

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E HUMANIDADES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS QUE AMPARAM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS VOLTADAS À VALORIZAÇÃO DAS MULHERES NO ESTADO
DO AMAZONAS**

**MANAUS/AM
JUNHO/2022**

SILVANA BARRETO ORIENTE

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS QUE AMPARAM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS VOLTADAS À VALORIZAÇÃO DAS MULHERES NO ESTADO
DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Professora Dra. Maria Isabel Alonso Alves.

Linha de pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

**MANAUS/AM
JUNHO/2022**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

O69p Oriente, Silvana Barreto
Políticas públicas educacionais que amparam práticas pedagógicas que versam sobre a valorização da mulher no Estado do Amazonas / Silvana Barreto Oriente . 2022
149 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Isabel Alonso Alves
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Empoderamento feminino. 2. Violência contra mulher. 3. Roxana Bonessi. 4. Práticas pedagógicas. 5. Políticas públicas educacionais. I. Alves, Maria Isabel Alonso. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS QUE AMPARAM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS VOLTADAS À VALORIZAÇÃO DAS MULHERES NO ESTADO
DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Aprovada em 02/06/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Alonso Alves
Orientadora/Presidente - UFAM

Prof^ª. Dr^ª. Josélia Gomes Neves
Membro externo – UNIR

Prof^ª. Dr^ª. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira
Membro interno – UFAM

CRÔNICA DE UM NORDESTINO

A última vez que encontrei meu pai eu estava a caminho do aeroporto, parei em sua casa para me despedir e pedir sua bênção.

- Fique bem, pai. Quero encontrá-lo firme e forte quando eu voltar a Manaus.
- Que Deus te abençoe, minha preta. Eu estarei aqui.
- Sei que estará! Espero herdar ao menos 10% de sua força (*risos*).
- Desculpe, mas você não herdará (*apreensão*)... Você já herdou, porque em suas veias corre sangue nordestino e o nordestino, além de tudo, é um forte! Uma mulher que nasceu onde você nasceu, na família em que nasceu, nas circunstâncias em que nasceu, conseguir chegar aonde chegou, só pode ser muito forte. Disso eu não tenho dúvida.

Não contive as lágrimas, foi tão forte que coube o registro.

Por Silvana Barreto

Dedico este trabalho a minha mãe (em memória). Guerreira, incansável, minha maior incentivadora. Sempre acreditou que eu era capaz e não mediu esforços para que eu estudasse. Usou toda a sua força, juventude e vigor para me ensinar a não desistir da vida, do amor e da fé; de igual modo a minha irmã primogênita (em memória). Abriu mão de sua infância para cuidar de mim, enquanto minha mãe trabalhava. Seguiu os seus passos: foi guerreira, trabalhadora, criou os filhos sozinha e nunca desistiu da fé e nem do amor. Ambas foram levadas pela covid-19, mas permanecem em meu coração e minhas memórias.

AGRADECIMENTOS

Certamente destino a primazia dos meus agradecimentos a Deus Pai. Ele me fez voltar a sonhar em meio à dor da perda da minha mãe. Ele me fortaleceu em cada etapa da seleção do mestrado, durante cada aula assistida, cada artigo lido e a cada degrau da construção dessa pesquisa. Sem Ele, nada seria possível.

Às minhas filhas, Aline e Alice, meus tesouros na terra, minhas companheiras, os instrumentos usados por Deus para que eu permanecesse firme, minha motivação para levantar a cada manhã; é por vocês e para vocês. Jamais me sentirei improdutivo, pois vocês revelam o melhor de mim diariamente.

Ao meu pai, um nordestino muito forte, que muito me ensinou com seus erros e acertos. Na sua imperfeição, me mostrou que é possível lutar contra as adversidades da vida de cabeça erguida. Aos meus irmãos, “sangue do meu sangue”, a mim ligados através de meu pai, por me cercarem de amor no momento mais difícil da minha vida, quando me senti só e sem forças, vocês foram companheiros, atenciosos e dedicaram tempo para me fazer acreditar que era possível seguir em frente, pois nunca estaria sozinha. Trago vocês em meu coração.

A minha irmã Michele, que carrega comigo o sangue de nossa mãe e que luta diariamente para vencer o luto. Sou grata por você ter me permitido estar ao seu lado nesses dias difíceis e por dividir com você esse momento incrível de superação, o qual certamente alegraria muito nossa mãe e irmã, que descansam em Cristo.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Isabel Alonso Alves, exemplo de determinação e força, me inspirou de diversas formas, muito além da sala de aula e da atividade profissional. Gratidão por descortinar as janelas do conhecimento de forma tão simples e ao mesmo tempo tão intensa.

Ao corpo docente do PPGECH, pela atenção dispensada em todos os momentos em que o procurei e por compartilhar conhecimentos e experiências, os quais muito contribuíram para a finalização desta pesquisa. De igual modo, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por financiar nosso programa de pós-graduação e a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM, por financiar parte de minhas publicações.

Aos meus colegas de trabalho pelo carinho e incentivo, por compreenderem minhas ausências, em especial, a minha gerente, Clécia Said, por me apoiar no processo de afastamento para aperfeiçoamento profissional. Jamais esquecerei.

Aos meus amigos, colegas guerreiros que conheci no Programa, irmãos em Cristo e todos os que torceram pela concretização deste trabalho, em destaque os professores da banca examinadora por todas as considerações e sugestões para o aperfeiçoamento da pesquisa, o meu sincero agradecimento.

ORIENTE, Silvana Barreto. Políticas Públicas educacionais que amparam práticas pedagógicas que versam sobre a valorização da mulher no Estado do Amazonas. Manaus, 2022.149 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Amazonas/UFAM.

RESUMO

A presente pesquisa aborda as políticas públicas educacionais que amparam práticas pedagógicas voltadas à valorização das mulheres no Estado do Amazonas. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) no âmbito da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Unidade de Humaitá - IEAA. Parte da seguinte indagação: De que modo as políticas públicas educacionais têm orientado as práticas pedagógicas para o empoderamento feminino nas escolas? Tendo como objetivo geral, analisar se/como as Políticas Educacionais voltadas para as mulheres têm fortalecido e orientado as práticas pedagógicas que visam o empoderamento feminino, a partir da análise do projeto Monumento Roxana Bonessi. Como objetivos específicos pretende-se mapear as Políticas Educacionais voltadas ao gênero feminino vigentes no cenário educacional brasileiro, tendo em vista as políticas tidas como macro (âmbito nacional) e micro (estadual e local); discutir sobre o modo como essas políticas norteiam as ações pedagógicas docentes na rede pública do Amazonas; e refletir se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores estão alinhadas com essas políticas, tendo como ponto de reflexão a análise do projeto interdisciplinar Monumento Roxana Bonessi. As aproximações teóricas relacionam-se aos conceitos de políticas públicas e práticas pedagógicas Denise e Franco (2016); empoderamento feminino Berth (2020), relações de subalternidade, patriarcado e processos de resistência e valorização da mulher, Akotirene (2020); performatividade do corpo, Louro (2007) e produção de identidade, Silva (2014). O amparo metodológico tem como base a metodologia pós-crítica em Educação, a partir de autores que transitam entre os campos de prefixos “Pós” trazidos por Meyer e Paraíso (2012) e que de alguma forma versam sobre os conceitos de gênero, empoderamento feminino e educação. A abordagem é de cunho qualitativo e a produção dos dados parte de uma análise bibliográfica e documental. Os resultados encontrados demonstram que ainda é possível perceber um silenciamento da escola frente aos problemas relacionados à inferiorização da mulher, pontuando marcadores de gênero, raça e classe; que a escola precisa se posicionar, a fim de que a educação oferecida promova condições igualitárias de acesso, permanência e desenvolvimento das competências e habilidades das mulheres; que as políticas públicas educacionais não orientam com clareza como os docentes podem lidar com os problemas ocasionados a partir das questões de gênero; que o movimento feminista tem se mostrado um importante aliado na inserção da pauta de gênero nas políticas educacionais e no combate ao avanço do conservadorismo na tratativa das questões de sexualidade nos documentos oficiais. Percebeu-se, ainda, que é possível abordar questões ligadas ao empoderamento da mulher a partir de práticas pedagógicas interdisciplinares, articuladas, que dialoguem com as orientações da legislação em consonância com temas do cotidiano da comunidade escolar.

Palavras-Chave: Empoderamento Feminino. Violência contra a Mulher. Roxana Bonessi. Práticas Pedagógicas. Políticas Públicas Educacionais.

ORIENTE, Silvana Barreto. Políticas Públicas educacionais que amparam práticas pedagógicas que versam sobre a valorização da mulher no Estado do Amazonas. Humaitá, 2022.149 p. Dissertação de Mestrado – Universidade do Estado do Amazonas/UFAM.

ABSTRACT

The present research addresses the educational public policies that support pedagogical practices aimed at valuing women in the State of Amazonas. The research was developed in the Graduate Program in Teaching of Sciences and Humanities (PPGECH) at the Federal University of Amazonas - UFAM, Humaitá Unit - IEAA. It starts from the following question: Have public educational policies been guiding pedagogical practices towards female empowerment in schools? The general objective is to analyze if/how the educational policies aimed at women have strengthened and guided the pedagogical practices that aim at female empowerment. The specific objectives are to map the Educational Policies aimed at the feminine gender in the Brazilian educational scenario, taking into account the policies considered as macro (national scope) and micro (state and local); discuss how these policies guide the pedagogical actions of teachers in the public network of Amazonas; and reflect on whether the pedagogical practices developed by teachers are aligned with these policies. The theoretical approaches are related to the concepts of public policies and pedagogical practices, Denise (2016) and Franco (2016); female empowerment, Berth (2020), relations of subalternity, patriarchy and processes of resistance and valorization of women, Akotirene (2020); condition of women, Ribeiro (2020), performativity of the body, Louro (2007) and identity production, Silva (2014). The methodological support is based on the post-critical methodology in Education, based on authors who move between the "Post" prefix fields brought by Meyer and Paradise (2012) and who somehow deal with the concepts of gender, female empowerment and education. The approach is qualitative and the data production is based on bibliographic and documental analysis. The results show that it is still possible to notice a silencing of the school in front of the problems related to the inferiorization of women, pointing out markers of gender, race, and class; that the school needs to position itself so that the education offered promotes equal conditions of access, permanence, and development of competences and abilities of women; that public educational policies do not clearly guide how teachers can deal with the problems caused by gender issues; that the feminist movement has been an important ally in the insertion of the gender agenda in educational policies and in the fight against the advance of conservatism in the treatment of sexuality issues in official documents. It was also perceived that it is possible to address issues related to women's empowerment from interdisciplinary and articulated pedagogical practices that dialogue with the guidelines of the legislation in line with issues of everyday life of the school community.

