temos sobre as pesquisas acerca da constituição das famílias brasileiras²⁷, veremos que 40% das famílias, em 2015, eram constituídas por mulheres que sustentavam sozinhas seu grupo familiar, e que cuidavam do provir das filhas. Muitas vezes, essa família não contava com a presença de uma figura masculina. Esses núcleos familiares não se enquadrariam, então, ao que se entende por “família tradicional”, uma vez que apenas ganham esse status de “importância” – dentro da lógica conservadora, cis-heteronormativa – as famílias constituídas por casais heterossexuais e cisgêneros. Vale a pena mencionar que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (ADICHIE, 2019, p. 26). Nesse sentido, pensar em apenas uma forma de constituição familiar possível – ou em um estereótipo de família –, é desconsiderar as múltiplas outras formas de agrupamentos familiares, que não se encaixam no padrão dito cristão dos grupos políticos conservadores.

O discurso em defesa da “família tradicional”, que estaria sendo corrompida no ambiente da escola com ensinamentos sobre “sexo”, “homossexualismo”²⁸ e outras imoralidades, não teve respaldo jurídico constitucional. Os discursos que eram propagados a plenos pulmões pelos “defensores da moral” caíram por terra, pois a lei não está ao lado daqueles que querem perpetuar a desigualdade, a injustiça, a opressão, a ignorância, a misoginia, a lesbofobia, a homofobia, a transfobia e tantas outras atitudes discriminatórias e antidemocráticas. Os processos que chegaram até a mais alta corte do país foram questionados por vários grupos de movimento sindicais, por órgãos do poder judiciário e até mesmo por

²⁷ Dado apresentado na Pesquisa Retrato das Desigualdades de gênero e raça com base em séries históricas de 1995 a 2015 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=10-. Acesso em: 29 jun. 2021.

²⁸ *Homossexualismo* é um termo que visa considerar relações entre pessoas do mesmo gênero como sendo uma patologia. Até 1990, o termo em questão constava na lista internacional de distúrbios mentais da Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma doença. Após essa data, o termo foi excluído da citada lista, e passou-se a utilizar a forma *Homossexualidade*, uma vez que o sufixo *-ismo* denota a ideia de doença.

partidos políticos, demonstrando que há uma mobilização social e política em prol da discussão de gênero no espaço escola. É, portanto, uma luta contra o avanço conservador. Segundo dados levantados por Renata L. Montagnoli e Liane Vizzotto (2021, p. 293-4), entre 2016 e 2019, eram

[...] 15 ações (ADPF ou ADI) que versam sobre implantação do Programa Escola Sem Partido ou da proibição dos estudos de gênero nas escolas das redes públicas de ensino. Desse total, dez ações contestam leis aprovadas em diferentes municípios ou estados brasileiros, sendo três somente do estado de Alagoas (já julgadas). As ações foram protocoladas por requerentes que representam diferentes instituições/órgãos, assim distribuídas: sete ações movidas pelo Procurador-Geral da República; uma pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); três pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); uma pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT); uma pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB); e duas pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Os julgamentos das ações analisadas ocorreram entre 24/04/2020 e 21/08/2020.

Analisando os projetos de leis e as leis aprovadas e sancionadas contra as discussões de gênero na escola, fica evidente que há, entre muitos legisladores, o desconhecimento de leis e da hierarquia delas no nosso sistema democrático e jurídico. Alguns desses legisladores acreditam, ao que tudo indica, na ideia de que anseios pessoais são maiores do que direitos constituídos. Sobre o respeito ao espaço legal, jurídico e democrático, Walter Berns (1986, p. 385) afirma:

[...] a regra da maioria só pode ser justificada se os homens são iguais e eles só são iguais na posse de direitos. Uma política de igualdade, portanto, precisa ser uma política preocupada com direitos. Consequentemente, a regra da maioria, só é legítima se na prática a maioria respeita os direitos da minoria.

A decisão do STF em relação aos estudos de gênero corrobora ao que está impresso em nossa Carta Magna: laicidade do ensino, pluralismo de ideias e a liberdade de cátedra, além das designações expressas nas convenções internacionais das quais o Brasil é signatário²⁹. Dentre essas convenções, estão os 17 *Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável* (ODS), desenvolvidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), da qual o Brasil é um país membro. Os ODS destacam a importância das questões de gênero para o desenvolvimento de um mundo mais sustentável. O objetivo 5 da organização versa sobre

²⁹ Entre as convenções internacionais, destacamos: *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, de 1966 (BRASIL, 1992); e o *Protocolo Adicional de São Salvador à Convenção Americana sobre Direitos Humanos*, de 1988 (BRASIL, 1999). Essas convenções tratam de questões relacionadas à promoção dos direitos humanos, da justiça social e do fim das desigualdades de gênero, raça/etnia ou religiosas.

Igualdade de Gênero e evidencia a importância de empoderar todas as mulheres e meninas³⁰ para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Portanto, há uma preocupação global sobre as discussões que envolvem gênero, assim como há uma perseguição igualmente global de grupos conservadores quanto ao tema. Por isso, é de extrema importância reafirmar que vivemos em um país democrático, compromissado com acordos internacionais e com um conjunto de leis baseadas na proposição de um Estado Democrático de Direito. Sendo assim, deve respeitar todas as cidadãs e primar pela construção de uma educação de fato democrática e pautada na cientificidade, como afirma Norberto Bobbio (1993, p. 117): “[...] sem respeito às liberdades civis, a participação do povo no poder político é um engano, e sem essa participação popular no poder estatal, as liberdades civis têm poucas probabilidades de durar”.

Quando Bobbio discorre sobre liberdades e participação civil, é preciso compreender que é direito da sociedade civil se manifestar contra aquilo que se apresenta como injusto e ilegal; porém, não contra a ciência e os preceitos legais de uma constituição. As legislações devem ocupar-se em determinar dispositivos legais em prol de um melhor funcionamento da sociedade, não serem utilizadas para atacar grupos, conhecimentos ou supostas ideologias; isso beira o autoritarismo e é uma ação antidemocrática. A educação não pode servir de palco para projetos políticos antidemocráticos, que visam a perpetuação das normas e a opressão de alguns grupos. Educação é conhecimento, direito, transformação. As legislações que versam sobre o tema deveriam caminhar para a promoção do respeito à diversidade, das diferenças e das múltiplas existências. Como temos visto, no entanto, os documentos oficiais da educação nacional vêm, nas últimas décadas, se distanciando ou negligenciando temáticas que abordam esses assuntos dentro do currículo escolar, como será abordado nas seções que seguem.

4.1 GÊNERO E FEMINISMOS NOS DOCUMENTOS QUE SULEIAM³¹ A EDUCAÇÃO NO PAÍS - PNE

³⁰ Segundo o site *Estratégia ODS*, “os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são uma agenda mundial adotada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável em setembro de 2015 composta por 17 objetivos e 169 metas a serem atingidos até 2030”. Dentre as ações previstas, há referência à igualdade de gênero. Disponível em: <https://estrategiaods.org.br/o-que-sao-os-ods/>. Acesso em: 10 out. 2020.

³¹ Termo “sulear” foi cunhado pelo físico brasileiro Marcio D’Oliveira Campos quando da publicação do texto “A Arte de sulear-se” (1991). Marcio Campos questiona a demarcação de certos espaços e tempos, períodos e

As legislações, resoluções, pareceres e planos educacionais são documentos oficiais dos governos que orientam as políticas públicas educacionais e normatizam a educação no território nacional. Nessa seção, serão analisados os documentos oficiais vigentes neste momento do trabalho, bem como o tratamento que dão para as questões relativas ao gênero, aos feminismos e/ou às mulheres. Os Planos de Educação são compromissos firmados pelos governos municipais, estaduais, distrital e federal quanto a diretrizes, estratégias e metas educacionais para um decênio. Essa obrigação governamental está regulamentada na Constituição Federal, em seu artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009):

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 1988, grifos nossos)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) regulamentou a criação de planos educacionais nas três esferas e, em 2001, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), da maneira como conhecemos hoje. O Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor foi aprovado em 2014 sob a Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), com vigência de 10 anos. O PNE em vigor começou a ser elaborado em 2011 e é composto por 20 metas e suas respectivas estratégias para o desenvolvimento da Educação do país. O governo federal mantém um portal eletrônico específico³² para o plano,

épocas da História Universal e da Geografia que foram impostos por países considerados centrais no planeta. No que se refere à orientação espacial, especialmente em relação aos pontos cardeais, as regras práticas ensinadas são práticas somente para quem se situa no hemisfério norte, e partir de lá, se norteia (TAVARES, 2019). Dessa forma, a palavra está empregada nesse trabalho como uma forma de referência que levasse em consideração o sul do globo terrestre, conforme sugere Campos (1991).

³² O monitoramento dos planos educacionais das três esferas pode ser conferido em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/37-monitoramento-e-avaliacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. Acesso em: 27 fev. 2022.

onde há um mapa de monitoramento do PNE, sendo possível acompanhar o desenvolvimento das metas, avanços ou impasses, tanto dos planos municipais, estaduais, quanto do distrital e nacional.

Entre os anos de 2014 e 2016, os entes federados e o Distrito Federal organizaram seus planos e os submeteram à análise e aprovação do poder legislativo (Câmara Municipal, Assembleia Legislativa Estadual, Assembleia Legislativa Distrital e Congresso Nacional – Câmara dos Deputados Federais e Senado Federal). Nessa etapa, itens foram acrescentados, outros suprimidos e, outros ainda, modificados para atender aos anseios de algumas bancadas ou devido à pressão de alguns grupos (sobretudo religiosos e de movimentos políticos conservadores), como o que aconteceu com o tema gênero em vários lugares.

O Plano Nacional de Educação não apresenta, em suas metas, nenhuma ação ou objetivo que envolva as questões de gênero. No documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), intitulado *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, a palavra *feminismo* não aparece em nenhuma das 63 páginas do material. A palavra *gênero* aparece uma única vez, quando é empregada para exemplificar as desigualdades de participação e rendimento no mercado de trabalho, no que se refere à comparação de mulheres negras e homens negros:

Considerando a desigualdade de *gênero*, a população negra apresenta as mais elevadas taxas de desocupação e de rendimento, ainda que disponha do mesmo nível de escolaridade. Segundo estudo do IPEA (2012), a taxa de desocupação do *homem* negro é de 6,7%, e a da *mulher* negra 12,6%, enquanto a de *homem* e *mulher* não negros é de 5,4% e 9,3%, respectivamente. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 34, grifos nossos)

O termo *homem* (ou o seu plural) aparece duas vezes, sendo que ambas as ocorrências aparecem no excerto supracitado. Já a palavra *mulher* (ou o seu plural) aparece apenas três vezes ao longo de todo o documento, duas vezes na mesma citação já apresentada e uma vez na página 16, quando relaciona as mulheres e as lutas pelas vagas em creches:

Vale destacar que o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos é fruto, em grande medida, das históricas demandas dos movimentos sociais, sobretudo do movimento de *mulheres*, pela criação e ampliação de vagas em creches e pré-escolas, o que também vem influenciando o tratamento prioritário que a educação infantil tem recebido. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 16, grifos nossos)

Todas as vezes que as palavras *mulher* ou *homem* são empregadas no documento, não há problematização, discussão ou estratégias para diminuir as desigualdades. Os termos

são somente utilizados para ilustrar a taxa de desocupação e rendimento entre a população negra, ou para reafirmar que a luta pela exigência de vagas de creches fez e faz parte das pautas de movimento sociais de mulheres. Se realizarmos uma comparação com PNE anterior, de 2001, percebemos uma grande diferença em relação a como o tema gênero foi tratado naquele documento. Naquele período, início dos anos 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) recém haviam sido publicados, e eles inauguraram os estudos sobre diversidade e sexualidade nos documentos oficiais, o que acabou por influenciar a escrita do Plano Nacional de Educação. No PNE de 2001 (BRASIL, 2001a), a palavra *feminismos* também não é citada. Já a palavra *gênero* aparece oito vezes ao longo das 81 páginas, todavia em uma dessas oito vezes, a palavra não está sendo empregada com o sentido de gênero enquanto categoria de análise. O termo *mulher* (ou o seu plural) aparece 10 vezes no documento, porém apenas sete entradas estão relacionadas com a temática de nosso trabalho. O quadro a seguir apresenta os excertos do PNE (2001) que contém as palavras *gênero* ou *mulher/mulheres*. Pode-se notar o recuo das discussões no plano vigente:

Quadro 1 – As ocorrências das palavras “gênero” e “mulher/mulheres” no PNE (2001)

Nº.	Trechos do documento	Página
1	“A distribuição de matrículas, quanto ao gênero , está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do País. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções”. (Referente ao diagnóstico da Educação Infantil)	09
2	“11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher , do negro e do índio.” (Referente aos objetivos e metas do Ensino Fundamental)	20
3	“12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero , educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.” (Referente aos objetivos e metas da Educação Superior)	35
4	“31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero , tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos.” (Referente aos objetivos e metas da Educação Superior)	37
5	“Como se infere da Tabela 15, não se verificam, tomado este indicador, distorções significativas em função do gênero , estando inclusive as mulheres melhor posicionadas nos grupos etários abaixo de 40 anos. Tomando-se o corte regional, as mulheres têm, em todas as regiões, uma maior média de anos de estudo. Entretanto, quando o fator verificado é a etnia, nota-se uma distorção, a indicar a necessidade de políticas focalizadas. (Tabela 17)”. (Referente ao diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos)	40
6	“A integração dos programas de educação de jovens e adultos com a educação profissional	41

	aumenta sua eficácia, tornando-os mais atrativos. É importante o apoio dos empregadores, no sentido de considerar a necessidade de formação permanente - o que pode dar-se de diversas formas: organização de jornadas de trabalho compatíveis com o horário escolar; concessão de licenças para frequência em cursos de atualização; implantação de cursos de formação de jovens e adultos no próprio local de trabalho. Também é oportuno observar que há milhões de trabalhadores inseridos no amplo mercado informal, ou à procura de emprego, ou ainda - sobretudo as mulheres - envolvidos com tarefas domésticas. Daí a importância da associação das políticas de emprego e proteção contra o desemprego à formação de jovens e adultos, além de políticas dirigidas para as mulheres , cuja escolarização têm, ademais, um grande impacto na próxima geração, auxiliando na diminuição do surgimento de ‘novos analfabetos’”. (Referente ao diagnóstico e diretrizes da Educação de Jovens e Adultos)	
7	“7. Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres , assim como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais.” (Referente aos objetivos e metas da Educação a Distância e Tecnologias Educacionais)	46
8	“h) Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;” (Referente as diretrizes da Formação dos Professores e Valorização do Magistério)	65
9	“43. Incluir, nos levantamentos estatísticos e no censo escolar informação acerca do gênero , em cada categoria de dados coletados.” (Referente ao Financiamento e Gestão)	80

Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta pesquisa.

O primeiro excerto traz informações sobre o número de matrículas na Educação Infantil. Os dados apresentados demonstram que há um equilíbrio quanto ao acesso do gênero feminino e masculino nessa etapa escolar. O segundo excerto, por sua vez, apresenta uma preocupação quanto ao livro escolar e a reprodução de estereótipos de gênero quanto ao papel da mulher. Preocupa-se igualmente com textos discriminatórios, não só em relação às mulheres, mas aos indígenas e aos negros. Segundo Soares (2015, p. 346), “folhear livros didáticos de História para historiadoras/es que trabalham com gênero é sempre um esforço e uma experiência de paciência e resiliência”. Isso porque os livros didáticos ainda reproduzem uma História machista, sexista, cisgênera e universal, em que o papel de subalternidade das mulheres é reforçado em textos e imagens, assim como o de diversos povos indígenas e negros.

A ocorrência presente no terceiro trecho aponta para a importância de os cursos de formação docente abordarem temas transversais, entre eles, a temática de gênero. Segundo Cristiani B. da Silva, Luciana Rossato e Nucia Alexandra S. de Oliveira (2013, p. 457),

[...] a formação docente no Brasil tem estado no centro das preocupações do Ministério da Educação nas últimas décadas. Tal preocupação se reflete também nos centros de formação docente, nas universidades, nas secretarias de educação estaduais e municipais e nas escolas de educação básica.

Essa preocupação é demonstrada quando se estabelecem metas para as diretrizes do Ensino Superior quanto a temas que estão além daqueles demarcados pelos saberes científicos, muito embora perpassem por todos, como é o caso dos temas transversais. No excerto quatro há a preocupação quanto as demandas das mulheridades no que concerne à maternidade. Observou-se a importância de se incluir no Exame Nacional de Cursos da Educação Superior um item em que as estudantes pudessem identificar o período de trancamento ou o abandono do curso em decorrência dos cuidados com as filhas. Esse fato novamente demonstra que os cuidados com as filhas ainda é um trabalho que está muito sob a responsabilidade das mulheres do que dos homens.

Os excertos cinco e seis trazem dados de um diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre o número de matrículas por gênero, que se mantém de forma equilibrada, estando apenas na faixa dos 40 anos as mulheres em um percentual um pouco maior. E também trazem a preocupação quanto ao olhar para com o público dessa modalidade de ensino, principalmente com as mulheres, que tem um sobrecarga de trabalho que envolve o trabalho remunerado e o doméstico. O texto ainda aponta para a importância da escolarização das mulheres quanto ao impacto nas próximas gerações. Esse é um ponto muito importante, pois sobre as mulheres está colocada toda uma carga de trabalho que se entende socialmente como sendo do gênero feminino: o trabalho doméstico e o cuidado das filhas. Conforme já informado, 40% das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres, mulheres que sozinhas são responsáveis pelo sustento familiar. Portanto, pensar em estratégias e ações que visem as especificidades e necessidades desse grupo quanto ao acesso, permanência e continuidade dos estudos é fundamental.

A preocupação com os estereótipos de gênero também é evidenciada no excerto de número sete, incluindo a preocupação com a igualdade de direitos e com abordagens adequadas aos temas relacionados a etnias e pessoas com necessidades especiais³³. Louro (1997, p. 64) escreve sobre a importância de colocar em debate as diferenças no espaço escolar: “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças

³³ Essa era a nomenclatura utilizada pelo MEC naquele momento histórico para se referir a “Pessoas com Deficiência” (PcD), nomenclatura utilizada atualmente.

de gênero, sexualidade, etnia, classe [...] Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão”.

No item oito, a preocupação é sobre a inclusão dos estudos de gênero e de outros temas na formação continuada das docentes. Sobre a formação inicial e continuada, Junqueira (2014, p. 7) faz uma relevante observação sobre os conteúdos utilizados nessas formações:

A formação inicial e continuada também requer investimentos na produção acadêmica e na divulgação científica, bem como a elaboração de material didático e paradidático. De pouco adianta falar de formação de profissionais da educação, de produção de diretrizes ou de materiais se tudo se mantiver nos limites postos por discursos ancorados em concepções restritas ou negativas de corpo, raça/etnia, gênero, sexualidade, deficiência ou em mera conformidade com os interesses imediatos e alienantes do mercado.

As considerações de Junqueira vão ao encontro dos itens dois e sete, que se preocupam com os estereótipos de gênero. O autor, no caso da formação inicial e continuada, recebe a perpetuação de discriminações e opressões de gênero. Finalmente, o excerto nove traz diretrizes sobre a inclusão de dados referentes a gênero em cada categoria do Censo Escolar, possibilitando, assim, uma análise mais ampla sobre os dados referentes às estudantes e aos estudantes do país. As citações retiradas do PNE de 2001 demonstram que o documento, de vinte anos atrás, apresentava discussões sobre gênero e mulheridades muito mais consistentes do que o documento atual. Apresentava, igualmente, maior preocupação quanto à discriminação e à produção de estereótipos referentes a mulheres, indígenas e negros nos livros didáticos, além de demonstrar preocupação com relação a mulheres mães universitárias. Na citação da página 35, especialmente, o documento prevê para os cursos de formação de docentes a inclusão em suas diretrizes curriculares temas como gênero e educação sexual. Podemos observar que, mesmo sendo um plano educacional do início do século XXI, ele se mostra muito mais plural e abrangente do que o plano aprovado em 2014. Isso nos faz pensar nos motivos que podem ter gerado esse retrocesso na redação do novo documento oficial nacional. Uma das explicações seria a consolidação de movimentos políticos conservadores que ganharam visibilidade nos primeiros anos deste século e que articularam mobilizações sociais com grupos religiosos e políticos para a retirada das questões de gênero dos documentos do MEC. Além disso, apostaram na manutenção do “pânico moral” que grupos conservadores propagaram na sociedade em diferentes momentos, como já relatamos.

O silenciamento das questões referentes aos estudos de gênero no PNE de 2014 não é uma exclusividade do governo federal. Os planos estaduais também sofreram a supressão ou o empobrecimento das discussões de gênero nos planos aprovados entre 2014 e 2016. Em pesquisa enfocando os planos distrital e estaduais de educação, Vianna e Bortolini (2020) nos mostram que apenas o estado do Ceará proíbe expressamente os estudos de gênero, conforme excerto: “Art. 3º São diretrizes do Plano Estadual de Educação: XV – impede, sob quaisquer pretextos, a utilização de ideologia de gênero na educação estadual” (CEARÁ, 2016). Os estados de Pernambuco, São Paulo e Goiás, ainda segundo a pesquisa, omitem qualquer referência ao tema. Já os estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, até a publicação daquele trabalho, não haviam realizado a votação do plano. Os estados que apresentam a discussão sobre gênero e os direitos das mulheres são sete, a saber: Amazonas, Roraima, Pará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão e Bahia. O estado de Santa Catarina está dentro do grande grupo de 13 estados (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Acre, Rondônia, Tocantins, Amapá, Piauí, Espírito Santo, Sergipe, Alagoas, Paraíba e Rio Grande do Norte) e do Distrito Federal que tratam o tema de forma superficial, dando maior ênfase aos direitos humanos e aos direitos das mulheres (VIANNA; BORTOLINI, 2020). Partindo das observações levantadas pela pesquisa de Vianna e Bortolini (2020), buscaremos analisar o Plano Estadual de Educação do estado de Santa Catarina na seção a seguir.

4.1.1 O sul não é o meu país³⁴, mas vamos olhar para o sul: o Plano Estadual de Educação catarinense

O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC – Lei n. 16.794/2015 – SANTA CATARINA, 2015b) foi aprovado em 14 de dezembro de 2015 e assim como o PNE, também não aborda as temáticas gênero e feminismos. A palavra *gênero* aparece uma única vez no documento, uma referência a “gênero alimentícios”, como pode ser constatado no excerto que segue:

³⁴O título da seção faz referência ao movimento “O Sul é o meu País”, que foi criado na década de 1990 por residentes dos três estados da região Sul do país. O objetivo do movimento está na mobilização de uma campanha para a emancipação política e administrativa dos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, que formariam outro país.

6.3 Aderir, em regime de colaboração, ao programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios cobertos, depósitos adequados para armazenar *gêneros alimentícios*, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral, bem como atender à legislação acerca da acessibilidade nesses espaços. (SANTA CATARINA, 2015b, p. 14, grifos nossos)

O documento, de acordo com o trabalho de Vianna e Bortolini (2020), traz apenas algumas referências aos direitos humanos de uma forma mais abrangente. O quadro abaixo apresenta as entradas da expressão *direitos humanos* no PEE:

Quadro 2 – As ocorrências do termo “direitos humanos” no PEE/SC (2015)

N.º	Fragmento	Página
1	X – promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos , à diversidade e à sustentabilidade socioambiental; (Referência as diretrizes do PEE/SC)	1
2	4.12 Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos , em parceria com as famílias, com a finalidade de desenvolver modelos de atendimento, identificar e eliminar barreiras de acesso e permanência voltados à continuidade do atendimento escolar na educação de jovens e adultos, salas de recursos multifuncionais, escolas e serviços especializados, públicos ou conveniados das pessoas, público da educação especial, com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida. (Referência as estratégias da meta 4)	11
3	7.39 Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de cultura, esporte, saúde, assistência social, agricultura e direitos humanos , em parceria com as famílias e movimentos sociais, com o fim de desenvolver a educação integral com a formação integral das crianças e jovens. (Referência as estratégias da meta 7)	19
4	14.9 Estimular estudos e pesquisas em direitos humanos e inclusão. (Referência estratégias da meta 14)	28

Fonte – Quadro elaborado pela autora.

Como é possível constatar, a expressão, ao longo do documento, está relacionada ao respeito aos direitos humanos, respeito à diversidade, a pesquisas em direitos humanos e inclusão, ao apoio da família e de órgãos de direitos humanos para o desenvolvimento da educação integral. O uso da expressão sugere ainda ultrapassar barreiras que impeçam o acesso e a permanência de jovens no espaço escolar. O tema é tratado de uma forma bem genérica, sem estar vinculado a estratégias mais específicas de promoção ou manutenção de direitos humanos. O PEE poderia ampliar o debate sobre direitos humanos. De acordo com Fernando Seffner e Rosimeri Aquino da Silva (2013, p. 212),

[...] sempre que possível, o projeto político pedagógico da escola, bem como o regimento devem ter alguns itens dedicados ao compromisso da escola para com os direitos humanos e a preocupação da escola com os programas de combate à discriminação.

Ademais, o documento poderia ter estabelecido metas e estratégias que promovessem efetivamente o estudo sobre direitos humanos no espaço escolar, incluindo nisso o direito das mulheres como um direito humano, como estabelece a ONU. Poderia ainda ter se utilizado do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) para subsidiar o debate, uma vez que o plano nacional é uma referência sobre a efetivação dos direitos humanos no país. De acordo com o documento,

O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Nessa direção, o governo brasileiro tem o compromisso maior de promover uma educação de qualidade para todos, entendida como direito humano essencial. Assim, a universalização do ensino fundamental, a ampliação da educação infantil, do ensino médio, da educação superior e a melhoria da qualidade em todos esses níveis e nas diversas modalidades de ensino são tarefas prioritárias. Além disso, é dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos(as) educadores(as) da educação, da qualidade da formação inicial e continuada, tendo como eixos estruturantes o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos. (BRASIL, 2007)

Ao analisar a versão preliminar do PEE (de 16/06/2015), percebemos que o texto dispunha de uma discussão mais profícua sobre os estudos de gênero. Os debates que se seguiram no âmbito da Assembleia Legislativa do estado (ALESC), no entanto, esvaziaram a presença da temática no texto final. No documento de 2015, a palavra *feminismo* não é utilizada, a palavra *mulher* aparece uma única vez, em um gráfico sobre fecundidade. A palavra *gênero* está presente em 12 entradas, sete delas fazem referência direta ao que é pesquisado neste trabalho, conforme sintetizado no quadro abaixo:

Quadro 3 – As ocorrências do termo “gênero” na versão preliminar do PEE/SC (2015)

N.º	Fragmento	Página
1	“Mesmo que a escolaridade média dessa população tenha aumentado nos últimos anos, os gráficos 59, 60 e 61 evidenciam as desigualdades no acesso e no sucesso escolar dos grupos mais vulneráveis da população catarinense e da Região Sul. Diante deste cenário, para elevar a escolaridade média desta população para 12 anos de estudo, até o último ano de vigência deste Plano, é necessário o envolvimento de toda sociedade catarinense, priorizando os recortes sociais de gênero , etnias, geração, territórios e culturas específicas, buscando superar as desigualdades sociais existentes e consolidar a democracia. O aumento da escolaridade pode ser obtido tanto a partir da ampliação	50-1

	da oferta da EJA quanto do ensino regular, garantindo, com qualidade no processo de ensino e aprendizagem, a inclusão da população de 18 a 29 anos de idade.” (Referente ao item 3.2.1.2. Modalidade da Educação Básica, 3.2.1.2.2. Educação de Jovens e Adultos)	
2	“No âmbito do governo federal, em regime de colaboração e por meio de adesão entre entidades parceiras (Estados, Municípios, IES públicas e privadas), são desenvolvidos programas e ações que contribuem para a expansão da Educação Superior, o atendimento à demanda de formação de professores não habilitados, o fortalecimento da pós-graduação, a realização das pesquisas e a mobilidade docente e discente, às questões socioeconômicas e afirmativas, raciais e de gênero , bem como, na qualificação dos profissionais da educação.” (Referente ao item 3.2.5. Educação Superior)	92
3	“1.17 Implementar espaços de interatividade considerando a diversidade étnica, de identidade de gênero, de gênero e sociocultural, tais como: brinquedoteca, ludoteca, biblioteca infantil e parque infantil.” (Referente a estratégias da meta 1)	103
4	“11.12 Adotar políticas afirmativas para reduzir as desigualdades étnico-raciais, regionais e de gênero , no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio.” (Referente a estratégias da meta 11)	127
5	“14.9 Estimular estudos e pesquisas em direitos humanos e inclusão, sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero , diversidade religiosa, relações étnico-raciais, educação ambiental, tecnologia assistiva, pedagogia da alternância, quilombola, indígena, povos do campo, comunidades tradicionais, para pessoas, público da educação especial, e em situação de privação de liberdade.” (Referente a estratégias da meta 14)	131
6	“14.10 Estimular a articulação entre graduação, pós-graduação e núcleos de pesquisas, para estudos e elaboração de currículos/propostas pedagógicas que incorporem ao processo de ensino-aprendizagem, questões sobre educação especial, educação ambiental, quilombola, indígena, dos povos do campo e comunidades tradicionais, educação em direitos humanos, relações étnico-raciais, gênero , sexualidades, violências e o enfrentamento à todas as formas de discriminação.” (Referente a estratégias da meta 14)	131-132
7	“15.13 Implantar programas de formação dos profissionais da educação, sobre gênero, identidade de gênero , sexualidades, orientação sexual, educação ambiental e educação especial, para a promoção e efetivação dos direitos sociais.” (Referente a Meta 15, Estratégias)	134

Fonte – Quadro elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Uma análise sistemática do documento permite constatar que a discussão de gênero estava sendo contemplada de forma a abranger as modalidades de ensino, além de ampliar a discussão para as questões referentes a sexualidades, identidade de gênero e orientação sexual. Quando analisamos o primeiro excerto do quadro acima, podemos observar que o termo *gênero* está relacionado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelecendo a importância de recortes de gênero para se pensar em estratégias para elevar a escolaridade média da população, ampliando o atendimento da EJA. Essa é uma forma de se observar dados referentes a escolarização tanto de pessoas que vivem a identidade de gênero feminina, quanto as masculinas. Com isso, seria possível organizar ações específicas para cada grupo. Os trechos dois, cinco, seis e sete destacam a importância de se estabelecer parcerias com

outras instituições para que sejam proporcionadas pós-graduações, formação docente e pesquisas que versem sobre alguns temas, entre eles, gênero. No fragmento de número quatro, há a preocupação em estabelecer ações para a redução de algumas desigualdades, entre elas, a de gênero. O trecho três talvez seja o mais controverso e pode ter gerado grande debate entre os parlamentares catarinenses. O documento sugere a criação de espaços educativos para a Educação Infantil que considerem a diversidade de identidade de gênero e o gênero das estudantes. Esse item faz parte das estratégias da Meta 1:

Universalizar, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 03 (três) anos até o final da vigência deste PEE/SC. (SANTA CATARINA, 2015a, p. 102)

A redação dessa estratégia explícita o respeito à diversidade de várias maneiras e entende que crianças devem ter o direito de serem respeitadas e brincarem livremente, sem que padrões sociais pré-estabelecidos definam sua educação e suas brincadeiras. Essa redação fez com que as deputadas catarinenses pressionassem o governo do Estado para que retirasse do plano qualquer menção a gênero ou identidade de gênero. Um dos deputados estaduais que se mobilizou nesse sentido foi Ismael dos Santos (PSD). Em entrevista à época da aprovação do *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense* na ALESC, o parlamentar lembrou a votação do PEE, evidenciando o que ele considerava “ameaçador” nos documentos:

Ismael criticou o que chamou de ‘ideologia de gênero’ e definiu o conceito como ‘desconstrução do conceito de família e erotização precoce’. À reportagem, Ismael lembrou que discussão semelhante já ocorreu em 2015, na aprovação do Plano Estadual de Educação, quando os termos acabaram sendo retirados, e relacionou os termos ao que chama de uma ‘proposta ideológica’. (LAURINDO, 2019a, on-line)

O movimento da bancada conservadora garantiu a exclusão da temática gênero do Plano Estadual de Educação vigente. Com isso, “percebe-se que há uma significativa perda para a educação de Santa Catarina com a aprovação de um plano cuja vigência é para uma década. Nesse período, caso não haja revisão para incluir os estudos de gênero, a temática permanecerá silenciada” (MONTAGNOLI; VIZZOTTO, 2021, p. 304). Essa negligência a temas como gênero, feminismos e sexualidade não é uma exclusividade do cenário estadual. Dentro das esferas municipais, os documentos de referência para a rede pública de ensino, em um período de dez anos (2014-2024), também seguiram essa lógica de silenciamento e

exclusão. Partindo para uma análise do contexto micro, a próxima seção apresentará o Plano Municipal de Educação de Itapema-SC.

3.1.2 Tapera³⁵ se denominou e a lei ignorou: o Plano Municipal de Educação de Itapema

Após a análise do PNE e do PEE, chegamos ao *Plano Municipal de Educação de Itapema*, instituído pela Lei 3.439/2015 (ITAPEMA, 2015a)³⁶. O projeto de lei que foi submetido ao poder legislativo municipal sofreu uma única alteração durante a discussão no poder legislativo, referente a Meta 5, que versa sobre o aumento da taxa bruta de matrículas na Educação Superior. Na câmara legislativa municipal, a estratégia 5.20 sofreu alterações, conforme trecho da reportagem abaixo:

Antes da aprovação do PME, os vereadores votaram a Emenda nº 01 ao PL 26/2015, de autoria do presidente do Legislativo, Xavier Legarrea (PMDB). A emenda aprovada pela Câmara, alterou o item 5.20 do Projeto de Lei, que passou a vigorar com a seguinte redação: ‘Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão’. A emenda foi proposta segue a redação do Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado no Senado e na Câmara Federal. (CÂMARA..., 2015, on-line)

O projeto foi aprovado por unanimidade, apesar de nenhuma discussão ter ocorrido no plenário da Câmara de Vereadores. O Plano Municipal de Educação de Itapema (PME) é composto por 13 artigos e um anexo único, que descreve as características do magistério municipal em números e fatos. Dos 13 artigos, nenhum deles trata das temáticas gênero e/ou feminismos. O único artigo que mais se aproxima do tema é o inciso X do Art. 2º (Diretrizes do PME): “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (ITAPEMA, 2015a). Nenhuma outra menção sobre diversidade é encontrada no documento.

³⁵ *Tapera* era o antigo nome da cidade de Itapema, antes de sua emancipação política em 21 de abril de 1962. O termo estava relacionado ao modelo de moradias encontradas na região. Ao aludir ao antigo topônimo da cidade, buscamos evidenciar que, apesar do suposto desenvolvimento conquistado a partir de sua autonomia política, a cidade também registra retrocessos no que diz respeito **temática** gênero.

³⁶ Esse plano foi apresentado à Câmara de Vereadores do município do litoral norte catarinense em 01/06/2015, como Projeto de Lei n. 021/2015; posteriormente apresentado na sessão ordinária da Câmara de Vereadores no dia 02/06/2015; e aprovado em 16 de junho e sancionado pelo então prefeito Rodrigo Costa (PSDB), em 19 de junho daquele ano.

O anexo do PME apresenta a informação de que a cidade oferecia, em 2015, dois cursos de pós-graduação *Lato Sensu*: um em *Gênero* e outro em *Diversidade*, ambos ofertados na unidade municipal da Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso *Gênero e Diversidade na Escola* contava com 34 pós-graduandas e era ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Já a segunda especialização, intitulada *Educação para a Diversidade com ênfase em EJA*, era ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) e contava com 14 estudantes.

Sobre o curso *Gênero e Diversidade na Escola*, Silva, Rossato e Oliveira (2013, p. 455) explicam como surgiu a demanda:

Parte dos objetivos desse projeto também foi estabelecida com base na parceria de docentes da Udesc, no curso de educação a distância *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pelo Instituto de Estudos de Gênero (IEG), em 2009. O curso foi proposto para todo o país pela parceria da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) com o Centro Latino-Americano de Estudos de Sexualidade (Clam) em edital Secad/MEC, por meio de projeto elaborado pelo Clam-Uerj, ministrado em 2006 como experiência-piloto em municípios de vários estados do Brasil e, posteriormente, no Chile (MINELLA; CABRAL, 2009). O curso desenvolvido em 2009 visava a uma formação continuada e integrava docentes de diferentes áreas de conhecimento que atuavam profissionalmente na educação básica.

Em nenhuma outra parte do anexo há menção ao termo *gênero*. Já a palavra *diversidade* aparecerá ao longo do documento como referência ao respeito à diversidade regional do currículo:

META 12: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

12.1 Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a *diversidade* regional, estadual e local. (ITAPEMA, 2015b, p. 71, grifos nossos)

Seguindo a mesma tendência dos planos de esfera nacional e estadual, o PME também silencia as questões que envolvem gênero e/ou feminismos. Quando da aprovação do plano, a notícia que foi divulgada pela assessoria de imprensa da Câmara Municipal foi a seguinte:

Apenas 2,6% dos municípios brasileiros concluíram o plano que prevê estratégias para a educação pública nos próximos dez anos. Dentre os oito Projetos de Lei votados pela Câmara de Vereadores de Itapema na Sessão Ordinária da última terça-

feira, dia 16, estava o PL 26/2015, que buscava aprovar o Plano Municipal de Educação (PME). (CÂMARA..., 2015, on-line)

Como se pode observar, a câmara municipal parece estar mais preocupada em divulgar a agilidade com que o documento entrou em vigor. O compromisso com a educação de qualidade, pautada em respeito à diversidade, no entanto, não parece ter sido o foco durante a elaboração do material. Em seus 13 artigos, metas, estratégias e demais dados apresentados, os assuntos relacionados aos estudos que envolvem gênero não se fizeram presentes. Nem foram pensados enquanto política pública de educação, mesmo o município tendo duas especializações que estudavam os temas gênero e diversidade. Para a historiadora Carla Pinsky (2020), é imprescindível que as estudantes possam estudar e entender as questões que envolvem o estudo sobre gênero, pois

Capacitar os estudantes para perceber a historicidade de concepções, mentalidades, práticas e formas de relações sociais é justamente uma das principais funções das aulas de História. Ao observar que as ideias a respeito do que é ‘ser homem’ e ‘ser mulher’, os papéis considerados femininos e os masculinos ou a condição das mulheres, por exemplo, foram se transformando ao longo da história (como e por que), os alunos passam a ter uma visão mais crítica de suas próprias concepções, bem como das regras sociais e verdades apresentadas como absolutas e definitivas no que diz respeito às relações de gênero. (PINSKY, 2020, p. 32-3)

Além do PME, outro documento que faz parte de nossas análises são as Diretrizes Curriculares Municipais, documento oficial publicado em 2016. Essas diretrizes surgiram da reestruturação do documento *Caderno Pedagógico*, que vigorou entre 2009 e 2012. Segundo a Carta da Secretária de Educação que apresenta o volume, as Diretrizes Curriculares Municipais constituem uma proposta que,

[...] traz ainda reflexões sobre cada segmento da educação e suas modalidades de ensino. É com certeza uma atualização realizada com muita dedicação e compromisso dos profissionais da rede municipal de ensino com méritos de cada área do conhecimento, que visa o melhor desenvolvimento educacional de nossas crianças e de nossos estudantes. (ITAPEMA, 2016, p. 7)

Ainda de acordo com o mesmo documento, as “[...] Diretrizes Curriculares de Itapema-SC constitui-se de um material que propõe a atualização das diretrizes e de questões teórico-metodológicas que compreendem e norteiam os processos de aprendizagem [...]” (ITAPEMA, 2016, p. 15). O documento é baseado na Teoria Sócio-histórica de Vygotsky e se propõe a buscar uma educação que atenda às necessidades das estudantes da rede municipal.

No texto de apresentação do documento, encontramos a primeira ocorrência da palavra *gênero*:

Nesse sentido as escolas e os educadores são estruturas que mediam os processos socioeducativos, artísticos, culturais, ambientais e estão fundamentadas em pressupostos de respeito e valorização das diferenças, sejam elas de condição física, sensorial e socioemocional, bem como de origem, etnia, *gênero*, realidade econômica, contexto sociocultural e qualquer outra característica que compreenda a realidade do estudante (ITAPEMA, 2016, p. 15, grifos nossos).

Seguindo a análise do referido documento, na página 16, há um subtítulo nomeado *Diversidade Sexual*, que ressalta a importância da defesa e manutenção do respeito à diversidade sexual, além da superação de práticas pedagógicas discriminatórias. O texto traz a seguinte reflexão sobre identidade de gênero:

[...] a maneira como o masculino e o feminino são vistos e vivenciados devem ser refletidas sob o contexto dos direitos humanos, para que [...] seja problematizado [...] as concepções e desigualdades [...] com base no modelo patriarcal, machista e sexista. (ITAPEMA, 2016, p. 16)

No que concerne ao Ensino Fundamental II, na seção *Ciências Humanas: História, Geografia e Ensino Religioso*, o documento demarca que a área das Ciências Humanas tem sua fundamentação no Materialismo Histórico-Dialético, e que entende o conhecimento como uma construção social e histórica que busca problematizar as desigualdades existentes (ITAPEMA, 2016). Na seção referente às competências para cada ano/disciplina, na disciplina História, não há nenhuma referência a gênero ou feminismo, nem nos objetivos de aprendizagem, nem nos conteúdos sugeridos. Atualmente, o documento de referência da rede municipal de Itapema continua sendo as Diretrizes Curriculares. Essas diretrizes foram revistas em 2021, sofrendo alterações no que tange aos conteúdos de cada ano do Ensino Fundamental, além de terem inserido as habilidades a serem desenvolvidas de acordo com aquelas já propostas pela BNCC (BRASIL, 2017) e pelo Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019b). Traçamos um paralelo entre os três currículos – municipal, estadual e nacional – para que pudéssemos visualizar e analisar o tratamento dispensado às temáticas gênero e feminismo nesses documentos. A ordem das discussões está de acordo com o ano de publicação dos documentos analisados, a saber: currículo municipal (2016), base curricular estadual (2015) e base nacional (2017).

Para Tomaz Tadeu da Silva (2005), *currículo* é o documento de identidade das instituições escolares, ou seja, representa o que aquela rede de ensino ou escola acredita ser

importante a ser discutido e ensinado no espaço escolar. Para Luiz Antônio Cunha (2016, p. 2), o documento pode servir para a manutenção de práticas sociais retrógradas:

[...] o currículo da Educação Básica, particularmente das escolas públicas, é objeto de ação modeladora que visa frear os processos de secularização da cultura e de laicidade do Estado, mediante dois movimentos, um de contenção, outro de imposição. Ambos os movimentos configuram um projeto de educação reacionária, entendida aqui como a que se opõe às mudanças sociais em curso e se esforça para restabelecer situações ultrapassadas.

Quais os projetos de educação fazem parte dos currículos da Educação Básica? Ao analisar o currículo da disciplina de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Itapema, constatamos que apenas no currículo correspondente ao 6º e ao 9º ano aparecem referências em relação a mulheres (duas ocorrências) e a homossexuais (uma ocorrência). Essas referências estão na coluna *Habilidades* e correspondem ao conjunto de habilidades da BNCC. O quadro que segue apresenta outras informações encontradas no currículo municipal desses dois anos escolares referentes a menções sobre *gênero* e *feminismos*:

Quadro 4 – Currículo de História Anos Finais da Rede Municipal de Ensino de Itapema-SC³⁷

CURRÍCULO DE HISTÓRIA ANOS FINAIS – ITAPEMA-SC			
6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (BNCC)	HABILIDADES (ITAPEMA)
Lógicas de organização política	O papel da mulher na Grécia, em Roma e no período medieval.	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	Não apresenta.
9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (BNCC)	HABILIDADES (ITAPEMA)
Modernização, ditadura civil- militar e redemocratização: o Brasil após 1946	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas.	(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989. (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da	Não apresenta.

³⁷O Currículo de Itapema não tem uma publicação oficial. O documento é fornecido pela Secretaria Municipal de Educação para as escolas e professoras. É preciso informar ainda que a SME de Itapema está reformulando sua Proposta Curricular, sendo que apenas o currículo foi alterado para se adequar ao que preveem a BNCC e o Currículo Base da Educação do estado.

		violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres , homossexuais , camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	
--	--	---	--

Fonte – Quadro elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Como pode ser observado, o currículo da rede de ensino de Itapema apresenta poucas discussões sobre temas como gênero e feminismos, fato relatado pelas entrevistadas e que será detalhado mais adiante. Há apenas duas referências em dois anos escolares do ensino fundamental. A primeira referência ocorre no 6º ano, quando do trabalho com os conteúdos da Grécia e Roma antigas e do Período Medieval.

Somos anexos, meras curiosidades, figuras emblemáticas (Joana D’Arc, Lucrecia Bórgia, Elizabeth I) de momentos e processos vivenciados por homens. Somos diminuídas a participantes de segunda classe, a auxiliares em esquemas inferiores, a meras espectadoras das ações feitas e perpetuadas por homens. Apesar de todos os avanços do movimento feminista, apesar de todas as discussões propostas e teses produzidas, trabalhos e eventos apresentados, não somos consideradas parte do currículo escolar central. Somos quando muito, oficinas didáticas extras, contribuições auxiliares. (SOARES, 2015, p. 346)

Ao analisar o currículo da disciplina de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental proposto pelo *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*, observamos com maior frequência o uso das palavras *mulheres*, além de tratar do conceito de diversidade. No item 1 do documento, intitulado *A diversidade como princípio formativo na Educação Básica*, diversidade está definida nos seguintes termos: “Entendida como característica da espécie humana, a diversidade projeta-nos ao cenário das diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, suas mais distintas organizações, além da própria heterogeneidade que a caracteriza”. (SANTA CATARINA, 2019, p. 30).

Na página 31 do documento são destacadas quais temáticas, no escopo da diversidade, serão abordadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do estado:

Consubstanciada pela diversidade na Educação Básica, as temáticas Educação Ambiental Formal e Educação para as Relações Étnico-Raciais; e as modalidades de ensino Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar do Campo e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ganham visibilidade curricular no território catarinense, respaldadas pelo direito à educação que é de todos. SANTA CATARINA, 2019, p. 31)

Nota-se que a “diversidade” proposta pelo documento não contempla aspectos de gênero e de sexualidade. No que concerne à disciplina de História, o texto introdutório especifica que o processo de construção do currículo é bastante complexo: “[...] é sempre tarefa tensa, pois escolher conteúdos e abordagens implica pensar e decidir sobre o processo de ensino e de aprendizagem em todas as suas dimensões: acadêmicas, políticas e humanas” (SANTA CATARINA, 2019b, p. 432). O currículo base catarinense faz referências a alguns termos e expressões de interesse desta pesquisa, apresentados a seguir. O número em parênteses refere à quantidade de ocorrências no documento: *mulher* (3), *papel da mulher na sociedade* (2), *direito da mulher* (1), *movimentos feministas* (1), *matriarcais* (1), *população LGBTQIA+* (2) e *homossexuais* (1). O quadro abaixo sintetiza essas ocorrências:

Quadro 5 – Currículo Base do Território Catarinense (2019)

CURRÍCULO DE HISTÓRIA ANOS FINAIS – CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE			
ANOS FINAIS 6º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)
Lógicas de organização política (p. 452).	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma; Domínios e expansão das culturas grega e romana; Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política; As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias.	Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da polis e nas transformações políticas, sociais e culturais; Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano; Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas;	Conceito de Império e expansionismo; Exemplos de impérios entre diferentes sociedades e diferentes continentes na Antiguidade; As diferentes formas de organização política na África e em outros continentes: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras, matriarcais ou aldeias; Cidadania e política partindo da realidade do estudante e considerando as experiências grega e romana (os não-cidadãos, diferentes <i>papéis da mulher</i> e da

		Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.	criança) – Este item pode atender também a habilidade “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”.
Trabalho e formas de organização social e cultural (p. 453).	O papel da mulher na Grécia, em Roma e no período medieval.	Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	A função e os papéis das mulheres nas sociedades grega, romana e medieval.
9º ANO			
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS (CONTEÚDOS)
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX (p. 463).	Anarquismo e protagonismo feminino .	Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema; Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	Movimentos sociais no século XX no Brasil; Movimento Operário no Brasil e em Santa Catarina; Movimentos de luta pela terra: Ligas camponesas e MST; Os movimentos feministas.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946. (p. 466).	A questão da violência contra populações marginalizadas; O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.	Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989; Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres , homossexuais ,	A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens, mulheres , população LGBTQIA+ , refugiados, imigrantes, idosos, pessoas com deficiência); Constituição de 1988 e determinação de direitos fundamentais e equidade.

		<p>camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas;</p> <p>Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.</p>	
A história recente (p. 467).	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização; Políticas econômicas na América Latina.	<p>Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais;</p> <p>Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação;</p> <p>Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.</p>	<p>Processos de globalização e os conflitos do século XXI.</p> <p>Movimentos Sociais: A pauta dos Direitos Humanos: <i>marchas, movimentos LGBTQIA+</i>, Movimento Negro, luta pela terra, luta pela moradia, lutas dos povos tradicionais, <i>direitos da mulher</i>, direitos dos idosos, direitos da criança e adolescente e de pessoas com deficiência.</p>

Fonte – Quadro elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Ao comparar os documentos suleadores municipal e o estadual, foi possível identificar que houve, na esfera micro, a supressão de algumas partes; mas que, de um modo geral, o município seguiu aquilo que já estava definido no currículo estadual. O que chama mais atenção no documento estadual é a apresentação de orientações metodológicas – conteúdos – que envolvem a temática LGTBIQA+, conforme destacado no quadro. O currículo estadual é mais abrangente em suas análises, fazendo maiores referências ao papel da mulher na sociedade, especificando ainda o estudo de sociedades matriarcais, direitos da mulher e até mesmo aspectos do movimento feminista. Na pauta dos direitos humanos, o documento acrescenta as lutas dos movimentos LBGTQIA+, o que pode ser entendido como um avanço em relação ao estudo do tema em sala de aula. No entanto, vale ressaltar que o currículo estadual também não faz referência aos temas mulheres, gênero ou mesmo feminismos no currículo do 7º e do 8º ano. Nesses dois anos escolares, continua prevalecendo o silenciamento... Onde estariam as feminilidades e as questões de gênero nos conteúdos históricos desses anos escolares?

O currículo estabelecido nacionalmente, conhecido como BNCC, é menos específico nas temáticas gênero e diversidade que o estadual, muito embora a explicação consista na premissa de que a BNCC apresenta um *conteúdo mínimo* a ser abordado e que, a partir dele, as redes que ensino possam realizar os desdobramentos de acordo com as suas realidades. Na seção 4.4 da BNCC, denominada *A área de Ciências Humanas*, é apresentada a contribuição dessa área para o desenvolvimento das estudantes, ressaltando que as principais categorias da disciplina História seriam tempo, espaço e movimento. O documento ainda prevê que

[...] não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos. O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma intervenção mais responsável no mundo em que vivem. (BRASIL, p. 2018b, 353-4)

Na seção destinada à disciplina de História, o texto especifica o que é a ciência História, qual o papel da historiadora, quem são os sujeitos históricos e as fontes históricas:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e

suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. (BRASIL, 2017a, p. 397)

Quando se trata do “fazer história”, o documento reconhece a constituição do sujeito e o reconhecimento do “Outro”, que se constituiu nas diferenças ou semelhanças (BRASIL, 2017a). Nesse ponto, podemos observar que já estão fundamentadas as diferenças entre os diversos indivíduos históricos, que se situam em um tempo e espaço determinados, que são constituídos de saberes, culturas, poderes etc. Na sequência, o documento traz as competências, dentro da disciplina de História, que devem ser atingidas pelas estudantes ao final dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Destacamos aqui as competências quatro e cinco:

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações. (BRASIL, 2017a, p. 402)

A redação das competências versa sobre princípios democráticos, diferentes populações, diferentes sujeitos, mas sem especificar quem seriam esses sujeitos e quais as identidades que os formam. Na BNCC, há as seguintes referências a *mulheres* e/ou ao conjunto *gênero*. Novamente, os números são a quantidade de menções aos termos: *violência contra a mulher* (1), *papel da mulher* (2), *protagonismo feminino* (1), *diversidade* (3) e *violência contra homossexuais* (1). O contexto no qual estão inseridas essas expressões pode ser conferido abaixo:

Quadro 6 – Expressões relacionadas a gênero no currículo de História da BNCC

CURRÍCULO DE HISTÓRIA ANOS FINAIS – BNCC		
6º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Trabalho e formas de organização social e cultural (p. 420-1).	O <i>papel da mulher</i> na Grécia, em Roma e no período medieval.	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes <i>papéis sociais das mulheres</i> no mundo antigo e nas sociedades medievais.
9º ANO		
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETIVOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX (p. 428-9).	Anarquismo e <i>protagonismo feminino</i> .	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as <i>questões da diversidade</i> no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema;

		(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 (p. 430-1).	A questão da violência contra populações marginalizadas.	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988; (EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo; (EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos; (EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989; (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais , camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
A história recente (p. 432-3).	Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Fonte – Quadro elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Pode-se afirmar, com base no documento nacional, que há um silenciamento sobre as temáticas gênero, feminismos e/ou mulheres no 7º e 8º anos escolares. No 6º ano trata apenas do papel social das mulheres nas sociedades antigas (Grécia e Roma), conforme também encontrado no currículo municipal e estadual. Desconsidera as mulheridades constituídas dentro dos demais conteúdos escolares. A omissão “delas” enquanto sujeitos históricos é evidente. Soares (2015, p. 346) discorre sobre a pouca relevância que é dada para a História das mulheres,

Desvalorizadas em suas funções, os registros e documentos femininos eram e são muitas vezes relegados ao esquecimento. Mas esse esquecimento é obviamente uma construção social alicerçada no discurso que estudar as mulheres, as relações de gênero, as sexualidades, as disputas de poder e as hierarquias históricas e socialmente construídas não é assim ‘tão importante’ para a História.

Estudar as mulheres, nesse sentido, parece ainda não ser relevante atualmente, como no passado também não o fora, época em que a academia deslegitimava os estudos

focados nas feminilidades. A História, enquanto ciência, enfocava apenas um sujeito universal: o “homem”.

O currículo do 9º ano é mais amplo no que diz respeito ao estudo das mulheridades, uma vez que aborda aspectos da diversidade humana, dos grupos marginalizados socialmente, do protagonismo feminino, da violência contra a mulher e contra homossexuais. Como já escrito anteriormente, ainda não há uma efetivação dos estudos históricos que envolvam as mulheridades nos documentos oficiais. Apenas em alguns momentos pontuais que temáticas como gênero, feminismos e/ou mulheres são discutidas dentro dos currículos, sejam eles em âmbito nacional, estadual ou municipal. Essa negligência quanto aos temas parece ser intencional, normatizada. Afinal de contas, “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”, como pontua Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 184). Portanto, gênero e feminismos ainda não são considerados “válidos” ou pertinentes para estarem inseridos nos currículos. A ideia de que temas que vão para além de análises categóricas, tradicionais, não precisam ser abordados na escola ainda é muito forte, como se o espaço escolar fosse alheio ao espaço social e político das estudantes. Nas páginas que seguem, buscaremos evidenciar os processos de negligenciamento dos documentos oficiais no que concerne aos estudos de gênero e feminismos.

4.2 QUANDO A BASE NÃO É FORTE, A ESTRUTURA NÃO RESISTE: A BNCC E O CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE

Não bastasse o silenciamento e o esvaziamento da discussão sobre gênero no PNE e no PEE, a aprovação da BNCC em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b) se deu nos mesmos moldes. O documento do governo federal foi desenvolvido a partir de várias versões, em diálogo com docentes, especialistas, instituições, organizações não governamentais e a comunidade em geral; todavia sua redação final foi negligente com a temática de gênero, diversidade e sexualidade. De acordo com Caio Samuel F. Silva, Ana Paula L. Brancaloni e Rosemary R. Oliveira (2019, p. 1546),

Ao considerarmos as alusões à temática sexualidade na BNCC, de maneira explícita e/ou implícita, verificamos que estas se concentram na seção destinada às Ciências da Natureza, especificamente ao componente curricular Ciências, e são ausentes nas

demais áreas do conhecimento. Além de situar a sexualidade dentre as competências das Ciências da Natureza para o ensino fundamental, o documento oficial a associa a conceitos vinculados à saúde e à qualidade de vida [...].

As autoras ainda destacam que, durante o processo de ensino-aprendizagem, pode haver o escamoteamento do tema sexualidade em virtude das dificuldades das docentes em abordá-lo, dificuldades essas relacionadas, sobretudo, as suas crenças e valores (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019). O mesmo poderíamos afirmar sobre gênero e feminismos, pois entendemos que as docentes também podem apresentar dificuldades com esses temas pelos mesmos motivos. Por isso, é extremamente necessário que tais temáticas estejam previstas nos documentos suleadores, para que se direcionem ações efetivas para o trabalho em sala de aula. Se os documentos oficiais que referenciam os currículos não promovem o debate sobre gênero e feminismos, como as docentes deverão fazê-lo? Na disciplina de História na etapa do Ensino Fundamental II, por exemplo, a BNCC exemplifica que a unidade curricular é constituída por produção de sentidos e significados pelos diferentes grupos sociais, observando ainda que “o exercício do ‘fazer história’, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um ‘Outro’, às vezes semelhante, muitas vezes diferente” (BRASIL, 2017a). Poderíamos perguntar: o que faz de “alguns outros” semelhantes a mim e outros diferentes?

De acordo com a antropóloga feminista francesa Françoise Héritier (2000, p. 27), “[...] se o Eu implica um Outro necessariamente diferente e, portanto, o estabelecimento de critérios de reconhecimento, a lógica da diferença não deveria acarretar, automaticamente, nem a hierarquia, nem a desconfiança, nem o ódio, nem a exploração, nem a violência”. Identificar que existe o Eu e os Outros em diferentes grupos humanos, na lógica do documento suleador nacional, é o suficiente para promover o respeito? Acreditamos que, muito além de apenas identificar, precisamos problematizar a construção das identidades e diferenças. Héritier (2000, p. 25) afirma ainda que, muitas vezes, a construção do Eu perpassa a negação da humanidade do Outro, fazer dele um não-humano. Para ela, “[...] restringir a definição de humano aos membros do grupo; os outros, sendo não-humanos, podem ser tratados como tais; o que não envolve, necessariamente, a possibilidade de eliminá-los”. Nessa lógica de constituição do sujeito histórico (Eu), nega-se a existência de muitas “Outras” para não ser necessário abordá-las por seus feitos históricos em documentos oficiais? Se

eliminá-las não é, necessariamente, uma ação nesse processo, o silenciamento nos documentos oficiais lhes nega a importância e lugar na sociedade:

Por este ângulo, ao constatar que a BNCC silencia quaisquer discussões sobre gênero, verificamos que o documento oficial vai de encontro às argumentações tecidas pela literatura pertinente, situação que, em última instância, poderá colaborar para a manutenção de misoginia, homofobia, lesbofobia, transfobia, etc., no ambiente escolar. (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p. 1548)

É preciso observar que, anterior a BNCC, nosso documento nacional de referência eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram publicados na segunda metade da década de 1990 e referenciavam as modalidades de ensino, assim como as diferentes disciplinas. Contava inclusive, com publicações sobre *Temas Transversais*, sendo um deles o PCN sobre Orientação Sexual. Para as pesquisadoras Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019, p. 1552), a BNCC é um retrocesso em relação aos PCNs:

Ao voltarmos o olhar para nossos objetivos, constatamos que a BNCC limita a sexualidade unicamente em sua dimensão biológica, associando-a à prevenção de IST e gravidez na adolescência, aproximando-se, assim, de concepções médico-higienistas sobre a temática. Por esta lógica, a BNCC apresenta retrocessos quando comparada aos PCN, sobretudo o documento Tema Transversal Orientação Sexual, visto que o documento do final da década de 1990 apregoava que questões referentes à sexualidade deveriam ser trabalhadas pelos docentes das diferentes áreas do conhecimento. No que concerne à diversidade de gênero, embora a literatura aponte para problemáticas na sua abordagem pelos PCN, observamos a ocorrência de silenciamentos mais profundos desta temática na BNCC. Juntamente a tal ausência, verificamos ainda que o documento oficial analisado trata os conceitos direitos humanos e preconceito de maneira genérica, fato que poderá intensificar os silenciamentos destacados.

Os PCNs surgem em um momento em que o país enfrentava a epidemia de HIV/AIDS. Por isso, buscava-se disseminar entre os jovens, através da escola, informações sobre práticas de sexo seguro, além de frear o índice de gravidez na adolescência (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019). Além da BNCC não contemplar esse debate, o governo federal também escamoteia a discussão através de campanhas que visam incentivar a “abstinência sexual”³⁸ das jovens. Discutir sexualidade na sala de aula ou a criação de

³⁸ A campanha que foi lançada em 03 de fevereiro de 2020 busca diminuir o número de meninas e adolescentes grávidas com o nome: *Tudo tem seu tempo: Adolescência primeiro, gravidez depois*. Percebe-se que é uma campanha sexista, que foca nas jovens e meninas, sem colocar o papel dos meninos e jovens quanto a problemática: “[...] o Ministério da Saúde e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos lançam, nesta segunda-feira (03/02), uma campanha para prevenir a gravidez precoce: ‘Tudo tem seu tempo: Adolescência primeiro, gravidez depois’. Afinal, a gravidez não intencional nesta fase pode trazer consequências para toda a vida. A ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, reforçou a

políticas públicas realmente eficientes, ancoradas na ciência e não em crenças e valores morais ou religiosos, não estão em pauta.

Retomando a discussão sobre os PCNs, o volume da disciplina *História* do terceiro e quarto ciclo (correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental) apresenta o capítulo *Conteúdos de História: Critério de seleção e organização*. A seção ressalta a importância de as estudantes entenderem as temporalidades históricas, as diferentes fontes de pesquisa, a importância de realizar pesquisas, de entender a construção das relações sociais, entre outros objetivos. O capítulo ainda demarca que os conteúdos devem estar articulados de forma transversal, privilegiando, entre outros pontos, “[...] as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação” (BRASIL, 1998, p. 48).

Em outros dois momentos ao longo do texto aparece a palavra *gênero*, porém sem grandes discussões. A primeira utilização do termo acontece quando da exemplificação das lutas de gênero por identidade cultural (BRASIL, 1998, p. 68); e a segunda, sobre as identificações de um indivíduo por etnia, gênero, região etc. (BRASIL, 1998, p. 91). O termo *mulher* (ou *mulheres*) aparece com maior frequência, em nove ocorrências. O uso do termo e sua forma no plural se relaciona a pesquisas que devem aprofundar a vida cotidiana das mesmas; a distribuição de papéis entre homens e mulheres; o trabalho das mulheres e crianças na indústria, na agricultura e nas atividades domésticas; cidadania e direitos. O texto indica, de maneira indireta, a construção da relação de gênero, sem nomear nesses termos:

Têm sido fortalecidas, por outro lado, diferentes abordagens que enfatizam a problematização do social, procurando ora nos grandes movimentos coletivos, ora nas particularidades individuais, de grupos e nas suas inter-relações, o modo de viver, sentir, pensar e agir de homens, mulheres, trabalhadores, que produzem, no dia-a-dia e ao longo do tempo, as práticas culturais e o mundo social. (BRASIL, 1998, p. 30-1)

Em tempo, parece pertinente informar que, nas leituras e pesquisas realizadas nos documentos oficiais já citados, não encontramos diálogos com o conceito de *feminismos*.

importância do esforço conjunto para mudar os números de gravidez na adolescência. ‘A nossa motivação são as crianças e a vida delas, por isso, queremos conversar, refletir e chamar todo mundo para essa conversa’, frisou.” (OLIVEIRA, 2020, on-line)

Portanto, além de ter um empobrecimento das questões que envolvem a categoria de análise gênero, os documentos oficiais tampouco fazem referência aos feminismos e suas interseccionalidades.

Partindo do documento suleador da educação nacional para o estadual, chegamos ao *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense* (SANTA CATARINA, 2019b), documento aprovado em 2019. A aprovação, contudo, não ocorreu de forma tranquila. O currículo base estadual já vinha sendo analisado desde 2015; todavia, muitas polêmicas foram levantadas devido ao fato de o texto apresentar questões relacionadas aos estudos de gênero, o que deixou a bancada conservadora da ALESC em polvorosa. A grande repercussão que estava sendo criada em torno do documento fez com que o governador do estado, Carlos Moisés, interviesse:

Em vídeo divulgado nas redes sociais na noite desta quarta-feira, o governador Carlos Moisés da Silva (PSL) afirmou que vai pedir a retirada de expressões ligadas a identidade de gênero e diversidade do Currículo de Base da Educação Infantil e Fundamental do Território Catarinense. O assunto foi alvo de pressão de deputados estaduais, que pedem a retirada dos termos do plano e alegam que a inclusão seria uma ‘proposta ideológica’. (LAURINDO, 2019b, on-line)

Algumas deputadas empenharam-se de forma veemente para que o documento fosse alterado, e dele retirada toda e qualquer menção a gênero. Foi o caso do deputado Ismael dos Santos (PSD), que argumentou que o documento, em seu formato, representava uma proposta ideológica que visava à “desconstrução do conceito da família e a erotização precoce” das crianças (LAURINDO, 2019a, on-line). Outras legisladoras, como Maurício Eskudlark (PL), Ricardo Alba e Ana Caroline Campagnolo, ambos do PSL, seguiram o mesmo caminho e se utilizaram do discurso da defesa da moral, da família, das crianças e dos bons costumes para se colocarem contra a “proposta de gênero” do documento estadual.

A grande indignação das parlamentares estava concentrada em dois pontos de um documento de mais de 490 páginas: o primeiro ponto “polêmico” estava na página 43, em um tópico que questionava quem eram os sujeitos da diversidade:

Os sujeitos da diversidade ‘somos todos nós’, mas há de destacarem-se os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) obriga o ensino de conteúdos históricos nas escolas: os afro-brasileiros e indígenas (BRASIL, 1996). É fundamental, desse modo, a inclusão, nos componentes curriculares, dos movimentos de direitos humanos, das comunidades tradicionais urbanas e rurais, das

relações de gênero e da diversidade sexual. (SANTA CATARINA, 2019a, p. 37, grifos nossos)

Após as alterações propostas³⁹ pelo poder legislativo do estado, a redação do trecho ficou da seguinte forma:

Os sujeitos da diversidade ‘somos todos nós’, mas há de destacarem-se os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) obriga o ensino de conteúdos históricos nas escolas: os afro-brasileiros e indígenas (BRASIL, 1996).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) isso significa que ‘(...) todas as pessoas, independente do seu sexo, origem nacional, étnicoracial, de condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero; faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática’. (SANTA CATARINA, 2019b, p. 43, grifos nossos)

O excerto, motivo de discórdia, engloba pessoas com deficiência, indígenas, negras, identidade de gênero, entre outras características identitárias em um mesmo item. O trecho não chega a destacar nenhum tema especificamente, e nota-se que salienta o respeito e a não discriminação. Poderíamos questionar: de que maneira a menção no documento prévio estaria colocando em risco as famílias catarinenses? Aparentemente, não há respostas para essa indagação.

Uma segunda passagem do documento também foi questionada. O Quadro 8 – *Organizador Curricular: Ciências da Natureza 8º ano* (página 393) – apresentava quatro colunas divididas em: *Unidade Temática, Objetos do Conhecimento, Habilidades e Conteúdos*. Em *Unidade Temática*, o tema proposto era *Vida e evolução*; e nos *Conteúdos*, havia “Identidade de gênero”, parte esta que foi retirada da versão aprovada pela ALESC. Todavia, na coluna de *Habilidades* a serem desenvolvidas pelas discentes, permaneceu a escrita: “Selecionar argumentos que evidenciam as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética)” (SANTA CATARINA, 2019b, p. 393). Segundo Montagnoli e Vizzotto (2021, p. 306),

Essa polaridade em torno de dois itens num documento tão amplo e desenvolvido por mais de 550 profissionais de educação demonstra como os interesses e a relações de poder estão em jogo nas esferas educacionais, campo de grande destaque dessas pessoas que criminalizam os estudos de gênero.

³⁹ Nos apêndices desse trabalho (Apêndice A), encontra-se um quadro comparativo com as ocorrências dos termos *mulher/mulheres* e *gênero* nas versões preliminar e final do currículo do estado.

A despeito desses casos, a versão final continuou destacando a importância de uma formação docente que venha a combater “[...] às discriminações raciais, de gênero, ao feminicídio, à xenofobia e à homofobia” (SANTA CATARINA, 2019B, p. 41-42), destacando o alinhamento da proposta com o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96 - BRASIL, 1996). Outras seis vezes a palavra gênero é utilizada no currículo base do estado para assinalar a importância da diversidade, seja de classe, raça, etnia, seja de gênero e outros:

Perante esse contexto, o currículo da EJA deve pautar-se na visibilidade dada aos sujeitos e, para tanto, precisa levar em conta sua história e reconhecer os (as) educandos (as) como sujeitos culturais e sociais, sujeitos que chegam ao espaço escolar com diferentes realidades de ‘classe, raça, etnias, gênero, território, campo, cidade, periferia’ (ARROYO, 2006, p. 221) e que podem expressar, em condições legitimamente reais, seus anseios, seus desejos e seus saberes. (SANTA CATARINA, 2019b, p. 71)

A mobilização de cunho ideológico-conservadora garantiu que a redação de um documento tão importante para a educação pública de Santa Catarina, construído a partir de múltiplas vozes, fosse reformulado por representantes do poder legislativo. Aspectos pedagógicos, técnicos e científicos da educação são destituídos de sua relevância e seriedade para dar lugar, no documento, a interesses pessoais, senso comum e crenças religiosas de parlamentares. Infelizmente, essas deputadas estão representando fortes bancadas eleitorais. Finalizando a etapa de análises dos documentos suleadores, na próxima seção, apresentamos o percurso metodológico trilhado nesta pesquisa, trazendo as entrevistas que foram realizadas com as professoras de História da rede pesquisada. Os dados coletados serão confrontados com o teor dos documentos legais, além de se evidenciar e discutir a prática docente quanto ao trabalho com as temáticas gênero e feminismos, objeto desta proposta.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho utilizou-se de abordagem qualitativa, que é o tipo de pesquisa mais utilizada nas Ciências Sociais, pois tem como uma de suas características “[...] a construção da realidade. A pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção”, segundo Hartmut Günther (2006, p. 202). Com o uso dessa abordagem, foi possível isolar informações e dados relevantes para a construção desta dissertação e, através deles, realizar as análises de conteúdo.

Dentre as pesquisas na área das Ciências Humanas, a pesquisa qualitativa auxilia na análise dos fenômenos sociais e humanos e sua historicidade, uma vez que, em sintonia com Gamboa (2003, p. 394), “[...] ganha importância como uma forma científica específica para tratar os fenômenos humanos, [...] resolve o problema da exclusão da subjetividade e supera a tentativa de reduzir os atos humanos a critérios de regularidade estatística [...]”. Sob essa perspectiva, a abordagem nos auxiliou a pesquisar, entender e analisar o lugar do gênero e dos feminismos nas aulas de História da rede municipal de Itapema. Apesar do caráter majoritariamente qualitativo, vale informar que os dados quantitativos também foram acionados durante nossas análises. Para Gamboa (2003, p. 394), a abordagem qualitativa auxilia na “[...] compreensão dos fenômenos nas suas especificidades históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos”. Além da pesquisa qualitativa, as análises propostas estão ancoradas no Pós-estruturalismo. O *corpus* deste trabalho foi analisado a partir de pesquisas de autoras que estão fundamentadas ou que têm um trânsito fluído nessa perspectiva, a qual atribuiu grande significado à linguagem.

[...] Supõe-se que a linguagem que se usa não apenas reflete o modo pelo qual se conhece, mas que ela faz mais do que isso, que ela institui um jeito de conhecer. Em outra oportunidade, já comentei que, ao apresentarmos nossas idéias como ‘fatos’, nós nos colocamos na posição de quem sabe o que está afirmando e, de algum modo, oferecemos a quem lê a possibilidade de discordar ou concordar com o que estamos dizendo. Distintamente, quando carregamos nossos textos de questões, provocamos um deslizamento na fonte de autoridade e instigamos ou convidamos o/a leitor/a a formular respostas às indagações feitas. (LOURO, 2007, p. 214)

A perspectiva pós-estruturalista se fundamenta na heterogeneidade do feminino e do masculino, “[...] uma diversidade no ser mulher ou homem que geralmente é esquecida, falhando no entendimento das interseções entre gênero e outras dimensões, tais como raça, classe social, idade, região, entre outros, o que reitera sistemas de desigualdade” (JESUS,

2014, p. 247). Tomaz Tadeu da Silva (2005, p. 120) ainda completa essa ideia de heterogeneidade: “o pós-estruturalismo estende consideravelmente o alcance do conceito de diferença a ponto de parecer que não existe nada que não seja diferença”.

A perspectiva pós-estruturalista nos auxilia a pensar em possibilidades outras, possibilidades que estejam relacionadas a um momento específico, como neste caso, em que buscamos compreender o tipo de abordagem sobre as temáticas de gênero e feminismos em aulas de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dentre a gama de possibilidades, Carolina L. e Sousa Lisboa (2017, p. 54) afirma: “do ponto de vista pós-estruturalista o objeto de pesquisa é contingente, está relacionado ao momento, sem estar ancorado em pressupostos de universalidade eterna ou à captura de uma verdade, de tal maneira que o que importa são os limites”.