Key-words: Female Empowerment. Violence Against Women. Pedagogical Practices. Public Educational Policies.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DDPM – Departamento de Desenvolvimento Profissional do Magistério

DEPPE – Departamento de Planejamento e Programas Educacionais

DGE – Departamento de Gestão Educacional

ECA – Estatuto da criança e do adolescente

GAEED – Gerência de apoio e atendimento a diversidade

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MISR-PRB – Monumentos invisíveis e suas reflexões – a Praça Roxana Bonessi

PAIC – Programa de alfabetização na idade certa

PPGECH – Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PEE/AM – Plano Estadual de Educação do Amazonas

PNPM – Plano Nacional de Políticas para Mulheres

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PCPEM – Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio

RCA – Referencial Curricular Amazonense

SEDUC/AM – Secretaria de Estado de Educação do Amazonas

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Busca Google acerca do feminicídio	94
Figura 02: Registro de feminicídio no Amazonas	102
Figura 03: Encenação de depoimento fúnebre	109
Figura 04: Publicação da SSP/AM	112
Figura 05: Caracterização das personagens	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Similaridades temáticas na pesquisa	36
Quadro 02: Diretrizes e metas do PNE	72
Quadro 03: Principais documentos educacionais	89
Quadro 04: Macro áreas dos temas contemporâneos transversais	122

SUMÁRIO

1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A VALORIZAÇÃO DAS MULHERES: UMA INTRODUÇÃO	15
Reflexões sobre o contexto: objetivos, justificativa e outras inquietações	15
Revisitando memórias	20
Revisão de literatura sobre as questões de gênero e educação no Brasil	36
2 UMA REFLEXÃO HISTÓRICA SOBRE A LUTA FEMININA POR VALORIZAÇÃO E CONDIÇÕES SOCIAIS EQUÂNIMES	55
Uma jornada em busca de escolarização e a construção do movimento feminista	58
Os feminismos no Brasil	60
3 CARTOGRAFIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE GÊNERO	65
Documentos no cenário brasileiro que versam sobre gênero	67
As questões de gênero no Estado do Amazonas	80
4 AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	89
A sensibilidade e a pesquisa: a escolha da metodologia pós-crítica	90
O ambiente e o contexto de investigação	96
5 UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE VISAM O EMPODERAMENTO DA MULHER	99
A violência de gênero no contexto escolar amazonense	100
Uma proposta interdisciplinar dialogando com o respeito às mulheres: o Monumento Tenente Roxana Bonessi	110
A relação entre as orientações da SEDUC/AM quanto às questões de gênero e as práticas docentes escolares	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
7 REFERÊNCIAS	136
8 ANEXOS	147

1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A VALORIZAÇÃO DAS MULHERES: UMA INTRODUÇÃO

Apesar dos recentes estudos e crescente divulgação dos temas relacionados à luta pela valorização das mulheres em todas as esferas da sociedade, ainda é possível perceber a carência desse debate em muitos espaços escolares, visto ainda ser tão comum nos noticiários e redes sociais a exposição de mulheres a cenários de violência e discriminação em vários espaços sociais. É inegável que a escola tem sido vista como agente de propagação de valores que sugerem o respeito e a tolerância, mas sabe-se que nem sempre eles são efetivados nas práticas escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo segundo, afirma que a Educação é inspirada em princípios de liberdade e de solidariedade humana, sua finalidade deve estar pautada no desenvolvimento do educando, no exercício da cidadania e qualificação profissional. Nesse contexto, entende-se que ela não deve priorizar sexo, raça ou posição social, sendo assim, qualquer prática que diminua, deprecie ou subestime a mulher, no espaço escolar deve ser apurada, corrigida e extirpada.

Visitar as experiências e práticas pedagógicas e/ou as memórias de um (a) educador (a), sob um viés investigativo, buscando compreender se os princípios propostos nos documentos educacionais oficiais estão sendo cumpridos, pode ajudar a entender a realidade de muitas meninas e mulheres no âmbito escolar, vítimas ou não de discriminação e preconceito.

Alcançar o direito e acesso à educação não representou o fim de uma guerra, mas marcou o início de uma luta por valorização e reconhecimento das potencialidades intelectuais das mulheres, fatos que, infelizmente, ainda não fazem parte da realidade em alguns contextos escolares, como alguns dos que serão relatados no presente trabalho.

1.2 – Reflexões sobre o contexto: objetivos, justificativa, indagações e outras inquietações

A pauta do movimento feminista tem sido muito debatida em diversos segmentos sociais, seu desafio e objetivos estão relacionados, principalmente, à igualdade entre os sexos, de modo a superar qualquer forma de opressão, através de uma concepção clara de gênero que supere os limites impostos pelo patriarcado.

Diante desse cenário, surge uma indagação inquietante: De que modo as políticas públicas educacionais têm orientado as práticas pedagógicas para o empoderamento feminino nas escolas?

Ao olhar por esse viés investigativo tem-se como objetivo geral analisar se/como as Políticas Educacionais voltadas para as mulheres têm fortalecido e orientado as práticas pedagógicas que visam o empoderamento feminino. Para tal, faz-se necessário mapear as Políticas Educacionais voltadas ao gênero feminino vigentes no cenário educacional brasileiro, tendo em vista as políticas tidas como macro (âmbito nacional) e micro (estadual e local), de modo que seja possível discutir sobre o modo como essas políticas norteiam as ações pedagógicas docentes na rede pública do Amazonas, através da análise do projeto intitulado “Monumento Tenente Roxana Bonessi: uma joia com mensagem social” para então, refletir se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores estão alinhadas com essas políticas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (2015) sugerem o enfrentamento dessa temática na escola, de forma crítica, focada na autonomia do sujeito, bem como no “reconhecimento das diferenças, na promoção dos direitos e no enfrentamento a toda forma de discriminação e violência” (BRASIL, 2015, p.14).

Já as Diretrizes Nacionais para a educação em Direitos Humanos (2003, p. 03), válidas a todos os sistemas e modalidades de ensino, têm como pilares “a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado e a democracia na Educação”.

Diante deste cenário, não há como negar que o contexto escolar se torna uma ferramenta de sensibilização e luta, na busca por uma sociedade mais igualitária e equânime, trazendo à tona a necessidade da criação de Políticas Públicas Educacionais que fortaleçam as questões de gênero, valorização das minorias e empoderamento feminino, fatores essenciais para a superação dos desafios vivenciados.

Dito isto, vale destacar que a presente pesquisa inspira-se nas teorias de prefixo pós, principalmente aquelas que advêm do campo de estudos culturais e estudos de gênero, a fim de sustentar as matrizes conceituais articuladas ao longo da pesquisa, visto que ancoram pesquisas voltadas às questões das minorias, suas opressões contemporâneas e as problemáticas envolvendo gênero, sexualidade, questões étnico-raciais e demais assuntos relacionados às diferenças.

As estratégias metodológicas adotadas na pesquisa relacionam-se ao que propõem os estudos pós-críticos em educação, com apoio no que definem Meyer e Paraíso (2012, p. 24) ao defender que “existe pedagogia, modos de ensinar e possibilidades de aprender nos mais diferentes artefatos culturais, que se multiplicaram na nossa sociedade”.

A escolha do amparo metodológico se deu por conta do cenário de mudanças pelo qual a sociedade e, conseqüentemente a educação, estão passando, o que requer uma visão diferenciada sobre os caminhos metodológicos a seguir, os quais devem considerar os mais variados cenários e ambientes com os quais o pesquisador se depara no processo de produção e análise de dados.

Por se tratarem de sujeitos de pesquisa envolvidos em um processo histórico de lutas por espaço e quebra de algemas da opressão patriarcal, é preciso vislumbrar um ambiente de inquietações, de frustrações por tentativas invalidadas e infrutíferas de quebrar o silêncio imposto, social e culturalmente, nos espaços educacionais. Esse ambiente não comporta mais, com aceitação de outrora, os mesmos métodos enrijecidos e inflexíveis de pesquisa, reproduzidos como verdadeiros e absolutos, antes, porém, anseia por alternativas que contemplem suas diversificadas pautas pós-modernas.

Entendendo essa necessidade, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual seja possível uma relação de empatia entre pesquisador e pesquisado, no sentido de valorar os motivos, intenções, revoltas e apreensões dos sujeitos, a partir de um olhar científico, mas, sobretudo, de respeito às subjetividades durante a pesquisa.

As estratégias descritivo-analíticas utilizadas seguiram ao conceito de bricolagem, proposto por Paraíso (2012) visando uma articulação de saberes e possibilidades, ao utilizar diferentes possibilidades, como a análise de imagens e manchetes veiculadas em redes sociais, alinhadas a produção bibliográfica e análise documental, os quais compuseram diferentes deslocamentos, característicos das teorias pós-críticas.

A produção bibliográfica segue as orientações teóricas de Meyer e Paraíso (2012), visto buscar um alinhamento com o campo pós-crítico, que norteia o caminho metodológico escolhido, porém, mesmo buscando trilhar sob inspiração pós-crítica, buscou-se amparo em Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (2013), para

referenciar a pesquisa documental proposta nesta investigação, entendendo que estes dialogam, de algum modo, com este campo.

A pesquisa documental envolve políticas públicas educacionais no âmbito macro e micro, ou seja, em um primeiro momento sendo analisados documentos no cenário nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Plano Nacional de Educação (PNE), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); em um segundo momento, a atenção se volta às políticas estaduais, como o Plano Estadual de Educação (PEE/AM), o Referencial Curricular Amazonense (RCA), o Regimento das Escolas Estaduais do Amazonas e Documentos da Gerência de Acompanhamento e Apoio a Diversidade (GAEED) da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM).

Após essa investigação junto aos documentos da SEDUC/AM, é analisada uma prática pedagógica desenvolvida em uma escola da Rede Pública Estadual de Manaus, que alcançou destaque em um concurso promovido pelo Centro de Treinamento Padre Anchieta (CEPAN), alusivo aos 350 anos da Capital Amazonense. O projeto intitulado “Monumento Tenente Roxana Bonessi” abordou a temática do feminicídio e conquistou o primeiro lugar dentre as escolas do Estado do Amazonas.

Os principais autores e autoras trazidos nesta abordagem integram as diferentes matrizes conceituais articuladas nesta pesquisa, são teóricos (as) que discorrem sobre políticas públicas e práticas pedagógicas (FRANCO, 2016), empoderamento da mulher (BERTH, 2020), relações de subalternidade, patriarcado e processos de resistência (HOOKS, 2017; 2020; CARNEIRO, 2020), valorização da mulher (AKOTINERE, 2020) e produção de identidade (SILVA, 2014) - conceitos essenciais para melhor compreensão dos objetivos propostos.

A estrutura a seguir conta com cinco seções, organizadas de maneira que possam auxiliar na compreensão geral do objetivo da pesquisa, ou seja, de modo que se perceba se as políticas públicas educacionais têm orientado as práticas pedagógicas que visam à valorização feminina, tendo como ponto de partida um capítulo introdutório esclarecendo os objetivos e as motivações da pesquisa, assim como um relato das memórias da autora, a fim de justificar a aproximação com a temática.

Segue-se então, a revisão de literatura das políticas públicas educacionais que versam sobre gênero no Brasil. O estado do conhecimento foi produzido a partir da

base de dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com recorte temporal dos últimos cinco anos, 2016 a 2021 e objetivou situar o que se tem pesquisado sobre questões de gênero nas políticas educacionais no âmbito nacional.

Adiante, propõe-se uma reflexão histórica sobre a luta feminina por valorização e condições sociais equânimes, retomando a temática desde a antiguidade, passando pelo surgimento e fortalecimento do movimento feminista. Em seguida, é feita uma cartografia das políticas públicas educacionais que amparam as questões de gênero no Brasil e no Estado do Amazonas.