A constituição do material para a análise se deu a partir de pesquisas documentais e bibliográficas. De acordo com Cristovão D. de Almeida, Joel Felipe Guindani e Jackson Ronie Sá-Silva (2009, p. 13), “a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em Ciências Humanas e Sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação”. Já a pesquisa em fontes bibliográficas permitirá o acesso às obras já analisadas em relação ao tema abordado, conforme Severino (2007). As fontes documentais que utilizamos para a pesquisa foram: Plano Nacional de Educação (2014), Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015), Plano Municipal de Educação de Itapema-SC (2015), Base Nacional Comum Curricular (2017), Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), assim como legislações de âmbito nacional, estadual e municipal. As fontes bibliográficas utilizadas que ancoram as pesquisas sobre as temáticas gênero e feminismos na Educação e na História tiveram como autoras Louro (1997, 2000, 2011, 2012, 2014), Pedro (1994, 2005), Pedro e Lemes (2019) e Scott (1992, 2005).

Além de fontes documentais e bibliográficas, fizemos uso de fontes orais, através de entrevistas semiestruturadas. As pesquisas que se utilizam das fontes orais, técnica conhecida como história oral, permitem que as informações surjam através dos relatos narrados, das experiências e vivências que o indivíduo quer relatar. Assim, surgem observações que, se não houvesse o relato oral, a pesquisadora não teria como conhecer e analisar fatos específicos, pois

É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular em nossa história, um sujeito que efetivamente viveu – e, por isso dá vida a – as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes. E, ouvindo-o falar, temos a sensação de ouvir a história sendo contada de um contínuo, temos a sensação de que as discontinuidades são abolidas e recheadas com ingredientes pessoais: emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos. (ALBERTI, 2004, p. 14)

A partir dessas nuances, podemos entender a História Oral como sendo a “[...] história dos acontecimentos, história da memória, e revisão dos acontecimentos através da memória”, de acordo com Alessandro Portelli (2017, p. 188). Para a “revisão dos acontecimentos”, entrevistas semiestruturadas constituíram o arcabouço das histórias narradas (memórias) em uma relação dialógica entre entrevistadora e entrevistadas, uma relação entre o presente e o passado, “[...] entre oralidade (da fonte) e escrita (do historiador)” (PORTELLI, 2017, p. 184). A entrevista semiestruturada, segundo Triviños (1987, p. 146), é uma técnica de coleta de informações que

[...] em geral, parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

As participantes desse trabalho foram oito professoras efetivas de História (Anos Finais do Ensino Fundamental) da Rede Municipal de Ensino de Itapema-SC, conforme já mencionado no decorrer da pesquisa. Os dados coletados durante as entrevistas nos possibilitaram a constituição de categorias para a posterior Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2021).

As perguntas realizadas durante as entrevistas direcionavam o assunto que se buscava conhecer, mas sem fechar as possibilidades de respostas das entrevistadas. Ainda possibilitava que outros assuntos viessem a ser narrados durante os relatos.

Como já observado, este trabalho é baseado em pesquisa qualitativa na perspectiva de Gamboa (2003), muito embora tenhamos utilizado também dados quantitativos. Os quadros e tabelas apresentados no decorrer da pesquisa servem não só para embasar, mas também para orientar a leitura, para que a leitora consiga analisar a conjuntura que envolve os fatos pesquisados.

Delimitado o percurso metodológico, a outra etapa do trabalho consistiu em conhecer outras pesquisas de Mestrado e Doutorado que também abordam as temáticas utilizadas nesta proposta. O processo de conhecer aquilo que já foi pesquisado, registrado, defendido e catalogado é chamado de Estado do Conhecimento. Especificaremos as produções encontradas nesse levantamento a seguir.

5.1 CONHECER PARA ESCREVER: O ESTADO DO CONHECIMENTO E AS PESQUISAS SOBRE GÊNERO E FEMINISMOS NAS AULAS DE HISTÓRIA

Para Boni e Quaresma (2005, p. 70), “[...] o ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados”. Ao realizar um levantamento nos bancos de dados digitais sobre as pesquisas já realizadas (teses e dissertações) em programas de pós-graduação reconhecidos, é possível ter uma visão ampliada do objeto de pesquisa e repensar a organização metodológica, teórica e prática do estudo que se quer empreender. O Estado do Conhecimento tem como contribuição apresentar o que há de novo nas pesquisas acadêmicas, os limites e possibilidades do estudo, uma vez que é, segundo Marília Costa Morosini e Cleoni Maria B. Fernandes (2014, p. 155), a “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Ao pesquisar as bases de dados de teses e dissertações disponíveis no Brasil e aprovadas pelas Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), teremos pesquisas com características específicas de acordo com a realidade nacional e com as subjetividades do objeto de estudo. Nesse ponto, é importante ressaltar que o momento histórico/político também produz ou renega a produção de conhecimentos em determinada área ou tema. Trata-se de uma etapa importante para se refletir sobre os desdobramentos que se quer para a investigação que se inicia. Morosini e Fernandes (2014, p. 159) parecem sintetizar o processo de definição e de desenvolvimento da pesquisa, ressaltando os momentos de dúvidas, de angústias e de dedicação do pesquisador: “[...] o que já foi escrito, pesquisado por outros auxilia e encoraja a compreensão da historicidade do tema que nos instiga e por vezes até assombra em noites mal dormidas, de estudo e de uma boa dose necessária de

solidão”. Marília Costa Morosini (2015, p. 113) assinala ainda o que considera “um dos maiores desafios enfrentados na produção científica”. Segundo a pesquisadora, trata-se da autoria do texto: “inúmeras receitas são fornecidas, mas grande parte dos discentes sente-se inseguro ao construir sua tese ou dissertação”.

Seguindo na escrita sobre o Estado do Conhecimento, Morosini e Fernandes (2014, p. 156) elencam os passos que trilhados para construir esse levantamento:

- Análise de textos sobre produção científica, seus princípios, políticas e condicionantes, na perspectiva nacional e internacional;
- Identificação da temática da tese ou da dissertação, com clarificação da pergunta de partida, e das palavras-chave ligada ao tema;
- Leitura e discussão sobre produção científica no plano teórico e no empírico (teses, dissertações, livros, congressos);
- Identificação de fontes e constituição do *corpus* de análise.

Observando as etapas indicadas pelas autoras, a pesquisa realizada levou em consideração teses e dissertações que tivessem como foco o Ensino Fundamental II, a disciplina de História e estudos que envolvessem os temas gênero e/ou feminismos. Para isso, foram utilizadas como referência duas bases de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A primeira pesquisa foi realizada na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no dia 29/06/2020 e utilizou os seguintes descritores e operadores booleanos: “ENSINO FUNDAMENTAL” AND “RELAÇÕES DE GÊNERO” AND “HISTÓRIA”. Foram encontrados 35 resultados, todavia, apenas seis passaram a fazer parte do escopo deste trabalho. Os 29 trabalhos excluídos não apresentavam afinidade com esta pesquisa por estarem relacionados: a) com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) a outras disciplinas que não a de História; c) a questões de diversidade sexual; d) à Educação de Jovens e Adultos; e) ao ensino superior; e f) à violência de gênero. As seis pesquisas selecionadas tinham como ponto em comum o fato de pertencerem a Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo uma específica em Educação para a Ciência; cinco das seis pesquisas foram realizadas em universidades públicas; uma pesquisa usou o materialismo histórico-dialético; uma utilizou a Teoria da Atividade Sócio-histórica; uma utilizou a abordagem Pós-estruturalista; todas utilizam a pesquisa documental e/ou bibliográfica, algumas com uso de entrevistas. O quadro a seguir sintetiza os dados apresentados:

Quadro 7 – Pesquisa na base de dados da BDTD (29/06/2020)

Nº. do trabalho <small>P1: Pesquisa 1 T: Trabalho</small>	Título Autora Orientadora Palavras-chave Endereço eletrônico de acesso	Tipo de trabalho/ ano de publicação	Instituição de ensino	Programa de pós-graduação
P1. T-01	O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino do Recife-PE Autora: Eleta de Carvalho Freire Orientador: José Batista Neto Currículo escolar. Cultura. Relações de gênero. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3767	Tese / 2010	Universidade Federal de Pernambuco, Recife	Programa de Pós-Graduação em Educação.
P1. T-02	Relações de gênero, trabalho e formação docente: experiências de mulheres da Escola Estadual Valnir Chagas, Aracaju/SE Autora: Anabela Maurício de Santana Orientadora: Maria Helena Santana Cruz Trabalho. Trabalho docente. Ensino fundamental. Gênero. Identidade. Educação. Professoras. Divisão do trabalho por sexo. Feminismo e educação. https://ri.ufs.br/handle/riufs/4756	Dissertação / 2014	Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão	Programa de Pós-Graduação em Educação
P1. T-03	Gênero em livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014) Autora: Gabriela Santetti Celestino Orientadora: Clarícia Otto Livro didático de História. Gênero. Programa Nacional do Livro Didático. https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/172785	Dissertação / 2016	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis	Programa de Pós-Graduação em Educação
P1. T-04	Relações de gênero, interseccionalidades e formação docente Autora: Maria Nazareth Moreira Vasconcelos Orientadora: Fernanda Coelho Liberali Relações de Gênero. Interseccionalidades. Formação Docente https://docplayer.com.br/132104754-Pontificia-universidade-catolica-de-sao-paulo-puc-sp-maria-nazareth-moreira-vasconcelos-relacoes-de-genero-interseccionalidades-e-formacao-docente.html	Dissertação / 2018	Pontifícia Universidade Católica, São Paulo	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, PUC-SP
P1. T-05	A representação de mulheres nos livros didáticos de História (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019) Autora: Gisele Garcia Lopes Orientador: Ademir Valdir dos Santos Mulheres. Livro didático. Representação. Ensino de História. https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194188/PEE_D1338-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y	Dissertação / 2018	Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis	Programa de Pós-graduação em Educação
P1. T-06	Sexualidade, gênero e pedagogias culturais: representações e problematizações em contexto escolar Autora: Sylvia Helena dos Santos Rabello Orientadora: Ana Maria de Andrade Caldeira Educação em Sexualidade. Gênero. Pedagogias culturais. Escola Básica. https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90968	Tese / 2012	Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP	Pós-graduação em Educação para a Ciência

Fonte – Quadro elaborado pela pesquisadora para fins de pesquisa.

A segunda pesquisa foi realizada na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no dia 07/09/2020 e utilizou os seguintes descritores e operadores booleanos: “GÊNERO” AND “FEMINISMO” AND “ENSINO FUNDAMENTAL”. Foram encontrados 37 trabalhos, sendo selecionados apenas oito, que tinham relação com a disciplina de História no Ensino Fundamental II. Os oito trabalhos selecionados foram desenvolvidos em Programas de Pós-graduação em Educação ou Programas de Mestrado Profissional em História; duas pesquisas são de universidades privadas e seis de universidade públicas; três pesquisas são demarcadas pela perspectiva pós-estruturalista; uma utiliza da pesquisa fenomenológica; duas na perspectiva da História Cultural; algumas utilizaram entrevistas; uma usou a técnica de grupo focal; todas utilizam a pesquisa documental e/ou bibliográfica. O quadro a seguir sintetiza os dados encontrados:

Quadro 8 – Pesquisa na base de dados da BDTD (07/09/2020)

Nº. do trabalho P2: Pesquisa 2 T: Trabalho	Título Autora Orientadora Palavras-chave Endereço eletrônico de acesso	Tipo de trabalho/ ano de publicação	Instituição de ensino	Programa de pós-graduação
P2. T-01	E se te contassem outra História: gênero e feminismo no ensino de História. Autora: Marlia Aguiar Façanha Orientador: Haroldo Loguercio Carvalho Ensino de história. Igualdade de gênero. Feminismo. Machismo. Homofobia. Resistência. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_a10356f0967692409efb6c3203d5deb6	Dissertação / 2019	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal	Mestrado Profissional em Ensino de História – <i>Profhistória</i>
P2. T-02	Gênero, sexualidade e educação: um estudo feminista e fenomenológico com educadoras de uma EMEF em São Paulo Autora: Ana Luiza Teller Pereira Orientadora: Luciana Szymanski Gênero. Educação. Estudos Feministas. Fenomenologia. Sexualidade. Queer. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_cdeb33af22eaa7cb0dd594005ae816d8	Dissertação / 2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo	Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP.
P2. T-03	Mulheres sem rosto: imagens do feminismo nos livros didáticos de História do ensino fundamental (2004-2012) Autora: Daiane Dala Zen Orientadoras: Terciane Ângela Luchese e Eliana Rela Imagem do feminino. Livro Didático. Gênero. Ensino de História. Representação. https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/4887	Dissertação / 2019	Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul	Programa de Pós-graduação em História - Mestrado Profissional em História
P2. T-04	Mulheres e professoras em formação: relatos oferecidos durante um dos cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDE) Autora: Ana Paula Costa	Tese / 2017	Universidade de São Paulo, São Paulo	Faculdade de Educação.

	Orientadora: Cláudia Pereira Vianna Sexualidade. Relações de gênero. Desenvolvimento profissional docente. GDE. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_92c20453b189651b414ffe1bd03e4efc			
P2. T-05	Questões de gênero e sexualidade na escola: discutindo políticas públicas e formação pedagógica Autora: Natalia Hosana Nunes Rocha Orientadora: Lourdes Helena da Silva Educação. Identidade de gênero na educação. Sexualidade. Políticas Públicas. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV_4c338c0589c00250c3ffca051d9e340b	Dissertação / 2015	Universidade Federal de Viçosa, Viçosa	Programa de Pós-graduação em Educação
P2. T-06	Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores Autora: Carolina Faria Alvarenga Orientadora: Cláudia Pereira Vianna Educação escolar. Relações de gênero. Divisão sexual do trabalho. Tempos de trabalho docente. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_ad55da5e7a1fd9562da26868a5917d26	Dissertação / 2008	Universidade de São Paulo, São Paulo	Faculdade de Educação.
P2. T-07	Enfrentando o silenciamento: as mulheres no ensino de História Autora: Juliana Kummer Perinazzo Ferreira Orientadora: Lilian Marta Grisolio Material didático. Ensino de história. História das mulheres. https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6692	Dissertação / 2016	Universidade Federal de Goiás, Regional de Catalão.	Mestrado Profissional em História - Programa de Pós-graduação em História
P2. T-08	Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Autora: Fernanda Gomes França Orientadora: Maria de Fátima Salum Moreira Mulheres negras. Materiais didáticos de História. Representação. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_ce11231aa6fa9e537c71549831871eff	Dissertação / 2017	Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.	Faculdade de Educação

Fonte – Quadro elaborado pela pesquisadora para fins de pesquisa.

Na plataforma da CAPES, a pesquisa foi realizada no dia 29/06/2020 e utilizou os seguintes descritores e operadores booleanos: “RELAÇÕES DE GÊNERO” AND “HISTÓRIA” AND “ENSINO FUNDAMENTAL”, sendo encontrados 10 resultados ao todo. Destes, apenas três passaram para a análise desta pesquisa. Os sete resultados desconsiderados: dois eram pesquisas já encontradas na BDTD; um estava relacionado à docência no ensino superior; um analisava a presença feminina da educação de jovens e adultos; um pesquisava o pensamento histórico de jovens em relação ao gênero; um analisava o discurso sobre as mulheres nos livros didáticos; um estava relacionado à Lei Maria da Penha. Os três trabalhos selecionados para a análise foram defendidos em Programas de Pós-graduação de Ensino de História e do Mestrado Profissional no Ensino de História de

universidades federais; e foram publicados no ano de 2019. Todas as três pesquisas utilizaram-se da pesquisa documental e/ou bibliográfica e buscavam analisar a categoria gênero e a categoria identidade nos currículos; em um dos trabalhos, Joan Scott é utilizada como autora referência. O quadro que segue apresenta os dados das três pesquisas:

Quadro 9 – Pesquisa na base de dados da CAPES (29/06/2020)

Nº. do trabalho	Título Autora Orientadora Palavras-chave Endereço eletrônico de acesso	Tipo de trabalho/ ano de publicação	Instituição de ensino	Programa de pós-graduação
P3. T-01 P3: Pesquisa 3 T: Trabalho	Gênero, currículo e cultura escolar em uma escola na periferia da zona leste da cidade de São Paulo Autora: Mariana Oliveira de Almeida Orientador: Alexandre Pianelli Godoy Gênero. Ensino de História. Currículo. Cultura Escolar. https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572958	Dissertação / 2019	Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – <i>ProfHistória</i>
P3. T-02	Gênero e ensino de História: a experiência das aulas para pensar a construção do currículo Autora: Gabriela Schneider Orientadora: Natalia Pietra Méndez Gênero. Ensino de História. Currículo. Anos Finais do Ensino Fundamental. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199640	Dissertação / 2019	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre	Programa de Pós-graduação em Ensino de História
P3. T-03	A questão das identidades no ensino de História análise das propostas curriculares nacionais e da rede municipal de ensino de São Paulo - 1996-2016 Autor: David Leandro Cavalcanti Orientadora: Andrea Slemian História. Ensino de História. Currículo. Identidades. https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572964	Dissertação / 2019	Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – <i>ProfHistória</i>

Fonte – Quadro elaborado pela pesquisadora para fins de pesquisa.

Como pode ser observado, nenhum dos trabalhos encontrados durante a pesquisa nas bases de dados teve como especificidade as questões de gênero e feminismos nas aulas de História. As referidas pesquisas abordam os temas elencados, porém buscam analisar sob aspectos diferentes de nossa proposta. Há pesquisas que foram desenvolvidas em uma escola específica, analisando os documentos escolares e o entendimento das estudantes sobre o tema. Uma pesquisa resultou na criação de um núcleo escolar para a discussão dos temas relacionados a gênero; outra pesquisa enfocou em um ano escolar específico de uma unidade escolar para perceber como a categoria gênero estava inserida no currículo daquele ano; algumas pesquisas analisaram os livros didáticos e as representações das mulheridades; há

trabalhos sobre currículo e discussões sobre gênero; pesquisas sobre as implicações do currículo entre os estudantes do Ensino Fundamental quanto à relação de gênero. Não foi encontrada nenhuma pesquisa que tenha por objeto a concepção das professoras de História do Ensino Fundamental II sobre os temas gênero e feminismos. Destaca-se, portanto, certo ineditismo da proposta, e espera-se que este trabalho possa auxiliar na compreensão sobre o trabalho docente na rede municipal de Itapema quanto a abordagem das temáticas gênero e feminismos nas aulas de História.

Para compreender qual é o entendimento das professoras de História efetivas da rede pesquisada, a próxima seção traz o processo de construção da entrevista, a seleção das pessoas a serem entrevistadas, a organização dos blocos de perguntas, além da organização de todo o trabalho para a realização da coleta e análise de dados.

5.2 VIVER PARA CONTAR: NARRATIVAS DOCENTES SOBRE O TRABALHO COM AS TEMÁTICAS GÊNERO E FEMINISMOS

[...] as entrevistas têm valor de documento, e sua interpretação tem a função de descobrir o que documentam. (ALBERTI, 2004, p. 19)

No campo científico, a entrevista nos permite colher informações para além do bibliográfico e do documental, as informações que estão nas entrelinhas e que dão maior sentido ao que se está estudando. As entrevistas foram fundamentais para as análises que nos propomos a fazer, uma vez que compuseram o nosso campo empírico de investigação. Para João Amado e Sónia Ferreira (2014, p. 207), “na atualidade, a entrevista assume uma grande variedade de formas (e.g., cara a cara, pelo telefone ou *e.mail*), ao mesmo tempo que se apresenta com os mais diversos fins e usos”. Para a professora Rosália Duarte (2004), a produção de uma entrevista deve explicitar alguns pontos fundamentais, como: razões que o levaram ao uso daquele instrumento, critérios utilizados, como ocorreu o contato entre entrevistadora e entrevistadas, roteiro, transcrições e análises.

Observando os critérios elencados por Duarte (2004), utilizamos a entrevista semiestruturada, que também é chamada de semidiretiva. Nessa modalidade, a entrevistadora define previamente o essencial que se pretende obter com as respostas da entrevistada. As entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas colaboram com o diagnóstico-caracterização,

seu objetivo é fornecer pistas para a caracterização de um estudo. Importante ressaltar que uma entrevista de investigação necessita de preparação e elevado esforço por parte do pesquisador (AMADO; FERREIRA, 2014).

A preparação da entrevista realizada nesta pesquisa envolveu escolher quem seriam as pessoas entrevistadas que poderiam contribuir com o trabalho. A Rede Municipal de Ensino de Itapema-SC não possui muitas professoras de História, então inicialmente cogitamos entrevistar docentes efetivas e as admitidas em caráter temporário. Em seguida, percebemos que as professoras ACTs poderiam não conseguir responder algumas perguntas sobre formação continuada oferecidas pela rede, por exemplo, o que nos fez repensar no público-alvo e definir as docentes efetivas como sujeitos de pesquisa.

O próximo passo foi a definição das perguntas que comporiam a entrevista, a divisão dos blocos e seus respectivos objetivos. De acordo com Amado e Ferreira (2014), é importante que se organize a entrevista por blocos temáticos que serão o guia da entrevista, além dos

[...] objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos. (AMADO; FERREIRA, 2014, p. 214)

No quadro abaixo, apresentamos a divisão do instrumento de coleta de dados:

Quadro 10 – Divisão dos blocos das entrevistas

QUADRO DA ORGANIZAÇÃO DA ENTREVISTA		
BLOCO	OBJETIVO DO BLOCO	NÚMERO DE PERGUNTAS
Bloco 1: DADOS PESSOAIS Legitimação de entrevista.	Explicar a situação. Criar ambiente propício à entrevista. Obter dados socioeconômicos das/dos participantes.	1-14
Bloco 2: SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE História das experiências de formação docente (inicial e continuada) na área de História, formação inicial e continuada.	Obter dados sobre a formação docente na área de História no Ensino Fundamental II.	15-19
Bloco 3: PRÁTICA DOCENTE Prática pedagógica em História nos Anos Finais do Ensino Fundamental; Agradecimentos.	Obter dados sobre a prática pedagógica na área de História na atuação nos anos finais da rede municipal de ensino de Itapema. Captar o sentido que o entrevistado atribui a sua própria situação da entrevista.	20-36

Fonte – Quadro elaborado pela pesquisadora para fins de pesquisa.

O primeiro bloco da entrevista contempla os dados socioeconômicos das entrevistadas para a composição da identificação e delimitação do perfil do grupo. O segundo bloco aborda perguntas sobre a formação inicial e continuada das docentes, para que pudéssemos conhecer um pouco mais sobre a formação das professoras entrevistadas, já que todas têm o diploma em Licenciatura. Porém, cursaram o ensino superior em instituições e anos diferentes, o que diferencia a grade curricular que cada uma delas teve em sua formação. O último bloco está relacionado à prática docente, às ações no espaço escolar, ao conhecimento das entrevistadas sobre os documentos norteadores e às polêmicas que a abordagem dos temas suscitam em sala de aula e em seus planejamentos.

Desde o primeiro contato com as professoras participantes desta pesquisa, buscou-se construir uma relação de cooperação, pois é primordial que a entrevistadora tenha a entrevistada como uma colaboradora, garantindo-lhe o anonimato das informações e o esclarecimento de possíveis dúvidas durante o processo. Importante também que as perguntas que compõem o roteiro da entrevista contenham perguntas abertas, singulares, claras e neutras, para que a entrevistada se sinta tranquilo, segura e livre de julgamentos de suas respostas (AMADO; FERREIRA, 2014).

Além de estabelecer uma relação horizontal entre entrevistadas e entrevistadora, a coleta de dados, através de entrevistas, demanda muito cuidado e obstinação da pesquisadora. Cabe à pesquisadora levantar todas as problemáticas que envolvem este processo, desde a escolha do público a ser entrevistado, o primeiro contato, o estabelecimento de confiança entre as partes, o agendamento de um local seguro e de data mais adequada para ambas, a elaboração de perguntas pertinentes e importantes para a pesquisa, a observação dos sinais não verbais demonstrados pela entrevistada etc. Todos esses cuidados já se fazem necessários em um contexto de “normalidade”, mas devem ser redobrados no contexto de pandemia pelo qual estamos passando. O formato da entrevista, por exemplo, precisou ocorrer de maneira virtual.

Buscando então os caminhos legais que estabelecem as normas para a produção científica, a proposta de trabalho foi inicialmente apresentada à secretária municipal de educação de Itapema, Sra. Alessandra Simas Ghiotto. Após avaliar o termo de anuência, a responsável pela pasta da Educação do município autorizou a realização da pesquisa naquela rede de ensino. O segundo passo constituiu na elaboração do Termo de Livre Consentimento e

Esclarecimento, que foi anexado ao Termo de Anuência e encaminhado em 10/09/2020 ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*⁴⁰.

Após o receber o parecer favorável do CEP, iniciamos o contato com as professoras, 11 no total. Nesse primeiro contato, contextualizamos brevemente a finalidade da entrevista e a temática da proposta, enfatizando a seriedade, o anonimato das participantes e a ética do trabalho. Das 11 docentes, oito já nessa primeira conversa (via aplicativo de mensagens) se mostraram interessadas em participar, duas outras professoras foram receptivas na primeira conversa, mas percebemos um certo desconforto em participar da pesquisa em um segundo contato. Assim, evitamos insistir, uma vez que temos a consciência de que o tema pode ser considerado polêmico. Uma única docente, já no primeiro contato, se mostrou receosa quanto ao tema da pesquisa, depois de uma troca de mensagens, disse que não participaria.

As entrevistas ocorreram entre 16 abril e 27 de maio de 2021, todas de forma on-line através da plataforma *ZOOM meetings*⁴¹. Todas entrevistadas aceitaram que as entrevistas fossem gravadas, sendo observado que apenas a pesquisadora e sua orientadora teriam acesso ao material. Para preservar a identidade das participantes da pesquisa, designamos a nomenclatura *Entrevistada* juntamente com um numeral cardinal (1, 2, 3...) para identificá-las, garantindo assim o anonimato das docentes. No quadro abaixo, apresentamos o roteiro de entrevista. O documento é composto pelos blocos da entrevista, pelos objetivos de cada bloco e pelas questões que orientam os blocos, além das perguntas que foram aplicadas às docentes:

⁴⁰ Todas as pesquisas científicas que envolvem seres humanos devem ser submetidas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Plataforma Brasil, uma vez que: “O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está bem estabelecido nas diversas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para as Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e Brasileiras (Res. CNS n.º 196/96 e complementares), diretrizes estas que ressaltam a necessidade de revisão ética e científica das pesquisas envolvendo seres humanos [...]” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007, p. 11).

A submissão da pesquisa foi analisada pelo comitê, que busca “[...] salvaguardar os direitos e a dignidade dos sujeitos da pesquisa” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007, p. 11). O primeiro parecer emitido pelo comitê solicitava algumas informações a mais sobre a pesquisa, que foram prontamente atendidas e novamente encaminhadas para apreciação. Em 18 de novembro de 2020 a pesquisa foi aprovada pelo CEP com o número do Certificado de apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 38595520.9.0000.8049.

⁴¹ “O *Zoom Meetings* é uma ferramenta de videoconferência voltada para ambientes corporativos que suporta reuniões com até 500 participantes e 10 mil expectadores no modo *webinar*.” (ALVES, 2020, on-line)

Quadro 11– Guia de Entrevista

Entrevistadora: Renata L. Montagnoli

Entrevistada: _____

Data: _____ Local: Zoom meetings

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
Bloco 1: DADOS PESSOAIS Legitimação de entrevista.	Explicar a situação. Criar ambiente propício à entrevista. Obter dados sócio-econômicos das/dos participantes.	Agradecer a disponibilidade; informar sobre a gravação da entrevista; explicitar o problema, o objetivo e os benefícios do estudo; colocar a entrevistada na situação de participante/ colaboradora; garantir confidencialidade dos dados; explicar os procedimentos e a organização dos blocos.	1-Idade _____ anos. 2-Sexo () Feminino () Masculino () Não informou 3-Você segue alguma religião? () Sim () Não Qual: _____ 4-Estado Civil: _____ 5-Tem filhos? () Sim () Não Quantos: _____ 6-Renda familiar: () de 1 a 5 salários mínimos () de 5 a 10 salários mínimos () de 10 a 15 salários mínimos () acima de 15 salários mínimos 7-Você mora em Itapema? 8-Se sim, há quanto tempo você mora em Itapema? _____ anos. 9-Qual a sua formação? 10-Há quanto tempo você atua como professor/a? _____ anos. 11-Há quanto tempo você leciona na rede municipal de Itapema? _____ anos. 12-Qual a sua carga horária de trabalho semanal? 13-Você atua em alguma outra rede de ensino? Qual? 14-Você exerce alguma outra profissão além de docente? () sim () não Qual: _____
BLOCO 2: SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE História das experiências de formação docente (inicial e continuada) na área de História, formação inicial e continuada.	Obter dados sobre a formação docente na área de História no Ensino Fundamental II.	Fale sobre suas experiências de formação inicial e continuada na área de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental.	15-Onde e em que ano você se formou? 16-Sua graduação foi presencial ou em EaD? 17-Na sua formação inicial ou continuada você já estudou em algum momento sobre as questões de gênero e/ou feminismo? () Sim () Não 18-Se sua resposta foi sim, em que ano ocorreu essa formação e qual a sua avaliação dela. 19-Você acha que a formação que você já recebeu sobre as questões de gênero e/o feminismo foi suficiente para você compreender e trabalhar com essa temática? () Sim () Não Justifique:
BLOCO 3: PRÁTICA DOCENTE Prática pedagógica em História no Ensino Fundamental II; Agradecimentos.	Obter dados sobre a prática pedagógica na área de História na atuação nos anos finais da rede municipal de ensino de Itapema. Captar o	Conte como é seu planejamento e prática pedagógica relacionada às questões de gênero e feminismo. Como os documentos norteadores das políticas públicas contemplam as questões de gênero e como eles interferem no seu planejamento e prática.	20-O que entende por gênero? 21-Em sua formação profissional, em algum momento você foi orientado/a a como lidar com questões relativas a gênero e feminismo? () Sim () Não 22-Em caso positivo, como isso aconteceu? 23-Qual a importância do feminismo para você enquanto professor/a de história? 24-Nos seus planos de aula, você contempla o estudo das questões de gênero e/o feminismo? () Sim () Não 25-Se sua resposta foi sim, em quais conteúdos você consegue

sentido que o entrevistado dá à própria situação da entrevista.	Agradecer a participação e enfatizar que os dados relatados ajudarão a desenvolver um diagnóstico que servirá de base para a constituição da pesquisa.	realizar esse planejamento? 26-Os livros didáticos adotados pela sua rede de ensino contemplam as questões de gênero e/o feminismo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não 27-Você poderia exemplificar como isso se apresenta nos livros usados pela sua rede de ensino? 28-Em sua unidade escolar existem materiais didáticos e paradidáticos para o seu acesso, que possam te auxiliar no planejamento sobre a temática gênero/feminismo? 29-Os documentos oficiais da rede de ensino contemplam as questões de gênero e o feminismo? 30-O Projeto Político Pedagógico da sua unidade escolar faz menção à importância das questões de gênero e o feminismo? 31-Existem na sua unidade escolar ações para a promoção da igualdade de gênero e o respeito ao papel social da mulher? 32-Em sua unidade escolar, em algum momento de Parada Pedagógica houve alguma discussão sobre as questões de gênero com o enfoque no feminismo? Se sua resposta for sim, especifique como aconteceu e qual o principal tema: 33-Você se sente estimulado ou incentivado a planejar aulas que contemplem as questões de gênero e/o feminismo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Justifique: 34-Você acha que a temática gênero e feminismo é um assunto polêmico? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Justifique: 35-Alguma vez que você trabalhou com essa temática, você sentiu que esse trabalho gerou alguma polêmica? Se sua resposta for sim, você poderia relatar o ocorrido? 36- Quais outros assuntos/temas que você compreende que sejam polêmicos no ensino da história e por quê? 37-Gostaria de acrescentar mais alguma coisa ao que foi dito?
---	--	---

Fonte: Guia de entrevista elaborado pela pesquisadora adaptado de Amado e Ferreira (2014, p. 216)

De maneira geral, pode-se dizer que as entrevistas proporcionaram momentos de muita troca e aprendizado, uma vez que o diálogo ocorreu entre profissionais da mesma área de atuação. Inclusive, a entrevistadora já tinha laços de amizade com algumas participantes. Mesmo estando entrevistadora e entrevistadas em um ambiente seguro e em um espaço de confiança, em alguns momentos, as entrevistadas demonstravam sinais de desconforto para além do verbalizado (linguagem corporal, postura, mudança no tom de voz, hesitação). Esses sinais puderam ser analisados a partir da transcrição das entrevistas.

Durante o processo de transcrição das entrevistas, utilizamos um *software* (dictation.com) para transcrever todas as entrevistas de forma bruta/literal e depois fomos escutando vagarosamente e conferindo cada narrativa para que nada fugisse do nosso alcance. Para manter a fidelidade ao conteúdo falado, não fizemos alterações no texto. De acordo com Amado e Ferreira (2014, p. 219),

[...] uma das questões mais frequentes relaciona-se com a exigência de fidelidade ao discurso do entrevistado. Geralmente aponta-se para a necessidade absoluta dessa fidelidade. Para isso, há que ter muito cuidado não só na captação das palavras usadas, como em outros aspectos tais como a pontuação da fala (as pausas e o tom de voz). A fidelidade exige vírgulas, pontos, reticências, exclamações...

Assim, palavras/expressões que foram ditas em variedade não padrão da língua foram mantidas. Para os momentos em que as entrevistadas realizaram alguma pausa, hesitação ou lapso de memória e omissão de narrativas, utilizamos as reticências (...).

O momento da transcrição foi um processo em que precisamos estar atentas ao que foi falado, como isso aconteceu, quais expressões o vídeo nos permite observar, entre outros detalhes importantes para a análise. De acordo com Gilka Girardello (2008, p. 294), “[...] a transcrição feita pelo analista é ‘um trabalho delicado’ e que ‘costuma consistir em espaço de intensa produção teórica’”.

No momento da construção e revisão do projeto de pesquisa, orientanda e orientadora, já haviam elaborado hipóteses *a priori*, que segundo Laurence Bardin (1977, p. 98), “[...] levantar uma hipótese é interrogarmo-nos: será verdade que, tal como é sugerido pela análise *a priori* do problema e pelo conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar, que...?”. Essas hipóteses *a priori* foram escritas a partir de um conhecimento empírico do campo de pesquisa. Acreditávamos que encontraríamos afirmativas das professoras de que não trabalhavam com as temáticas gênero e feminismos por vários motivos: religiosos, convicção pessoal, a não obrigatoriedade de abordar os temas, falta de material para organização do trabalho, pouco conhecimento... No entanto, o que encontramos foram depoimentos de professoras que buscam inserir essas temáticas em seus planejamentos, mesmo que lhes falte incentivo, materiais, conhecimento e um currículo de referência. Por isso, Duarte (2004, p. 223) comenta a necessidade de atenção por parte da pesquisadora, já que

[...] depoimentos coletados também podem, em muitos casos, refutar as idéias que o pesquisador tinha a respeito do problema antes de iniciar a pesquisa de campo. Por tudo isso, o fundamental é estar aberto às surpresas, ao imprevisível e ao imponderável que emergem do trabalho de campo, mesmo que isso nos obrigue a rever nossos conceitos e a refazer o caminho trilhado.

As oito entrevistas constituem as fontes orais que foram utilizadas nas análises deste trabalho. Esse material compôs aquilo que Bardin (1977, p. 96) define como *corpus*: “[...] o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleções e regras”. Esse *corpus* foi analisado e dele extraímos as informações que julgamos mais adequadas para tentar responder, ou problematizar as hipóteses que levantamos nesta pesquisa. Para Maria Laura P. B. Franco

(2021, p. 57), “uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar, ou não), recorrendo aos procedimentos de análise”. Por isso, as narrativas das entrevistadas não são “[...] simplesmente um veículo de informação, mas também um componente do seu significado”, elas são representações sociais, que “[...] exprimem a história e a identidade de quem fala, e entrelaçando e acumulando significados bem além das intenções e da consciência de quem narra” (PORTELLI, 2017, 192). As narrativas são as experiências das entrevistadas, a descrição de sua prática, sua visão dos fatos, algo para além das teorias; é a prática, o vivido, a experiência empírica. Portanto, ouvir, registrar, observar e analisar são trabalhos fundamentais para a pesquisadora na produção do conhecimento científico, pois iniciamos uma pesquisa com algumas ideias, suposições e dúvidas, mas é essencial “ouvir” o que o campo de pesquisa nos fala e nos transmite, para que possamos extrair as informações que estejam mais próximas da verdade ali narrada, e não da “verdade” que nos soa conveniente.

Após esse processo de trocas horizontais e sistematização das narrativas, foi preciso organizar as *categorias de análises*, que receberam o tratamento analítico da técnica conhecida como Análise de Conteúdo, que “se insere no conjunto das metodologias de análise de dados na investigação”, segundo João Amado, António Pedro Costa e Nilma Margarida Crusoé (2014, p. 301). Para realizar as análises de uma pesquisa que utiliza da técnica de Análise de Conteúdo, é necessário a estruturação de algumas categorias e indicadores que organizarão aquilo que foi narrado. Devem evidenciar as semelhanças nas falas, as divergências, as falas que não unânimes, as observações, os segredos, as curiosidades e uma infinidade de possibilidades de observação que podem surgir do depoimento oral. Por isso, a construção das categorias de análise é um processo muito importante, pois orientam o trabalho da pesquisadora. Para Laurence Bardin (1977, p. 117), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Ao organizar as perguntas utilizadas nas entrevistas, as categorias vão emergindo e construindo uma teia de informações para a posterior análise, conforme veremos na delimitação das categorias e suas respectivas análises.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ENTREVISTADAS

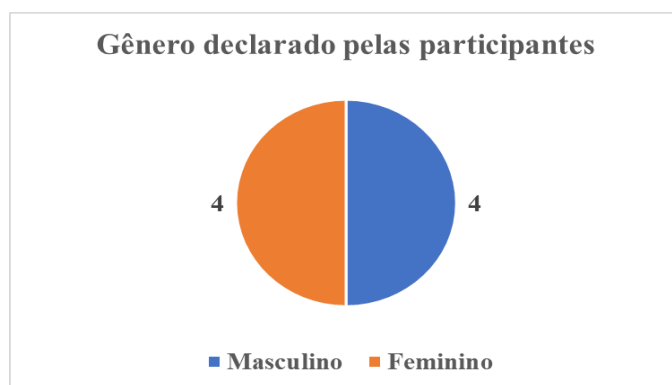
Como já anunciado nesta pesquisa, foram oito as participantes que responderam a entrevista semiestruturada. Os dados e histórias narrados pelas entrevistadas formaram um *corpus* de análise que, através do cruzamento com outras fontes de pesquisa, foi possível propor algumas reflexões. Uma fonte muito importante para a realização da análise em paralelo com os dados socioeconômicos e profissionais das entrevistadas foi o estudo sobre a formação de professores no Brasil. O material em questão, cujo título é *Professores do Brasil: Novos cenários de formação* (2019), propõe uma análise do magistério nacional e foi produzido pelas pesquisadoras Bernardete Angelina Gatti, Elba S. de Sá Barretto, Marli Eliza D. A. de André e Patrícia Cristina A. de Almeida. O trabalho das autoras traz um minucioso estudo do perfil das professoras do Brasil, das estudantes dos cursos de licenciatura, assim como das políticas docentes no decorrer das duas primeiras décadas do século XXI. O livro disponibiliza compilados de dados e análises que nos dão um panorama muito vasto e, justamente por este motivo, esta obra será bastante utilizada em nossas análises socioeconômicas. Além disso, utilizaremos também dados do *Educacenso*⁴² (2020).

As informações retiradas da pesquisa de Gatti *et al.* (2019) serviram para estabelecer um paralelo entre a conjuntura da formação e profissão docente no país (macro), e na rede de ensino pesquisada (micro). A estrutura micro de análise se produziu através da oralidade das entrevistadas, uma vez que “[...] a história oral proporciona acesso a informações empíricas? Sim, por meio dessas ‘histórias dentro da história’ [...]” (ALBERTI; PEREIRA, 2008, p. 92). Buscando as “histórias dentro da História” é que apresentaremos a caracterização do grupo de entrevistadas deste trabalho.

Dando início a análise dos dados socioeconômicos, observamos que todas as oito entrevistadas são pessoas cisgêneras, sendo quatro do gênero masculino, e quatro do gênero feminino:

Figura 2 – Entrevistadas por gênero.

⁴² “O Educacenso é uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada”. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.



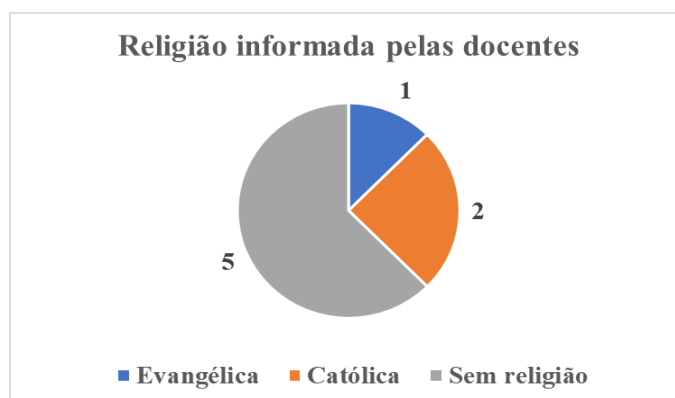
Fonte – Elaborado pela autora.

Na pesquisa de Gatti *et al.* (2019), quando da análise do componente gênero, observou-se que em 2005, cursos como Letras e Ciências Biológicas eram compostos por 70% de estudantes do gênero feminino, ao passo que nas licenciaturas de História, as matrículas apresentavam um equilíbrio entre os sexos (GATTI *et al.*, 2019, 161). Podemos ainda problematizar outro dado:

Em suma, a variação da frequência feminina e masculina nos diferentes cursos impossibilita a inferência de um padrão consistente de gênero na escolha da maioria dos cursos, pelo menos quando se considera apenas essa fonte. A hipótese de que os cursos de licenciatura que oferecem maiores possibilidades de emprego fora do magistério costumam ser os mais procurados pelos homens, parece não se sustentar na maioria dos casos, nem tampouco a de que eles prefeririam as Ciências Exatas às Ciências Humanas, ou às Artes. (GATTI *et al.*, 2019, p. 162)

Dentre as oito entrevistadas, apenas uma pessoa se considerou religiosa, sendo de igreja evangélica; duas são católicas, mas se dizem não praticantes; outras cinco pessoas afirmaram não ter nenhuma religião definida. Sabendo que a temática costuma suscitar debates e controvérsias, e que muitas pessoas normalmente se mostram contrárias aos estudos de gênero nas escolas a partir de uma visão religiosa, entendemos que esse dado merece atenção. Apesar de termos três indivíduos declaradamente religiosos, mesmo que dois sejam não praticantes, poderíamos inferir que há interferências no trabalho da temática em sala de aula. No entanto, como se verá mais adiante, essas mesmas docentes não se mostraram contrárias ao trabalho relacionado a gênero e feminismos em classe. O gráfico abaixo ilustra os dados apresentados sobre a religião das participantes da pesquisa:

Figura 3 – Religião informada pelas entrevistas.



Fonte – Elaborado pela autora.

Quanto aos dados referentes à renda familiar, esta se encontra dividida igualmente entre quatro opções que foram apresentadas no momento da entrevista: metade das docentes declarou ter de um a cinco salários mínimos; e a outra metade, de cinco a dez salários mínimos.

Figura 4 – Renda familiar.

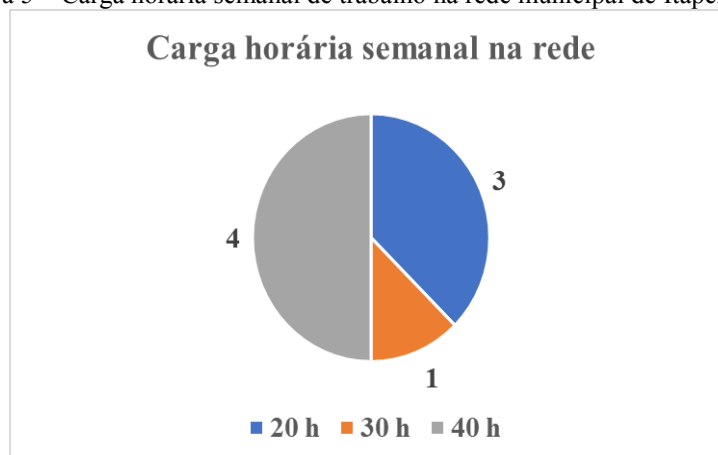


Fonte – Elaborado pela autora.

Quanto à carga horária de trabalho semanal, todas as docentes têm uma carga de trabalho de 40h horas semanais; sendo quatro apenas na rede municipal de Itapema e outras quatro complementam sua jornada de trabalho em outras redes de ensino. Possuem a carga horária de 20h (três docentes) e 30h (uma docente). Nos dados levantados sobre as professoras brasileiras no ano de 2014, de 241.875 docentes (de Pedagogia e outras licenciaturas), apenas 87.828 trabalhavam 40 horas semanais, representado um percentual de 36,3%: “surpreendem, entretanto, os dados [...] que indicam que o nível de atividade

remunerada dos licenciados diminuiu sensivelmente no intervalo considerado de 10 anos” (GATTI *et al.*, 2019, p. 171). Todavia, essa redução não foi a realidade encontrada nesta pesquisa.

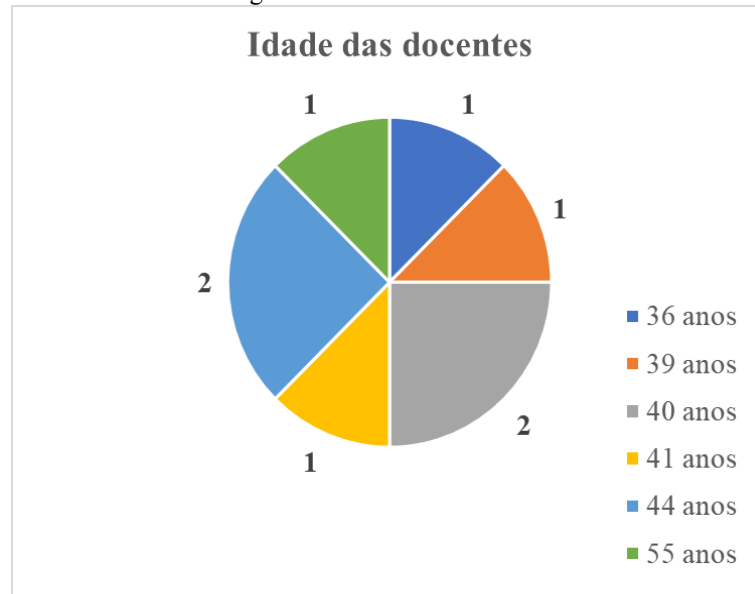
Figura 5 – Carga horária semanal de trabalho na rede municipal de Itapema-SC.



Fonte – Elaborado pela autora.

Sobre a faixa etária das entrevistadas, as docentes têm mais de 35 anos de idade. Os números em parênteses indicam a quantidade de entrevistadas com a idade informada: 36 anos (1), 39 anos (1), 40 anos (2), 41 anos (1), 44 anos (2) e 55 anos (1), sendo que a média de idade das docentes ficou em 42 anos. Segundo dados do *Educasenso* para o ano de 2020, o país contava com 753 mil professoras de Anos Finais do Ensino Fundamental, e a faixa etária com maior concentração de docentes, são as de 40 a 49 anos e 30 a 39 anos. Portanto, a rede municipal de ensino de Itapema está dentro da média nacional quando o assunto é faixa etária das docentes de História:

Figura 6 – Idade das docentes.



Fonte – Elaborado pela autora.

As entrevistadas graduaram-se na primeira e segunda décadas dos anos 2000, com uma única exceção, que se formou no ano de 1992 em licenciatura curta⁴³ em Estudos Sociais. Essa docente realizou, em 1998, a sua complementação pedagógica para obtenção do diploma de licenciatura plena⁴⁴ em História. Todas tiveram sua graduação de forma presencial. Esse dado sobre a forma presencial do curso de graduação das entrevistadas nos chama a atenção, pois o início dos anos 2000⁴⁵ foi um momento de transição do modelo presencial para o modelo a distância, muito embora essa transição não alterou o interesse de formação das

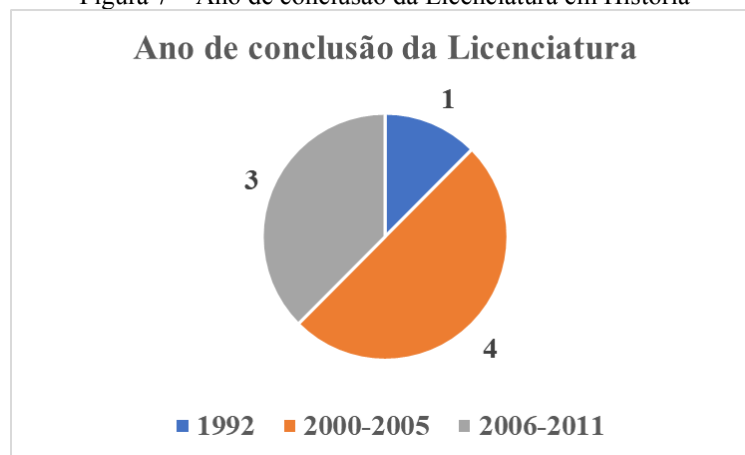
⁴³ Devido ao déficit de docentes graduados para o magistério no país, o governo federal, através do Ministério da Educação, instituiu a graduação de licenciatura curta a fim de formar docentes para a atuação no magistério. De acordo com Thiago R. Nascimento (2012, p. 341), “a perspectiva era a do mínimo por menos, isto é, o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente pelo menor custo e tempo possíveis. Nesta perspectiva mais valeria uma formação aligeirada do que formação alguma”.

⁴⁴ Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996 – LDB), houve a regulamentação dos cursos de formação de docentes, e ficou estabelecido no artigo 62 que os profissionais do magistério, para lecionar disciplinas específicas das áreas do conhecimento, deveriam ter formação em licenciatura plena, conforme segue a redação do artigo 63 que foi alterado com a redação da Lei n. 13.415 de 2017 conforme segue: “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

⁴⁵ De acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 286), “[...] a crise econômica no país que pode ter provocado uma retratação nessas IES que adotaram medidas para redução de custos e a estratégia básica é enxugar o número de professores e aumentar o número de estudantes por turma. Há, ainda, a flexibilização dos planos pedagógicos com fusão e retirada de disciplinas e a redução de carga horária presencial, com adoção de parte da formação a distância, como permitido legalmente”.

colaboradoras deste estudo pela modalidade presencial. A imagem abaixo apresenta o ano de formação das colaboradoras da pesquisa:

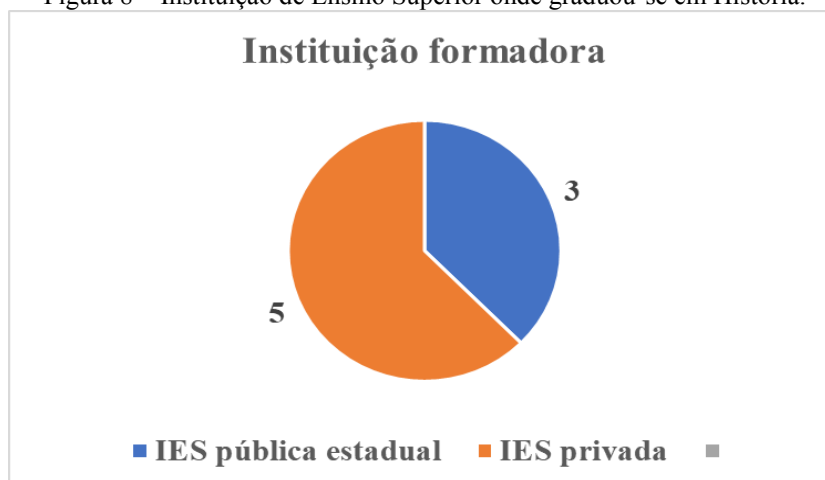
Figura 7 – Ano de conclusão da Licenciatura em História



Fonte – Elaborado pela autora.

Entre as entrevistadas, houve um predomínio da formação em instituições privadas de Ensino Superior, tendo apenas três entrevistadas com formação em universidade pública estadual. Conforme Gatti *et al.* (2019, p. 142), “[...] a maioria das vagas no ensino superior público [...] é oferecida no período diurno, o que desfavorece o estudante trabalhador que dispõe apenas do turno da noite para estudar”. Dessa forma, poderíamos supor que as professoras participantes desta pesquisa, em sua maioria, tenham optado por instituições privadas devido a esse fator. Talvez já estivessem no mercado de trabalho à época de ingresso no curso. Ademais, vale lembrar que as instituições públicas que oferecem o curso de História encontram-se na capital do estado, Florianópolis, distante a cerca de 68 Km de Itapema. O fator “distância” também pode ser um indicador da escolha de instituições privadas. A pesquisa de Gatti *et al.* (2019) constatou uma expansão de matrículas para os cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior privadas, embora áreas específicas, como História, as IES públicas ainda registram maior procura de estudantes. Em suma, os dados apresentados se organizam da seguinte forma:

Figura 8 – Instituição de Ensino Superior onde graduou-se em História.



Fonte – Elaborado pela autora.

Segundo Gatti *et al.* (2019), o início dos anos 2000 registrou a entrada de um grande contingente de jovens no Ensino Superior devido aos programas de financiamento estudantil ofertados pelo governo federal. Muitas dessas jovens, em grande parte de baixa renda, foram as primeiras de seu núcleo familiar a acessar o Ensino Superior. Esse acesso de pessoas de baixa renda a uma graduação, representou também, um aumento de jovens negras no ensino superior, principalmente mulheres.

[...] o aumento das matrículas de negros e jovens de menor renda no período recente, bem como da consolidação das vantagens educacionais das jovens mulheres sobre a juventude masculina, são fruto da maior proporção de estudantes de grupos desfavorecidos que passou a concluir o ensino médio, da ampliação de vagas no ensino superior e dos programas de ação afirmativa nas IES públicas e privadas. (GATTI *et al.*, 2019, p. 141)

Mesmo que os números demonstrem um aumento de jovens negras nos cursos de licenciatura, o mesmo não foi observado nesta pesquisa, uma vez que apenas uma entrevistada é não branca e se autodeclarou parda. De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁴⁶ de 2018, o estado de Santa Catarina é o que apresenta o menor percentual de população preta do país. Esse grupo representa 2,7% da população do estado, enquanto a população branca representa 88,1%, a parda 9% e a indígena 0,2%. Observando os dados referentes a raça/etnia, a presença de apenas uma professora não branca

⁴⁶ Pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

entre as entrevistadas poderia estar relacionada ao menor percentual populacional de pretas e pardas em Santa Catarina.

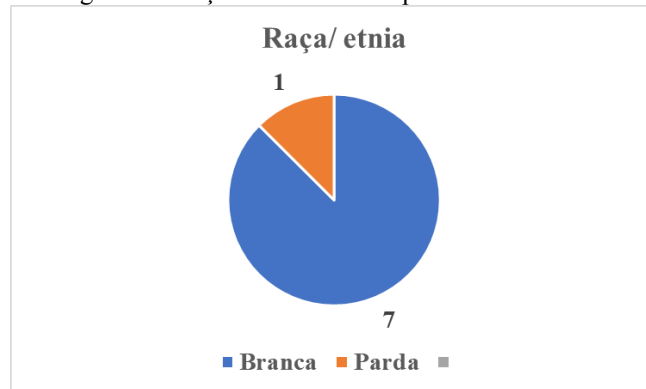
Os dados sobre raça/etnia do ENADE⁴⁷, analisados por Gatti *et al.* (2019), demonstraram que as estudantes de licenciaturas em História tinham a seguinte configuração racial em 2014: 42% eram brancas, 16,3% negras, 38,9% parda/mulata, 0,8% amarela/oriental e 1,5% indígena. De acordo com a amostragem da nossa pesquisa, não há na rede municipal de Itapema professoras de História negras, amarelas ou indígenas, mesmo que os dados nacionais demonstrem a presença dessas populações nos cursos de graduação em História.

No ano de 2014, em nove dos catorze cursos de licenciatura avaliados, a representação dos negros é igual ou maior do que 51% dos alunos. Em ordem decrescente, esses cursos são: Ciências da Computação (63,7%), Física (56%), Matemática (55,8%), Geografia (55,7%), História (55,2%), Letras (54,6%), Química (54,4%), Ciências Sociais (52,9%) e Ciências Biológicas (50,9%). (GATTI, *et al.*, 2019, p. 165)

Outra constatação apresentada pela pesquisa de Gatti *et al.* (2019) referente a gênero e raça, é que as jovens brancas chegam em maior quantidade ao Ensino Superior (somam 50%), seguidas pelos jovens brancos (43,7%). Os dados são de 2012. Já entre as jovens negras, 30% acessam o Ensino Superior, enquanto dos jovens negros, apenas 25,6% chegam à universidade. Esses dados demonstram que, mesmo que as mulheres estejam à frente dos homens em relação ao acesso ao ensino superior, esse mesmo acesso é marcado por outras características identitárias, como a raça. O número de jovens negras que ingressam reduz quase pela metade quando comparado ao número de jovens brancas quando do acesso ao ensino superior. No gráfico a seguir, temos a síntese dos dados sobre raça e etnia das participantes:

⁴⁷ Segundo o Portal eletrônico do Ministério da Educação, “o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial”. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Figura 9 – Raça/etnia declarada pelas entrevistadas.



Fonte – Elaborado pela autora.

Quando questionadas sobre o estado civil, quatro docentes informaram serem casadas, uma declarou estar em união estável, enquanto três docentes são solteiras:

Figura 10 – Estado civil das entrevistadas.



Fonte – Elaborado pela autora.

Seis participantes da pesquisa têm filhas, quatro residem em Itapema e outras quatro em cidades da região. Quanto ao tempo de atuação no magistério, as docentes entrevistadas têm: 32 anos (1), 21 anos (1), 15 anos (1), 14 anos (1), 13 anos (1), 12 anos (1). Duas docentes estão atuando na docência há 16 anos. A média de tempo de serviço é de 17 anos de trabalho. Já a média do tempo de trabalho na rede municipal ficou em 13 anos.

A partir dos dados sobre formação profissional e atuação no magistério, podemos afirmar que as professoras efetivas de História da rede municipal têm grande experiência no magistério municipal e são capacitadas profissionalmente para a docência. Durante a graduação, três docentes disseram ter estudado gênero e/ou feminismos no curso, não em disciplina específica ou de maneira sistemática, mas que discussões de outras disciplinas

contemplaram a temática. Uma professora teve, durante o seu processo de formação inicial, uma disciplina específica sobre gênero. Uma docente informou ter estudado pouco a temática nesse processo. Quando questionadas se a formação lhes capacitou para o trabalho em sala, apenas uma informou se sentir capacitada para lidar com a temática. Uma docente informou que a formação lhe capacitou para uma abordagem introdutória, enquanto seis entrevistadas afirmaram que o curso não lhes deu subsídios para esse trabalho.

Das oito docentes, cinco possuem o título de especialista (em História ou em outras áreas), duas possuem mestrado em História e uma não tem título de pós-graduação. Sobre o contato com os estudos de gênero e feminismos na pós-graduação, das sete professoras que são especialistas, três afirmaram que tiveram contato durante a formação.

Realizado o panorama socioeconômico das nossas entrevistadas, podemos observar uma homogeneidade em relação ao grupo no que se refere a raça/etnia, idade, formação acadêmica, religião e identidade de gênero, os demais dados apresentam pequenas variações, quando não, um equilíbrio. Após o levantamento dos dados socioeconômicos que ajudaram a caracterizar o grupo das entrevistadas, partimos para a análise do conteúdo daquilo que elas relataram durante as entrevistas.

5.4 CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE: O QUEBRA-CABEÇA DA PESQUISA

[...] as fontes orais não são achados do historiador, mas construídas em sua presença, com sua direta e determinante participação. Trata-se, então, de uma fonte relacional, em que a comunicação vem sob a forma de troca de olhar (entre/vista), de perguntas e de respostas, não necessariamente em uma só direção. A ordem do dia do historiador entrelaça-se com a ordem do dia do narrador: aquilo que o historiador deseja saber pode não coincidir inteiramente com aquilo que as pessoas entrevistadas desejariam contar. (PORTELLI, 2017, p. 183)

A Análise de Conteúdo é uma técnica muito utilizada pelas pesquisas em Educação, pois permite observar o sentido e significado daquilo que está escrito, registrado, além de permitir observar aquilo que está além do explícito: a autora da escrita/fala, o contexto, o período, as informações que compõem um leque adicional nas análises. Buscando

interpretar os elementos constitutivos das entrevistas, é necessário realizar uma “leitura fluente” do *corpus* da pesquisa: “pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção das teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos” (BARDIN, 1977, p. 96)

A construção das categorias surgiu a partir das recorrências encontradas nas respostas das professoras durante a entrevista semiestruturada. A entrevista foi dividida em blocos para melhor direcionar e organizar as perguntas, sendo que elas visavam ratificar ou problematizar as hipóteses desta pesquisa já mencionadas anteriormente: a) as questões de gênero são pouco (ou não são) trabalhadas em sala de aula pelas docentes de História, por falta de conhecimento sobre a temática ou por haver preocupação quanto às polêmicas que esse tema suscita; b) os materiais didáticos/pedagógicos de referência não tratam do tema, ou o fazem de forma superficial, não promovendo o debate acerca das questões que englobam a temática gênero.

A entrevista foi dividida em três blocos, sendo o primeiro para definir o perfil socioeconômico das participantes, conforme apresentado anteriormente. O segundo bloco versa sobre a formação docente e o entendimento das entrevistadas sobre gênero e feminismos. Já no terceiro bloco, partimos para a análise da prática docente com o enfoque nas ações, planejamentos, análise do material didático, formação continuada, inseguranças quanto ao trabalho com gênero e feminismos.

O primeiro passo foi reunir as respostas que traziam mais dados sobre uma determinada pergunta; ou que relatavam situações bem específicas, como quando a Entrevistada 6 relata suas impressões sobre ter estudado gênero na graduação: “[...] eu não tinha noção do quanto machista eu era [...]”. Observando a pergunta e as respostas apresentadas, fomos compilando as informações que se encontravam, ou que se distanciavam. Todavia, procuramos por respostas que fossem semelhantes e destacamos aquelas que se diferenciavam das demais. Percebemos que nem todas as perguntas e respostas mostravam indicadores para a composição de categorias específicas, e por esse motivo, nem todas as perguntas realizadas durante as entrevistas foram utilizadas nesta seção, assim como nem todas as respostas das perguntas fizeram parte da descrição e análise de dados.

Vale registrar que, implícita ou explicitamente, sempre emergem das falas das docentes importantes observações para a pesquisa. Esse emergir de informações compõem as

representações sociais que cada uma das entrevistadas tem consolidada a partir de suas relações, portanto, suas narrativas nos permitem

[...] compreender melhor a relação que se estabelece entre o comportamento humano e as representações sociais, devemos partir da análise do conteúdo das representações e considerar, conjuntamente, os afetos, as condutas, os modos como os atores sociais compartilham crenças, valores, perspectivas futuras e experiências afetivas e sociais. (MOSCOVICI, 2003, p. 86)

Observando os valores, crenças e perspectivas das entrevistadas sobre o tema, delimitamos as categorias em três grupos: *Categoria 1: Formação profissional e os estudos de gênero; Categoria 2: O estudo das temáticas gênero e feminismos e sua importância; Categoria 3: O silenciamento e a polêmica que envolve o estudo das temáticas gênero e feminismos*. De acordo com Franco (2021, p. 65), as categorias não são definidas *a priori*, elas “[...] emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”. A autora explica que as categorias são construídas durante o processo de análise das falas, observando que “[...] podem existir temas não explicitamente mencionados, mas subjacentes às mensagens, passíveis de observação por parte do investigador [...]”. Por isso, as categorias são definidas posteriormente ao processo de análise da entrevista, para que se possa observar todas as narrativas, aquilo que se estabeleceu *a priori* e *a posteriori*; a partir das categorias, parte-se para a construção dos indicadores. Os indicadores, como o nome já diz, explicitam a frequência que determinado assunto/tema é mencionado nas entrevistas. A formulação das três categorias, em nosso entendimento, desvelaria um panorama geral da formação, concepção, aplicação e resultado sobre o trabalho com as temáticas gênero e feminismos nas aulas de História das professoras entrevistadas.

Concluída a etapa da formulação das categorias, voltamos o olhar para os objetivos da pesquisa, observando se as categorias e seus indicadores auxiliavam na resposta aos mesmos. Conforme já informado, o objetivo central desta pesquisa está ancorado na análise da concepção e da implementação das temáticas de gênero e feminismos nas aulas de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Itapema-SC.

Além dos objetivos, as hipóteses também fazem parte das análises das categorias. A partir da Análise de Conteúdo, observamos que as hipóteses que levantamos para este trabalho não foram completamente confirmadas. Quando analisamos a hipótese de que as questões de gênero são pouco, ou não são trabalhadas em sala de aula pelas docentes de

História (quer pela falta de conhecimento sobre a temática, quer por haver preocupação quanto às polêmicas que esse tema suscita), observamos que as docentes não tiveram formação nas temáticas gênero e feminismos em sua grande maioria, muito embora esse não seja um impeditivo para o trabalho em sala de aula. Na parte que envolve as polêmicas em relação aos temas gênero e feminismos, ficou nítido que há preocupação por parte das entrevistadas, que trouxeram relatos de insegurança e preocupação na hora de planejar e ministrar aulas sobre os temas, principalmente por conta da intervenção das famílias. Já a hipótese de que os materiais didáticos/pedagógicos de referência não tratam dos temas (ou fazem de forma superficial, dificultando o debate acerca das questões que englobam gênero e feminismos) foi confirmada pelas narrativas. As professoras especificaram que observam mudanças nos livros didáticos, trazendo inclusive mais conteúdos que envolvam as temáticas gênero e feminismos. Todavia, esse processo ainda se mostra tímido.

Portanto, as análises das entrevistas e das categorias construídas permitiram que as ideias que permeavam o campo da empiria fossem confirmadas ou refutadas em parte, pois os depoimentos orais das entrevistadas nos trouxeram informações muito importantes para essa análise. As entrevistas fizeram emergir informações que puderam ampliar o olhar da pesquisadora e entender as especificidades que envolvem os temas gênero e feminismos no ensino de História da rede municipal de Itapema-SC.

5.4.1 Categoria 1: Formação profissional e os estudos de gênero

Quando construímos a primeira categoria intitulada *Formação profissional e os estudos de gênero*, nossa intenção foi entender como se deu a formação dessas professoras na licenciatura em História, se elas haviam estudado as temáticas gênero e feminismos em sua formação inicial, utilizando para isso o seguinte indicador: *A percepção que as professoras têm sobre seu processo de formação acadêmico e o estudo das temáticas gênero e feminismos*. As perguntas extraídas da entrevista e que corroboram à análise dessa categoria são as seguintes: *Na sua formação inicial ou continuada você já estudou em algum momento sobre as questões de gênero e/ou feminismo?; Você acha que a formação que você já recebeu sobre as questões de gênero e/o feminismo foi suficiente para você compreender e trabalhar com essa temática?; O que você entende por gênero?; Qual a importância do feminismo para*

você enquanto professora de História? Todas essas respostas levantadas nos ajudaram a chegar a conclusões que vão ao encontro do objetivo específico: *Identificar quais abordagens sobre as temáticas gênero e feminismos são utilizadas nas aulas de História das professoras participantes da pesquisa.*

Dentro das análises da Categoria 1, a primeira pergunta analisada foi se, durante a formação inicial ou continuada, a docente havia estudado a temática gênero e/ou feminismo. Apenas uma entrevistada afirmou que teve em sua graduação uma disciplina optativa, conforme o relato:

Eu tive a oportunidade e acho que, a grande oportunidade de estudar com professora Marlene de Fáveri da UDESC, eu fiz a disciplina dela de História da América e aí ela, ela tinha uma disciplina a gente brincava era a optatória ou obrigatória porque ela era opcional, mas tu tinha que fazer né. E por conta assim do ter que fazer até é verdade né, acabei cursando História e relações de gênero com ela, dois módulos, dois semestres né e foi muito legal, muito legal me deu bastante leitura né conhecimento do que na época era muito novo inclusive no Brasil na academia mesmo né. Daí tive contato com a professora Maria Pedro da UFSC, participei de um simpósio como bolsista delas lá, trabalhei... (Entrevistada 6)

Outras três docentes afirmaram que estudaram pouco sobre a temática na graduação e que esse estudo ocorreu com algum debate dentro das disciplinas, que não eram específicas sobre gênero:

[...] na faculdade mesmo não teve, falava mais sobre a questão de feminismo mas não, não tinha uma cadeira específica. Mas tinha sim, alguma coisa dependendo da matéria, mas bem pouca [...]. (Entrevistada 2)

Não, na verdade na grade curricular tanto dum quanto do outro não teve, o que aconteceu aí nesse período é a gente fazer trabalhos, por exemplo, trabalhar América Latina e a gente foi buscar uma opção de assunto e aí eu me interessei pela questão das mulheres nos processos revolucionários. Então aí, a busca foi particular e independente da grade curricular. (Entrevistada 3)

[...] como eu te falei, não foi trabalhado profundamente mas acendeu a chama né para gente trabalhar, então é uma questão pessoal minha. (Entrevistada 4)

As outras três professoras afirmaram que não tiveram em nenhum momento de sua graduação o estudo sobre a temática, como pode ser observado no relato oral da Entrevistada 5: *“Não necessariamente, eu que sempre pesquiso eu sempre vou em busca, mas uma formação voltada para o gênero [na graduação] não”.*

Uma professora afirmou que estudou as temáticas, principalmente os feminismos, dentro da grade de algumas disciplinas durante o mestrado, conforme relato da Entrevistada 7: “[...] quando eu tava ali no mestrado a gente teve alguns cursos com a Marlene de Fáveri [...]. E eu vi várias palestras e minicursos assim com ela, então eu tive sim contato com esse material”. Portanto, poderíamos afirmar que a formação em nível superior das docentes foi deficitária no estudo das temáticas de gênero e feminismos. Esse silenciamento quanto à temática gênero na formação docente já foi observado e descrito por várias pesquisadoras. A esse respeito, Renata L. Montagnoli, Filomena Lucia G. R. Silva e Marilândes M. R. de Melo (2020, p. 46) acreditam que:

[...] as/os estudantes precisam de instrumentos de conhecimento que os façam perceber que as diferenças fazem parte da diversidade de um povo e que elas produzem o conjunto de características do grupo, sendo que cada grupo tem sua própria identidade e que todas devem ser respeitadas. Esse é um debate que envolve o espaço escolar, assim como o currículo e o material didático utilizado pelas escolas e redes de ensino, pois precisamos de políticas públicas que nos seus documentos norteadores especifiquem a importância do respeito à diversidade.

Outra pergunta buscava compreender se a formação sobre gênero e/ou feminismos recebida pelas professoras foi suficiente para instrumentalizá-las para o trabalho em sala de aula. Seis entrevistadas afirmaram que não, como o caso da Entrevistada 2: “Não, acredito que não, por isso que eu acabei procurando mais informações para poder estar mais preparado para abordar a temática, somente quando aparece no nono ano, alguma questão ali, daí a gente saber bem certinho como conversar com eles”. Uma docente considera que o aprendizado foi de forma introdutória, mas ressalta a importância da pesquisa para o seu ofício:

Olha, foi um começo, porque eu acho que tudo que a gente aprende, se interessa aí é sempre bom a gente buscar mais. Assim... eu fui ler, daí eu comprei alguns livros, procurei alguma coisa na internet... Então assim, eu acho que a formação nossa na universidade é um pontapé inicial, mas a gente nunca pode parar, né?

Apenas uma professora afirmou ter cursado uma disciplina sobre gênero e se sentir apta para trabalhar a temática em sala. Seu relato indica a necessidade de contínuo aperfeiçoamento para o fazer docente e o constituir-se cidadã: “o suficiente nunca é porque o conhecimento não se esgota né, mas é significativa porque me transformou inclusive

enquanto o homem assim, enquanto cidadão e tipo... eu não tinha noção do quanto machista eu era [...]” (Entrevistada 6).

Interessante relato tivemos de uma das seis professoras que afirmou não ter sido suficiente o conhecimento adquirido sobre o tema na especialização. De acordo com a docente, ela tem aprendido muito sobre gênero com suas alunas do Ensino Médio:

E vou dizer pra ti que quem me ensinou muito sobre gênero foram os meus alunos do Ensino Médio, eles me impulsionaram a procurar estudar. Porque eu tive um aluno trans e ai meu Deus, eu tinha que descobrir o que fazer entendeu? Porque a gente ai é de outra geração, e essa galera que veio agora, eles já tem uma outra visão sobre isso, eles já são bem mais.. Eles têm uma mente muito mais tranquila em relação as diferenças. Então, eu aprendi muito mesmo com eles e eu vou dizer pra ti que eles foram uma bela formação para mim [...]. (Entrevistada 7)

O relato da professora mostra como é importante ter contato com a diversidade, aprender com as diferenças, quebrar preconceitos e paradigmas no espaço escolar. Para Jaime Pinsky e Carla B. Pinsky (2010, p. 22),

[...] é necessário [...] que o ensino de História seja revalorizado e que os professores dessa disciplina conscientizem-se de sua responsabilidade social perante os alunos, preocupando-se em ajuda-los a compreender e – esperamos – a melhorar o mundo em que vivem.

A Entrevistada 7 viu a necessidade de aprender mais sobre como respeitar a transexualidade daquela aluna, e isso a moveu na busca por conhecimento. Sobre esse movimento da educadora, Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 74) desloca a discussão para o currículo, nos indagando:

Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (SILVA, 2000, p. 74)

A problematização sugerida por Silva nos mostra que os saberes precisam ser problematizados para que não estejamos, dentro dos espaços escolares, apenas celebrando as diferenças entre as pessoas, pois segundo o mesmo autor, “[...] a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal?” (SILVA, 2000, p. 73).