A quarta seção é dedicada às reflexões teórico-metodológicas que sustentam a pesquisa. Destaca-se a sensibilidade requerida nos estudos pós-críticos em educação e detalha-se o ambiente e o contexto de investigação. Já na quinta seção, foi realizada uma reflexão sobre o projeto “Monumento Tenente Roxana Bonessi”, desenvolvido em uma escola da rede pública estadual de Manaus/AM.

As articulações propostas delineiam uma estratégia que visa contribuir com uma educação antirracista e antidiscriminatória, notável nas práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula, as quais possam promover a valorização das mulheres em todas as suas nuances. Para tal, retoma-se, a partir desse ponto, as lembranças da autora, a fim de compreender a aproximação com a temática em estudo e entender como essas memórias foram importantes para a construção do escopo da pesquisa.

1.3 – Revisitando memórias¹

Escrever nossas memórias é uma tarefa prazerosa, mas, ao mesmo tempo, torna-se um desafio, pois exige uma reflexão sobre práticas, posturas, conceitos, às vezes pré-conceitos, aprendidos e desenvolvidos ao longo da trajetória escolar, acadêmica, familiar ou profissional. Sousa e Cabral (2015, p.151) afirmam que “as narrativas, nesse aspecto, levam-nos à compreensão da historicidade do sujeito, do voltar para si num processo de reflexão”.

Escrever sobre nossas vivências remete ao que Evaristo (2009) chama de escrevivência, apontando para a necessidade da escrita de mulheres negras provocar um incômodo no interior da produção científica hegemônica, a qual a autora considera ser marcadamente branca e androcêntrica, desse modo, torna-se possível o

¹ Parte dessas memórias foi publicada em OLIVEIRA, Elen dos Santos (org). Mulheres do Brasil: direitos humanos, linguagens e sociedade – volume 1. Curitiba: Editora Bagai, 2022.

engajamento em uma produção ética e científica que milite em favor dos movimentos sociais e políticos das mulheres negras. Para a autora, escrever significa contar histórias pessoais, mas que remetem a experiências que podem ser coletivas, visto que, em geral, vislumbra narrativas em que a protagonista relata vivências nas quais diversos marcadores sociais estão latentes, sendo possível notar cenas de discriminação, preconceitos (de raça, gênero e/ou etnia), com as quais outras mulheres passam a se identificar.

Partindo dessa concepção, acredita-se que um (a) educador (a) desenvolve, ao longo de sua jornada, as mais diversas práticas pedagógicas, algumas com um aproveitamento espetacular, a ponto de contagiar alunos, professores (as), gestores (as), ou até mesmo toda a comunidade escolar, ficando, porém, no anonimato, por falta de registro, principalmente por parte do (a) professor (a). É bem verdade que outras não saem conforme o esperado e por esse motivo não alcançam o objetivo proposto, por essa razão, são logo desprezadas no esquecimento, restando apenas a lição que deverá ser aplicada ou não, em novas experiências.

De igual modo, inúmeras são as atividades escolares às quais somos submetidos (as) e ficam marcadas, positiva ou negativamente, visto que é sabido entre a comunidade acadêmica, que a escola tem um papel de suma importância no processo de socialização do indivíduo, segundo Gomes (2006), capaz de promover não apenas a escolarização, mas também o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências, além de estabelecer princípios e valores, os quais o guiarão durante toda sua jornada de aprendizagem. Nesse processo de olhar para si, Bosi (2004) afirma que

[...] a memória permite uma relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “descola” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente, oculta e invasora (p. 46-47).

As narrativas ora apresentadas são frutos de um rigoroso exercício que percorre minhas origens, minha base familiar e educacional, ambas fortalecedoras das identidades que me acompanham ao longo da minha trajetória de vida e que proporcionaram uma identificação e aproximação com os sujeitos e objetos da presente pesquisa.

Silva (2014) afirma que, em um primeiro momento, parece ser fácil definir “identidade”, pois se trata de como o sujeito se reconhece. No meu caso, eu me identifico como mulher, amazonense, negra, descendente da mistura de negro, indígena e nordestino, de certo modo característico da miscigenação da população brasileira.

Nesse mesmo contexto, o autor destaca que “a diferença é aquilo que o outro é” (p. 74), nesse caso, nem sempre é positivo, pois durante toda minha infância fui a “neguinha”, “do cabelo ruim”, “fogãozinho” – em referência ao meu excesso de peso, e o pior de todos, considerado à época, “a filha do Maranhão” - como meu pai era conhecido na cidade em que passei minha infância.

O destaque dessas características físicas e sociais, frequentemente reiteradas por meus colegas de sala, me renderam inúmeras situações desconfortáveis ao longo da Educação Básica, algumas delas estão registradas nesta seção, a fim de trazer à reflexão esses binarismos que classificam os grupos, condicionando “um dos lados a um lugar privilegiado, positivo e o outro, a uma situação de carga negativa” (SILVA, 2014, p. 83). Essa relação entre identidade e diferença perpassa os relatos que passam a ser revisitados, visto estar intimamente ligada a construção histórica e social do sujeito, como aqui destacado:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de ato de *criação* linguística. Dizer que são o resultado de ato de **criação** significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí [...] Elas não são criaturas do mundo natural ou de um conhecimento transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2014, p.76).

Vale destacar que vivemos em uma sociedade que, segundo Hall (2004), está deslocando suas estruturas e processos centrais, logo, os quadros que ancoravam o mundo social precisam ser discutidos. Nesse sentido, a prática de reflexão sobre as memórias pode contribuir tanto para a reafirmação da identidade quanto para justificar o interesse pela temática ora apresentada.

1.3.1 De onde eu vim: base familiar

Sou natural de Manaus/AM. Eu nasci em uma família um tanto peculiar. Minha mãe, amazonense, natural do município de São Paulo de Olivença/AM. Ela foi a filha número 04 de 06 irmãos; seu pai era cearense e se casou com a minha vó, filha única

de um casal indígena, mas de etnia por mim desconhecida, pois perdi a oportunidade de conhecer esses dados enquanto ela ou meus avós estavam vivos.

Meu pai, maranhense, natural do município de Viana/MA, teve como tataravós, um casal que viveu no tempo da escravidão, moradores dos últimos engenhos daquela região, cujos familiares ainda gozaram dos benefícios da lei do ventre-livre, segundo narrativas de meu pai, ainda vivo.

Mediante minhas origens, me vejo em um contexto de identidades múltiplas hibridizadas, visto que Silva (2014, p.87) aponta que, na perspectiva cultural contemporânea, “o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercuro entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças – coloca em xeque processos que percebem as identidades separadas, divididas, segregadas”. O autor explica que essas miscigenações ou sincretismos aludem a alguma espécie de mobilidade entre os diferentes territórios de identidade.

É importante entender que esses processos de hibridização, objetos de pesquisa dos estudos culturais, nascem de relações conflituosas entre grupos nacionais, raciais ou étnicos, ligados a histórias de ocupação, colonização ou destruição (SILVA, 2014). O autor enfatiza que essas questões de mobilidade e mistura afetam tanto as identidades subordinadas quanto as hegemônicas. Dessa forma, destaca:

Embora menos traumática que a diáspora ou migração forçada, a viagem obriga quem viaja a sentir-se “estrangeiro”, posicionando-o, ainda que temporariamente, como o “outro”. A viagem proporciona a experiência do “não sentir-se em casa” que, na perspectiva da teoria cultural contemporânea, caracteriza, na verdade, toda identidade cultural (SILVA, 2014, p. 88).

Dessa mistura de linhagens, somado a uma vida de vários relacionamentos clandestinos de meu pai, eu nasci, a 13ª filha. Minha mãe já era viúva e tinha outras 02 (duas) filhas, criadas sozinhas, com um salário mísero de empregada doméstica e, posteriormente, de vendedora de roupas e tecidos no centro comercial de Manaus/AM. Como meu pai possuía vários outros filhos e amantes, o que ele ganhava como taxista não era suficiente para proporcionar uma vida muito digna a nenhum de nós, até que ele recebeu uma proposta de ir morar em uma cidade do interior do Estado do Amazonas, Codajás, a fim de administrar um estabelecimento comercial: uma casa de prostituição.

Foi inserida nesse ambiente bem atípico, visto que morávamos no mesmo prédio em que meus pais trabalhavam, que minhas irmãs e eu crescemos. É

importante destacar, que meu pai ainda constituiu uma nova família, na mesma cidade pequena de interior, sendo de conhecimento da população em geral, que ele mantinha e se relacionava ao mesmo tempo com as duas famílias.

Como esse período se deu antes dos meus cinco anos, não tenho muitas recordações de como vivíamos, todas as informações que tenho foram repassadas por minha mãe, que sempre fez questão de deixar claro o quanto ela se envergonhava desse período de sua vida. Ainda assim, ela sempre fez questão de me ensinar que havia um caminho ao qual eu deveria sempre seguir: deveria me dedicar aos estudos e procurar o “caminho de Deus”. Os anos passaram e assim aconteceu, segui os seus conselhos e somei essas duas fontes de conhecimento: escolar e eclesiástico, passando a consolidar muito dos meus valores com base na ciência, mas sem deixar de lado a fé, ainda que, à época, eu não tivesse noção clara disso.

No mundo heterogêneo em que vivemos, é frequente encontrarmos com o outro, com o que é diferente de nós, e a escola precisa estar preparada para lidar com todos os possíveis embates que poderão surgir ao lidar com esse multiculturalismo, não apenas como uma questão de tolerância e respeito, mas como processos de uma produção social, como afirma Silva (2014, p. 97), produção essa que envolve relações de poder. Sendo assim, “o outro cultural tende a colocar em xeque a nossa própria identidade” tornando-se um problema, social, pedagógico e curricular.

1.3.2 A educação básica

Minha vida escolar começou no interior do Estado do Amazonas, cidade de Codajás, conhecida como a “Terra do Açaí”, onde fui alfabetizada e estudei as séries iniciais do Ensino Fundamental, sempre em escola pública. Desse período, lembro-me muito bem da “Tia Maricota²”, como era carinhosamente chamada a professora que me alfabetizou. Ela também me conduziu nos meus primeiros passos na fé, pois ela frequentava uma igreja cristã e como meus pais e ela possuíam certo grau de amizade, eles permitiram que eu a acompanhasse rotineiramente nas atividades bíblicas dominicais. Penso que esse período escolar veio marcar toda a minha vida, minhas escolhas futuras e minha formação, me tornando a mulher que hoje vejo constituída.

² Nome fictício utilizado para preservar a identidade da professora citada;

Ao discorrer acerca do sujeito pós-moderno, Hall (2014) declara que esse sujeito não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, ao contrário sua identidade é transformada continuamente, à medida que é interpelado pelos sistemas culturais que o cercam. Nesse sentido, justifica-se que o sujeito pode assumir identidades diferentes, em momentos diversos da vida.

O Grupo Escolar (assim eram chamadas as escolas de ensino infantil na década de 80) onde cursei a chamada Alfabetização (hoje primeiro ano fundamental) ficava a poucos metros de minha casa, possibilitando que eu fosse à escola sozinha. Pensando nessa experiência, retomo Cavaleiro (2000, p. 284) a qual cita que a socialização da criança é ampliada e intensificada com a experiência escolar, logo, o contato com outras crianças da mesma idade e/ou com outros adultos, fora do convívio familiar, pode possibilitar novas leituras de mundo. Esse comportamento defendido pela autora, “leva a dizer que nem sempre os conhecimentos valorizados pelo grupo familiar são os mesmos valorizados e reconhecidos pela escola e vice e versa”.