Gênero, além de ser uma categoria de análise, compreende também parte da identidade humana, ou seja, “[...] a identidade é a referência, é o ponto original relativamente

ao qual se define a diferença” (SILVA, 2000, p. 75-6). Assim sendo, uma das perguntas da entrevista foi sobre o entendimento das docentes em relação ao conceito gênero. Algumas professoras (quatro entrevistadas) conseguiram expressar o conceito de forma mais aproximada ao que preconizam Guacira Lopes Louro (1997, 2000, 2007, 2011, 2012, 2014), Maria Joana Pedro (1994, 2005), Joana Maria Pedro e Luana Borges Lemes (2019) e Joan Scott (1992, 2005), entendendo que gênero é uma categoria social, cultural e historicamente construída a partir das relações sociais, conforme Louro (2014, p. 36),

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras).

Outras docentes ficaram um pouco confusas na hora de expressar o seu entendimento, mas de um modo geral, foi possível perceber que todas entendem gênero como sendo uma construção social, algo que pode ser constatado nos excertos que seguem:

[...] o gênero é mais uma questão de uma construção social, a sociedade que você nasceu vai dizer: ah, o menino veste azul e menina veste rosa, não sei o quê. Eles estão construindo no teu imaginário a ideia do que é ser homem o que é ser mulher e essa definição de papel aí, vai ser o que vai ser visto como sendo o gênero. (Entrevistada 2)

Vamos lá, gênero... é um conceito difícil né até para nós, mas acredito que é a definição a qual a pessoa tem em, não em relação a sexualidade, mas como ela se entende, como ela compreende o mundo que a cerca né? (Entrevistada 6)

Bom, gênero é aquele bagulho da construção social né, em cima, baseado né no sexo biológico das pessoas que esperam função, comportamento e tal de determinado sexo. Então, tem um determinado padrão aceito pela sociedade e perpetuado muitas vezes né, do que o homem ou uma mulher deve ser né? Então gênero é construção, é cultura, é história tudo isso dentro dessa ideia de gênero. (Entrevistada 7)

Quando a pergunta foi sobre feminismo⁴⁸ – *Qual a importância do feminismo para você enquanto professora de História?* – todas as entrevistadas ressaltaram que o feminismo é muito importante, que é um movimento justo de busca de direitos e igualdade

⁴⁸ Durante o processo de realização das entrevistas, utilizamos a palavra no seu singular, identificando o movimento como um todo. Vale observar que essa também foi a forma utilizada pelas professoras entrevistadas em seus relatos. Portanto essa problematização sobre a pluralidade dos “feminismos” não foi tratada durante as entrevistas.

para as pessoas com identidade gênero feminina. Um exemplo é a fala da Entrevistada 3, que acredita que é de

Total importância, compreender o silêncio que está na história e que esse silêncio ele tem um significado, ele tem um peso e que esse peso ele é feminino e que ele foi silenciado na verdade, né? Faz eu buscar, e aí, talvez, eu já respondo outra questão, em todos os conteúdos a gente consegue trabalhar a questão de gênero!

Duas professoras afirmaram que para elas, enquanto mulheres, o feminismo é um movimento essencial para suas vidas, conforme pode ser observado neste fragmento: “então é até importante para minha vida, mais do que pra ser professora, é importante porque eu sou mulher. É importante porque eu sou mulher e porque eu tô aí, na luta por todas cara, porque todo mundo merece reconhecimento e respeito” (Entrevistada 7).

Ao passo que temos essa afirmação que demonstra o entendimento da importância dos feminismos, uma das entrevistadas alegou que o movimento feminista acabou por sobrecarregar as mulheres, que precisam conciliar os afazeres domésticos com o trabalho remunerado fora de casa. Para ela, o feminismo representa muito mais um acúmulo de trabalho do que a conquista de direitos:

Eu... eu acho... é um tema que é complicado [...] Às vezes os movimentos feministas eles compram algumas brigas que na verdade traz mais problemas do que propriamente solução né, no sentido do trabalho da mulher. Às vezes eu vejo assim, se preocupam tanto né, com o lugar da mulher na sociedade e hoje na verdade, a gente acumulou função. Porque aí a gente conseguiu um espaço, a gente trabalha, a gente sai mais de dentro de casa e na sociedade a gente é vista da mesma forma, e a gente acaba fazendo as outras funções que são vistas pela sociedade como sendo da mulher. Então para mim, eu vejo que a gente conquistou mais trabalho do que propriamente direitos. (Entrevistada 4)

Essa afirmação da professora demonstra que o seu entendimento sobre o movimento feminista é uma representação de um feminismo branco, de classe média urbana, e não um feminismo plural como os feminismos das mulheres negras periféricas, mulheres brancas periféricas e outras que sempre trabalharam, que sempre tiveram que conciliar trabalho não remunerado no lar com trabalho remunerado fora do lar. Essa é uma representação da visão hegemônica das mulheridades, conforme Luciana Ballestrin (2020, p. 5),

No que se refere aos marcadores raça, etnia, cor, identidade de gênero e orientação sexual, as representações hegemônicas do feminismo contemplam geralmente as brancas, cisgênero e heterossexuais; suas representações subalternas se referem às mulheres negras, mestiças, indígenas e ‘chicanas’, sejam elas transgênero, não binária, homossexual e bissexual.

Portanto, na visão dessa docente, os direitos conquistados a partir das lutas dos movimentos feministas são pouco relevantes diante da sobrecarga de trabalho que as mulheres passaram a ter com a “conquista do direito do trabalho fora do lar”, e a inserção no espaço público. Revela ainda o desconhecimento de conquistas importantes do movimento, como o direito ao voto, os direitos sexuais e reprodutivos, a conquista dos direitos civis, para citar alguns exemplos. Sobre esse paradigma do trabalho assalariado e o trabalho não remunerado do lar, Nancy Fraser escreve que esse já era um ponto de discussão das lutas das feministas da chamada *Segunda onda do Feminismo*,

Longe de ter como objetivo simplesmente promover a incorporação completa das mulheres como assalariadas na sociedade capitalista, as feministas da segunda onda buscavam transformar as estruturas profundas do sistema e os valores que o estimulam – em parte descentralizando o trabalho assalariado e valorizando as atividades não assalariadas, especialmente o trabalho de assistência socialmente necessário executado por mulheres. (FRASER, 2009, p. 19-20)

A visão apresentada pela docente demonstra que as discussões sobre o tema precisam ser ampliadas com urgência. Como a professora poderá explicar a importância de tantas conquistas dos movimentos feministas para a sociedade atual se ela mesma não observa dessa maneira?

De maneira geral, poderíamos afirmar que as análises da primeira categoria nos mostraram que há um certo entendimento do conceito de gênero. Todavia, quando se trata de feminismos, apenas uma entrevistada apresentou uma visão que se distancia dos objetivos dos movimentos feministas, conforme indicado. Algo que pode estar relacionado a suas subjetividades, a vivência de suas experiências femininas, à religião ou também à pouca discussão da temática em sua vida cotidiana.

5.4.2 Categoria 2: O estudo das temáticas gênero e feminismos e sua importância

Quanto à segunda categoria (*O estudo das temáticas gênero e feminismos e sua importância*), buscamos extrair informações que nos levassem a entender se, no contexto escolar vivenciado pelas entrevistadas, havia o debate sobre as temáticas, seja em momentos de estudo, planejamento de aulas, documentos oficiais, seja em ações efetivas na e da escola. Para isso, utilizamos o seguinte indicador: *A importância dos estudos de gênero na formação*

docente e no debate em sala de aula. Assim, foi possível destacar os seguintes objetivos: Investigar que fatores levam as professoras de História da Rede Municipal de Itapema a incluírem, ou não, as temáticas de gênero e feminismos em seus planejamentos; Verificar se as temáticas são abordadas nos documentos oficiais do município (Plano Municipal de Educação, Matriz Curricular, Currículo), e de que maneira isso ocorre. Para que pudéssemos verificar se havia a inclusão das temáticas no contexto escolar das entrevistadas, utilizados as seguintes perguntas: Em sua unidade escolar existem materiais didáticos e paradidáticos que possam auxiliar no planejamento sobre a temática gênero/feminismo?; Há iniciativas para a promoção da igualdade de gênero e o respeito ao papel social da mulher em sua unidade escolar?; Em sua unidade escolar, em algum momento de Reunião ou Parada Pedagógica, houve alguma discussão sobre as questões de gênero com o enfoque no feminismo?; Nos seus planos de aula, você contempla o estudo das questões de gênero e/o feminismo?; Os livros didáticos adotados pela sua rede de ensino contemplam as questões de gênero e/o feminismo?

Estruturada a primeira categoria, que analisaria o panorama da formação da concepção de gênero e feminismos das entrevistadas, a segunda categoria ampliaria a análise para entender como os dois temas estão (ou não), inclusos nas práticas docentes: em planos de aula, em reuniões pedagógicas, em materiais didáticos ou em ações escolares de maneira geral.

Como já descrito, apenas duas professoras tiveram disciplinas com a temática de gênero e/o feminismo (uma na graduação e outra no mestrado), o que nos levar a entender que os cursos de licenciatura em História ainda estão tímidos quanto à inserção desses temas em suas grades curriculares. Analisando os pareceres e as resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de História*, observa-se que o primeiro documento relacionado ao tema é datado 03 de abril de 2001. Trata-se do *Parecer CNE/CES 492/2001* (BRASIL, 2001b), que dispõe sobre *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Aqui vale mencionar novamente que as entrevistadas concluíram suas graduações entre os anos de 2000 e 2011, sendo que apenas uma entrevistada graduou-se em 1992 em Estudos Sociais e posteriormente realizou a complementação pedagógica em História (em 1998). Na

parte das *Diretrizes Curriculares dos Cursos de História*, o texto inicia com a seguinte informação:

Este texto apresenta-se como proposta cuja finalidade é substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação em História, que fornecia os parâmetros básicos a sua organização curricular no contexto da antiga Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. (BRASIL, 2001b, p. 5)

No item 4 do documento, no que se refere aos Conteúdos Curriculares a redação é a seguinte:

Os conteúdos básicos e complementares da área de História se organizam em torno de:

1. Conteúdos histórico/historiográficos e práticas de pesquisa que, sob diferentes matizes e concepções teórico-metodológicas, definem e problematizam os grandes recortes espaço-temporais.
2. Conteúdos que permitam tratamento especializado e maior verticalidade na abordagem dos temas, resguardadas as especificidades de cada instituição e dos profissionais que nelas atuam. As instituições devem assegurar que o graduando possa realizar atividades acadêmicas optativas em áreas correlatas de modo a consolidar a interlocução com outras áreas de conhecimento.
3. Conteúdos complementares que forneçam instrumentação mínima, permitindo a diferenciação de profissionais da área, tais como: atividades pedagógicas, fundamentos de arquivologia, de museologia, gerenciamento de patrimônio histórico, necessariamente acompanhadas de estágio. No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (BRASIL, 2001b, p. 8-9)

Podemos observar que nesse parecer não há nenhuma menção sobre a diversidade nos currículos dos cursos de graduação em História. Já no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 9/2001 (BRASIL, 2001c), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (curso de licenciatura, de graduação plena), há referência a questão da diversidade em alguns trechos, por exemplo, quando estabelece a concepção de escola:

Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural. (BRASIL, 2001c, p. 9)

Outro trecho em que a questão da diversidade é abordada é na página 61, quando trata do Projeto de Resolução que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores da Educação Básica em nível superior (curso de licenciatura, de graduação plena) e no seu artigo 2º estabelece:

Art. 2º - A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I.o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II.o acolhimento e o trato da diversidade;

III.o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV.o aprimoramento em práticas investigativas;

V.a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares [...]. (BRASIL, 2001c, p. 61)

A diversidade é tratada como um grande guarda-chuva de temas a serem abordados, sem que sejam necessariamente especificados. Isso nos leva a entender que cada curso de licenciatura em História definiu qual tema da diversidade seria abordado em sua grade curricular. O mesmo ocorre no Parecer CNE/CES n. 1363/2001, de 12 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2001d); e na Resolução CNE/CES 13, de 13 de março de 2002 (BRASIL, 2002).

No ano de 2015, o Conselho Nacional de Educação, através do Conselho Pleno, homologa a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Nesse documento, os temas que envolvem a diversidade são especificados, e nessa especificação, aparece o tema gênero. Quando trata das *Disposições Gerais* do documento, no artigo que trata da formação inicial e formação continuada (Art. 3, inciso 6º) sobre a articulação entre o projeto de formação e a Educação Básica, o texto apresenta a redação: “VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (BRASIL, 2015, p. 5).

Em outras passagens do mesmo documento, há referências a gênero quando o texto discorre sobre a valorização de uma educação inclusiva, que respeite a diversidade, que pense em ações para a superação de exclusões de gênero:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, p. 11)

A Resolução n. 2/2015 representa um grande avanço no que diz respeito a gênero. A formação das participantes da pesquisa, no entanto, antecede essa época, o que pode justificar a ausência dessas temáticas nos cursos de graduação.

O mais recente documento publicado pelo Conselho Nacional de Educação sobre a formação inicial de professores para a Educação Básica é a CNE/CP n. 2/2019. O documento normatiza o currículo de formação docente. Nesse documento, foi suprimida a palavra *gênero*, e a palavra *diversidade* aparece quatro vezes ao longo do texto. São elas: respeito e valorização da diversidade, entendendo que a diversidade é um recurso enriquecedor da aprendizagem; dentro das competências gerais docentes, onde a docente tem que compreender-se na diversidade humana; e exercitar a valorização da diversidade entre os indivíduos. Esvaziou-se o debate nas diretrizes orientadoras dos currículos das licenciaturas quanto à questão da diversidade e, conseqüentemente, à questão de gênero. A Resolução n. 2/2019 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais – Base Nacional Curricular (DCN-BNC), que vieram para atender uma exigência de alinhamento com a BNCC. Portanto, assim como a BNCC recuou em relação a temáticas como sexualidade e gênero, a Resolução n. 2/2019 também apresenta um recuo dessas discussões no campo da formação docente.

Retomando o assunto da formação continuada ofertada pela rede onde atuam as professoras entrevistadas, podemos dizer que todas afirmaram que nunca foi oportunizada nenhuma formação continuada sobre gênero ou feminismos na rede municipal. As docentes registraram que sentem falta dessa abordagem, pois seria de grande valor uma formação que as instrumentalizasse para o planejamento de suas aulas. Um exemplo é a fala da Entrevistada 4. Em 31 anos de carreira no magistério, a docente citada não consegue ver o avanço desses debates, tampouco a sua inserção, no âmbito do espaço escolar:

Oh, nesses 31 anos no município, eu não lembro de nunca ter sido levantado esse tema em nenhuma formação, em uma reunião pedagógica, nada. A impressão que eu tenho assim é que, a maioria dos educadores né, que não são da área de História, nem tem muita noção, e hoje, como existe essa questão de ideologia de gênero, se falar em gênero eles acham que é tudo a mesma coisa ideologia e eu trabalhar o gênero. Mas nunca lembro de ter sido nem tocado na questão.
(Entrevistada 4)

A falta da inclusão do debate sobre gênero em alguns cursos de licenciatura é um fato, assim como a ausência também desse debate na formação continuada. Valemo-nos do

que diz Dayana Brunetto C. dos Santos (2008) sobre a constituição da professora e a natureza epistêmica de seu ofício. Para a autora,

Também reconhecemos que, muitas vezes, a formação teórico-metodológica inicial da maioria dos professores/as não possibilita a aquisição de concepções mais críticas sobre a sexualidade. Contudo, ressaltamos que, como educadores/as, somos antes de mais nada, sujeitos epistêmicos em busca constante de aprofundamento teórico-prático e de ruptura com as formas superadas e descontextualizadas das ciências. As ciências e as concepções por elas propostas aliás, muitas vezes ao longo da história, acabaram por meio dos seus discursos comprometendo a própria história, sendo justificativa para conflitos étnicos, sociais e econômicos. Lembremos ainda que embora não tivéssemos formação teórico-metodológica inicial para o desenvolvimento do proposto na Lei 10369/2003 isso não nos impediu de buscarmos fundamentação. (SANTOS, 2008, p. 4)

Nesse sentido, o trabalho da temática em sala de aula envolve o processo de formação acadêmica e/ou continuada e a identificação da docente com esse estudo. Esse é o entendimento da professora Megg Rayara Gomes de Oliveira, quando exemplifica o empenho de professoras em trabalhar determinados temas os quais não tiveram formação específica. Para Oliveira, o exemplo clássico é o *Halloween*. As docentes se esforçam ao máximo para realizar atividades alusivas a um elemento da cultura do Norte Global, que não faz parte do nosso repertório cultural:

[...] os professores não aprendem isso na sua formação, mas chega no mês de outubro, dão aula de trás pra frente sobre o tema. Não é uma questão da formação, é aquilo que eles consideram relevante, que eles vão colocar em pauta, em evidência e vão buscar informação a respeito de. (OS TRANSFEMINISMOS..., 2022, 1h42m05s)

Uma das professoras parece estar alinhada ao que propõe Santos (2008). Para ela, a abordagem da temática pode surgir em todos os conteúdos programáticos da disciplina de História:

[...] em todos os conteúdos a gente consegue trabalhar a questão de gênero. Um exemplo: quando eu trabalho os iluministas, Rousseau, Diderot, D'Alembert, Montesquieu, Voltaire onde é que estão elas? Eu: galera, vocês não tão percebendo algo estranho? Um ou outro se atina assim né, porque eles não estão acostumados com provocações e eu adoro fazer provocações! Ai uma falou: professora as mulheres não pensavam? Eu disse assim: chegasse onde a profe querida! (Entrevistada 3)

Como é possível observar na fala da entrevistada, gênero e feminismos estão em todos os eventos históricos que constituíram as sociedades, pois as mulheridades e masculinidades lá estavam, viveram os acontecimentos e produziram tensões ou reproduções

dentro de suas sociedades. No entanto, pouco se fala sobre essa participação das feminilidades. Sobre os estudos que envolvam as mulheres como protagonistas da História, Ana Maria Marques e Giseli O. Umbelino (2019, p. 321) escrevem que:

Às vezes, as pessoas, por considerarem o feminismo um movimento contemporâneo, acham que não se pode tratar de temas da idade média a partir dessa chave de leitura, por exemplo, porque supostamente não havia feminismo nessa época. Como se fosse um anacronismo. Mas não, o feminismo enquanto movimento pode ser datado, ou podemos identificá-lo mais claramente a partir do século XIX, com os movimentos sufragistas: um cânone. Entretanto, os estudos feministas tratam de uma abordagem epistemológica; por isso, passível de uso para as investigações de quaisquer tempos ou lugares, basta haver a humanidade.

Não é nenhum anacronismo trabalhar com os movimentos que as mulheridades promoveram ao longo dos processos históricos, pois foi somente no final do século XIX que surge o termo “feminismo”, mas desde sempre as mulheres estiveram envolvidas nos processos de transformação social. Essa inserção das mulheres como protagonistas das histórias pode ser observada também na fala da Entrevistada 7, que alegou inserir a discussão de gênero e feminismos em sala de aula, principalmente para falar sobre o dia 8 de Março (Dia Internacional da Mulher), mas que também faz relações com situações do passado e presente, como pode ser observado em um trecho de sua fala:

[...] geralmente no 8 de Março tá, ou uma semana do 8 de março eu falo sobre a história do feminismo, inclusive eu já fiz uma palestra sobre isso, bem chique! [...] Então 8 de Março é um dia bem marcante para mim, eu sempre falo sobre o assunto em todos os conteúdos cara eu coloco, se não tem explícito no livro didático, porque assim, tem temas como as mulheres de Atenas que tá ali, eles sempre colocam alguma coisa, um box, negocinho para falar das mulheres no livro. Mas eu gosto sempre de trazer para a realidade delas e hoje o que que mudou? Mudou alguma coisa? Por que que mudou? (Entrevistada 7)

Outra professora afirmou que sempre busca trabalhar os conteúdos programáticos a partir de uma visão histórica, que questione os papéis sociais atribuídos a pessoas com identidade de gênero feminina, embora opte por manter a imparcialidade ao abordar o feminismo, como se quisesse evitar problemas com o trabalho da temática. Nas palavras da docente:

Assim... a gente que não tem como trabalhar história em determinados momentos sem falar do movimento feminista. Não procuro falar do movimento, mas só narrar o fato mesmo, como aconteceu. E em quase todos os momentos da história eu vejo a questão de gênero, já desde a formação das primeiras sociedades que os homens saem pra guerra e as mulheres ficavam ali em casa fazendo trabalho; na guerra ele

ia acumulando riqueza, isso aí dá para o homem aquela ideia de poder, ele que tem a riqueza pra manutenção da família, então a mulher tem que ser subserviente né e acaba colocando a mulher no sentido parece que abaixo do ser humano. O feminino eu trato a questão do feminismo sem exaltar feminismo, mas mostrando o que ele existiu na história. Então eu trabalho gênero nesse sentido, de ver como a mulher ainda é discriminada na sociedade que a gente vive. (Entrevistada 4)

Inserir as pessoas que vivem as mulheridades nos processos históricos ainda é uma barreira, seja pela negligência dos documentos oficiais, seja pela falta de conhecimento ou até mesmo pela falta de entendimento das docentes. Para Marques e Umbelino (2019, p. 322), “não é mais possível aceitar que as mulheres não estivessem nos acontecimentos históricos. Foram sim invisibilizadas, apagadas, silenciadas, denominadas genericamente ou classificadas como: escravas, índias, esposas, filhas etc.”. De acordo com Soares (2015), somos moldadas para aceitar um sistema excludente e normatizador da cis-heteronormatividade dentro dos processos históricos. Esse mesmo sistema que valida o que é e o que não é História cria obstáculos para que certas discussões não caibam no espaço da sala de aula. Assim, “vamos nos conformando lentamente em ensinar a História masculinista, heteronormativa e excludente” (SOARES, 2015, p. 349).

Mesmo diante desse cenário de exclusão das mulheridades e de seus processos históricos, duas das professoras entrevistadas afirmaram que incluem em alguns conteúdos essa temática, conforme observado nas citações que seguem:

[...] poderia acrescentar Revolução Francesa também se fala muito né, da situação das mulheres nas construções e até acabaram sendo traídas depois, quando o movimento se concretizou né, não tiveram o seu reconhecimento como cidadãs contempladas pelos revolucionários né, enfim... (Entrevistada 8)

É... é aquilo que eu falei, não chega a ser destinado totalmente para isso, é um erro meu concordo, né, mas a gente vai falar de mulher, sei lá... República Velha estiveram fora das votações, né? Getúlio Vargas introduziu a mulher, então a gente vai falar. A revolução francesa, símbolo da república, a mulher. Então é lógico que a gente vai sempre estar puxando esses ganchos, mas totalmente voltado pra isso não. (Entrevistada 1)

Uma professora afirmou que busca em todos os conteúdos trabalhados trazer uma referência feminina, para que as estudantes tenham esse conhecimento para além dos nomes masculinos. Segundo a entrevistada, “[...] eu tô bem preocupada assim, em procurar em cada conteúdo, nem que seja um nome feminino para incluir ali né? Mas o planejamento lá escrito, lá ainda não tem nada assim” (Entrevistada 5). A iniciativa da docente é válida, mas entendemos que o planejamento, uma das partes do fazer docente, ainda não conta com esse

tipo de registro, mesmo que no currículo do 6º e do 9º ano apareçam discussões sobre o “papel da mulher”. Podemos entender que, talvez, a docente não se sinta confortável para fazer o registro dos temas em seu planejamento devido a possíveis cobranças de equipes pedagógicas e gestoras. Sobre o processo de se planejar as ações, Yara de Paula Picchetti e Fernando Seffner (2018, p. 115-116) escrevem que:

Os temas da inclusão, sexualidade e gênero já são bastante conhecidos pelas professoras, seja por estarem presentes em suas práticas na relação com o alunado, seja por povoar os discursos educacionais nas revistas especializadas da área e em recentes políticas públicas, além de serem os preferidos para os momentos de abertura do ano letivo. Mesmo assim, sabemos que a prática não é fácil, pois há muitos meandros envolvidos e os efeitos obtidos em algumas intervenções nem sempre são os planejados, o que faz com que as professoras, muitas vezes, fiquem inseguras em suas próximas atuações.

A insegurança e a não sistematização dos temas nos planejamentos acabam fragilizando o trabalho sobre gênero e feminismos. Sobre essa falta de planejamento, a Entrevistada 6 narrou que observa que as questões de gênero estão muito mais presentes nas relações sociais que acontecem dentro da sala de aula, do que no planejamento das aulas em si, e está sempre tentando problematizar as situações em que ocorrem:

Nós temos muitas questões de gênero na sala de aula né. O professor que não enxerga ele tá se fazendo de tonto. É todo momento que você tem questões de gênero, então o tema perpassa o tempo todo de maneira... (Entrevistada 6).

O planejamento de aulas estruturados em uma perspectiva que trabalhe a História a partir das feminilidades e masculinidades possibilitaria que as estudantes tivessem referências de mulheridades ao longo do processo histórico. Para Pinsky (2020, p. 29),

O importante é fornecer aos estudantes elementos para um ‘olhar de gênero’, ou seja, fazer com que eles percebam como o masculino e o feminino têm sido e ainda são representados e, a partir disso, como as sociedades se organizam com base nessas representações.

Segundo os relatos docentes, nenhuma professora se posicionou contra o estudo da temática; todas entendem ser fundamental esse tema, principalmente para mostrar as estudantes que as mulheres fazem e estão nas histórias. Todas as entrevistadas declararam que, em suas unidades escolares, não há livros sobre a temática gênero e feminismos que possam auxiliar no planejamento de suas aulas e na ampliação do seu conhecimento sobre os temas. De acordo com a Entrevistada 7, “*Não, em nenhum lugar, em nenhuma das minhas escolas. Isso daí é da busca pessoal*”. Mais uma vez, assinalamos a importância da busca por

conhecimentos de natureza teórica metodológica, conforme sugere Santos (2008), sobretudo quando não há respaldo por parte das unidades escolares.

Quando perguntadas se os livros didáticos adotados pela rede de ensino contemplam as questões de gênero e/o feminismo, as professoras entrevistadas sustentam que o livro didático até traz algumas partes de capítulos que abordam gênero, o que já representa uma mudança no que tange à inclusão de mulheres nas histórias narradas. Apesar disso, ainda é de uma forma muito modesta e com pouca visibilidade, como relata a Entrevistada 3,

Assim... dá para perceber uma evolução né, boa evolução nesse sentido dos livros didáticos. Elas aparecem muitas vezes como protagonistas, só que em muitos conteúdos assim... são parágrafos pequenininhos ainda né, dependendo do assunto. Mas elas estão, elas estão começando a ocupar espaços.

A Entrevistada 3 ainda completa: “[...] aparece como floreio, como enfeite, um adendo, aquele saiba mais do livro né? Aquelas coisas assim”. De acordo com Soares (2015, p. 346), mesmo com todos os avanços conquistados através dos movimentos feministas, “[...] não somos consideradas parte do currículo escolar central. Somos quando muito, oficinas didáticas extras, contribuições auxiliares”. As docentes acabam não encontrando, nos livros didáticos ofertados nas redes de ensino, referenciais que possam auxiliá-las no planejamento e no trabalho com as questões sobre gênero e feminismos.

Os livros didáticos disponibilizados nas escolas públicas (municipais e estaduais) da educação básica, como também em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, fazem parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O PNLD é uma política pública educacional que “[...] compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas [...]”⁴⁹ e de outras instituições educacionais conveniadas com o governo federal.

A escolha do livro ocorre através de um processo que envolve as escolas e as docentes. As escolas recebem um *Guia PNLD* e exemplares das obras que estão disponíveis para a escolha e, após analisar cada uma das opções, as docentes de cada área/disciplina

⁴⁹ Informação retirada da página eletrônica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE/MEC. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/apoio-a-gestao>. Acesso em: 22 fev. 2022.

reúnem-se e realizam a escolha de três obras que mais lhes satisfaz. Essa lista tripla é encaminhada para o MEC, que após o recebimento dessas informações, realiza a análise das escolhas, a compra e o envio dos livros didáticos para todas as escolas públicas do país. Através desse breve relato sobre o PNLD e como ocorre a escolha dos livros didáticos na rede municipal de Itapema, ressaltamos que as docentes participam de forma democrática desse processo e têm a oportunidade de selecionar obras que contemplem as temáticas que julguem mais pertinentes, ou que estejam mais alinhadas ao currículo de sua rede de ensino. Obviamente, nem sempre os livros que compõem o *Guia PNLD* contemplam as temáticas gênero e feminismo.

Refletindo sobre a não reprodução de “verdades”, e na discussão da multiplicidade social, cultural, sexual, de gênero etc., o pesquisador Rogério Diniz Junqueira (2014), escreve sobre a importância de as escolas terem acervos com várias temáticas, como o racismo, as diferentes classes sociais e o machismo, por exemplo. Para o autor, “o racismo, o machismo, o classismo etc. estão tão fortemente internalizados e naturalizados em nossa cultura que podem passar despercebidos até mesmo em materiais usados em sala de aula” (JUNQUEIRA, 2014, p. 8), daí a necessidade de um acervo mais variado e que apresente outras discussões para além do que já é trabalhado. Assim como os livros didáticos e demais materiais disponíveis nas bibliotecas escolares, os livros utilizados pelas docentes para sua leitura e planejamento, também não contemplam as temáticas discutidas nesta pesquisa, como relatado pela Entrevistada 3:

Paradidático não, didático daí vêm os livros e aí eu tenho a minha bibliotequinha, mas não na escola. Até solicitamos, a um tempo atrás... fizemos um pedido de compra de livros, da Chimamanda [Ngozi Adichie] né, que tem uma linguagem bem simples né, até para os professores que não conhecem. Talvez para alguns professores já comecem a perceber o porquê desse movimento e estar absorvendo isso. Mas ainda não tivemos retorno...

Se não há materiais sobre as temáticas para a pesquisa das docentes no ambiente escolar, os documentos oficiais, como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), tampouco trazem os temas. Todas as entrevistadas apontaram que pouco conhecem acerca do Projeto Político Pedagógico de suas escolas, mas ainda assim, afirmam que não há nenhuma referência a gênero e/ou feminismo nos documentos. Para exemplificar essa narrativa de pouco conhecimento dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares pelas professoras entrevistadas, usamos o depoimento da Entrevistada 1:

O bom da pesquisa é que vocês levam... é que as perguntinhas bem interessantes, porque na verdade assim... 17 anos, em toda escola que a gente vai, a gente nunca pegou na mão o projeto político pedagógico da escola. Falta de interesse? Pode ser, mas assim também, é falta de uma administração que diga: tá aqui, leiam! Porque isso é o norte da tua escola, você tem que conhecer! Mas infelizmente nunca, nunca... às vezes a gente até participa de um ou outro momento na construção, mas muito pouco. Desconheço, desconheço por que eu nunca cheguei lá e: cadê?

Segundo Seffner e Silva (2013), as unidades escolares precisam organizar ações para combater as discriminações de gênero ou de orientação sexual, pois as ações efetivas normalmente só acontecem quando ocorre algum tipo de situação discriminatória. O mesmo entendimento é compartilhado por Junqueira (2014), quando afirma que precisamos deixar evidente, nos documentos escolares (projeto político pedagógico, ações, diretrizes, projetos, entre outros), que o espaço escolar deve ser um lugar efetivamente educativo e antidiscriminatório. O que foi possível observar, através das narrativas das entrevistadas, é que isso não ocorre nas unidades escolares que elas lecionam. De acordo com os relatos, o que ocorre são ações pontuais em datas específicas, ou ações desenvolvidas de forma particular pelas docentes. Não se trata de ações efetivas que envolvam toda a unidade escolar ou que integrem documentos ou o calendário escolar oficial, como pode ser observado no relato da Entrevistada 8:

Olha, da parte, da iniciativa do professor, de professor de artes, História até mesmo com alguns professores de religião a gente vê. De maneira individual. [...] como um tema de abordagem que envolva todas as disciplinas, que mobilize toda a comunidade escolar, não.

Quando o assunto é os documentos oficiais da rede de ensino, as docentes afirmaram desconhecer o conteúdo do Plano Municipal de Educação de Itapema. Portanto, não souberam responder se no plano havia alguma discussão sobre as temáticas. A Entrevistada 7, quando indagada se os documentos oficiais da rede de ensino contemplam as questões de gênero e feminismos, respondeu da seguinte forma: “*Guria, pois e agora, que pergunta boa! Agora acho... que tu me pegou. Será que eu tô contra a lei? (risos)*”.

Além da ausência de registros nos documentos oficiais sobre gênero e feminismos, as escolas não promovem ações que visem discutir a igualdade de direitos entre o gênero feminino e masculino, as violências de gênero na escola ou outros assuntos relacionados. Além disso, situações dentro do espaço escolar que possam representar

violências ou discriminação de gênero são normalmente ignoradas ou desconsideradas, como se a escola não fosse um espaço generificado⁵⁰ e de opressão de gênero, conforme pode ser notado na fala da Entrevistada 4:

Só que assim oh, eu não percebo diferenciação entre meninos e meninas na escola, nem entre os professores e professoras. Então eu não vejo assim oh, que haja a necessidade de um trabalho específico, porque eu não vejo essa discriminação dentro da escola. Eu acho que a gente tem que trabalhar dentro da sala a questão de gênero, que é para que o aluno lá fora né, não tenha essa discriminação. Agora, dentro da escola, eu sinceramente não percebo. Não há uma ação pra isso, mas eu acho que de repente... até eu vejo como positivo para não... de repente chamar atenção para isso aí e acaba sendo... estimular o preconceito.

É possível observar, na fala da docente, que as desigualdades de gênero, e possivelmente as violências de gênero dentro do espaço escolar, sejam práticas já arraigadas e por isso acabam sendo desconsideradas, minimizadas, normalizadas ou até mesmo, invisibilizadas. Ao considerar que não há divergências de gênero na escola, “a norma age silenciosamente”, perpetuando sua hegemonia, excluindo as diferenças e silenciando as violências. Sobre o processo de atuação da norma na escola, Picchetti e Seffner (2018, p. 126) entendem que,

Percebemos a atuação da norma na escola quando a diferença não é considerada, quando se adota um padrão que pretende homogeneizar o alunado. Um exemplo são as figuras veiculadas nos livros didáticos, que, muitas vezes, trazem apenas um tipo de criança e família. Sem a representatividade de uma gama de diversidade de características e marcadores sociais, sabemos que estamos deixando a norma agir silenciosamente, representando apenas aquele sujeito abstrato de outrora, que, como discutimos, na verdade é o representante das parcelas hegemônicas da população, do padrão da norma. Hegemonia que, na atualidade, materializa-se em identidades heterossexuais, brancas, de classe média, em que os homens e as mulheres seguem um estereótipo de gênero.

As professoras observaram que, quando ações de mobilização escolar sobre os temas gênero e feminismos acontecem, na maioria das vezes, fazem parte do planejamento individual das próprias docentes e que podem vir a ter apoio da equipe pedagógica, como informado pela Entrevistada 3: “*não, não existe [ações/atividades específicas da escola sobre gênero e feminismos]. O que existe é um apoio a todas as iniciativas que a gente fez nesse sentido, né. Mas partir da instituição, não*”. As pesquisadoras Rosimeri A. da Silva e Fernando Seffner (2013, p. 74-75) observam que “[...] a escola pública brasileira precisa tomar para si parte da tarefa de discutir este tema [...]”, algo que muitas vezes não acontece,

⁵⁰ *Generificado* é um conceito utilizado para demarcar que a sociedade carrega marcas femininas e masculinas e que são hierarquizadas dentro do sistema de gênero, instituídas através de relações de poder.

como pode ser observado até agora pelas fontes orais. Ainda sobre a falta de ações por parte da equipe gestora na escola, a pesquisadora Jane Felipe (2008) afirma que isso é uma falha de muitos espaços escolares. Segundo a autora, as escolas e os sistemas de ensino não têm projetos sobre o tema, pois em muitos casos, as professoras não estão preparadas para lidar com as situações que envolvam os temas gênero, feminismos e sexualidade.

Em síntese, percebe-se que não há ações por parte da escola para se trabalhar o assunto, nem os documentos escolares abordam a importância dos estudos de gênero e feminismos. Quando questionadas se em algum momento de reunião ou parada pedagógica os temas em questão foram abordados, a resposta negativa das docentes foi unânime. Destacamos a resposta da Entrevistada 6: “*(risos) não... esses temas assim, polêmicos, vamos dizer que um pouco fora da caixa, nunca são abordados nesse tipo de reunião, né?*”.

5.4.3 Categoria 3: O Silenciamento e a polêmica que envolve o estudo das temáticas gênero e feminismos

A terceira categoria foi constituída buscando analisar os desafios e possíveis enfrentamentos (na escola, com a família, com a equipe escolar, com a sociedade) gerados com o trabalho dos temas gênero e feminismos, relacionando-se, assim, com os seguintes objetivos: *Situar os movimentos nacionais, estaduais e municipais de retirada da temática de gênero dos planos de educação; Averiguar se a retirada dos temas gênero e feminismos dos planos de educação (municipal, estadual e nacional) impactaram os planejamentos das docentes.*

Esses objetivos possibilitaram a construção de perguntas que levassem as professoras a narrar como ocorre o trabalho das temáticas gênero e feminismos na sala de aula e, se quando o tema é abordado, ocorrem situações de polêmica ou censura por parte das famílias e da equipe escolar. Para chegar nessas respostas, usamos os seguintes questionamentos: *Você acha que as temáticas gênero e feminismo são temas polêmicos?; Quais outros assuntos/temas que você compreende que sejam polêmicos no ensino da História e por quê?*

A investigação decorrida dessas perguntas e dos objetivos apresentados no parágrafo acima nos possibilitaram a formulação da seguinte categoria: *O silenciamento e a*

polêmica que envolve o estudo das temáticas gênero e feminismos, tendo o seguinte indicador: As professoras relatam experiências relacionadas ao trabalho com as temáticas gênero e feminismos em sala de aula, além das polêmicas que emergem dessa abordagem.

Quando as professoras entrevistadas foram indagadas sobre as polêmicas que envolvem o trabalho das temáticas gênero e feminismos, todas citaram a preocupação em trabalhar os temas. Apenas uma professora afirmou que não considerava polêmico, mas necessário. Todavia, ao longo de sua fala, ficou claro que ela tem consciência do momento complexo que atravessamos, em que o conservadorismo tenta controlar a prática das docentes na sala de aula. Outra entrevistada fez o seguinte relato:

[...] infelizmente professor de História na atual conjuntura, Renata, tá sofrendo uma pressão gigante, porque é uma pressão nossa de não silenciar e ao mesmo tempo é uma pressão de... que eu não quero ser apontada, sabe? (Entrevistada 3).

A Entrevistada 1 afirmou que, em sua época de escola, o tema gênero, assim como o tema sexualidade, eram mais trabalhados e com menos pudores: *“a gente tem que parar e pensar nisso, pode pegar um gancho e explicar sobre sexo, DST e daí já seria um grande avanço, no meu tempo tinha isso”* (Entrevistada 1). De acordo com Balestrin (2018, p. 14),

Historicamente, a escola tratou de investir em alguma forma de educação sexual, tanto por meio dos mais variados programas educativos, como por meio do silenciamento e da docilização dos corpos escolarizados. Ao longo das últimas décadas, diversos movimentos e ações têm reafirmado a relevância dessas temáticas e a necessidade de um empenho coletivo para superarmos todas as formas de discriminação e violência existentes em nossa sociedade e em nossas escolas. Essa é uma luta permanente e depende de todos/as nós.

Na luta permanente de reafirmar a relevância de temas como sexualidade, gênero, feminismos, Santos (2008) pontua que a discussão sobre sexualidade pode fazer com que as docentes se tornem referências nesse conhecimento. No entanto, quando as docentes se abstêm de trabalhar o tema, ele não deixa de existir. Fingir que determinados temas “não existem” não faz com que situações de discriminação no âmbito escolar parem de ocorrer, mas interrompe a produção de conhecimento que envolve aquele tema. Portanto, há escolhas pedagógicas a serem feitas quanto ao trabalho com alguns temas.

Além das escolhas pedagógicas, há também a insegurança que ronda as aulas que envolvam as temáticas gênero e feminismos. Insegurança que advém das campanhas propagadas pelo movimento ESP, uma vez que constituíram um verdadeiro “exército de vigilância” contra as docentes, buscando o apoio, inclusive, de mães para fiscalizar e

denunciar aquelas que viessem a incutir nas alunas a “Ideologia de gênero”. A organização política do movimento é comentada por Fernando de F. Balieiro (2018, n. p.):

O movimento ainda elaborou um modelo de notificação extrajudicial anônima para os pais usarem a fim de coagir professores que presumidamente transgridam os ditames do movimento – recurso que visa intimidar o/a professor/a a, por exemplo, não abordar a dimensão de gênero em sala de aula. O professor passou a ser visto como um intruso nocivo na sacralizada relação entre pais e filhos, algo atestado em slogans como ‘meus filhos, minhas regras’ ou ‘não se meta com meus filhos’, suscitando a formação de páginas no Facebook como Mães pelo Escola sem Partido.

Quando questionadas se movimentos como o ESP poderiam ter alguma influência na questão de silenciar as professoras em relação as temáticas gêneros e feminismos, a Entrevistada 8 assinalou:

[...] até acho que é o propósito deles né, pelo que a gente observa aí né não, não debater sobre esses grupos sociais né e aí também abra para outras coisas como a questão da sexualidade né, eu acho que sim, que de repente é um instrumento até com fins institucionais pra tentar não só impedir, mais dificultar esse tipo de debate em sala de aula.

[...]

Eu acho que assim, na década de 90 né, na década dos anos 2000 parece que havia mais... não liberdade, mas assim parece que o contexto era um pouco mais tranquilo pra se debater esses temas né, do que hoje né.

A fala da professora evidencia que a “cruzada antigênero”, que teve seu início na década de 1990, mas que efetivamente criou uma “caça às bruxas” nas escolas brasileiras nos anos 2000, ainda repercute muito no espaço escolar. Mesmo o Supremo Tribunal Federal tendo reiterado, na decisão da ADPF 457, que a temática gênero é necessária e que deve ser trabalhada na escola, muitas docentes ainda se sentem inseguras. Tal insegurança é fruto de um pânico moral que se instalou no imaginário popular, como já discutido, em que a figura da docente é tida como a de uma doutrinadora, destruidora de valores morais. Se essa docente for da área das Ciências Humanas, como da disciplina de História, os estereótipos são ainda mais pejorativos, segundo Dayana B. C. dos Santos e Karina V. Mottin (2020, p. 302), “[...] feministas, materializadas nos corpos e práticas docentes das professoras, como ‘inimigas’ (da família, das tradições, da infância e adolescência e da religião, isto é, de deus) a serem combatidas”.

Nessa equação educacional, temos pouco conhecimento, vigilância e medo em trabalhar com os temas gênero e feminismos na escola. O resultado dessa equação não poderia ser pior... De acordo com Dayana B. C. dos Santos e Débora Cristina de Araújo (2009, p. 15),

É comum entre as/os profissionais da educação um posicionamento, se não oposto, pelo menos neutro a respeito da abordagem de tais assuntos. E isso se justifica pela falta de conhecimento, pelos valores arraigados e/ou pelo receio de que o resultado do trabalho seja interpretado negativamente.

Assim como descrito pelas autoras referenciadas anteriormente, nas falas das entrevistadas, foi possível observar níveis de insegurança em relação ao trabalho com os temas. Isso ficou evidente quando a Entrevistada 4 relatou o seguinte: *“as vezes a gente trabalha que trabalha a questão de gênero, as mudanças, a inclusão da mulher na sociedade, como isso se formou, às vezes a gente não usa o termo gênero para não causar problema”*. A Entrevistada 1 vai além quando narra sua preocupação em relação ao seu trabalho e carreira: *“Vou me incomodar com família, administração e capaz ainda de levarem adiante um processo alguma coisa assim, então acaba que a gente não fomentando né?”*.

A interferência da família, conforme relatado pela docente, é uma preocupação que as demais professoras também mencionaram, inclusive relatando que, durante as aulas remotas (através de salas virtuais devido ao período pandêmico), policiavam-se para que não tivessem problemas com as famílias. De acordo com Santos (2008, p. 4), a interferência das famílias está muito mais relacionada com aspectos de cunho religioso do que preocupações de cunho pedagógico:

Percebemos também resistências individuais e/ou coletivas, além dos questionamentos e interferências de pais e mães. Muitas das interferências na escola estão relacionadas a aspectos de cunho religioso que não respeitam um princípio social básico: o Estado laico. Ambientes públicos que pressupõem grupos heterogêneos de pessoas reunidas e locais de sociabilidade (entre eles a Escola), precisam respeitar a diversidade humana. (SANTOS, 2008, p. 4)

Ainda sobre a pressão familiar sobre a escola, a Entrevistada 1 afirma:

trabalhar questão de gênero, inclusive até o feminismo, outras áreas ali, isso gera realmente um desconforto social, né? O que que eu posso te dizer, uma sociedade machista talvez, que não queira que isso mude, né? E vai famílias lá reclamar, então professor também sente um pouco: opa, não vou porque eu também não tô para entrar aí em briga né?”.

Sobre a mesma questão, a Entrevistada 8 narrou que, durante o trabalho do conteúdo sobre a mitologia grego/romana, recebeu bilhetes de mães e pais. No bilhete, as responsáveis comunicavam que as filhas não estudariam aquele assunto. A justificativa era por questões religiosas: *“não faz muito tempo aí, tava tratando de mitologia grega/romana eu*

recebia bilhetes de pais e mães na agenda falando que o filho não, não vai estudar isso, que é do diabo, que não sei o quê”. O relato da docente reflete a vigilância e a interferência dos pais no currículo escolar, como se a obrigação da escola fosse cumprir a agenda estabelecida pela família, e não as diretrizes curriculares que orientam as diversas disciplinas. De acordo com a fala da Entrevistada 5, essas interferências ocorrem da seguinte forma: *“o pai vem te questionar: por que você tá falando disso na escola? Então eles acham que a gente tem que trabalhar História isso pronto e acabou e não tem nada de ficar falando de outras coisas.”*

Infelizmente, situações como essas estão cada vez mais presentes nos espaços escolares. Famílias que, devido a crenças religiosas ou vertentes políticas, acreditam que estão imbuídas de autoridade para definir o que as filhas podem e devem aprender na escola. Sobre essa interferência de grupos conservadores e das famílias nos conteúdos estudados pelas filhas na escola, Gabriela Sevilla e Fernando Seffner (2017, p. 4-5) afirmam que

Esses grupos articulam discursos conservadores de diversas ordens vinculados a questões morais e religiosas, defendem uma posição política em relação à função do Estado e da escola, restringindo estas instituições, defendendo liberdades individuais e os direitos e a liberdade da família em educar os seus filhos. Desta forma, acreditam que a escola não deve abordar temas como política, religião, gênero e sexualidade, que professores em sua maioria são ‘doutrinadores’ e não são educadores, pois deveriam apenas se restringir a ensinar conteúdos técnicos. Tais concepções tomam os jovens como meras tábulas rasas, sem opinião e reflexão.

Vale destacar que todas as entrevistadas responderam que não tiveram maiores problemas com as famílias, além da professora com a situação pontual dos bilhetes descrita acima. Também não tiveram problemas com a equipe escolar quando abordaram os temas gênero e feminismo em suas aulas. Ainda assim, todas se mostraram receosas quando trabalham com a temática em questão, pois conhecem casos de outras professoras que já passaram por alguma situação de constrangimento ou censura por ter trabalhado algum tema tido como “polêmico” (religião, política, sexualidade, gênero). O depoimento da Entrevistada 2 ilustra uma dessas situações:

[...] em 2014/2015 quando começou uma discussão bem, bem grande sobre a igualdade de gênero e tal, muita coisa que muita gente sequer sabe o que que é... começaram a discussão, daí tavam fazendo as reformulações da BNCC e tudo mais né? Acaba que foi retirado dos textos federais, e acabou sendo retirado dos textos estaduais e municipais. E simplesmente vamos deixando ali, de lado, e não vamos mais falar sobre o assunto. Porque esse assunto não agrada a x, a y, a sei lá o que... É um tema polêmico sim, tanto que se o professor não souber como abordar o tema, muitas vezes ele vai acabar recebendo: olha professor, você tem que ir né, pensar no que você tá dizendo...

Quando indagadas sobre quais outros conteúdos, além do gênero e feminismos, seriam considerados polêmicos em sala de aula, as entrevistadas citaram a questão religiosa, que envolve religiões de matrizes africanas e indígenas, e a questão política. De acordo com a Entrevista 4, a política está muito polarizada e difícil de ser discutida em sala de aula.

Eu acho que assim... na atualidade seria a questão política, que de repente a gente vai trabalhar, principalmente ali no nono ano, que a gente estuda mais atualidade, é um assunto assim... meio delicado, uma falta de... Eu diria que uma certa... como eu vou falar... uma certa ditadura né? Que se tu não aceitar determinadas ideias políticas tu tá errado, tu és contra. Eu percebi... a questão da política nacional, eu acho que a gente nunca teve uma pressão assim, tão grande como tem agora. Se tu falar qualquer coisa que tu não concorda com aquilo, já é porque é contra... antes a gente via isso na política municipal, mas hoje a questão nacional está muito complicado [...]. Tem professores que já foram até questionados pelos pais. Eu acho essa maior polêmica hoje, é a questão da política.

Como ficou evidente, a Entrevistada 4 narra que não só as temáticas gênero e feminismos geram polêmicas ou perseguições das docentes no espaço escolar. Outros temas também estão sendo difíceis de serem trabalhados, fato que vem a prejudicar o fazer docente, além de comprometer o processo de aprendizagem das discentes. Respeito e compreensão se constroem no diálogo democrático, nas relações, na diversidade, não na homogeneidade do discurso conservador.

A partir das histórias orais narradas pelas entrevistadas, podemos afirmar que as docentes efetivas da rede municipal de Itapema-SC têm conhecimento sobre o tema, acreditam ser importante estudar e trabalhar a temática em sala, mas existe um certo “medo invisível” quanto à abordagem e quanto a situações polêmicas que possam vir a surgir no trabalho com gênero e feminismos, ou com outros temas tidos como polêmicos. Existe um silenciamento nos documentos oficiais tanto do âmbito da rede de ensino, quanto das unidades escolares. Ações educativas que tenham gênero e/ou feminismos como temas mobilizadores não são iniciativas das escolas, na maioria das vezes. São ações individuais e de interesse das docentes.

Os dados empíricos fornecidos pelas entrevistadas permitiram realizar uma conexão com os dados de esfera macro, observando que muitas das situações presentes na rede municipal de ensino da cidade de Itapema-SC também ocorrem na esfera nacional. Fica evidente que o debate que envolve gênero e feminismos sofre perseguições e silenciamentos que, em alguns momentos e em alguns lugares, são maiores ou de menores proporções.

Durante uma das entrevistas, uma docente comentou acerca da desinformação sobre o tema, que muitas vezes, é o que gera o pânico moral e a perseguição ao trabalho com temática:

Por desinformação, por desinformação, por as pessoas utilizarem o tiorão do WhatsApp como fonte ao invés de procurar alguma coisa mais decente pra ler e assim, isso são professores mesmo né, é triste dizer isso, mas a nossa classe nesse sentido... É difícil pra gente admitir que a gente tá desatualizado né, a pandemia deu um soco na boca de todo mundo para aprender trabalhar com tecnologia e então o conceito de gênero, a discussão de gênero ela é muito recente na universidade né, menos recente agora, mas para as escolas, pro cotidiano isso é muito recente essa discussão, ah pouco tempo que você vê isso escancarado na mídia, movimentos de afirmação, a mulherada na rua... pelo menos nesse mundo moderno com rede social que tudo fica né? (Entrevistada 6)

A escola deveria ser um espaço privilegiado de saber científico, de debate, de transformação, de respeito, onde a ciência é que orienta o trabalho e a prática pedagógica. Por isso,

[...] a necessidade de se investir em discussões que nos permitam, exatamente, exercitar outros olhares sobre as práticas pedagógicas e sobre as relações sociais que se desenvolvem ou que desenvolvemos no contexto escolar. E fornecer os instrumentos para favorecer este tipo de reflexão acerca da própria prática é, do meu ponto de vista, uma grande contribuição dessas teorizações. (MEYER, 2008, p. 24).

Esta pesquisa demonstrou que as docentes entrevistadas buscam outros olhares para suas práticas, olhares esses que contemplam os temas gênero e feminismos, mesmo que não tenham, em sua maioria, estudado esses temas em sua formação profissional. Observamos também que a inclusão dessas temáticas em suas aulas se faz dentro do que está estipulado no currículo da rede municipal de ensino. É importante ressaltar que algumas docentes vão além, buscando envolver essas temáticas em todos os conteúdos trabalhados. Já outras sentem dificuldades em incluir tais temáticas em todos os conteúdos programáticos. Os livros didáticos não auxiliam nessa tarefa, pois ainda trazem a questão de forma tímida. Portanto, podemos afirmar que essas discussões precisam avançar, que a escola necessita demarcar o espaço das famílias no ambiente escolar, e que temas, como gênero e feminismos, devem estar presentes tanto nos conhecimentos escolares e currículos, quanto nas práticas cotidianas da escola. Nas palavras Seffener e Silva (2013, p. 74-5), é preciso reforçar a necessidade de a escola pública discutir os temas:

[...] porque hoje em dia, dentro dela, estudam e trabalham cada vez mais meninos e meninas, homens e mulheres, que apresentam uma diversidade de performances de

gênero e sexualidade. A abordagem destes temas precisa ser feita em conexão com um universo mais amplo de valores políticos e culturais.

A escola não pode se omitir de debater os temas “polêmicos” devido a pressões advindas de grupos políticos conservadores, que tentam impor sua agenda através da “força social”. As entrevistadas deixaram explícito que ficam receosas com o trabalho sobre esses temas, reflexo de um momento político complexo. Entretanto, as mesmas continuam fazendo esse trabalho frente aos silenciamentos sobre gênero e feminismos. O trabalho das docentes reforça que a escola é lugar de saber científico, de diversidade, de respeito, de debate... Não é e nem deve ser o lugar de propagação de pautas moralistas marcadas pelo preconceito, discriminação e opressão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa desenvolveu-se na linha *Processos Educativos e Inclusão* do Programa de Pós-graduação em Educação do IFC. A temática abordada esteve circunscrita ao Gênero e feminismos no ensino de História da Rede Municipal de Ensino de Itapema-SC. A proposta teve por objetivo analisar a concepção e a implementação das temáticas de gênero e feminismos nas aulas de História dos Anos Finais da referida rede de ensino. Havia um grande interesse em saber qual era o entendimento das docentes quanto aos temas e como eles estavam (ou não) sendo abordados durante as aulas.

Em um primeiro momento, buscamos contextualizar o surgimento de uma nova vertente historiográfica (Nova História), que focalizou as pesquisas nos sujeitos históricos antes marginalizados, como as mulheres. Discorremos sobre o surgimento da categoria historiográfica *História das Mulheres*, além da contextualização do movimento feminista e suas fases/ondas. Propomo-nos também discutir sobre o surgimento da categoria de análise “gênero” a partir da História das Mulheres; a tentativa de deslegitimação dos estudos neste campo pela campanha difamatória conhecida como “Ideologia de gênero”; e os movimentos políticos conservadores de combate aos estudos de gênero e feminismos no espaço escolar. Enfocamos nas legislações que proibiram os estudos de gênero nas escolas públicas, assim como o negligenciamento dos documentos sudeadores da educação nacional (PNE (2014), PEE/SC (2015), PME/Itapema-SC (2015), BNCC (2017) e Currículo Base do Território Catarinense (2019)) quanto ao debate dos temas gênero e feminismos. Em um segundo momento, apresentamos a trajetória metodológica desta pesquisa, os instrumentos de análise de dados, bem como as análises propriamente ditas e suas categorias analíticas. Nessa etapa, organizamos os relatos orais, que possibilitaram entender a concepção e implementação das temáticas gênero e feminismos nas aulas das docentes entrevistadas.

No início da pesquisa para a realização deste trabalho, imaginávamos que as professoras de História da rede municipal de Itapema-SC, a partir dos relatos orais das entrevistadas, justificariam o porquê da ausência do trabalho com as temáticas gênero e feminismos nas aulas de História. Contudo, o que nos foi relatado, é que essas temáticas estão sendo incluídas nas aulas de História; em alguns casos, inclusive, de forma objetiva e sistematizada dentro dos conteúdos programáticos, outras vezes, em alguns conteúdos mais

específicos. De uma maneira ou outra, os temas abordados nesta dissertação fazem parte da prática pedagógica das professoras entrevistadas, mesmo que o currículo da disciplina de História não os liste em todos os anos escolares. Certamente, o trabalho docente seria muito mais profícuo se houvesse a inclusão desses temas em todos os currículos dos anos escolares.

As docentes relataram, de modo geral, que em seus processos de formação em nível superior, a temática gênero e/ou feminismo não contemplava uma unidade curricular específica do curso. As discussões sobre o tema surgiam, conforme relatado, em outras unidades curriculares da grade de curso. Apenas uma professora relatou que teve uma disciplina sobre gênero na graduação. Pode-se dizer que as professoras, em sua maioria, entendem que o conhecimento sobre gênero e/ou feminismo a que tiveram acesso na universidade não foi suficiente para capacitá-las para o trabalho com esses temas. Além disso, já em contexto de mercado de trabalho, as docentes relataram não receberem orientações com relação ao trabalho com as temáticas gênero e feminismo, nem em momentos de reuniões ou paradas pedagógicas, tampouco em momentos de formação continuada. Os livros didáticos, geralmente, também não abordam os temas nos conteúdos apresentados, e quando o faz, é de forma ainda muito superficial, já que as mulheres nunca aparecem como protagonistas dos eventos históricos estudados. Essa falta de referência prejudica o planejamento, mesmo que tenhamos consciência de que planejar faz parte de uma busca e de comprometimento da docente, como algumas delas mesmo pontuaram nas entrevistas e como indicam Dayana Brunetto C. dos Santos (2008).

Podemos afirmar que os documentos oficiais da rede de ensino também são omissos quanto aos temas. Se observarmos o Plano Municipal de Educação de Itapema (2014-2024), aprovado em junho de 2015, o documento não contempla nenhuma questão que envolva gênero, quiçá o tema feminismo. O plano apenas alude ao tema “diversidade”, mas de forma bastante genérica. A Matriz Curricular também é negligente quanto aos temas, uma vez que as ocorrências do par *mulher/mulheres* no currículo da disciplina de História acontecem apenas no 6.º e 9.º anos. Isso demonstra um esvaziamento do debate referente a multiplicidades da diversidade, pois não há uma orientação oficial concernente à abordagem de temas tão caros, como gênero e feminismo.

Como relatamos, há um entendimento por parte das docentes sobre os temas e a importância do trabalho com tais questões, que acabam aparecendo nos planejamentos –

apesar de não estarem registrados no documento oficial – das aulas. Observou-se que algumas docentes se mostram preocupadas em inserir mais essas temáticas nos seus planos de aulas, indicando que uma das hipóteses que levantamos na fase de construção do projeto de pesquisa confirmou-se parcialmente. Imagínávamos que as docentes não incluíam esses temas nos seus planejamentos por falta de conhecimento ou por preocupação com as polêmicas advindas do trabalho com as temáticas.

Como era de se esperar, todas confirmaram que há sempre uma insegurança no ar quando se trabalha gênero e feminismos, principalmente devido a crenças religiosas das famílias. Podemos entender que a vigilância das famílias sobre o que é ensinado na escola torna-se uma limitação de discussões de gênero e feminismos de maneira mais aprofundada. Outra hipótese da pesquisa era de que os materiais didáticos/pedagógicos não abordavam o tema, hipótese confirmada de forma total. A ausência das temáticas nos materiais didáticos e de apoio para as professoras dificulta a promoção dos debates em sala. No entanto, a falta de material de referência é compensada, por algumas professoras, com a busca e aquisição de materiais por conta própria.

Todos os relatos orais foram fundamentais para que pudéssemos categorizar o grupo, entender a concepção que as participantes possuem sobre os temas e como o abordam nas aulas. As professoras parecem compreender a importância de se trabalhar com gênero e feminismos, mesmo quando não demonstravam certeza sobre um conceito (gênero e feminismos) mais bem formulado sobre essas questões. Pode-se dizer, no entanto, que há o entendimento de que ambos – gênero e feminismos – são construções sociais que estão inseridos em nossas relações e na História.

O grupo de entrevistadas se mostrou também interessado em discutir os temas, em aprender e pesquisar mais sobre essas discussões. Portanto, o grupo entrevistado não aderiu ao discurso conservador de combate aos estudos sobre gênero e feminismos, mesmo que em alguns momentos sintam-se inseguras e com receio da interferência das famílias sobre o trabalho. As docentes não narraram situações em que tenham sofrido interferência das famílias durante o trabalho com os temas, mas todas disseram que já presenciaram ou foram questionadas sobre o trabalho de outros temas, como no caso da professora que ensinava sobre mitologia greco-romana e recebeu bilhetes com teor de cunho religioso.

O caso mais dissonante da pesquisa, de modo geral, foi o de uma professora que relatou que trabalha com o tema, mas sem dar um enfoque em nomenclaturas para não criar polêmicas. A mesma docente afirmou que o movimento feminista acabou dando mais sobrecarga de “trabalho” para as mulheres, pois agora elas trabalham fora e ainda tem que dar conta do trabalho doméstico. Sobre as desigualdades de gênero em contexto escolar, a professora afirmou que não vê ou sente tais desigualdades, por isso não acha que seja necessário falar sobre essas especificidades da temática. Contudo, ela afirmou que é importante discutir o papel da mulher na História, mesmo que o conceito que apresente sobre gênero e feminismos seja bastante genérico e limitante. Podemos entender que isso se deve ao pouco diálogo sobre as temáticas, ou as suas experiências de vida e até mesmo devido a sua formação acadêmica e familiar (crenças, valores, religião). Por isso, as discussões que envolvem os conceitos de feminismos e gênero constituem um trabalho importante, necessário e urgente, pois só a partir de uma abordagem justa e igualitária da História, observando os diferentes agentes históricos, é que poderemos romper preconceitos e caminharmos para uma sociedade menos injusta e com mais igualdade entre pessoas de identidade de gênero feminina e masculina.

Como pontuamos, os documentos oficiais da rede municipal de Itapema-SC, pouco (ou nada) citam sobre gênero e feminismos, o que não representa uma situação isolada, pois observamos a mesma situação em contextos das esferas estadual e nacional. Os documentos suleadores da Educação no país, como PNE e BNCC, contaram com a participação de muitas “mãos” para a construção de sua redação. Todavia, quando chegaram na instância legislativa – Congresso Nacional –, a participação democrática foi suprimida pela vontade de poucos, que decidiram as alterações que seriam necessárias para a aprovação dos documentos. O que era previsível ocorreu, tudo aquilo que as legisladoras consideraram “desnecessário” ou contra os valores morais da “família tradicional brasileira” foi suprimido ou teve sua redação alterada. Assim ocorreu também com os documentos estaduais: PEE/SC e Currículo Base do Território Catarinense.

O apagamento das discussões de gênero, feminismos e sexualidade nos documentos educacionais faz parte de mobilizações de grupos políticos conservadores e grupos religiosos conservadores, que se articulam nacionalmente e internacionalmente. Esses grupos buscam implantar sua pauta conservadora através de legislações e da supressão de

temas em documentos orientadores da Educação Básica do país. A ascensão de governos de direita ou extrema direita, como no cenário brasileiro atual, faz com que políticas públicas educacionais sejam esvaziadas no que tange a discussões sobre gênero, feminismos, direitos humanos, sexualidade e outros temas tão importantes.

A articulação desses movimentos políticos no Brasil fez surgir o Escola sem Partido (ESP), que busca implantar uma “cartilha” para a atuação docente, estabelecendo o que professoras podem ou não fazer e dizer na sala de aula. Movimentos como o ESP, buscam confundir a cabeça das mães através da propagação da ideia de que há uma “Ideologia de gênero” a ser inculcada nas crianças; que segundo eles, é uma ideologia da imoralidade, que busca destruir os valores familiares. O ESP conseguiu muitos adeptos, dentre os quais, leigos e ditos estudiosos da área educacional, que auxiliam no processo de “caça às bruxas” e vão contra escolas e docentes que trabalham com as temáticas gênero, feminismos, sexualidade, homossexualidade, homofobia, transfobia etc. O clima de medo e insegurança se instalou em escolas e docentes, fazendo com que muitas reconsiderem trabalhar certos temas em suas aulas. Mesmo com essa situação de insegurança, as professoras de História da rede municipal de Itapema seguem trabalhando essas temáticas em suas aulas, de acordo com seus relatos.

Um ponto importante que deve ser mencionado é que a construção desta dissertação de Mestrado se deu no contexto da pandemia do Coronavírus (COVID-19), iniciada em março de 2020. Desde o ingresso no curso, a participação nas aulas foi de forma remota, assim como as conversas com a orientadora, uma vez que nem chegamos a nos conhecer pessoalmente. A realização das entrevistas também foi impactada pelas regras sanitárias decretadas em decorrência da pandemia. Todo o processo de realização das entrevistas ocorreu de forma on-line, quando as entrevistadas também estavam ministrando suas aulas de forma remota. O novo contexto de aulas remotas trouxe mais preocupações para as docentes entrevistadas, sobretudo relacionadas à discussão das temáticas centrais desta pesquisa. De fato, duas docentes disseram que as aulas remotas faziam com que os cuidados ao abordar determinadas temáticas fossem redobrados, pois havia maior vigilância da família, uma vez que as estudantes estavam em suas casas durante a transmissão das aulas. Além disso, as aulas eram gravadas e disponibilizadas aos estudantes e alguma discussão poderia ser tirada de contexto de maneira intencional.

Estando a organização das aulas de maneira remota, não foi possível pensar em objetivos que contemplassem a observação das aulas das docentes *in loco*. Também não analisamos os planejamentos das aulas das entrevistadas, uma vez que vivíamos (e ainda estamos vivendo) um momento atípico, o que fez com que as docentes não seguissem todos os conteúdos dos componentes curriculares devido à dinâmica das aulas on-line. Pesquisas futuras poderiam focar nesses aspectos integrantes do fazer docente no que concerne aos estudos de gênero e feminismos.

Outro aspecto que consideramos uma fragilidade da proposta é o fato de a rede de ensino dispor de poucos professores de História em seu quadro. Uma possibilidade de ampliar a população do estudo seria a partir da análise da concepção de gênero e feminismos das docentes das demais disciplinas que compõem o currículo dos Anos Finais. Seria um interessante trabalho pensar como esse segmento concebe e implementa (ou não) essas temáticas nas demais unidades curriculares. Esse trabalho poderia gerar um parâmetro para a rede de ensino sobre o trabalho com as temáticas gênero e feminismos no Ensino Fundamental II. Possibilidades outras ainda são possíveis, pois um tema nunca se esgota e cada pesquisadora tem um olhar e uma proposta de análise.

Por fim, parece pertinente afirmar que entender e incluir os estudos das temáticas gênero e feminismos nos processos educativos auxiliaria na defesa de uma educação laica, pautada na cientificidade e na justiça social. Por isso, é fundamental que esses temas – gênero e feminismos – estejam em debate nas escolas, não só nas aulas de História, mas em todos os processos educativos, visando romper com o patriarcalismo, machismos, sexismos e tantas outras práticas de violência que nos impõem a normatização por vias da cis-heteronormatividade masculina. A inserção desses temas nos currículos escolares possibilitaria construir “[...] uma história que questiona as ‘verdades’ sedimentadas, contribuindo para uma existência menos excludente [...]” (PEDRO, 2005, p. 92).

Uma das tentativas de romper com a cis-heteronormatividade masculina nesta pesquisa foi utilizar as desinências de gênero no feminino durante a redação do trabalho. Como bem pontua Louro (1997), a primeira forma de internalização de uma aprendizagem normatizada pela masculinidade é a linguagem, pois as regras gramaticais nos exigem o masculino, excluindo as existências femininas e universalizando “os alunos”, “os professores”. Para uns, um desvio de norma, apenas. Para outras, uma iniciativa que se soma a

tantas vozes que lutam e clamam pela construção de uma Nova História, urgente e muito necessária.

Para finalizar, reproduzo o texto lido por mim após a defesa desta dissertação:

A escritora Tati Bernardi⁵¹ escreveu uma frase que penso que me muito me representa “*Tenho medos bobos e coragens absurdas*”. Bem, nesse momento e no país que vivemos, posicionar-se não é apenas uma questão de coragem, mas sobrevivência. Pois viver num país que corta 92% do orçamento para a pesquisa científica⁵², que corta bolsa de estudos para acadêmicas, onde o ministro da Educação afirma que “*há universidades demais*” e que, “*até o filho do porteiro chega à universidade*”, temos um problema sistêmico. Sistêmico porque temos a desvalorização da vida, com mais de 659 mil de brasileiras e brasileiros que morreram devido a COVID-19; temos a desvalorização da ciência baseada em fatos, pesquisas, estudos, epistemologias e metodologias; temos obscurantismo e negacionismo governamental; temos a perseguição às pesquisadoras e aos pesquisadores da temática de gênero. Portanto, hoje, posicionar-me é uma questão de resistência, sobrevivência e de respeito à todas as mulheres que lutaram e resistiram para que hoje, eu tenha o direito de estar aqui, defendendo minha dissertação sobre gênero e feminismos numa instituição pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada – a filha de operários têxteis concluiu o mestrado e está entrando no doutorado, avisa lá o ministro Milton Ribeiro!⁵³

Observações à parte, o professor Guilherme A. R. Lemos (UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro) durante uma aula da disciplina Análise do Discurso⁵⁴ na UESB (Universidade Estadual do Sul da Bahia), no dia 28/05/2021, disse o seguinte: “Um estudo que não mexe com você não é um estudo que valeu a pena”, para mim, esse estudo, valeu muito a pena. Mesmo com todas as inseguranças e medos que surgiram ao longo do desenvolvimento da pesquisa, aqui chegamos, ocupamos um espaço e demarcamos uma

⁵¹ Ver a publicação de JCDattoli: “Não fui eu que escrevi isso” – Sobre as falsas autorias que circulam na internet!, no blog O Bem Viver de 10 abr. 2018. Disponível em: <https://obemviver.blog.br/2018/04/10/nao-fui-eu-que-escrevi-isso-sobre-as-falsas-autorias-que-circulam-na-internet/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

⁵² Ver reportagem de Marina Verenicz (2021), publicada na Carta Capital: Congresso aprova corte de 92% de recursos da Ciência. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/congresso-aprova-corte-de-92-de-recursos-da-ciencia/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

⁵³ No dia da banca de defesa desta dissertação, 28 de março de 2022, o então ministro da Educação, Milton Ribeiro, foi exonerado do cargo.

⁵⁴ Disciplina ministrada pela professora Dra. Nilma Margarida Crusóe.

escrita científica feminista, mesmo que esses “outros” não a quisessem, pois hoje eles estão no poder, mas amanhã, como diria Mario Quintana, “eles passarão, e nós, passarinho”.

REFERÊNCIAS

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. 4. reim. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar**: Textos em História Oral. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Almicar Araujo. Possibilidades das fontes orais: um exemplo de pesquisa. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.73-98, dez. 2008.

ALESSI, Gil. A tragicomédia das mentiras que moldam as eleições no WhatsApp. Eleições 2018, **El País**, 04 out. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/03/politica/1538583736_557680.html. Acesso em: 25 jul. 2021.

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 63-74.

ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe; SÁ-SILVA, Jackson Ronie. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, ano I, n. I, p. 1-15, jul. 2009.

ALVES, Paulo. *ZOOM meetings*: como funciona o site para videoconferência. **Tech tudo**, 07 jan. 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/01/zoom-meetings-como-funciona-o-site-para-videoconferencia.ghtml>. Acesso em: 04 ago. 2021.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. Técnica de recolha de dados. *In*: AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed., Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 205-232. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>. Acesso em: 18 jun. 2021. DOI:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

AMADO, João. COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma Margarida. A técnica de Análise do Conteúdo. *In*: AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed., Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 301-352. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>. Acesso em: 18 jun. 2021. DOI:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

ANDERY, Maria Amália Pie Abib *et al*. Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje. *In*: ANDERY, Maria Amália Pie Abib *et al*. **Para compreender a ciência**:

uma perspectiva histórica. 6. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996. p. 9-16.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, (53), 2018.

<https://doi.org/10.1590/18094449201800530006>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/Kttd5GkPYPjH69DZxw6VcL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BALESTRIN, Patrícia Abel. Introdução aos estudos de gênero e sexualidade em articulação com o campo da Educação. *In*: SILVEIRA, Catharina; FRIEDERICHS, Marta; SOARES, Rosângela; SILVA, Rosimeri Aquino da (Orgs.). **Educação em gênero e diversidade**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 11-28. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/186154/001082314.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 de fev. de 2022.

BAMBERGER, Joan. O Mito do Matriarcado: Porque os Homens Dominavam as Sociedades Primitivas. *In*: ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHERE, Louise (Coor.). **A mulher, a cultura e a sociedade**. Traução Cila Ankie e Rachel Gorenstein. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 233-254.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4537702/mod_resource/content/0/BARTHES_Roland_-_Aula.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

BERNS, Walter. A Constituição assegura esses direitos? *In*: GOLDWIN, Robert A; SCHAMBRA, William A. **A constituição norte-americana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986. p. 263-287.

BESSE, Susan Kent. Crimes passionais: a campanha contra os assassinatos de mulheres no Brasil: 1910-1940. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, 18, p.181-197. ago./set. 1989.

BÍBLIA, Pedro. Português. *In*: **Bíblia Sagrada**. Reed. Versão de Antônio Pereira de Figueiredo. São Paulo: Ed. Das Américas, 1950.