Isso pode se refletir em algumas práticas aprendidas em casa ou em outros grupos de convívio que são levadas ao cotidiano escolar, ou seja, o que pode representar uma situação conflituosa naquele ambiente discursivo pode representar, para a criança, uma situação habitual na vida do grupo social em que ela está inserida. Daí, a responsabilidade dos educadores estarem atentos às situações ocorridas em sala de aula.

Minha mãe contava que eu tive que cursar duas vezes a “alfa”, pois como eu já conseguia ler fui matriculada antes da idade apropriada, por insistência de meu pai, que acabou convencendo a gestão da escola a conceder a vaga. Ao chegar ao final do ano letivo, tive que ser retida, a fim de cursar novamente a Alfabetização e, assim, alcançar a idade ideal para frequentar o Ensino Primário.

Essa “repetição” me proporcionou certo avanço, em relação aos alunos que frequentavam a escola pela primeira vez, ocasionando, por inúmeras vezes, um desconforto entre os coleguinhas, os quais se aproveitavam de minha condição familiar atípica, para tentar me ofender e me diminuir. É interessante refletir o quanto as brincadeiras de criança, aparentemente bobas, acabavam me afetando tanto, a ponto de fazer com que, gradativamente, eu me tornasse uma criança retraída.

Em relação a esse comportamento, Hall (2014) defende que dentro de nós podem existir identidades contraditórias e que nos impulsionam a direções diversas,

conforme a força dos fatores que nos influenciam. À época, eu não tinha noção disso, mas minhas memórias me fazem perceber, o quanto esses conflitos familiares trazidos ao contexto escolar interferiram na formação da minha identidade, levando-me a uma postura de recolhimento e timidez.

Nesse mesmo contexto, Cavaleiro (2000, p. 129) apresenta em sua pesquisa “a relação diária de crianças de quatro a seis anos permitiu-me identificar que, nesta faixa de idade, crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem”. Destaca, ainda, que muitas situações ocorrem na presença dos (as) professores (as) e que, no geral, eles (as) se calam, talvez por não saber lidar com a situação.

Diante desse contexto, é importante trazer a discussão os estudos de Silva (2014) sobre a pedagogia como diferença, na qual aponta três tipos de estratégias pedagógicas comumente vivenciadas na escola, no que se refere a identidade e diferença. A primeira, o autor chama de liberal, na qual o professor (a) cultiva e estimula os bons sentimentos em relação à ‘diversidade’ cultural, a fim de que haja uma tolerância que viabilize uma convivência amena, visto que os estudantes são apresentados a vários tipos de manifestações culturais. Questiona-se, porém, que nesta abordagem não são pontuadas “as relações de poder, e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença” (SILVA, 2014, p.98).

A segunda estratégia, chamada pelo autor de ‘terapêutica’, aponta a diversidade como natural e atribui a problemas psicológicos a dificuldade de conviver com a diferença, para isso, a pedagogia se incumbiria de promover “atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes” (p.98).

O autor aponta, ainda, uma estratégia intermediária, na qual é apresentada uma visão superficial e distante das diferentes culturas, limitando o diferente a um espaço curioso e exótico, novamente sem questionar as relações de poder envolvidas nessa produção cultural. Finalmente, ele argumenta em favor de uma pedagogia curricular pós-estruturalista, a partir da contribuição dos estudos culturais:

Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões políticas. Em seu centro estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. Em seu centro, a pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os

mecanismos e as instituições que estão ativamente na criação da identidade e da sua fixação? (SILVA, 2014, p. 99).

Penso que conceitos como esses não eram discutidos nos planejamentos pedagógicos das escolas por onde passei, visto não se refletirem no cotidiano vivenciado em sala de aula. Desse modo, apesar dos singelos esforços da professora para evitar as piadas cotidianas, a situação só foi piorando, pois começaram as questões relacionadas à cor da minha pele, meus cabelos (minha mãe cortava baixinho como de menino, pois alegava que dava trabalho para pentear) e meu corpo, pois vivi a maior parte da minha vida com sobrepeso, o que diminuía ainda mais a minha estima.

Esse problema é retratado por Almeida (2019, p. 52) quando discorre acerca do racismo como um problema estrutural, o qual se manifesta mesmo sem aparente intenção. O autor defende que o silêncio diante de práticas racistas não torna o indivíduo moral ou juridicamente culpado, mas certamente “o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo”.

Essa questão de aceitação das minhas características físicas nunca foi sequer trazida ao debate por parte da professora, tudo era encarado como “brincadeira de criança”, e deveria permanecer do lado de fora da sala de aula, especialmente no pátio do recreio. Cavaleiro (2000) defende que o silêncio do (a) professor facilita novas ocorrências, reforça e legitima procedimentos preconceituosos e discriminatórios na prática escolar. Nesse sentido, o professor deve estar atento a tudo o que perpassa ao convívio escolar e se manifestar sempre que observar uma postura que venha a ferir os direitos ou a dignidade dos estudantes, pois

[...] tarefa importante é não se fazer alheio às distintas problemáticas que acontecem no bairro, na cidade, no país e no mundo. O professor tem que ser um sujeito crítico, que convide seus educandos a perceberem o mundo por meio de uma forma crítica e com um olhar mais humano, mais cuidadoso perante a vida, respeitando todas as formas vitais, em sua complexidade (SILVA; GARCIA, 2019, p.157).

O contexto retratado nessa fase escolar se passava no ano de 1988, quando a Constituição Brasileira estava às vésperas de sua publicação e, com ela, uma esperança de que a educação brasileira vislumbraria novos rumos, que proporcionassem a quebra dos paradigmas educacionais vigentes, os quais engessavam diversas práticas pedagógicas em um dado conservadorismo, o qual não contemplava esse tipo de temática que vitimou muitas crianças. Silva e Garcia (2019)

reforçam a necessidade de uma escuta humanizada realizada pelo docente, posto que

[...] A sociedade adultocêntrica segue a tendência de abafar as significações que as crianças podem trazer, fruto de suas experiências durante a infância. Escutar as crianças significa ir além de ouvi-las, significa dar atenção e importância ao que elas dizem e vivenciam e contemplar as contribuições que podem trazer para a sociedade. Este processo só será possível se ocorrer o movimento do diálogo promovido pelo docente (SILVA; GARCIA, 2019, p.157).

Ainda sob essa perspectiva, Martins (2015, p. 203) destaca que, nesse período, a política de educação brasileira, respondia aos ditames dos acordos internacionais, que se inspiravam no neoliberalismo, assumindo uma perspectiva economicista com fins tecnicistas, de modo que pudesse atender às demandas do capitalismo, “em detrimento de uma formação integral, emancipatória, preocupada com a formação de uma consciência crítica, preparando as futuras gerações não só para o trabalho, mas para a vida em sociedade, para a cidadania”.

Nesse período em que me encontrava, poucas vezes ou quase nunca se falava sobre bullying, não porque não existisse, mas por ser ignorado, talvez por não se imaginar os efeitos nocivos dessas “brincadeiras” para quem era vitimada. Cavaleiro (2000, p. 143) compartilha sua experiência como criança negra e ressalta que sua reação às práticas discriminatórias sofridas expressava a vergonha que sentia da cor de sua pele. Segundo a autora relata, a dor sentida era inevitável, mas “dada sua constância, aprende-se a silenciosamente ‘conviver’”.

A partir de relatos como esses percebe-se que o preconceito racial ainda se perpetua nas salas de aula brasileiras atuais e deve ser investigada, apurada e combatida, visto que Scopel e Gomes (2006, p. 02) afirmam que as divergências sempre surgirão no âmbito educacional, manifestando-se nas atitudes e condutas da comunidade, entretanto, o preconceito, “assumido como um julgamento de pessoas, estruturas sociais e objetos, fundado sobre bases insuficientes” são carregados de uma carga emocional geralmente negativa, o que amplia a responsabilidade dos (as) educadores (as) pela não promoção e prevenção de tais práticas.

Fazendo uma análise histórica do processo de democratização do ensino básico, Martins (2015) afirma que somente a partir da década de 1990 o acesso da classe popular à escola pública é expandido, período em que eu me encontrava no terceiro ano primário, hoje Ensino Fundamental I. Nesse período, a educação passa a ser reconhecida como direito social assegurado pela constituição federal e pelas

políticas públicas que a sucederam, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essas publicações marcaram o início de grandes conquistas educacionais, que possivelmente refletiriam, posteriormente, nas práticas docentes vivenciadas nas salas de aula.

O fato é que não consegui perceber o impacto dessas mudanças no meu dia-a-dia, visto as perseguições e práticas discriminatórias persistirem, sem que houvesse um acompanhamento apropriado por parte da escola. Independente dos constrangimentos vividos, eu seguia como uma boa aluna; sempre com notas bem acima da média, excelente leitura e interpretação, e por muitas vezes destaque nas aulas de “sabatina” – quando éramos submetidos a testes para decorar a tabuada.

Confesso que nessas ocasiões eu aproveitava para descontar a raiva que sentia por conta das chacotas as quais era submetida, pois quem não conseguisse acertar as perguntas da professora, levava “bolo de palmatória” – castigo aplicado nas mãos do aluno utilizando uma régua de madeira, aplicado pelo aluno que acertava a resposta. Isso nos remete a ideia de que a criança interage com o meio à medida que é submetida às mais diversas situações no ambiente no qual está inserida, como dispõem Silva e Garcia (2019), ao afirmarem

[...] a criança é um sujeito social que interage com a história, está presente no tempo e espaço. Ela tem a capacidade de construir sua própria história e a transformá-la quando necessário, seja ela nas culturas de pares, culturas dos adultos, nas suas leituras de mundo e nas interações com os diferentes contextos (SILVA; GARCIA, 2019, p.158).

Dessa forma, eu me sentia um pouco “aliviada” e a professora percebia isso, mas não intervinha, visto que a penalidade estava contemplada nas “regras” da proposta pedagógica trabalhada. Cavaleiros (2000) orienta que é preciso observar as práticas interpessoais que são vivenciadas na escola, pois se entende que nelas são desenvolvidos os fatores essenciais para a construção e vivência da cidadania.

Estudei 03 (três) anos com a “tia Maricota”, duas vezes a alfabetização e depois, a primeira série fundamental, sempre apresentando êxito, bom desempenho em notas e comportamento, não sendo necessário que meus pais fossem chamados à escola, senão para receber os boletins e ouvir elogios, logo, eles nunca ficaram sabendo das situações constrangedoras as quais eu era exposta.

No fundo eu ficava constrangida quando meus pais vinham à escola, por conta da formação da nossa família, por muitos considerada desestruturada. Queiroz (2021) discorre acerca do que a sociedade contemporânea chama de família desestruturada

alegando que esse conceito não cabe mais, visto que autores das áreas jurídicas e sociais elencam diversas formas ou configurações de família. Apesar de eu não ter a dimensão das implicações que a construção da nossa família acarretava no contexto social daquela pequena cidade, eu podia perceber o quanto aquelas brincadeiras me causavam mal.