BISPOS DO REGIONAL SUL 3 EMITEM NOTA SOBRE RISCOS DA IDEOLOGIA DE GÊNERO. Editor, **CNBB** (Igreja Católica Apostólica Romana), 30 jun. 2015. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/bispos-do-regional-sul-3-emitem-nota-sobre-riscos-da-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BLAY, Eva Alterman. Violência contra a mulher e políticas públicas. **Estudos avançados**. São Paulo, v.17, no. 49, p. 87-98, set./dez. 2003.

BOBBIO, Norberto. **Igualdad y libertad**. Barcelona: Paidós, 1993.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese** (Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC), v. 2 n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul. 2005.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**: Novas perspectivas. Tradução Magda Lopes, 4. reim. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 7-38.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Diário Oficial da União, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL. Atos Internacionais (1992). Decreto n. 591, de 06 de julho de 1992. Promulga o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, **Diário Oficial da União**, 07 jul. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em 03 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRAIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História (Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental). Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Atos Internacionais (1999). Decreto n. 3.321, de 30 de dezembro de 1999. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais "Protocolo de São Salvador", concluído em 17 de novembro de 1988, em São Salvador, El Salvador. Brasília, **Diário Oficial da União**, 30 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3321.htm. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Lei n. 010172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 09 jan. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CES n. 492/2001. Ministério da Educação, Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1e, p. 50, 03 abr. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 9/2001. Ministério da Educação, Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 31, 08 maio 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CES n. 1363/2001. Ministério da Educação, Brasília, **Diário Oficial da União**, 12 dez. 2001d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 13, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História. Ministério da Educação, Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 33, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES132002.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-%20plano-nacional-pdf&Itemid=30192%3E. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, 02 jul. 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 1.517, de 20 de dezembro de 2017**. Brasília, Diário Oficial da União, 21 dez. 2017b, seção 1, p. 146. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 457 GO - Novo Gama. Relator: Min. Alexandre de Moraes, 27 abr. 2020. Disponível

em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF457.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

CÂMARA DE ITAPEMA APROVA O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Notícias, **Câmara de Vereadores de Itapema**, 19 jun. 2015. Disponível em: <https://itapema.sc.leg.br/noticias-camara/camara-de-itapema-aprova-plano-municipal-da-educacao/>. Acesso em: 30 de jul. 2021.

CAMARGO, Flávio Pereira; ARAÚJO, Rubenilson Pereira de. Qual o lugar do gênero e da diversidade sexual na escola? **Caderno de Gênero e Tecnologia**, n. 25/26, p. 31-48, jan./jun. 2013.

CASTRO, Gabriel de Arruda. **Ideologia de gênero e marxismo: novos trabalhos acadêmicos feitos com dinheiro público**. Educação, Gazeta do Povo, 03 maio 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/ideologia-de-genero-e-marxismo-novos-trabalhos-academicos-feitos-com-dinheiro-publico/>. Acesso em 03 ago. 2021.

CEARÁ. Lei n. 16.025, de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Fortaleza, **Diário Oficial do Estado**, 30 maio 2016. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

COHEN, Stanley. **Folk Devils and Moral Panics: The Creation of Mods and Rockers**. London: MacGibbon & Kee, 1972.

CONNELL, Robert W. Políticas da Masculinidade. **Educação & Realidade**, 20(2), p. 185-206, jul./dez. 1995.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(1):424, p. 241-282, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC, v. 39, n. 137, p. 401-419, ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 03 out. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **O projeto reacionário de educação**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2016. Disponível em: <http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/1-EduReacionaria.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Práticas de leitura entre professores primários: Florianópolis-SC (1950/60). In: MORGA, Antônio Emílio (Org.). **História das mulheres de Santa Catarina**. Chapecó: Argos, 2001. p. 207-217.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nTn98Ch9xWZdqbcSFwXkykw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. **Nordestino**: a invenção do “falo” – uma história do gênero masculino (1920-1940). 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2013.

EHRHARDT, Ute. **Meninas Boazinhas vão para o céu, as más vão à luta**. 15. ed. Rio de Janeiro: Objetiva Mulher, 1994.

FELIPE, Jane. PGM 3: Educação para a sexualidade: uma proposta de formação docente. In: Ministério da Educação. **Salto para o futuro**: Educação para a igualdade de gênero, ano XVIII, boletim 26, nov. 2008. p. 31-38. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

FERNÁNDEZ, Alícia. Aprendizagem também é uma questão de gênero. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Abril, ano XXIII, n. 207, on-line, nov. 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/867/alicia-fernandez-aprendizagem-tambem-e-uma-questao-de-genero>. Acesso em: 12 ago. 2021.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa 6, 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FRASER, Nancy. O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. Tradução Anselmo da Costa Filho e Sávio Cavalcante. **Mediações** – Revista de Ciências Sociais, v. 14, n. 2, p. 11-33, 2009. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/4505>. Acesso em: 18 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teses do Escola sem Partido**: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “sem partido”**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **CONTRAPONOTOS**, v. 3, n. 3, p. 393-405, Itajaí, set./dez. 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, Bernadete *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.

GAVRON, Eva Lúcia. Mulher honesta sente desejo? **Esboços** – Revista da Pós-Graduação em História da UFSC, Florianópolis: UFSC, n. 9, p. 105-116, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Para Além da Esquerda e da Direita**: O futuro da política radical. Trad. Alvaro Hattner, 1. reim., São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

GIRARDELLO, Gilka. A escrita antes do texto: De cozinhas, teares e ateliés. *In*: Bianchetti, Lucídio; Meksenas, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento**: Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. São Paulo: Papirus Editora, 2008. p. 287 -300.

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: Uma Revisão Teórica. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, n. 75, p. 1-37, 2004. Disponível em: <https://miriamgrossi.paginas.ufsc.br/files/2012/03/Visualizar3.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Revista Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-209, mai./ago. 2006.

HALL, Catherine. Sweet Home. *In*: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Dir.). **História da vida privada** – Da Revolução Francesa à Primeira Guerra, v. 4. São Paulo: Cia. das Letras, 1997. p. 53-88.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Guacira Lopes Louro e Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HÉRITIER, Françoise. O Eu, o Outro a Intolerância. *In*: BARRET-DUCROCQ, Françoise (dir.). **A Intolerância**. Foro Internacional sobre a Intolerância, Unesco, 27 de março de 1997, La Sorbone, 28 de março de 1997. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 24-27.

HUNT, Lynn. Revolução Francesa e vida privada. *In*: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Dir.). **História da vida privada** – Da Revolução Francesa à Primeira Guerra, volume 4. São Paulo: Cia. das Letras, 1997. p. 21-52.

ITAPEMA. **Lei n. 3.439, de 19 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Itapema, 19 jun. 2015a. Disponível em: <https://www.itapema.sc.gov.br/servicos/cidadao/plano-municipal-de-educacao/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

ITAPEMA. **Plano Municipal de Educação de Itapema (SC)**. Itapema, jun. 2015b.

ITAPEMA. **Diretrizes Curriculares Municipais** – 2016. Secretaria Municipal de Educação, Itapema, 2016.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. 2. ed. revista e ampliada. Ser-Tão, Brasília, dez. 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_SOBRE_IDENTIDADE_DE_G%C3%8ANERO_CONCEITOS_E_TERMOS_-_2%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf?1355331649. Acesso em: 6 jan. 2022.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Gênero sem essencialismo: feminismo transgênero como crítica do sexo. **Universitas Humanística** 78, Bogotá-Colômbia, p. 241-257, jul./dez. 2014

JESUS, Beto; RAMIRES, Lula; UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia. **Diversidade Sexual na Escola** – Uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens. Ed. Especial, rev. e ampl. São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidades, 2008.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; LACKS, Solange; ARAÚJO, Maria Gorete Bezerra. Problemas de Pesquisa na Pós-Graduação em Educação: Questões colocadas a partir da epistemologia materialista histórico-dialética. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O Método Dialético na pesquisa em educação. Coleção Políticas Públicas de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 291-308.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Conceitos de Diversidade. Entrevista, parte II. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 2 n. 4, p. 4-9, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/6353/4059>. Acesso em: 27 fev. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária - ou: A promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Copes (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. p. 25 - 52. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/livro_debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

LAURINDO, Jean. Deputados pressionam para a retirada do termo “identidade de gênero” de currículo base de SC. DC, Política, **NSC Total**, 28 ago. 2019a. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/deputados-pressionam-para-retirada-de-termo-identidade-de-genero-de-curriculo-base-de-sc>. Acesso em 07 set. 2020.

LAURINDO, Jean. Após pressão de deputados, Moisés decide retirar termos sobre identidade de gênero de currículo da educação de SC. DC, Política, **NSC Total**, 28 ago. 2019b.

Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/apos-pressao-de-deputados-mois-es-decide-retirar-terminos-sobre-identidade-de-genero-de>. Acesso em 12 ago. 2021.

LISBOA, Carolina Langnor e Sousa. **Novos feminismos**: perspectivas sobre o movimento estudantil feminista na Universidade Federal do Paraná. 2017. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado** – Pedagogias da Sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000. p. 8-34.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 43-53.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MACHADO, Lia Z. Gênero, um novo paradigma? **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 11, p. 107–125, 2013. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634467>. Acesso em: 6 fev. 2022.

MARTIN, Roberto. ‘As mulheres trans e travestis entenderam a potência dos movimentos feministas’. **Carta Capital**, 10 jun. 2021. Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/diversidade/as-mulheres-trans-e-travestis-entenderam-a-potencia-de-movimentos-feministas/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Outras Histórias: As mulheres e estudos dos gêneros – percursos e possibilidades. *In*: SAMARA, Eni de Mesquita; SOIHET, Raquel; MATOS, Maria Izilda Santos de. **Gênero em debate**: trajetórias e perspectivas na historiografia contemporânea. São Paulo: EDUC, 1997. p. 84-114.

MATOS, Maria Izilda Santos de. **Por uma História da mulher**. Bauru: EDUSC, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann. PGM 2: Gênero, Sexualidade e Currículo. *In*: Ministério da Educação. **Salto para o Futuro**: Educação para a Igualdade de Gênero. Brasília, ano XVIII, Boletim 26, nov. 2008. p. 20-30. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a próxima década**: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 25/07/2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa**. Conselho Nacional de Saúde, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. 4. ed. rev. e atual., 1. reim. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/manual_operacional_miolo.pdf. Acesso em: 03 ago. 2021.

MOMBAÇA, Jota. **Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência!** 32a Bienal de São Paulo – Incerteza Vva. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. Disponível em: https://issuu.com/amilcarpacker/docs/rumo_a_uma_redistribuicao_a_o_da_vi. Acesso em: 26 fev. 2022.

MONTAGNOLI, Renata Lewandowski; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues; MELO, Marilândes Mól Ribeiro de. Para além do menino veste rosa e menina veste azul: discutindo as relações de gênero na escola para a construção da cidadania. **Revista Feminismos**, v. 8, n. 3, p. 37-50, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/42803>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MONTAGNOLI, Renata. VIZZOTTO, Liane. A fogueira que queimou a alma ontem incinera a educação hoje: a perseguição aos estudos de gênero. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 38, p. 290-313, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46595>. Acesso em: 04 jul. 2021.
Doi: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i38.46595>

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 45, p. 340-346, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640153/7712>. Acesso em: 15 fev. 2022.

‘NÃO ADMITO QUESTÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS’, DIZ MINISTRO. **Portal R7**, 14 jun. 2021. Educação. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/nao-admito-questoes-de-genero-em-livros-didaticos-diz-ministro-14072021>. Acesso em: 14 jun. 2021.

NOVO GAMA. **Lei 1.516, de 30 de junho de 2015**. Proíbe material com informação sobre ideologia de gênero nas escolas municipais de Novo Gama – GO e dá outras providências. 30 jun. 2015. Disponível em: <https://acessoainformacao.novogama.go.gov.br/legislacao/lei/id=49>. Acesso em: 07 out. 2020.

OLIVEIRA, Tinna. Prevenção de gravidez na adolescência é tema de campanha nacional. **Agência Saúde**. Ministério da Saúde. 03 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/prevencao-de-gravidez-na-adolescencia-e-tema-de-campanha-nacional>. Acesso em: 02 ago. 2021.

OS TRANSFEMINISMOS e o enfrentamento da cis-heteronormatividade nos espaços educacionais. Palestrantes: Letícia Carolina Nascimento, Megg Rayara de Oliveira e Sara Wagner York. **Publicado pelo canal MatematiQueer**, 2022. 1 vídeo (3h 04min 23seg) . Transmitido ao vivo em 24 jan. 2022 pelo Canal no Youtube MatematiQueer. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5r_3GrAcMQM. Acesso em: 16 fev. 2022.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito Constitucional Descomplicado**. 16. ed., Forense: Rio de Janeiro-RJ. Método: São Paulo-SP, 2017.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero na pesquisa histórica. **Revista Catarinense de História**, Florianópolis, n. 2, p 35-44, 1994. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/FRCH/issue/view/66/44>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/fhHv5BQ6tvXs9X4P3fR4rtr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2022.

PEDRO, Joana Maria; PEREIRA, Silvana Maria; VENSON, Anamaria Marcon. Para além das áreas de conhecimento: relações de gênero e interdisciplinaridade. *In*: CRESCÊNCIO, Cíntia Lima; SILVA, Janine Gomes da; BRISTOT, Lídia Scheneider (Orgs.). **Histórias de Gênero**. São Paulo: Verona, 2017. p. 14-31.

PEDRO, Maria Joana; BARLETTO, Marisa. Movimentos feministas e academia: tensões e alianças. **Revista Feminismos**, v.7, n.1, p. 3-16, jan./abr. 2019.

PEDRO, Maria Joana; LEMES, Luana Borges. A “Primavera das Mulheres” nos impasses atuais da democracia no Brasil. *In*: PEDRO, Joana Maria; ZANDONÁ, Jair (Orgs.). **Feminismos e democracia**. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 67-86.

PEREIRA, Silvana Maria. Caminhos que se entrelaçam: feminismo, história e interdisciplinaridade. *In*: PEDRO, Joana Maria; ZANDONÁ, Jair (Orgs.). **Feminismos e democracia**. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 295-319.

PICCHETTI, Yara de Paula; SEFFNER, Fernando. É melhor ser incluído ou não ser percebido? Díficeis decisões no dia a dia das salas de aula. *In*: SILVEIRA, Catharina; FRIEDERICHS, Marta; SOARES, Rosângela; SILVA, Rosimeri Aquino da (Orgs.). **Educação em gênero e diversidade**. 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 113-128. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/186154/001082314.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 de fev. de 2022.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. *In*: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-36.

PINSKY, Carla Bassanezi. Gênero. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. 2. ed., 4. reim. São Paulo: Contexto, 2020. p. 29-54.

PORTELLI, Alessandro. Um trabalho de relação: observações sobre a história oral. Trad. Lila Cristina Xavier Luz. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 7, n. 13 jul./dez., 2017. p.182-195.

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e História. *In*: PEDRO, Joana Maria Philippe; GROSSI, Miriam Pilar (Org.). **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998. p. 21-41.

RAGO, Margareth. Feminizar é preciso: por uma cultura filógina. **São Paulo em Perspectiva**, 15(3), p. 58-66, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392001000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/YbZcHxhdbxkMk6CW3bC69pL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2022.

RUBIN, Gayle. **O Tráfico de Mulheres: Notas sobre a “Economia Política” do sexo**. Tradução Christine Rufino Dabat, Edileusa Oliveira da Rocha e Sônia Corrêa. Recife: SOS Corpo, 1993.

RUBIN, Gayle. **Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade**. Tradução Felipe Bruno Martins Fernandes. Rev. de Miriam Pillar Grossi, 2012. Repositório Institucional da UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1582?show=full>. Acesso em: 02 jun.2021.

RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. Tradução Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação – 2014-2024**. Primeira versão de 16 jun. 2015a. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-estadual_de-educacao-sc-452. Acesso em: 12 out. 2020.

SANTA CATARINA. Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2014-2024 e estabelece outras providências. Florianópolis, **Diário Oficial do Estado**, 14 dez. 2015b. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_lei.html. Acesso em: 07 out. 2020.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**/ Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019a. (Versão Preliminar) Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/1620-curriculo-base-ed-infantil-e-ens-fundamental-de-sc/file>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**/ Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019b. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. Sexualidades e gêneros: questões introdutórias. **Fazendo Gênero 8** – Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008, p. 1-8.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. ARAÚJO, Débora Cristina de. Sexualidade e Gênero: questões introdutórias. *In*: Sexualidade/Secretaria de Estado da Educação. **Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade**. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. Curitiba: SEED-PR, 2009. p. 13-28.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos; MOTTIN, Karina Veiga. Os efeitos de poder produzidos pelo projeto escola sem partido na docência. **Cad. Gên. Tecnol.**, Curitiba, v. 13, n. 42, p. 297-312, jul./dez., 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Orgs); **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SCOTT, Joan. História das mulheres. *In*: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História**: Novas perspectivas. Tradução Magda Lopes, 4. reim. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-96.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13 (1): 216, p. 11-30, jan./abr. 2005.

SEFFNER, Fernando; SILVA, Rosimeri Aquino da. A norma é para a gente cumprir ou para a gente transgredir? O complicado equilíbrio das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. *In*: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos (Orgs.).

Diversidade cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdade na educação. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013. p. 61-82.

SEFFNER, Fernando; SILVA, Rosimeri Aquino da. Cenas, intervenção nas cenas e encenação: malabarismos na educação em gênero e sexualidade nas escolas. *In*: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luiz Carlos (Orgs.). **Diversidade cultural**: viver diferenças e enfrentar desigualdade na educação. Erechim: Novello & Carbonelli, 2013. p. 192-220.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e amp, 5. reim. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. A guinada conservadora na educação: reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. **Seminário Internacional Fazendo Gênero, 11 & WOMEN'S WORLDS CONGRESS**, 13, 2017, Florianópolis. Anais [...] Florianópolis: UFSC, 2017. Disponível em:

http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499465018_ARQUIVO_texto_completofazendogeneroversaofinalgabrielasevillaefernandoseffner.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução a teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 185-2002.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana; OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. A formação docente em história: Igualdade de gênero e diversidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 453-465, jul./dez. 2013.

SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019.

SOARES, Wellington. Conheça o “kit gay” vetado pelo governo federal em 2011. **Nova Escola**, on-line, 01 fev. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. Olhares de gênero na perspectiva escolar. **OPSIS**, Catalão, v. 15, n. 2, p. 344-355, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/33782/20056>. Acesso em 13 jan. 2022.

SPINK, Mary Jane Paris (Org). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

TAVARES, ELAINE. A origem do sulear. Notícias, **Portal IELA/UFSC**, 23 out. 2019. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/origem-do-sulear>. Acesso em: 02 de ago. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

MARQUES, Ana Maria; UMBELINO, Giseli Origuela. Descolonizar o gênero: uma proposta de formação continuada para professoras e professores de história. *In*: PEDRO, Joana Maria; ZANDONÁ, Jair (Orgs.). **Feminismos e democracia**. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 321-346.

VARIKAS, Eleni. Pátria: uma metáfora da exclusão das mulheres. *In*: BRESCIANI, Maria Stella Martins (org). **Revista Brasileira de História - A mulher no espaço público**. São Paulo: ANPUH-Marco Zero, v. 9, n. 218 ago.-set. 1989. p. 19-28.

WEEKS, Jeffrey. **Sex, Politics and Society**: The regulation of sexuality since 1800. Londres/ New York: Longman. 1981.

ZIRBEL, Ilze. Ondas do Feminismo. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: **Mulheres na Filosofia**, v. 7, n. 2, p. 9-31, 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/wp-content/uploads/sites/178/2021/03/Ondas-do-Feminismo.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA PARA EXECUÇÃO DA PESQUISA



PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPEMA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

De: Alessandra Simas Ghiotto - Secretária Municipal de Educação de Itapema

Para: Renata Lewandowski Montagnoli

Itapema, 01 de setembro de 2020.

Por meio deste Termo de Anuência autorizamos a pesquisadora Renata Lewandowski Montagnoli, CPF nº 004.953.669-94, professora da História desta rede de ensino e mestranda do curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC/Campus Camboriú, orientada pela Profa. Dra. Liane Vizzotto (liane.vizzotto@ifc.gov.br), a realizar a pesquisa com o título **“HISTÓRIA DE UMA OUTRA HISTÓRIA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE ITAPEMA”**.

A pesquisa tem por objetivo geral analisar a concepção e a implementação das questões de gênero, com foco no feminismo, nas aulas de história dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Itapema. Será solicitado aos sujeitos da pesquisa (professores de história da rede de ensino) a participação na entrevista semiestruturada online ou presencial. Esta instituição foi informada que a pesquisadora solicitará a autorização dos participantes para gravação de imagem e de voz a ser utilizada na referida pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisadora declara que cumprirá o que determina a Resolução CNS 466/2012 e Resolução 510/2016 e suas complementares e nós contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações.

Informamos que a Secretaria Municipal de Educação de Itapema poderá a qualquer fase desta pesquisa retirar essa anuência. Também foi, pela pesquisadora acima mencionada, garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na

pesquisa. Concordamos que os resultados deste estudo poderão ser apresentados e publicados por escrito ou oralmente em congressos, livros, capítulo de livros e/ou revistas científicas, de maneira totalmente anônima em relação aos nomes dos participantes. Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,



Alessandra Simas Ghiotto

Secretária Municipal de Educação de Itapema

CPF nº: 024.749.429 - 12

ANEXO B – PARECER FAVORÁVEL DO COMITÊ DE ÉTICA



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "História de uma outra História: As relações de gênero nos processos educativos no ensino de história na rede municipal de Itapema"

Pesquisador: RENATA LEWANDOWSKI MONTAGNOLI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38595520.9.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE CAMPUS CAMBORIU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.405.752

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa tem por objetivo analisar a concepção e a implementação das questões de gênero, com foco no feminismo, nas aulas de história dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Itapema/SC. O projeto busca compreender a seguinte problemática: Como os professores de História do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Itapema/SC concebem e implementam as relações de gênero, com foco no feminismo, nas suas práticas educativas? As hipóteses que geraram a problemática são seguintes: os professores de história tem pouco conhecimento sobre o tema; a polêmica que envolve o trabalho com as relações de gênero faz que com os professores evitem esse tema; o material didático/pedagógico não promove (ou pouco promove) a discussão da temática. Para investigar e responder as perguntas levantadas neste projeto, uma pesquisa qualitativa será realizada a partir de algumas categorias de análise do Materialismo Histórico Dialético, buscando através de entrevistas semiestruturadas e investigação documental e bibliográfica o arcabouço para a análise. Este projeto de pesquisa do mestrado em Educação do IFC/Camboriú está inserido na linha de pesquisa 2) Processos educativos e inclusão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a concepção e a implementação das questões de gênero, com foco no feminismo, nas

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 4.405.752

aulas de história dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Itapema.

Objetivo Secundário:

- (i) Investigar qual é o fator que leva as/os professoras/os de História da Rede Municipal de Itapema a incluírem, ou não, as questões de gênero (feminismo) nos seus planejamentos;
- (ii) Identificar a abordagem sobre as relações de gênero são trabalhadas nas aulas de História dos/as professores/as participantes da pesquisa;
- (iii) Verificar se nos documentos oficiais do município (Plano Municipal de Educação, Matriz Curricular), nos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares a temática gênero é abordada e de que maneira;
- (iv) Situar os movimentos nacionais, estaduais e municipais de retirada da temática de gênero dos planos de educação;
- (v) Averiguar se houve impacto nos planejamentos dos docentes as campanhas de retirada do tema relações de gênero dos planos de educação (municipal, estadual e nacional).

Metodologia Proposta:

Este projeto de pesquisa utilizará da abordagem qualitativa, dentro da perspectiva de uma pesquisa de campo. A pesquisa de abordagem qualitativa é a mais utilizada nas ciências sociais, pois tem como uma de suas características "[...] a construção da realidade. A pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção." (GÜNTHER, 2006, p. 202) A constituição do material para a análise se dará a partir de pesquisas documental e bibliográfica. A pesquisa em fontes bibliográficas permitirá o acesso às obras já analisadas em relação ao tema abordado, conforme Severino (2007). Os sujeitos participantes desta pesquisa serão os professores efetivos de história (Anos Finais do Ensino Fundamental) da rede municipal de Itapema. Para análise da concepção dos professores sujeitos da pesquisa quanto as questões de gênero, usaremos entrevistas semiestruturadas, que nos possibilitarão a constituição de categorias de análise associadas ao materialismo dialético. O tamanho da amostra corresponde a 11 docentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisadora descreve com todos os pormenores no projeto os riscos referentes a, e com providências a serem tomadas: (1) Invasão de privacidade; (2) Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; (3) Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; (4) Discriminação e estigmatização a partir

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 4.405.752

do conteúdo revelado; (5) Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); (6) Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista; (7) Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens/gravações.

Benefícios:

Quanto aos benefícios, poderíamos afirmar que eles serão indiretos, já que a futura pesquisa pretende promover discussões teóricas acerca das questões de gênero voltadas especialmente ao feminismo e, com isso, espera-se que se possa compreender e buscar soluções para a práxis pedagógica dos docentes de história da rede municipal de Itapema sobre a temática em questão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16). Verificar "Lista de Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16. Consta a folha de rosto devidamente assinadas pela pesquisadora e diretora do campus Camboriú. Contém o Termo de Anuência fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Itapema e devidamente assinada pela Secretária de Educação. O TCLE está bem redigido pela pesquisadora, informando os riscos, benefícios, e os cuidados com os dados/informações obtidos através dos sujeitos da pesquisa – docentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Verificar "Lista de Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Em conformidade com a Resol.CNS CEP/CONEP 510/16, os projetos aprovados pelos CEPs, devem ao seu final apresentar junto à Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo (o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa)".

Recomenda-se, quando houver modificação ao projeto original, que seja encaminhada EMENDA (proposta de modificação ao projeto original), ao Sistema CEP/CONEP pela Plataforma Brasil, com a descrição e a justificativa das alterações. (Manual do Usuário Pesquisador).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conforme relatado em "Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória", a

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br

Página 03 de 05



Continuação do Parecer: 4.405.752

documentação fornecida pela pesquisadora está adequada. Além disso, a pesquisadora fez todas as retificações sugeridas por este Comitê, quando aos contatos com os participantes, descrever os riscos com mais detalhes, inclusive os cuidados relativos às gravações e aos vídeos realizados pela pesquisadora. Ainda, o cronograma está de acordo com o tempo de análise e aprovação deste projeto pelo CEPsh.

Diante do exposto, o Parecer é emitido como Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Caso tenha dúvidas sobre o parecer, recomenda-se procurar o CEPsh localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13 as 16, ou entrar em contato pelo email cepsh@ifc.edu.br ou telefone 47 2104-0882.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1626884.pdf	22/10/2020 19:11:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Alteracoes_Projeto_Renata_Lewandowski.pdf	22/10/2020 19:10:36	RENATA LEWANDOWSKI MONTAGNOLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Alteracoes_TCLE_Renata_Lewandowski.pdf	22/10/2020 19:09:57	RENATA LEWANDOWSKI MONTAGNOLI	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_Renata_Lewandowski.pdf	10/09/2020 19:41:33	RENATA LEWANDOWSKI MONTAGNOLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Renata_Lewandowski.pdf	10/09/2020 19:38:03	RENATA LEWANDOWSKI MONTAGNOLI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Renata_Lewandowski.pdf	10/09/2020 19:37:51	RENATA LEWANDOWSKI MONTAGNOLI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Renata.pdf	10/09/2020 19:35:09	RENATA LEWANDOWSKI MONTAGNOLI	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
UF: SC Município: CAMBORIÚ
Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 4.405.752

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMBORIU, 18 de Novembro de 2020

Assinado por:
Michele Catherin Arend
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br

Página 05 de 05

ANEXO C – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA

Prezado(a) Senhor(a),

O/a senhor/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “**HISTÓRIA DE UMA OUTRA HISTÓRIA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE ITAPEMA**”, que resultará em artigo científico de pesquisa e na dissertação de conclusão do Mestrado Acadêmico em Educação, da linha da Pesquisa 2) Processos Educativos e Inclusão do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Camboriú, da pesquisadora RENATA LEWANDOWSKI MONTAGNOLI (CPF 004.953.669-94), sob orientação da professora Dra. LIANE VIZZOTTO. O objetivo da pesquisa é analisar como os/as professores/as de história da rede municipal de Itapema concebem e implementam as relações de gênero, com foco no feminismo, nas suas práticas educativas.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos sujeitos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLÉ) tem por finalidade possibilitar ao participante o mais amplo esclarecimento sobre a pesquisa a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente.

O(a) senhor(a) é convidado(a) a responder uma entrevista semiestruturada cujas perguntas versam sobre sua atuação na rede municipal de Itapema, seus conhecimentos e práticas educativas quanto as questões de gênero, com enfoque no feminismo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso do(a) senhor(a) aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado (pela pesquisadora e pelo/a participante) em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade da pesquisadora responsável, Renata Lewandowski Montagnoli, e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Sua identificação (nome) nesta pesquisa é opcional e sua resposta estritamente confidencial.

Em caso de recusa, o(a) Sr.(a) não será de forma alguma penalizado. Se surgir dúvidas sobre a pesquisa, a(o) Sr.(a), poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Renata Lewandowski Montagnoli através dos seguintes meios: endereço Rua 147, nº 69, Bairro Centro, Itapema/SC; e-mail: renatamontagnoli@gmail.com; ou por meio do telefone (47) 99947-2129. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê de Ética do IFC, estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC- Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104- 0882 e endereço eletrônico cepsh@ifc-camboriu.edu.br.

Objetivo Geral da Pesquisa:

Analisar a concepção e a implementação das questões de gênero, com foco no feminismo, nas aulas de história dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Itapema.

Objetivos Específicos da Pesquisa:

1. Investigar qual é o fator que leva as/os professoras/os de História da Rede Municipal de Itapema a incluírem, ou não, as questões de gênero (feminismo) nos seus planejamentos;
2. Identificar a abordagem sobre as relações de gênero são trabalhadas nas aulas de História dos/as professores/as participantes da pesquisa;
3. Verificar se nos documentos oficiais do município (Plano Municipal de Educação, Matriz Curricular), nos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares a temática gênero é abordada e de que maneira;

4. Situar os movimentos nacionais, estaduais e municipais de retirada da temática de gênero dos planos de educação;

5. Averiguar se houve impacto nos planejamentos dos docentes as campanhas de retirada do tema relações de gênero dos planos de educação (municipal, estadual e nacional).

Metodologicamente, a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caráter qualitativo que se desdobrará em três etapas principais: a) fundamentação teórica sobre os conceitos de relações de gênero e feminismo; b) estudo de campo por meio da realização de entrevista semiestruturada com os(as) participantes selecionados(as); c) transcrição e tratamento dos dados, análise dos dados e organização dos dados coletados com os sujeitos participantes da pesquisa.

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa será entrevista semiestruturada produzida e adequada pela pesquisadora, com auxílio de sua orientadora (Profa. Dra. Liane Vizzotto) conforme a realidade das(os) participantes selecionadas(os). A entrevista será realizada *in loco* (no local selecionado pelos participantes) com agendamento prévio e participação direta da pesquisadora do projeto, não havendo necessidade de deslocamento; ou via vídeo conferência (online) a partir de agendamento prévio conforme possibilidade do/a entrevistado/a. Haverá gravação de vídeo e de voz para posterior transcrição e análise das informações na realização da entrevista.

Informamos que todas as pesquisas realizadas com seres humanos contêm *riscos*, em tipos e gradações variados. Nossa investigação envolverá aplicação de entrevista semiestruturada aos professores de história da rede municipal de Itapema que, pelas características da mesma, acreditamos que oferece um risco mínimo aos participantes. No entanto, é possível que alguma questão da entrevista provoque algum tipo de desconforto, entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; tomar o tempo do sujeito ao responder a entrevista semiestruturada de forma online ou *in loco*.

Nesses casos, a medida tomada será a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa que ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada da entrevista e do texto final. A minimização dos desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. A pesquisadora estará preparada para a aplicação de técnicas de coleta de dados, ficará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantiremos a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues pelos entrevistados. Asseguraremos a confidencialidade, a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro. Entretanto, caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa, o participante poderá ser indenizado, nos termos da lei.

Quanto aos *benefícios*, poderíamos afirmar que eles serão indiretos, já que a futura pesquisa pretende promover discussões teóricas acerca das questões de gênero voltadas especialmente ao feminismo e, com isso, espera-se que se possa compreender e buscar soluções para a práxis pedagógica dos docentes de história da rede municipal de Itapema sobre a temática em questão.

Desse modo, assumo com o(a) senhor(a) os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como a identidade de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo, evitando qualquer possibilidade de constrangimento que as informações contidas nas entrevistas possam causar;

2. De que as informações coletadas neste estudo serão armazenadas em uma base de dados acessível apenas a pesquisadora envolvida e sua orientadora. As informações reunidas

serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar e se forem publicadas, você não será nominalmente identificado;

3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que o(a) senhor(a) acompanhe as informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas;

4. Do caráter voluntário do seu consentimento e de sua participação nesta pesquisa, tendo vossa senhoria total autonomia para desistir ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum ou qualquer problema;

5. Da garantia de que o(a) senhor(a) pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de contato com a pesquisadora, através do contato acima citado;

6. De que sua participação nesta pesquisa não gerará remuneração ou custo, uma vez que o local da aplicação da entrevista será de sua escolha não havendo necessidade do seu deslocamento. Quando a entrevista ocorrer de forma online, a mesma será agendada previamente de acordo com as suas possibilidades. As entrevistas tanto *in loco* ou online serão sempre previamente agendadas. Portanto, o(a) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação;

7. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ desejo participar da pesquisa intitulada "**HISTÓRIA DE UMA OUTRA HISTÓRIA: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS PROCESSOS EDUCATIVOS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA REDE MUNICIPAL DE ITAPEMA**".

A professora responsável (Renata L. Montagnoli) pela pesquisa, assim como sua orientadora (Dra. Liane Vizzotto) estarão disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas sobre a minha participação neste estudo. Para maiores informações, é possível entrar em contato com as mesmas por meio do telefone número (47) 99947 2129, (49) 99926 9549 ou pelos e-mails: renatamontagnoli@gmail.com e liane.vizzotto@ifc.gov.br.

Eu li as informações acima e ao assinar este termo concordo em participar desta pesquisa e afirmo ter recebido por escrito uma via assinada pelo participante e pela pesquisadora responsável.