É importante pensar que a ideia de família estruturada vem do modelo patriarcal da sociedade que se sustenta ao longo dos anos (QUEIROZ, 2021). Dessa forma, qualquer modelo que rompa com o padrão estabelecido é considerado desestruturado. Na tentativa de evitar as brincadeiras dos colegas em relação a minha família, eu tentava não dar trabalho, ser uma aluna modelo, já que minha família não poderia ser considerada um modelo à sociedade.

Minha inocência infantil apenas me dizia que era uma questão de honra ser a melhor aluna da turma, numa tentativa desesperada de superar aquilo que eu não podia modificar: minha condição social, cor da pele e aparência física. Scopel e Gomes (2006) explicam que o homem precisa adquirir uma consciência em relação à moral e a partir daí, poderá comportar-se de acordo com as normas que o governam.

Como eu ainda não sabia lidar com essas questões de moralidade, e muito menos conversar sobre o assunto em casa ou na escola, eu associei o meu rendimento escolar a uma aceitação dos meus pares e ao reconhecimento dos meus pais, os quais me elogiavam, sempre que os boletins chegavam. Em relação a esse comportamento gerado enquanto criança, Silva e Garcia (2019, p.160) entendem que “a concepção de infância contemporânea traz o conceito de uma construção social, histórica e cultural”, dessa forma, afirmam que não existe apenas um tipo infância, mas várias, todas distintas e, cada uma, com experiências de vida variadas, muito atreladas aos diferentes contextos de inserção.

Alinhado a essa ideia, Queiroz (2021, p. 33) destaca que a família e a escola tiveram suas relações redefinidas na contemporaneidade, devidos às mudanças históricas e sociais as quais foram submetidas. Ainda assim, reforçam que existem alguns fatores que dificultam o envolvimento dos pais e/ou responsáveis ao longo do período de escolarização das crianças, como a pobreza, falta de tempo e a omissão. Nesse processo de aproximação entre a escola e a família, Queiroz (2021) aponta que

[...] alguns fatores dificultaram a aproximação de pais e professores, tais como: a ausência da parceria entre as famílias e a escola em determinados momentos, houve um movimento de culpabilização entre pais ou

responsáveis e professores, por consequência uma relação conturbada entre as duas instituições, a escola assumiu funções familiares, por conseguinte perdeu a sua função de ensinar, o rompimento dos valores tradicionais das famílias, dentre eles pode-se citar respeito e solidariedade e esse rompimento se refletiu na escola por atitudes de violência contra professores e alunos (QUEIROZ, 2021, p. 36).

O fato é que a única coisa que eu pensava era que quanto menos necessidade de meus pais irem à escola, eu considerava melhor, a fim de evitar constrangimentos. Assim, os anos passaram e fui avançando as séries sem deixar cair o rendimento e, a cada nova escola por onde passava, o cenário se repetia, só que deixando marcas mais profundas, visto que eu passei a questionar e não concordar com o que falavam e faziam comigo, tornando-me uma menina de poucos ou quase nenhum amigo.

Sobre o papel da escola frente às questões apontadas, Rosemberg (2005) destaca que a instituição escolar pode e deve contribuir com a modificação das mentalidades antidiscriminatórias, implementando ações que combatam a discriminação, mas longe disso, acaba contribuindo para essa perpetuação, às vezes por omissão e outras vezes por ação direta dos seus agentes. Por sua vez, Hooks (2017) acredita que os professores (as) que abraçam o desafio de autoatualização e aperfeiçoamento constante de suas práticas em busca do envolvimento do (a) estudante, está propenso a aumentar a capacidade de levá-lo (a) a uma experiência profunda e plena de aprendizado.

Ao prosseguir em minha jornada escolar, vivenciei mais um conflito familiar, que resultou no divórcio dos meus pais, logo, minha mãe, irmãs e eu voltamos para a capital, Manaus, onde prossegui com a minha trajetória educacional. Cursei o Ginásio (hoje Ensino Fundamental II) em uma escola de tradição em qualidade de ensino, longe da minha casa, dependendo assim, de transporte público.

Eu ia sozinha à escola, o que me ajudou no processo de construção de independência e autonomia, visto que desde cedo eu me tornei responsável por organizar meu material de estudos, fardamento e horário de pegar o ônibus coletivo, a fim de cumprir com a pontualidade exigida pela escola. É importante destacar o que pontua Martins (2015) quando questiona se a escola estava pronta ou se sabia lidar com as indagações que inquietavam os educadores no novo cenário despontado na educação brasileira, de universalização do acesso à educação. A autora questiona

[...] Qual o significado da presença desses estudantes oriundos da classe popular no cotidiano da escola? Como tem sido a experiência desses estudantes na escola pública? A permanência e o sucesso dessas crianças e adolescentes têm encontrado dificuldades? Como essas dificuldades são enfrentadas pela escola? (MARTINS, 2015, p. 203).

Eu senti na pele o peso dessas inquietações, visto que por diversas vezes não consegui acompanhar o ritmo imposto pela escola. Precisava acordar muito cedo, na maioria das vezes não havia café da manhã em casa, a não ser que eu fizesse, quando havia o que preparar. Minhas roupas nem sempre estavam limpas, então usava da forma como estivesse, às vezes mal cheirosas e amassadas, o que só piorava a visão que meus colegas e professores tinham ao meu respeito. Martins (2015) discute justamente sobre a necessidade dessa reflexão, visto que a escola faz parte da totalidade da sociedade, logo deve se preocupar com a exposição mais evidente que as crianças das classes populares são ou estão submetidas, pois a falta desse olhar humano pode interferir sobremaneira na condição de permanência e sucesso desses estudantes.

Minha mãe trabalhava fora o dia inteiro, de segunda a sábado, o que não lhe permitia acompanhar meu desempenho escolar, mas sempre fez questão que eu me dedicasse aos estudos, e fazia tudo o que estava ao seu alcance para que não faltasse o mínimo necessário para me manter na escola. Posso dizer que minha realidade como estudante autônoma foi uma das exceções vivenciadas na escola, pois pude perceber, ao longo dessa jornada escolar, a desistência de vários colegas que ficaram pelo caminho, por motivos diversos. Nesse sentido, Martins (2015) reforça sua preocupação,

[...] outra questão que se impõe nesta abordagem é a necessidade de reconfiguração da escola a partir do diálogo entre educadores e famílias oriundas das classes populares, reconhecendo as diferenças culturais, sociais e escolares que permeiam o imaginário dos educadores em relação ao aluno/família “ideal” para uma escola também “ideal”. É preciso decodificar as marcas de abandono, subalternidade, trazidas pelas crianças, adolescentes e suas famílias, que revelam a condição de classe social à qual pertencem e que são desvalorizados por não estarem condizentes com o “padrão” da sociedade burguesa, muitas vezes imposto pela escola (MARTINS, 2015, p. 204).

Foi na fase da adolescência que surgiram os meus maiores conflitos. Estudei em uma escola bem tradicional, com metodologias de ensino conteudistas, baseadas em aulas expositivas, nas quais o aluno era avaliado a partir de provas teóricas, sendo necessário “apenas decorar” os conteúdos trabalhados. Silva (2018, p.104) defende que “é de fundamental relevância que os profissionais de educação conheçam as tendências pedagógicas. Isso porque a prática docente apresenta uma demanda cada vez maior de desafios a serem superados”. A partir desse conhecimento é possível

perceber a necessidade de inovar práticas e estratégias de ensino, de modo a envolver os alunos em um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Como não eu precisava interagir com os colegas e nem com os professores, eu seguia com bons resultados, o que era suficiente para minha mãe, quando conseguia ir à escola buscar meus boletins. Essa visão conservadora da Educação não permite que sejam identificadas as necessidades identitárias e existenciais dos educandos, visto o foco está centrado nos resultados e não nos meios, nem nas variáveis que implicam o processo de aprendizagem, como se espera em uma concepção libertadora do ensino, como propõe Freire (1987).

Eu tentava ser uma garota invisível, pois eu não seguia o padrão das meninas da minha sala: não possuía recursos financeiros (para comprar o lanche da cantina, por exemplo), estava longe do padrão geral de beleza, pois era a única menina negra, na maioria das vezes, e ainda gordinha. Isso sem falar que eu não possuía os mesmos hábitos dos demais adolescentes, pois nessa época eu busquei refúgio na igreja, para tentar me sentir aceita e amada.

Esse reconhecimento acerca das identidades é discutido por Hall (2014) ao afirmar que é fantasioso pensar em uma identidade unificada, completa, segura; ele afirma que repetidas vezes somos confrontados com uma multiplicidade de identidades, à medida que as situações e representações sociais e culturais se apresentam diante de nós. Nesse caso, o indivíduo tende a buscar caminhos para que sua identidade momentânea se solidifique.

Nunca encontrei na escola uma possibilidade de mudar a concepção que eu tinha sobre mim e sobre a minha história, ao contrário, por muitas vezes pensei em desistir de estudar, só não o fiz, para não decepcionar minha mãe, que tanto se sacrificou para me manter na escola; eu a via como uma mulher muito sofrida, por tudo o que já havia passado e eu não queria proporcionar mais um motivo de sofrimento.

Barreto et al (2019, p. 14) discorre sobre a importância de compreender essas questões vivenciadas no âmbito escola, a fim de promover ações que transformem essa realidade. A autora destaca que a escola, “que poderia ser uma ferramenta geradora de mudança marcada pela separação dicotômica formada pelo binômio dominação-sujeito, converteu-se em um mero instrumento da sociedade capitalista”, o que a colocou em condição de um produto a ser consumido e formadora de novos

consumidores, sem a devida preocupação com as mazelas e traumas os quais os indivíduos vivenciam.

Durante o segundo grau (hoje, Ensino Médio) iniciado aos 15 anos, também em uma escola de referência da cidade, eu já me considerava uma menina “bem resolvida” física e emocionalmente. Eu recebi muito apoio no grupo de jovens que eu frequentava e passei a ver a escola como uma das obrigações que eu deveria cumprir para ser uma cidadã melhor, nada além disso.

Rosemberg (2005, p. 28) informa que é comum crianças/adolescentes negros (as) recorrerem a práticas de resistência diante de práticas discriminatórias, podendo ir da passividade ao enfrentamento agressivo, “com consequências importantes, tanto para seu equilíbrio psíquico, sua autoimagem quanto para seu aproveitamento escolar”. No meu caso, optei pela passividade, não relaxei no rendimento escolar, mas não pude deixar de me inquietar emocionalmente com a realidade.

Durante o Ensino Médio, nunca me foi nítido algum esforço da escola ou dos professores para mudar essa vivência na sala de aula ou nos entornos da escola. Novamente convivi com práticas pedagógicas conservadoras, as quais não proporcionavam interação entre os alunos e não estimulavam a descoberta das potencialidades dos estudantes. Eu segui com minha tentativa de não ser enxergada, evitando transtornos desnecessários. Silva (2018) reforça que

[...] As práticas educativas articuladas à pedagogia e à teoria de educação estão impregnadas de concepções ideológicas e filosóficas que interferem no processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento histórico sobre as tendências pedagógicas pode ajudar a compreender as questões pertinentes à prática educacional, sua relação com a vida e os movimentos sociais da época respectiva (SILVA, 2018, p.104).

A autora salienta que a escola deve preparar o estudante para o mundo e suas contradições, sendo necessário repassar conteúdos, mas sem negligenciar “a socialização para a participação ativa e organizada na democratização social” (p.102). Esses conteúdos precisam ser articulados à vivência social do aluno. Nesse contexto, a educação assume o papel de atividade mediadora na prática social, “passando de uma experiência fragmentada para uma visão unificada” (p.102). Infelizmente, tal postura não foi assumida nas escolas onde estudei.

Concluí a Educação Básica, em 1999, sempre alcançando ótimos rendimentos e sendo motivo de satisfação a minha mãe, que não media esforços para custear as despesas que os estudos exigiam. A conclusão do Ensino Médio foi uma grande vitória para mim, pois enxergava naquele momento, a possibilidade de ingressar no ensino

superior, a fim de me tornar educadora e poder, de alguma forma, ajudar meninas que viriam a passar por experiências parecidas com a minha.

Enfim, minha trajetória durante a educação básica foi marcada por diversos tipos de preconceito e discriminação, ainda que, à época, eu não tivesse domínio desses conceitos. Destaco, principalmente, a discriminação por ser negra, pobre, de uma família conturbada, fora do padrão de beleza e, ainda, por ser religiosa. Pelo fato de sempre estudar em escolas públicas que eram referência em qualidade de ensino, não era raro encontrar pessoas de famílias bem mais favorecidas financeiramente que a minha, de famílias conceituadas, o que acentuava os conflitos internos que eu vivenciava. Sobre essa realidade, Martins (2015) pontua que

[...] no processo da vida social, na sociedade capitalista, a tensão entre exclusão-inclusão está cotidianamente presente, inclusive nas instituições escolares. Por isso, é preciso que a comunidade escolar compreenda essa dinâmica para buscar, através do trabalho coletivo, ampliar o diálogo, mobilizar o encontro, politizar as reflexões, fortalecer os sujeitos coletivos para realmente democratizar a escola. Democratizar tanto no sentido de viabilizar o acesso e a permanência quanto para ampliar a democratização da gestão escolar, democratizando as instâncias de representações colegiadas, que são legalmente instituídas nas escolas, tornando-as canais de diálogo, de participação, de ampliação e luta pelos interesses coletivos (MARTINS, 2015, p. 206).

Por muitas vezes chorei enquanto voltava para casa, mas na escola eu apenas me afastava das pessoas que me perseguiram e a resposta que eu dava a elas era sempre ser uma das melhores ou a melhor aluna da turma, tentando sempre tirar boas notas e ser um exemplo de comportamento, mas, infelizmente, em algumas ocasiões, eu sentia esse preconceito por parte de alguns professores também, o que dificultava a minha tentativa de superar aqueles alunos que me perseguiram e me transportava a uma zona de comodismo ou de apatia, agia como se ninguém ali existisse ou importasse.

Barreto et al (2019) entende que as banalizações de atitudes e comportamentos observados na escola requerem atenção renovada, não que essa discussão a respeito das interações entre docência e gênero seja suficiente para prescrever vias de saída para a superação da discriminação e das desigualdades de gênero, mas a autora defende que é preciso desconfiar “de tudo aquilo que é tomado como “natural”, a exemplo da linguagem que silencia o feminino e que passa despercebida nas relações de poder que institui, constitui e reproduz” (BARRETO, 2019, p. 16).

A partir daí, ao ingressar na vida adulta, deparei-me com outros desafios e responsabilidades, os quais me roubaram um pouco meu foco em relação ao Ensino Superior, mas não foram suficientes para apagar o desejo de atuar na educação, investigando possibilidades de empoderar mulheres como eu, negras, pobres, de famílias formadas por novos arranjos sociais, com problemas de autoestima, mas que lutam por uma sociedade mais igualitária e democrática, que enxergue e ouça as diversas vozes oprimidas que são silenciadas continuamente em nossas escolas.

1.3 Revisão de Literatura sobre políticas educacionais e gênero no Brasil ³

Ao realizar o levantamento do estado da arte das políticas públicas em educação voltadas para as questões relacionadas ao gênero, faz-se necessário destacar que o contexto abarca uma demanda significativa de conceitos e significados, os quais precisam ser lidos e analisados sob uma lente desprendida de concepções prévias tomadas como absolutas.

Questões como o gênero sob uma perspectiva cultural e social, em detrimento ao conceito estritamente biológico; a ideia de diversidade, partindo de um ponto de vista de um referencial historicamente constituído; as questões de igualdade, equidade e discriminação; os discursos presentes nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira e a reformulação curricular estão entre os temas mais discutidos nas produções acadêmicas dos últimos cinco anos.

A pesquisa foi realizada a partir da base de dados de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com recorte temporal de cinco anos (2016 a 2021), a partir dos descritores: políticas educacionais e gênero; gênero e educação. A escolha da base de dados se deu por conta do nível de importância e confiabilidade dos textos encontrados na plataforma, visto que a temática demanda uma seleção criteriosa, de pesquisas e pesquisadores comprometidos com educação e com as questões sociais em pauta.

Foram utilizados como critérios de busca artigos revisados por pares, com retorno de 1.039 (mil e trinta e nove) trabalhos. Seguiu-se, então, a aplicação de filtros, tendo como critérios trabalhos em formato PDF, em língua portuguesa e fechou-se com o recorte temporal de 2016 a 2021. Dentre os artigos encontrados após todos os

³ O presente levantamento do Estado do Conhecimento foi publicado em: Revista de Relações sociais, vol. 05, n. 01 (2022). Doi: 10.18540/revesvliss1pp13777-01-16e

filtros, em um total de 68, foram selecionados 20 (vinte) trabalhos, a partir da análise dos resumos e dos resultados encontrados pelos autores, de modo a identificar quais se aproximavam do presente objeto de pesquisa e estivessem alinhados às políticas públicas e práticas pedagógicas em torno das questões de gênero. Os textos selecionados foram agrupados por temas de discussão, sendo distribuídos conforme se vê no quadro abaixo:

Quadro 01: Similaridades temáticas na pesquisa

1	Igualdade, Equidade e discriminação	5 artigos
2	Currículo, Planos educacionais e outros documentos oficiais	5 artigos
3	Diversidade sexual, Ideologia de gênero e questões LGBTQ	5 artigos
4	Mulheres e Feminismos	5 artigos

Fonte: Elaborado pela autora.

A organização do quadro acima se deu a partir da observância das similaridades e/ou contradições percebidas ao analisar os textos selecionados. Pretende-se dessa forma descrever o que tem sido publicado no contexto educacional brasileiro sobre as políticas públicas educacionais que amparam as discussões de gênero no ambiente escolar.

Trata-se de uma revisão de literatura, com base na análise de artigos científicos selecionados dentre os periódicos da CAPES, que versam sobre a temática em torno de Gênero e Educação, com ênfase nas políticas públicas educacionais. A abordagem escolhida foi a qualitativa, visto que se pretende refletir sobre crenças, valores e atitudes, a fim de encontrar pontos convergentes e divergentes entre os autores pesquisados.

A organização das seções se deu a partir da observância das similaridades e/ou contradições percebidas ao analisar as pesquisas, notando-se que esses temas têm sido amplamente discutidos pelos pesquisadores que se interessam por questões de gênero no âmbito educacional. Nesse contexto, parte-se uma exposição dos resultados discutidos pelos autores, sob uma ótica que promova relações de igualdade, equidade e combata qualquer forma de discriminação.

Os conceitos de Currículo, Gênero e sexualidade abordados estão amparados nas definições de Paraíso e Caldeira (2018, p. 13), as quais defendem a discussão desses termos nas escolas, pois “podem desestabilizar, desordenar, estranhar,

resistir, e fazer desejar. Esse trio pode fazer a diferença! Nas escolas, na cidade, na vida!”.

Assim, Currículo será entendido como um território político e estético que não se pode controlar, usado para regulação, ordenação e, às vezes, territórios de escapes de todos os tipos (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018). Em relação ao Gênero, deve ser entendido como uma teoria que explica os processos históricos e culturais nos quais foram construídas as ideias de masculino e feminino, sua normalização e hierarquia, levando em consideração as diversas possibilidades de “vidas vivíveis” (p.13). A sexualidade, por sua vez, as autoras definem como vivências de sensações, prazeres e desejos, os quais podem acarretar sofrimentos e exclusões, desencaixotar emoções e ainda fazer tremer as tentativas de controle do que elas chamam “de vida a jorrar” (p. 13).

De acordo com as autoras, as questões de gênero e sexualidade estão sendo incorporadas ao campo de estudos curriculares no Brasil de forma tímida. O pensamento feminista e as teorias de gênero, assim como o pensamento *queer* “instauraram modos de pensar bastantes diferentes dos usuais no campo curricular, o que demonstrou mudanças de pensamentos, de leitura dos currículos, outras apropriações de abordagens, termos e conceitos”. (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 15). Com base nessa perspectiva, são propostas as reflexões dos tópicos a seguir.

1.3.1 Igualdade, Equidade e Discriminação

Dentre os autores que abordam a temática desta sessão, iniciamos com Neto e Santos (2019), os quais discutem a educação em gênero e diversidade sexual na promoção da igualdade de gênero. Sua pesquisa objetiva compreender como a educação pautada nas questões de gênero pode auxiliar no reconhecimento das diferenças, promovendo a igualdade de gênero de modo a auxiliar na construção da cidadania, com destaque para as mulheres negras.

O texto chamou bastante atenção por especificar de forma clara seu sujeito de pesquisa, a mulher negra. Esse recorte é de suma importância, visto que a mulher já vivencia vários tipos de limitações, isso se agrava ainda mais quando é negra, segundo os autores. É possível perceber dois pontos em destaque: a necessidade de envolver a escola na construção da cidadania, reconhecimento das diferenças e estímulo a práticas não discriminatórias. Para tal, apresenta um levantamento

histórico da concepção de cidadania e como ela tem sido incluída no contexto brasileiro e, principalmente na escola.

Sobre o conceito de diversidade, a pesquisa recorre a Louro (2011) para destacar que a ideia de diversidade tem sido posta com base em um referencial que se perpetua na sociedade, no geral, o homem branco, de classe média urbana, heterossexual e cristão, o que transmite a ideia de que o que foge disso é o 'diverso'. Compactua com essa ideia Guizzo (2016), ao afirmar que o entendimento de gênero não deve estar vinculado somente à ideia do aspecto biológico, mas ressalta a importância de estarmos atentos às questões sociais, geográficas e culturais envolvidas neste conceito.

Os grupos socialmente organizados que emergiram a partir da década de 60, os quais lutavam para que seus direitos fossem respeitados, ganharam visibilidade no cenário educacional, cito os indígenas, pessoas com deficiência, negros/as, mulheres e não heterossexuais (GUIZO, 2016). A principal pauta sempre foi que fossem tratados como iguais, que suas necessidades fossem incluídas, que suas formas de ver e pensar fossem respeitadas. Esse pensamento pareceu recorrente nos textos em estudo.

A segunda pesquisa analisada, de Ribeiro, Bonamico e Martinic (2020), analisa duas iniciativas: a política de educação para os anos iniciais do ensino fundamental de Marília, município do estado de São Paulo, e o Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic), do estado do Ceará. A partir de um estudo aprofundado sobre políticas públicas, apresenta uma possibilidade de atender o que recomendam os documentos norteadores da educação brasileira em relação a uma educação que promova a equidade, garanta o acesso e permanência de todos na escola, sem qualquer tipo de discriminação.