Assinatura do(a) participante/entrevistado(a):

Assinatura da pesquisadora:

**Professora Pesquisadora Responsável
Renata Lewandowski Montagnoli**

APÊNDICES

APÊNDICE A – OCORRÊNCIAS DAS PALAVRAS *MULHER/ MULHERES* E *GÊNERO*
 NO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE: VERSÃO PRELIMINAR E
 FINAL

QUADRO COMPARATIVO DA VERSÃO PRELIMINAR E VERSÃO FINAL DO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE 2019		
TEMA	EXCERTO DA VERSÃO PRELIMINAR	EXCERTO DA VERSÃO FINAL
Diversidade	<p>p. 22: “O termo ‘diversidade’ ganha expressão no contexto social brasileiro com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a partir do seu marco histórico e político que demarca o princípio democrático na perspectiva da valorização cultural. O reconhecimento da diversidade efetiva-se ‘[...] após a abertura política e no processo legislativo decorrente da democratização, que a Educação Básica como um direito desponta ancorada no princípio do bem comum e no respeito à diversidade’ (SANTA CATARINA, 2014, p. 53). Entendida como característica da espécie humana, a diversidade remete-nos ‘[...] à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades’ (SANTA CATARINA, 2014, p. 54), além da própria heterogeneidade que a caracteriza.”</p> <p>“O direito à diferença, no espaço público, significa não apenas a tolerância com o outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações na sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos. Isso significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos de crianças, mulheres, jovens, idosos, homossexuais, negros, quilombolas,</p>	<p>p. 30: “A diversidade é representada pelos grupos sociais, de identidades singulares, que constituem os sujeitos históricos, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e na reprodução de suas existências socioambientais (SANTA CATARINA, 2014). O termo ‘diversidade’ ganha expressão no contexto social brasileiro com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a partir do seu marco histórico e político que demarca o princípio democrático na perspectiva da valorização cultural. O reconhecimento da diversidade efetiva-se ‘[...] após a abertura política e no processo legislativo decorrente da democratização, que a Educação Básica como um direito desponta ancorada no princípio do bem comum e no respeito à diversidade’ (SANTA CATARINA, 2014, p. 53). Entendida como característica da espécie humana, a diversidade projeta-nos ao cenário das diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, suas mais distintas organizações, além da própria heterogeneidade que a caracteriza.”</p> <p>“O direito à diferença, no espaço público, significa não apenas a tolerância com o outro, aquele que é diferente de nós, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações na sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos. Isso significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos de crianças, mulheres, jovens, idosos, homossexuais, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência,</p>

<p>Quem são os sujeitos da diversidade</p> <p>Experiências e valorização da diversidade</p>	<p>indígenas, pessoas com deficiência, entre outros, que, para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 55).”</p> <p>p. 35: “Quem são os sujeitos da diversidade? Os sujeitos da diversidade ‘somos todos nós’, mas há de destacarem-se os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) obriga o ensino de conteúdos históricos nas escolas: os afro-brasileiros e indígenas (BRASIL, 1996). É fundamental, desse modo, a inclusão, nos componentes curriculares, dos movimentos de direitos humanos, das comunidades tradicionais urbanas e rurais, das relações de gênero e da diversidade sexual.”</p> <p>NÃO APARECE</p>	<p>entre outros, que, para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 55).”</p> <p>p. 43: “Quem são os sujeitos da diversidade? Os sujeitos da diversidade ‘somos todos nós’, mas há de destacarem-se os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) obriga o ensino de conteúdos históricos nas escolas: os afro-brasileiros e indígenas (BRASIL, 1996). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) isso significa que ‘(...) todas as pessoas, independente do seu sexo, origem nacional, étnico-racial, de condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero; faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática’.”</p> <p>p. 135: “Oportunizar a participação em experiências artísticas e culturais, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo particular de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagem.”</p>
<p>Formação docente</p>	<p>p. 34: “Evidencia-se, também, a necessidade de formação docente com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para equacionar questões ligadas ao combate às discriminações raciais, de gênero, ao feminicídio, à xenofobia e à homofobia. Além disso, faz-se necessária a construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola e a valorização dos diversos saberes e culturas.”</p>	<p>p. 41-42: “Evidencia-se, também, a necessidade de formação docente com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para equacionar questões ligadas ao combate às discriminações raciais, de gênero, ao feminicídio, à xenofobia e à homofobia. Além disso, faz-se necessária a construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola e a valorização dos diversos saberes e culturas, garantindo assim o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵, LDB</p>

		nº 9394/1996, atualizada em 2018, em seu art. 3º, incisos I, II, III, IV, XII, a saber, I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; XII – consideração com a diversidade étnico-racial; XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (LDB, 2018 p. 09)”
Taxa de analfabetos em SC	P. 59: “Em Santa Catarina, a taxa é de 2,2% de analfabetos brancos e 5% de analfabetos pretos ou pardos, esses números são correspondentes à população com 15 anos ou mais. Dentro do território catarinense, também há diferença no índice referente a homens e a mulheres , uma vez que, entre eles, a taxa é de 2,3%; entre elas, de 2,9%. Esses números também são correspondentes à população com 15 anos ou mais.”	P. 70: “Em Santa Catarina, a taxa é de 2,2% de analfabetos brancos e 5% de analfabetos pretos ou pardos, esses números são correspondentes à população com 15 anos ou mais. Dentro do território catarinense, também há diferença no índice referente a homens e a mulheres , uma vez que, entre eles, a taxa é de 2,3%; entre elas, de 2,9%. Esses números também são correspondentes à população com 15 anos ou mais.”
Papel da escola	p. 85: “Cabe às escolas, nesse sentido, desempenharem o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero , classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica.”	SUPRIMIDO
Reconhecer e levar em conta as características identitárias dos sujeitos no currículo da EJA	p. 60: “Perante esse contexto, o currículo da EJA deve pautar-se na visibilidade dada aos sujeitos e, para tanto, precisa levar em conta sua história e reconhecer os(as) educandos(as) como sujeitos culturais e sociais, sujeitos que chegam ao espaço escolar com ‘[...] identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia’ (ARROYO, 2006, p. 221) e que podem expressar, em condições legitimamente reais, seus anseios, seus desejos e seus saberes.”	p. 71: “Perante esse contexto, o currículo da EJA deve pautar-se na visibilidade dada aos sujeitos e, para tanto, precisa levar em conta sua história e reconhecer os (as) educandos (as) como sujeitos culturais e sociais, sujeitos que chegam ao espaço escolar com diferentes realidades de ‘classe, raça, etnias, gênero, território, campo, cidade, periferia’ (ARROYO, 2006, p. 221) e que podem expressar, em condições legitimamente reais, seus anseios, seus desejos e seus saberes.”

<p>1.3.3 <i>Os sujeitos da Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas: identidades constitutivas de uma pedagogia própria</i></p>	<p>p. 61: “Em primeiro lugar, considera-se premente o reconhecimento de quem são os sujeitos que a procuram e que nela se encontram pessoas jovens, adultas e idosas da classe trabalhadora, filhos e filhas de trabalhadores(as) rurais ou urbanos, negros e negras, indígenas, camponeses(as), caboclos(as), gays, lésbicas, transexuais, homens e mulheres, moradores(as) de rua, sem-teto, favelados(as) das periferias urbanas, ribeirinhos(as), sem-terra, entre tantas outras possibilidades de experiências constituintes dessas pessoas em sua maioria, as quais têm uma história tecida na lógica capitalista, por relações de desigualdades.”</p> <p>p. 62: “Pensar em um desenho curricular para a EJA exige uma política de afirmação dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, de orientação sexual, uma identidade coletiva que os constitui nos espaços de lazer, do trabalho e dos movimentos de luta pela dignidade, por justiça em suas vidas, por seus pertencimentos culturais e de participação na comunidade, entre outras.”</p>	<p>SUPRIMIDO</p> <p>SUPRIMIDO</p>
<p>Identidade coletiva (EJA)</p>	<p>p. 64: “Para que os(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda a seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência deles/as na escola, é preciso considerar uma concepção de currículo que reconheça as marcas das especificidades desses sujeitos da EJA: Jovens, adultos(as) e idosos(as) demarcados(as) pelas questões geracionais em suas diferentes histórias de vida, vinculadas às condições de classe, étnicas e de gênero, contextualizadas social, histórica, política e economicamente, mas certamente, sujeitos que vêm em busca de escolarização, de um direito constitucional, direito que não tiveram acesso quando crianças ou jovens (LAFFIN, 2016).”</p>	<p>p. 75: “Para que os(as) jovens, adultos(as) e idosos(as) tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda a seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência deles/as na escola, é preciso considerar uma concepção de currículo que reconheça as marcas das especificidades desses sujeitos da EJA: Jovens, adultos(as) e idosos(as) demarcados(as) pelas questões geracionais em suas diferentes histórias de vida, vinculadas às condições de classe, étnicas e de gênero, contextualizadas social, histórica, política e economicamente, mas certamente, sujeitos que vêm em busca de escolarização, de um direito constitucional, direito que não tiveram acesso quando crianças ou jovens (LAFFIN, 2016).”</p>
<p>1.4.1 As</p>	<p>p. 75: “No entanto, resultou em um</p>	<p>p. 86: “No entanto, resultou em um</p>

Comunidades Quilombolas Santa Catarina	de Projeto de Alfabetização em convênio com a Fundação Banco do Brasil, Associação Rondon Brasil, Movimento Negro Unificado de Santa Catarina e Secretaria de Estado da Educação por meio do Programa Brasil Alfabetizado a partir do governo de 2003, além da inclusão no projeto Saberes da Terra. A meta era alfabetizar 486 Jovens e Adultos tendo como resultado 460 pessoas alfabetizadas, sendo em sua maioria mulheres. ”	Projeto de Alfabetização em convênio com a Fundação Banco do Brasil, Associação Rondon Brasil, Movimento Negro Unificado de Santa Catarina e Secretaria de Estado da Educação por meio do Programa Brasil Alfabetizado a partir do governo de 2003, além da inclusão no projeto Saberes da Terra. A meta era alfabetizar 486 Jovens e Adultos tendo como resultado 460 pessoas alfabetizadas, sendo em sua maioria mulheres. ”
Ensino dos conteúdos sobre indígenas, quilombolas e suas identidades	p. 23: “[...] ensino de seus conteúdos históricos nas escolas, quais sejam, os afro-brasileiros e indígenas; é para aqueles que as diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação e à acessibilidade por meio de atendimento educacional especializado as suas necessidades específicas; e também para aqueles que se reconstroem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual. (SANTA CATARINA, 2014, p. 57).”	SUPRIMIDO
<i>Educação Quilombola</i>	p. 76: “Dentro da (EEQ) os princípios da oralidade, identidade, coletividade e da mulher quilombola são abordados por meio das áreas do conhecimento I acontecem a partir da Pedagogia da Alternância que integra a vivência do aluno no Tempo Comunidade (TC) , com a prática da assimilação desses conhecimentos, no Tempo Escola (TE) , fazendo a articulação entre conhecimentos prévios e científicos , os quais asseguram a interdisciplinaridade dos conteúdos e o currículo; sendo que os educandos efetivaram seus conhecimentos fazendo a sistematização das atividades que envolvem estudantes, professores e a comunidade, principalmente os griots (os mais velhos considerados sábios contadores de histórias), na qual há um processo de estudo, pesquisa e proposta	p. 88: “Dentro da (EEQ) os princípios da oralidade, identidade, coletividade e da mulher quilombola são abordados por meio das áreas do conhecimento acontecem a partir da Pedagogia da Alternância que integra a vivência do aluno no Tempo (TC) com a prática da assimilação desses conhecimentos, no Tempo Escola (TE) , fazendo a articulação entre conhecimentos prévios e científicos, os quais asseguram a interdisciplinaridade dos conteúdos e o currículo; sendo que os educandos efetivaram seus conhecimentos fazendo a sistematização das atividades que envolvem estudantes, professores e a comunidade, principalmente os griots (os mais velhos considerados sábios contadores de histórias), na qual há um processo de estudo, pesquisa e

	de intervenção na comunidade.”	proposta de intervenção na comunidade.”
Princípios essenciais que caracterizam a Educação do Campo	p. 91: “* Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e de etnias.”	p. 103: “* Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e de etnias.”
Olhar sobre a deficiência	p. 96: “Nesse sentido, a ideia de equidade aqui defendida também se ancora em um princípio de interseccionalidade. No conjunto de práticas para construir justiça curricular, é preciso desenvolver estratégias capazes de auxiliar no combate aos sistemas de opressão, de dominação e de discriminação muito presentes nas escolas e nos currículos escolares, e que, por vezes, silenciam diferentes identidades. Do mesmo modo, é necessário romper com um “olhar essencializado” da deficiência, que não permite identificar outras identidades sociais desse alunado: características de gênero , de raça, de classe social, por exemplo.”	SUPRIMIDO
Educação Física e a Diversidade	p. 271: “4.3.2 Educação Física e a diversidade como princípio formativo É inegável a centralidade do(s) corpo(s) para a disciplina de Educação Física. Busca-se, dessa forma, voltar o olhar para os sentidos e os significados expressos nas práticas pedagógicas em relação a eles e no respeito às diferenças (socioeconômica, deficiência, gênero , orientação sexual, idade, nacionalidade/regionalidade, raça/cor/etnia etc.). Ressalta-se que a inclusão de sujeitos com deficiências, transtornos, síndromes e altas habilidades/superdotação demanda uma nova organização do trabalho pedagógico.”	SUPRIMIDO
<i>Quadro Anos Finais 8º ano Ciências, coluna Conteúdos</i>	p. 379: “*Comparações de ciclos de vida e os tipos de reprodução. • Sistemas Reprodutores: Masculino e Feminino. • Adolescência, puberdade e sexualidade. • Maturação sexual do adolescente. • Ciclo menstrual. • Fecundação, métodos contraceptivos, etapas da gravidez, tipos de parto. • Reprodução e sexualidade - aspectos psicológicos, emoções, sentimentos (amor, amizade, confiança, auto estima, desejo, prazer e respeito).	SUPRIMIDO

	<ul style="list-style-type: none"> • Importância do pré-natal. • A importância de exames preventivos. • Gravidez indesejada. • ISTs e políticas de saúde pública. • Identidade de gênero. 	
<p><i>Quadro 8 - Organizador curricular: Ciências da Natureza – 8º ano, coluna Habilidades e coluna Conteúdos</i></p>	<p>p. 380: “Reconhecer a importância da pesquisa científica para os avanços tecnológicos, valorizando a participação da mulher na ciência.”</p> <p>“• Mulheres nas ciências”</p>	<p>p. 393: “Reconhecer a importância da pesquisa científica para os avanços tecnológicos, valorizando a participação da mulher na ciência.”</p> <p>“• Mulheres nas ciências”</p>
<p><i>Quadro 3 - Organizador Curricular: História – 3º ano, coluna de Orientações Metodológicas Conteúdos</i></p>	<p>p. 431: “As diferentes dimensões do município (dimensão populacional, etária, de gênero, étnica, econômica, rural, urbana).”</p>	<p>p. 442: “As diferentes dimensões do município (dimensão populacional, etária, de gênero, étnica, econômica, rural, urbana).”</p>
<p>Perspectiva do Ensino Religioso</p>	<p>p. 458: “Nessa perspectiva, a área de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem a função de desenvolver competências e habilidades relacionadas à primeira etapa da Educação Básica, em especial a unidade temática identidades, diversidades e alteridades. Contribui para a compreensão das identidades a partir de relações de alteridade, nas quais o respeito e acolhimento às diferenças de gênero, classe social, religião, raça, corporeidade, dentre outras, é condição para relações mais justas e solidárias entre os estudantes.”</p>	<p>p. 475: “Nessa perspectiva, a área de Ensino Religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem a função de desenvolver competências e habilidades relacionadas à primeira etapa da Educação Básica, em especial a unidade temática identidades, diversidades e alteridades. Contribui para a compreensão das identidades a partir de relações de alteridade, nas quais o respeito e acolhimento às diferenças de gênero, classe social, religião, raça, corporeidade, dentre outras, é condição para relações mais justas e solidárias entre os estudantes.”</p>
<p><i>Quadro 1 - organizador curricular: Ensino Religioso – 1º ano, coluna Objetivos de Aprendizagem</i></p>	<p>p. 463: “Conhecer a diversidade familiar, étnico racial, ambiental, de gênero e religiosa presente na sala de aula e na comunidade.”</p>	<p>SUPRIMIDO</p>
<p><i>Quadro 9 - Organizador Curricular: Ensino Religioso – 9º ano, coluna Objetivos de Aprendizagem</i></p>	<p>p. 472: “Elaborar questionamentos referentes à existência humana e às situações limites que integram a vida, articulados às questões socioambientais, geopolíticas, culturais, religiosas, de gênero e sexualidade, dentre outras.”</p>	<p>SUPRIMIDO</p>

*O quadro apresenta todas as menções a “gênero” e “mulher/mulheres” existentes na versão preliminar do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019a) e suas respectivas alterações ou permanências na versão final do documento (SANTA CATARINA, 2019b). Não constam os excertos que estejam relacionados com o currículo de História dos Anos

Finais, uma vez que os mesmos já foram abordados na seção: *Tapera se denominou e a lei ignorou:*
PME/Itapema-SC.

** Fonte: Quadro elaborado pela autora.

APÊNDICE B – SELEÇÃO DAS RESPOSTAS DAS ENTREVISTADAS

QUADRO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - CATEGORIAS			
CATEGORIA 1			
Categorias	Indicadores	Unidades de contexto	
		Perguntas	Respostas
Formação profissional e os estudos de gênero	A percepção que as professoras têm sobre seu processo de formação acadêmico e o estudo das temáticas gênero e feminismos	Na sua formação inicial ou continuada você já estudou em algum momento sobre as questões de gênero e/ou feminismo?	Entrevistada 2: “[...] na faculdade mesmo não teve, falava mais sobre a questão de feminismo mas não, não tinha uma cadeira específica. Mas tinha sim, alguma coisa dependendo da matéria, mas bem pouca [...].”
			Entrevistada 4: “[...] como eu te falei, não foi trabalhado profundamente mas acendeu a chama né para gente trabalhar, então é uma questão pessoal minha.”
			Entrevistada 6: “Eu tive a oportunidade e acho que, a grande oportunidade de estudar com professora Marlene de Fáveri da UDESC, eu fiz a disciplina dela de História da América e aí ela, ela tinha uma disciplina a gente brincava era a optatória ou obrigatória porque ela era opcional Mas tu tinha que fazer né. E por conta assim do ter que fazer até é verdade né, acabei cursando história e relações de gênero com ela, dois módulos, dois semestres né e foi muito legal, muito legal me deu bastante leitura né conhecimento do que na época era muito novo inclusive no Brasil na academia mesmo né. Daí tive contato com a professora Maria Pedro da UFSC, participei de um simpósio como bolsista delas lá, trabalhei...”
			Entrevistada 5: “Não necessariamente, eu que sempre pesquisei eu sempre vou em busca, mas uma formação voltada para o gênero [na graduação] não”.
			Entrevistada 3: “Não, na verdade na grade curricular tanto dum quanto do outro não teve, o que aconteceu aí nesse período é a gente fazer trabalhos, por exemplo, trabalhar América Latina e a gente foi buscar uma opção de assunto e aí eu me interessei pela questão das mulheres nos processos revolucionários. Então aí, a busca foi particular e independente da grade curricular.”

<p>Você acha que a formação que você já recebeu sobre as questões de gênero e/o feminismo foi suficiente para você compreender e trabalhar com essa temática?</p>	<p><u>Entrevistada 6:</u> “O suficiente nunca é porque o conhecimento não se esgota né, mas é significativa Por que me transformou inclusive enquanto o homem assim, enquanto cidadão e tipo... eu não tinha noção do quanto machista eu era [...]”</p> <p><u>Entrevistado 2:</u> “Não, acredito que não, por isso que eu acabei procurando mais informações para poder estar mais preparado para abordar a temática, somente quando aparece no nono ano, alguma questão ali, daí a gente saber bem certinho como conversar com eles.”</p> <p><u>Entrevistada 7:</u> “Olha, foi um começo, porque eu acho que tudo que a gente aprende, se interessa aí é sempre bom a gente buscar mais. Assim... eu fui ler, daí eu comprei alguns livros, procurei alguma coisa na internet... Então assim, eu acho que a formação nossa na universidade é um pontapé inicial, mas a gente nunca pode parar, né?”</p>
<p>O que você entende por gênero?</p>	<p><u>Entrevistada 3:</u> “[...] de forma bem concisa, o que eu entendo por gênero é pertencer a algo a um grupo, pode ser feminino, pode ser masculino, pode ser LGBTQI+, pode ser qualquer grupo. Isso eu penso que seja gênero de uma forma simplória.”</p> <p><u>Entrevistada 7:</u> “Bom, gênero é aquele bagulho da construção social né, em cima, baseado né no sexo biológico das pessoas que esperam função, comportamento e tal de determinado sexo. Então, tem um determinado padrão aceito pela sociedade e perpetuado muitas vezes né, do que o homem ou uma mulher deve ser né? Então gênero é construção, é cultura, é história tudo isso dentro dessa ideia de gênero.”</p> <p><u>Entrevistada 1:</u> “A questão de gênero, ela realmente é bem complicada, né? Inclusive, até pra nós professores trabalhar, até a gente descobrir, né, tentar entender essa questão... é aquilo que eu falei, a gente vai pegar mais na questão realmente da mulher, né, quando a gente</p>

vai ali falar de gênero ali né, mas ele é muito amplo, né. Ele não pega só a questão do gênero masculino e feminino, né. E... não é a questão de trabalhar a sexualidade, mas sim a questão de gênero mesmo, e às vezes é o que confunde talvez muitas pessoas, muitos pais, muita família achar que quando estamos falando de gênero estamos falando de sexo né, que realmente não é isso, né. É assim que eu entendo, né a questão do . gênero nas escolas, né.”

Entrevistada 5: “[...] gênero... a opção que eu tenho, a liberdade que eu tenho de escolher quem eu sou, eu vejo dessa forma, simples assim.”

Entrevistado 6: “Vamos lá, gênero... é um conceito difícil né até para nós, mas acredito que é a definição a qual a pessoa tem em... não em relação a sexualidade, mas como ela se entende, como ela compreende o mundo que a cerca né?”

Entrevistada 2: “[...] eu vou falar mais ou menos o que eu falo para os meus alunos né. A gente nasce numa sociedade que vai dizer para a gente que gênero tá relacionado com você ser menino ou menina, está relacionada ao sexo. Eu falo pra eles né [...]: o que vocês entendem por gênero e eles começam a falar. E geralmente vem essa: ah não, mas é um menino é menina então, que é o mais básico ali no pensamento. Eu falo para eles: não, o gênero é mais uma questão de uma construção social, a sociedade que você nasceu vai dizer ah o menino veste azul e menina veste rosa, não sei o que. Eles estão construindo no teu imaginário a ideia do que é ser homem o que é ser mulher e essa definição de papel aí, vai ser o que vai ser visto como sendo o gênero. Mais aí pra conseguir explicar bem certinho para eles vai puxando vários exemplos por quê, a sociedade já colocou na cabeça deles o que que seria ser a questão do gênero como homem e mulher e tal, não sei o que... e é errôneo né? Pelo menos eu acredito que seja errôneo é mais pelo que as pessoas construíram sobre o papel de cada um desses elementos na sociedade.”

<p>Qual a importância do feminismo para você enquanto professor/a de história?</p>	<p><u>Entrevistada 3:</u> “Total importância, compreender o silêncio que está na história e que esse silêncio ele tem um significado, ele tem um peso e que esse peso ele é feminino e que ele foi silenciado na verdade, né? Faz eu buscar, e aí, talvez, eu já respondo outra questão, em todos os conteúdos a gente consegue trabalhar a questão de gênero!”</p>
	<p><u>Entrevistada 4:</u> “Eu... eu acho... é um tema que é complicado [...] Às vezes os movimentos feministas eles compram algumas brigas que na verdade traz mais problemas do que propriamente solução né, no sentido do trabalho da mulher. Às vezes eu vejo assim, se preocupam tanto né, com o lugar da mulher na sociedade e hoje na verdade, a gente acumulou função. Porque aí a gente conseguiu um espaço, a gente trabalha, a gente sai mais de dentro de casa e na sociedade a gente é vista da mesma forma, e a gente acaba fazendo as outras funções que são vistas pela sociedade como sendo da mulher. Então para mim, eu vejo que a gente conquistou mais trabalho do que propriamente direitos.”</p>
	<p><u>Entrevistada 2:</u> “A importância é mostrar pras meninas que sociedade acaba excluindo muitas pessoas em vários momentos e que elas não precisam se sentir excluídas né? Que elas tem que estar sempre pensando que as pessoas têm que ter os mesmos oportunidades, as mesmas condições porque muitas das vezes estão fazendo as mesmas coisas, estão vivendo e não tenho motivo do porque as pessoas acabarem deixando um segmento da sociedade a parte ou sei lá, marginalizado ou qualquer outra coisa. Como a gente percebe né, na sociedade nossa que acaba sempre colocando ali: Ah, você vai ficar no papel de cuidadora, as mulheres tem que cuidar da casa, tem que fazer isso e aquele outro e acabam...”</p>
	<p><u>Entrevistada 7:</u> “Ah o feminismo para minha pessoa ele é importante, porque eu sou uma pessoa feminista [...]. Então é até importante para minha vida, mais do que pra ser professora, é importante porque eu sou mulher. É importante porque eu sou mulher e porque eu tô aí, na luta por todas</p>

		<p><i>cara, porque todo mundo merece reconhecimento e respeito. Eu não sei por que as pessoas acham que é tão complicado, porque é difícil respeitar as mulheres, né? Principalmente na sociedade que a gente vive né. Às vezes é difícil até para algumas mulheres entenderem algumas coisas, então imagina o resto da sociedade.”</i></p> <p>Entrevistada 5: <i>“Ah eu sempre assim... em sala de aula sempre tento evidenciar a importância da mulher no processo histórico sabe. Então é sempre... a mulher no mundo do trabalho; a mulher... o papel da mulher na guerra; o papel da mulher na ciência. Então eu sempre evidencio isso para os alunos: que história não é só formada por homens né? Tem muita mulher na história, e que muitas vezes, elas são Infelizmente ofuscadas, são, tão escondidinhas por traz do livro didático. Então eles só tem aquele referencial masculino quando vai falar de história né, parece que a mulher nunca participou de nada.”</i></p>
--	--	--

CATEGORIA 2

Categorias	Indicadores	Unidades de contexto	
		Perguntas	Respostas
O estudo das temáticas gênero e feminismo e sua importância	A importância das temáticas gênero e feminismo na formação docente e no debate em sala de aula	Em sua unidade escolar existem materiais didáticos e paradidáticos para o seu acesso, que possam te auxiliar no planejamento sobre a temática gênero/feminismo?	<p>Entrevistada 1: <i>“[...] complicado você ficar fazendo uma aula só em cima... hoje tá aí, a academia veio para provar isso, mas só em cima da internet também fica complicado. Porque não tem fonte, tu não sabe de onde veio, então não é só a questão do gênero e feminismo né, outras que a gente teve não trouxe esse embasamento, esse engajamento todo com material e tudo né. A gente faz o que é possível.”</i></p>
			<p>Entrevistada 5: <i>“Olha, que que eu tenho observado não, não tem. Mas daí, a gente segue lá dentro da BNCC lá, que eu acho que tem alguma coisa né? Mas não tem algo que eu posso ir lá pegar para ler para mim. É bem difícil.”</i></p>
			<p>Entrevistada 3: <i>“Paradidático não, didático daí vem os livros e aí eu tenho a minha bibliotequinha, mas não na escola. Até solicitamos, a um tempo atrás... fizemos um pedido de compra de livros, da Chimamanda né, que tem uma linguagem</i></p>

	<p><i>bem simples né, até para os professores que não conhecem. Talvez para alguns professores já começarem a perceber o porquê desse movimento e estar absorvendo isso. Mas ainda não tivemos retorno...”</i></p> <p><u>Entrevistado 8:</u> “Olha, temos o livro didático, né? O acesso à internet, mas um material específico, específico que trata o tema, não.”</p>
<p>Existem na sua unidade escolar ações para a promoção da igualdade de gênero e o respeito ao papel social da mulher?</p>	<p><u>Entrevistada 4:</u> “Não, não nada específico. Só que assim oh, eu não percebo diferenciação entre meninos e meninas na escola, nem entre os professores e professoras. Então eu não vejo assim oh, que haja a necessidade de um trabalho específico, porque eu não vejo essa discriminação dentro da escola. Eu acho que a gente têm que trabalhar dentro da sala a questão de gênero, que é para que o aluno lá fora né, não tenha essa discriminação. Agora, dentro da escola, eu sinceramente não percebo. Não há uma ação pra isso, mas eu acho que de repente, até eu vejo como positivo para não... de repente chamar atenção para isso aí e acaba sendo... estimular o preconceito.”</p> <p><u>Entrevistada 3:</u> “Não, não existe. O que existe é um apoio a todas as iniciativas que a gente fez nesse sentido, né. Mas partir da instituição, não.”</p> <p><u>Entrevistado 8:</u> “Olha, da parte, da iniciativa do professor, de professor de artes, história até mesmo com alguns professores de religião a gente vê. De maneira individual. [...] como um tema de abordagem que envolva todas as disciplinas, que mobilize toda a comunidade escolar, não.”</p>
<p>Em sua unidade escolar, em algum momento de Reunião ou Parada Pedagógica houve alguma discussão sobre as questões de gênero com o enfoque no</p>	<p><u>Entrevistada 6:</u> (risos) “Não... esses temas assim, polêmicos, vamos dizer que um pouco fora da caixa, nunca são abordados nesse tipo de reunião né?”</p>

	feminismo?	<p><u>Entrevistado 2:</u> “Olha, na verdade a gente tem muita pouca parada agora né? Esse ano não teve nenhuma, ano passado foi a questão do trabalho remoto... não me recordo em nenhum momento de ter tido abordagem nesse sentido. [...] não em reuniões específicas para abordar o tema, acabava sendo um ação que acabava algum professor fazendo alguma atividade, ou alguma parte da orientação: ah, vamos colocar um cartaz, alguma coisa assim, pra falar da questão do 8 de Março. Mas não algo específico em reunião.”</p> <p><u>Entrevistada 4:</u> “Oh, nesses 31 anos no município, eu não lembro de nunca ter sido levantado esse tema em nenhuma formação, em uma reunião pedagógica, nada. A impressão que eu tenho assim é que, a maioria dos educadores né, que não são da área de história, nem tem muita noção, e hoje, como existe essa questão de ideologia de gênero, se falar em gênero eles acham que é tudo a mesma coisa ideologia e eu trabalhar o gênero. Mas nunca lembro de ter sido nem tocado na questão.”</p>
	Nos seus planos de aula, você contempla o estudo das questões de gênero e/o feminismo?	<p><u>Entrevistadora 4:</u> “Sim. Assim, a gente que não tem como trabalhar história em determinados momentos sem falar do movimento feminista. Não procuro falar do movimento, mas só narrar o fato mesmo, como aconteceu. E em quase todos os momentos da história eu vejo a questão de gênero, já desde a formação das primeiras sociedades que os homens saem pra guerra e as mulher ficavam ali em casa fazendo trabalho; na guerra ele ia acumulando riqueza, isso aí dá para o homem aquela ideia de poder, ele que tem a riqueza pra manutenção da família, então a mulher tem que ser subserviente né e acaba colocando a mulher no sentido parece que abaixo do ser humano. O feminino eu trato a questão do feminismo sem exaltar feminismo, mas mostrando o que ele existiu na história. Então eu trabalho gênero nesse sentido, de ver como a mulher ainda é discriminada na sociedade que a gente vive.”</p> <p><u>Entrevistada 3:</u> “[...] em todos os conteúdos a gente consegue trabalhar a questão de gênero. Um exemplo: quando</p>

eu trabalho os iluministas, Rousseau, Diderot, D'Alembert, Montesquieu, Voltaire onde é que estão elas? Eu: galera, vocês não tão percebendo algo estranho? Um ou outro se atina assim né, porque eles não estão acostumados com provocações e eu adoro fazer provocações! Ai uma falou: professora as mulheres não pensavam? Eu disse assim: chegasse onde a profe querida!"

Entrevistada 5: *"Na verdade é aquele planejamento que a gente segue lá... que tá na BNCC. Mas eu, eu, eu oralmente... eu já começo com eles... que nem no sétimo ano, eu vou começar a trabalhar o feudalismo. Eu vou já abordar o assunto da mulher na Idade Média para eles, como é que era a mulher na Idade Média. Então... e agora eu tô, eu tô bem preocupada assim em procurar em cada conteúdo nem que seja um nome feminino para incluir ali né? Mas o planejamento lá escrito, lá ainda não tem nada assim. Mas oralmente, eu sempre inicio uma aula, sempre falando das mulheres da história. É uma coisa para se pensar, realmente."*

Entrevistada 2: *"A gente, eu tento sempre colocar alguma coisa a partir do sétimo ano, porque no sexto a gente pega muito mais história antiga e tal e eu sempre comento: a mulher acabava não tendo muita participação na sociedade, acabava mais ficando com o papel de mãe e tal, aí já no feudalismo a gente começa a falar sobre o papel das mulheres na sociedade feudal. Ai vem quando começa ali a partir da Revolução Industrial e sempre dentro oitavo ano daí já, eu sempre coloco também um tema falando sobre a questão da desigualdade que um homem adulto recebia duas três vezes, duas ou três vezes mais do que uma mulher, uma criança, daí falo que os patrões acabam, acabavam querendo sempre dar prioridade pra contratação de mulheres e crianças, que daí pagavam menos e tinha mais mão de obra e tal. Eu sempre tento encaixar um pouquinho em cada ano o conteúdo ali de relações sociais com feminismo e a questão dos papéis que são colocados na sociedade."*

Entrevistado 6: *"Nos planos de aula*

		<p><i>escrito ali que você vai fazer isso não, mas a gente tem, Nós temos muitas questões de gênero na sala de aula né. O professor que não enxerga ele tá se fazendo de tonto. É todo momento que você tem questões de gênero, então o tema perpassa o tempo todo de maneira... eu acho que ele entra mais nas relações sociais na sala de aula, mais do que a questão do conhecimento que tá sendo transmitido [...].”</i></p>	
	Os livros didáticos adotados pela sua rede de ensino contemplam as questões de gênero e/o feminismo?	<p>Entrevistada 3: “Não. Assim... dá para perceber uma evolução né, boa evolução nesse sentido dos livros didáticos. Elas aparecem muitas vezes como protagonistas, só que em muitos conteúdos assim... são parágrafos pequenininhos ainda né, dependendo do assunto. Mas elas estão, elas estão começando a ocupar espaços.”</p> <p>Entrevistado 6: “Não [...] aparece como floreio, como enfeite, um adendo, aquele saiba mais do livro né? Aquelas coisas assim.”</p> <p>Entrevistada 7: “Geralmente tem, mas é assim: um box pequeno ou três/quatro parágrafos dentro do texto ali explicativo do conteúdo, não é nada muito [...] explícito assim. É só para citar que a história das mulheres está ali, mas daí a gente explora né e vai além.”</p>	
CATEGORIA 3			
Categorias	Indicadores	Unidades de contexto	
		Perguntas	Respostas
O silenciamento e a polêmica que envolve o estudo das temáticas de gênero e feminismos	As professoras relatam experiências relacionadas ao trabalho com as temáticas de gênero e feminismos em sala de aula, além das polêmicas que emergem dessa abordagem	Você acha que as temáticas gênero e feminismo são temas polêmicos?	<p>Entrevistada 1: “[...] trabalhar questão de gênero, inclusive até o feminismo, outras áreas ali, isso gera realmente um desconforto social, né? O que que eu posso te dizer, uma sociedade machista talvez, que não queira que isso mude, né? E vai famílias lá reclamar, então professor também sente um pouco: opa, não vou porque eu também não tô para entrar aí em briga né?”</p> <p>Entrevistada 2: “É bastante né? Bastante, como você falou que... sobre a questão em 2014/2015 quando começou uma discussão bem, bem grande sobre a igualdade de</p>

gênero e tal, muita coisa que muita gente sequer sabe o que que é, começaram a discussão daí tavam fazendo as reformulações da BNCC e tudo mais né? Acaba que foi retirado dos textos Federais e acabou sendo retirado dos textos estaduais e municipais e simplesmente vamos deixando ali, de lado, e não vamos mais falar sobre o assunto. Porque esse assunto não agrada a x, a y, a sei lá o que... É um tema polêmico sim, tanto que se o professor não souber como abordar o tema, muitas vezes ele vai acabar recebendo: olha professor, você têm que ir né, pensar no que você tá dizendo..."

Entrevistada 3: *"Infelizmente professor de história na atual conjuntura Renata, tá sofrendo uma pressão gigante, porque é uma pressão nossa de não silenciar e ao mesmo tempo é uma pressão de... que eu não quero ser apontada, sabe?"*

Entrevistadora 4: *"Eh, a questão de gênero, eu acho que ela tá complicada hoje né. Então assim, não tem a compreensão de muitos mesmo [...]. Só que tem um outro problema, quando a gente fala em gênero, aí vem a questão da Ideologia de Gênero, e não é a mesma coisa. Mas que hoje já levam para essa questão, então às vezes a gente trabalha a questão de gênero, as mudanças, a inclusão da mulher na sociedade, como isso se formou e às vezes, a gente não usa o termo gênero para não causar problema."*

Entrevistada 7: *"Não, eu acho que é um assunto necessário. Eu acho que é um assunto necessário, necessário mesmo. Até porque polêmico ou não, história precisa falar disso, não tem como a gente não falar, é como esquecer uma parte da história, como apagar uma parte, não tem como, não existe."*

Quais outros assuntos/temas que você compreende que sejam polêmicos no ensino da história e por quê?

Entrevistada 8: *"Até mesmo religiosa hoje né, as religiões de matriz africana, de matriz indígena. Não faz muito tempo aí, tava tratando de mitologia grega/romana eu recebia bilhetes de pais e mães na agenda falando que o filho não, não vai estudar isso, que é do diabo, que não sei o quê."*

		<p><u>Entrevistada 1:</u> “São outras questões que eu acho muito importante e que a escola deveria ter, mas se por algum motivo as leis não permitem que a nossa classe fale sobre isso, ou até mesmo como hoje tem que falar aí do Escola sem Partido. Se a gente não tem, mas que traga um então um vereador para falar, afinal ele foi eleito pela população. Que ele possa tá falando né? Como eu falei, a própria saúde tá falando sobre sexo e sexualidade, utilizar as aulas de ciências talvez né? Isso é muito importante.”</p> <p><u>Entrevistada 4:</u> “Eu acho que assim... na atualidade seria a questão política, que de repente a gente vai trabalhar, principalmente ali no nono ano, que a gente estuda mais atualidade é um assunto assim... meio delicado, uma falta de... eu diria que uma certa... como eu vou falar... uma certa ditadura né? Que se tu não aceitar determinadas ideias políticas tu tá errado, tu és contra. Eu percebi... a questão da política nacional eu acho que a gente nunca teve uma pressão assim, tão grande como tem agora. Se tu falar qualquer coisa que tu não concorda com aquilo, já é porque é contra... antes a gente via isso na política municipal, mas hoje a questão nacional está muito complicado [...]. Tem professores que já foram até questionados pelos pais. Eu acho essa maior polêmica hoje, é a questão da política.”</p> <p><u>Entrevistada 5:</u> “Eu acho que assim... é complicado trabalhar a própria questão da fé da igreja na escola, você tem que estar sempre com embasamento histórico. A questão da homossexualidade também é bem complicado trabalhar na escola.”</p>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observação: Para a construção desse quadro não foram utilizadas todas as perguntas e respostas dadas pelas professoras durante as entrevistas.