As políticas desenvolvidas apresentaram resultados satisfatórios, mapeados nas avaliações externas dos sistemas de ensino de ambas as cidades e que resultaram em melhorias na qualidade do ensino e nas condições de equidade, apesar de não estimular de modo significativo a autonomia das escolas e suas equipes pedagógicas.

O terceiro estudo ganhou destaque por trazer um relevante dado sobre o desempenho de meninas brancas em relação a meninas negras e pardas. Ernica e Rodrigues (2020) fizeram um levantamento das desigualdades vislumbradas nas metrópoles, em especial na cidade de São Paulo, onde perceberam desigualdades

agudas. Nele aponta-se que houve avanços em relação à identificação das desigualdades educacionais, entretanto ainda existe uma carência de estudos sobre desigualdades educacionais por gênero e raça, sendo mais comum analisá-las em virtude da classe social. Os resultados da pesquisa apontam que

As vantagens escolares das meninas brancas e pardas, sobretudo as de maior NSE, são persistentes entre as regiões da cidade porque esses grupos reuniram os atributos mais valorizados e rentáveis no espaço escolar, permitindo-lhes receber as melhores oportunidades educacionais. Os meninos brancos e pardos vêm a seguir. As meninas pretas só se beneficiariam de melhores oportunidades educacionais em distritos mais equitativos, qualquer que seja o seu nível de aprendizagem (ERNICA; RODRIGUES, 2020, p.15).

Para que essas desigualdades sejam superadas, os autores sugerem ser importante uma sensibilização de toda a comunidade escolar, a fim de desenvolver um trabalho coletivo que promova reflexões incansáveis. Além disso, o professor precisa buscar práticas pedagógicas que favoreçam a discussão sobre o assunto, como propuseram em outra pesquisa, Klug, Lima e Lebedeff (2016), as quais utilizaram a leitura em sala de aula como mediadora da construção da igualdade de gênero, a partir das obras de Marcio Ramos e Marina Colasanti. Na proposta apresentada, buscou-se apresentar aos alunos produções que abordassem as questões de gênero, a fim de que fossem confrontados e pudessem expor suas ideias, através dos debates e também da escrita sobre as suas memórias sobre o assunto.

Essa prática contou com uma sequência didática bem delimitada, na qual foram estabelecidos três passos: a sondagem oral com os estudantes sobre os temas que consideravam relevantes ao se discutir questões de gênero; produção escrita, em diferentes gêneros textuais, sobre o que sabiam sobre o assunto, apresentando fatos observados em jornais, redes sociais ou mesmo experiências pessoais; discussão sobre o vídeo e o conto, conduzidos pela professora; finalmente, a produção dos estudantes, agora com o olhar refinado, a partir das atividades realizadas em sala.

A proposta parece contribuir significativamente com a promoção da igualdade e combate a qualquer prática de discriminação, pois pode incutir nos educandos “ideias que possam não só fazê-los repensar os preconceitos existentes no nosso cotidiano, como também refletir sobre as práticas que continuarão exercendo em suas vidas enquanto homens e mulheres que tomarão as rédeas de suas vidas” (KLUG; LIMA; LEBEDEFF, 2016, p. 106). Os resultados da pesquisa apontaram efeitos consideráveis na postura e no discurso dos envolvidos, os quais devem ser vistos

como fatores a serem considerados ao se pensar em práticas pedagógicas, pois podem proporcionar

[...] a mudança de opinião, a fundamentação dos argumentos para respostas, a eliminação de respostas evasivas ou repletas de senso comum, a não repetição de clichês, a não conformação ou aceitação de crimes contra os direitos humanos, a indignação quando uma mulher é agredida ou morta sem contar quando são vítimas das violências simbólicas e psicológicas (KLUG; LIMA; LEBEDEFF, 2016, p. 106).

Desse modo, ressalta-se a importância de olhar com atenção as questões que envolvem igualdade, equidade e discriminação no contexto escolar, numa perspectiva de se envolver com a situação em análise, de modo a intervir na realidade observada, como propõe Zanella (2012, p. 170) “ver não como atividade do olho nu, esse uma quimera, mas sob o prisma de sua refração. Eis o motivo pelo qual se faz importante não se conformar com o que os nossos olhos veem, mas sim dilatar suas possibilidades”. É importante exercitar esse novo olhar sobre o outro e suas peculiaridades, ampliando as possibilidades de reconhecimento, respeito e valorização das diferenças.

1.3.2 Currículo, Planos educacionais e outros documentos oficiais

Esta seção se volta à discussão sobre alguns documentos legais que envolvem as questões de gênero. Percebe-se entre os artigos visitados, Ramalho e Vieira (2018), Brandão e Lopes (2018), Furlin (2021), Vieira e Gonzalez (2019) e Antas e Arantes (2019), uma preocupação com a gradativa retirada do termo gênero de vários documentos, como os diversos planos municipais, estaduais e do plano nacional de educação, e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular.

Ramalho e Vieira (2018) apresentam uma investigação sobre a construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024, mostrando as diferentes formas de tratar a temática sobre gênero na estruturação do documento. A partir da análise do Projeto de Lei 8.035/2010; Lei 13.005/2014; e documento suplementar desta, os autores declaram ser necessária a realização de mais pesquisas relacionadas às políticas educacionais direcionadas ao gênero “para embasar, cada vez mais, a compreensão acerca do assunto, procurando atenuar as violências que o receio do desconhecido pode vir a trazer” (RAMALHO; VIEIRA, 2018, p. 179).

Essa é uma realidade notória em diversos ambientes escolares, visto ainda ser possível encontrar educadores que se recusam a abordar essas questões em sala de

aula, ainda que como possibilidade de tema transversal. Brandão e Lopes (2018) discutem as premissas que envolvem o debate público no Brasil sobre a inclusão dos conteúdos relativos ao gênero e à sexualidade no Plano Nacional de Educação.

A pesquisa revela que a “perspectiva de construção social do gênero e da sexualidade é questionada por ser considerada disruptiva à família para certos segmentos religiosos e políticos, não devendo ser tratada na escola” (BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 100). Esse pensamento tem sido determinante para que a abordagem da temática ainda seja vista com receio, ocasionando uma lacuna na tarefa de sensibilização acerca da problemática que a questão envolve.

Discute-se, ainda, a questão das discriminações e violências sofridas por estudantes devido ao estigma e desigualdade de gênero persistente nos espaços escolares. A retirada das categorias sociais no art. 2, inciso III na terceira diretriz, a qual mencionava “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2012, p. 1), para o texto final resumitivo, que sugere apenas “erradicação de todas as formas de discriminação” representa um retrocesso em relação à luta social para efetivação dos direitos assegurados pela constituição federal, conforme Brandão e Lopes, 2018, os quais afirmam que

[...] não incentivar a discussão de gênero e sexualidade na escola contribui para a persistência das desigualdades e discriminações sociais, bem como para expressões de violência, no espaço escolar ou em outros ambientes sociais. O debate sobre gênero e sexualidade na escola pode diminuir o machismo e a misoginia, conduzir à promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, por meio do aprendizado do convívio com diferenças socioculturais. Assim, evitam-se situações de sofrimento, adoecimento e abandono escolar por razões que não competem somente a adolescentes (BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 102).

Os mesmos autores acreditam que parte desse retrocesso se deu por conta da atuação alarmista da mídia que, à ocasião dos debates para aprovação do plano, manteve uma postura tendenciosa, que fortaleceu a instauração de um pânico moral entre a sociedade (BRANDÃO; LOPES, 2018, p.106). Informações como a distribuição de “kit gay” e a implementação do que chamaram de ideologia de gênero, mobilizou muitos segmentos conservadores nas redes sociais e acabaram atrasando por quase quatro anos a aprovação do texto final do plano. Os autores sintetizam que

[...] É necessário ultrapassar as concepções normativas, a fim de garantir a promoção da igualdade de gênero e o fim das discriminações sexuais. As influências sociais religiosas e de matrizes conservadoras são fortes intervenientes na aprovação das políticas públicas

brasileiras, ressaltando as dificuldades de se afirmar o país como um estado laico. É preciso superar muitas barreiras para se afirmar os direitos humanos, garantindo assim, a democracia no Brasil (BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 117).

Em meio a esse cenário, Furlin (2021) destaca que o Brasil conseguiu implementar algumas políticas educacionais com perspectivas de gênero no governo de Dilma Rousseff e fez um estudo comparativo com as políticas do governo chileno de Michelle Bachelet, cujos resultados apontam especificidades de disputas na agenda pública e nas políticas implementadas vinculadas aos contextos cultural, político e social desses países.

Segundo o estudo, nota-se que o Brasil, da mesma forma que o Chile, seguiu a tendência latino-americana para formulação de políticas públicas, “centrada na igualdade de oportunidades, depois para a equidade de gênero com base nos direitos, implementadas a partir da estratégia da transversalidade de gênero em todas as políticas do Estado” (FURLIN, 2021, p. 134). A autora justifica o interesse pela pesquisa destacando que ambas se tornaram presidente de seus países e possuem um histórico semelhante na busca pela defesa dos direitos das mulheres e a promoção de políticas que promovam a equidade de gênero. Desse modo, justifica que

[...] É fundamental que as mulheres, como atrizes sociais, estejam representadas na arena política, lugar das decisões acerca das políticas de redistribuição e de reconhecimento, como forma de fazer justiça social às diferentes mulheres que, historicamente, foram privadas do acesso aos bens materiais e simbólicos, por convenções sociais da cultura patriarcal (FURLIN, 2021, p. 136).

Destaca-se no artigo a contextualização das políticas de gênero no cenário brasileiro e logo após no latino-americano, a transversalidade do gênero nas políticas educacionais, como no plano nacional de educação, bem como os mecanismos criados para assegurar essa transversalidade na gestão das presidentes em questão.

Dentre os principais resultados apontados por Furlin (2018), destaca-se a inserção das políticas transversais de gênero para a educação, a qual viabilizou a redistribuição e o reconhecimento, criando estratégias para ampliar o acesso das mulheres e da população LGBTQIA+ a lugares que outrora era dominado por homens, em sua maioria, brancos, classe média alta e heterossexuais.

Já em outra pesquisa, Vieira e Gonzalez (2019, p. 154) dedicam-se à análise do Volume 10, dedicado a apresentar o tema transversal da “Orientação sexual” nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois consideram o documento como basilar na introdução do tema na educação brasileira. No texto, realizam “reflexões sobre as

relações de força em curso que sustentam os discursos mais biológico-higienistas e moral-tradicionistas nos documentos político-pedagógicos em vigência no País”.

É importante destacar que a omissão das reflexões de gênero no ambiente escolar, segundo as autoras, fere os fundamentos do Estado Democrático de Direito, assim como os princípios norteadores da educação, como o compromisso com a cidadania, respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas; garantia a todas as pessoas da mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania, considerando-se diferenças étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas; corresponsabilidade pela vida social (BRASIL, 1998, p. 21).

O texto final da Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, suprimiu conceitos importantes como "identidade de gênero" e "orientação sexual".

Conforme a pesquisa de Antas e Arantes (2019, p. 02) esse cenário deve ser discutido com atenção a fim de que “desigualdades histórica, social e culturalmente instituídas não sejam perpetuadas, mantendo grupos em situação de privilégio em detrimento de outros que, no decorrer na História, foram colocados em situação de exclusão”. Essa supressão refletiu na formulação dos planos municipais e estaduais de educação, os quais foram muito confrontados e acabaram também suprimindo esses conceitos dos documentos, o que interfere na formulação e implementação de políticas públicas direcionadas às questões de gênero e sexualidade, interferindo, acima de tudo no contexto escolar.

Ainda assim, Carvalho (2020) afirma que os professores não devem se eximir da inserção das reflexões sobre gênero em suas aulas, visto que os segmentos conservadores conseguiram suprimir esse conceito dos documentos, mas não o podem retirá-lo das convicções ideológicas da comunidade escolar e comunidade acadêmica. Segundo ele, o profissional de educação deve manter uma postura de resistência, frente às tentativas de limitação sugeridas pela “Educação maior”, posto que é papel da escola promover empoderamento às minorias.

Por fim, reforça-se que existe uma preocupação consensual entre os pesquisadores que se voltam a pensar uma educação igualitária, que se lute pela permanência das questões de gênero na agenda de formulação das políticas públicas

educacionais, visto ser imprescindível que essa demanda esteja latente nos planejamentos das ações e práticas pedagógicas cotidianas, de modo a intervir na realidade de inúmeros estudantes e demais membros da comunidade escolar, vítimas dos mais variados tipos de preconceito e discriminação.

1.3.3 Diversidade sexual, Ideologia de gênero e questões LGBTQIA+

O subtítulo acima prescrito pretende nomear o presente bloco reservado a suscitar reflexões sobre esses itens que se mantêm na lista dos mais complexos de se abordar em sala de aula, visto a escola estar inserida em uma sociedade que apresenta fortes traços conservadores (FREIRE, 2018). É importante destacar que as rotulações inapropriadas em relação às diferenças só serão atenuadas mediante uma discussão reflexiva, exaustiva e continuada.

Dentre os artigos selecionados que abordam essas discussões, pôde-se perceber uma determinada sincronia entre a construção de uma escola democrática, acessível a todos, somente quando esta estabelece um diálogo coerente entre o que propõem os documentos reguladores e a realidade vivenciada no contexto escolar.

As questões de identidade de gênero e a presença marcante de conceitos e ideais comportamentais ligados a princípios da heteronormatividade são questionados por pesquisadores (FREIRE, 2018; BORGES, 2018) que têm se dedicado a estudar e difundir os resultados dos mais diversos grupos de estudos nas universidades brasileiras. Freire (2018, p. 33) faz uma análise crítica em torno da ideologia de gênero que ganhou força nos últimos anos. A autora afirma que “olhar de estranhamento para o/a outro/a é basilar no modo como a manipulação desse discurso coloca a centralidade da heteronormatividade do gênero na política de educação”.

A justificativa para o fortalecimento dessa ideologia se assenta no pensamento de que o objetivo de incluir essa pauta nos currículos escolares seria uma forma de atentado ao que se tem estabelecido biologicamente aos corpos físicos e ao uso da sexualidade, tornando o tema um risco para a confusão comportamental dos jovens, podendo levá-los a uma perda de identidade.

Freire (2018) busca desconstruir esse pensamento tomando por base os estudos de Judith Butler e Guacira Louro, as quais defendem que as identidades de gênero não são fixas ou imutáveis, mas sim, fruto de um caráter performativo, não havendo verdadeiro ou falso, certo ou errado, devendo, portanto, ser discutida na

escola sem a intenção de homogeneização, a fim de não eliminar os que não se encaixam no padrão heteronormativo. Nesse sentido, “a manipulação do discurso ideologia de gênero quer atribuir um humano idealizado numa representação de homogeneidade imaginária” (FREIRE, 2018, p. 40).

Destaca-se nas pesquisas consultadas o agravamento da propagação desse pensamento manipulador devido ao fato da legitimação da violência e a discriminação dos sujeitos que não se enquadram em um modelo preestabelecido de feminilidade ou masculinidade, ou ainda ideológico. Borges (2018) chama essa postura de política de aversão à abordagem das questões de gênero e sexualidade nas escolas.

O autor cita que as diferenças são marcas da humanidade, fazem parte da criatividade humana, desse modo, o que deveria ser o foco da discussão e o que deveria realmente importar seria “a educação para o diálogo e a compreensão das diferenças, não apenas buscando entender como elas surgem ou como se estabelecem, mas proporcionando formas de convívio com igualdade de condições e sem discriminações” (BORGES, 2018, p.10-11).

Dialogando com esses conceitos, Machado, Graup e Locks (2019) analisam as políticas públicas voltadas para a população LGBTQIA+, como o Programa Brasil sem Homofobia (2004), Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2009) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e apresentam resultados que apontam a discriminação sofrida por esse público, assim como a clara invisibilidade a que foram sujeitados desde 2018 pelo atual governo.

A pesquisa aponta que apesar de os referidos programas objetivarem a equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais, ainda não é possível a constatação da real efetivação desses direitos, os quais já estão previstos na constituição, mas encontram inúmeras barreiras para que sejam aplicados.

Um forte exemplo, segundo os autores, é o Programa Brasil sem Homofobia, de 2004, criado pelo Ministério da Educação. Seu objetivo era promover uma série de políticas e ações voltadas ao combate da Homofobia nas escolas e previa a distribuição de material didático específico, como cartilhas, folders e vídeos, a fim de proporcionar sensibilização e promover um espaço de discussões e formações sobre o tema.

Ainda segundo apontam os autores, o programa foi interpretado de forma equivocada por diversos segmentos tradicionais e conservadores, os quais entenderam que essas ações intentavam desvirtuar as crianças e adolescentes, obrigando-os a concordar que as opções sexuais em questão deveriam ser tomadas como ideal ou padronizadas, surgindo a partir desse contexto, o que ficou conhecido como “kit gay”, expressão utilizada para descrever o material didático que, há época, pretendia-se distribuir. Sobre esse fato, Machado, Graup e Locks (2019) declaram que

[...] O “kit de Combate à Homofobia” foi vetado pela presidenta Dilma Rousseff no dia 25 de maio do mesmo ano (2011). Salientamos que o referido material poderia ter sido um marco no fazer da educação brasileira, por ser didático e conter subsídios pedagógicos para se trabalhar a prevenção e o combate das violências contra as pessoas LGBTTT nas escolas públicas. A decisão da então Presidenta foi tomada após uma reunião com deputados da chamada bancada religiosa e conservadora (MACHADO; GRAUPE; LOKS, 2019, p. 35).

A pesquisa ainda alerta a respeito do avanço do conservadorismo proposto pelo projeto Escola Sem Partido, o qual propõe uma escolarização sem doutrinação ideológica, defendendo uma proposta de educação brasileira conservadora. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e a Frente Parlamentar Evangélica foram as principais responsáveis por suscitar os questionamentos sobre as questões de gênero, difundindo a ideia da tentativa de implementação da ideologia de gênero, fato que fortaleceu a iniciativa da escola sem partido (MACHADO; GRAUPE; LOKS, 2019).

Os autores ainda apontam que os primeiros a proporem a ideia da Escola sem partido foram os representantes políticos membros da família Bolsonaro, os quais são conhecidos pelo alinhamento ideológico com a extrema direita do país. Nessa concepção proposta, cujo pretexto é defender os estudantes de serem influenciados pelos professores, nota-se em evidência o pensamento bancário da educação, tão criticado por Paulo Freire. Percebe-se no discurso dos conservadores que a educação não é vista como capaz de formar cidadãos críticos, capazes de entender as diversas manifestações culturais e sociais do seu entorno, dessa forma, necessitando de um tutor para lhes apresentar o caminho “certo” a seguir. (MACHADO; GRAUPE; LOKS, 2019).

Destarte esse pensamento conservador, Vieira e Lage (2017) apresentam uma pesquisa feita em cinco municípios do agreste pernambucano, na qual constataram que alguns cenários escolares fogem aos padrões heteronormativos estabelecidos histórica e culturalmente. Essa desconstrução tem sido estabelecida principalmente

pelo envolvimento da comunidade estudantil, que tem provocado diversos tipos de incômodo, de intensidades e níveis diferenciados.

Percebe-se nos resultados apresentados, que a tentativa de silenciamento da temática representa uma espécie de “sintomas de uma neurose doentia que se manifesta através de uma violenta repressão e interdição” (VIEIRA; LAGE, 2017, p.591). Os professores destacam que dentre suas maiores dificuldades ainda permanece a carência curricular ou falta de diretriz. A única forma de superar essa tentativa de invisibilização é investir no empoderamento de toda a classe trabalhadora da educação e todos os setores envolvidos no processo escolar.

Roseno e Silva (2017, p.14) afirmam que os movimentos feministas orientaram suas lutas contra os ideais propostos por esse movimento silenciador, aliando forças no combate às desigualdades perpetuadas pelo patriarcado, como machismo, o sexismo, racismo e todas as demais manifestações preconceituosas estabelecidas. Desse modo, revela-se a necessidade de um maior envolvimento dos grupos sociais no acompanhamento das etapas percorridas por essas políticas, visto que “o chão da escola deve servir para a superação das opressões, além de permitir a emergência de sujeitos antes invisibilizados por processos históricos discriminatórios”.

Todos os textos lidos e expostos comungam com o pensamento de que as questões de gênero devem ser estudadas de forma respeitosa, séria, crítica e reflexiva, proporcionando aos educandos e demais membros da comunidade escolar, a possibilidade de vivenciarem uma educação transformadora. Desse modo, espera-se que a prática educacional estimule a emancipação dos sujeitos, tanto como cidadão quanto como profissional, de modo a viver conforme suas interpretações da vida e do seu modo de ser.

1.3.4 Mulheres e feminismos

Este campo busca discorrer sobre alguns temas voltados a pauta feminista presentes nas publicações acadêmicas recentes, envolvendo a política educacional brasileira. Apesar de ser uma discussão muito ampla, o debate aponta algumas interseccionalidades, as quais são fundamentais para uma reflexão mais sensata e produtiva (FIGUEIREDO; MARTINS, 2020). Dentre os itens analisados, destaca-se o feminismo interseccional, a oposição entre feminismo e machismo e o combate às práticas sexistas e misóginas na escola.

Parte-se do pensamento de que é necessário romper com o silêncio a que as mulheres foram submetidas ao longo dos anos, tornando-as reféns de uma sociedade marcada por um patriarcalismo que se sustenta após gerações (FIGUEIREDO; MARTINS, 2020). É notório que o movimento feminista está ganhando espaço significativo, em diversos contextos e cenários, o que tem resultado em conquistas relevantes em prol da igualdade de gênero, respeito às questões étnico-raciais e valorização da diversidade. Ainda assim, há muito que avançar e espaços a firmar território de resistência, como na escola e todos os espaços a ela ligados.

Figueiredo e Martins (2020, p. 335) ainda defendem que o feminismo representa um movimento que vai além do social, visto ser também um movimento político, que discute, dentre outros pontos, “a desconstrução dos padrões machistas de uma sociedade patriarcal [...] sua base política deve ser antirracista, combatente da LGBTfobia e as diferentes formas de opressão que recaem sobre os grupos socialmente excluídos. Nesse sentido, a interseccionalidade⁴ surge como indispensável na pauta desse discurso.

Por se tratar de um movimento formado por diferentes mulheres em busca de emancipação social, a qual possibilite a saída da condição subalterna a que têm sido subjugadas, essas mulheres possuem diferentes lugares de fala, ou seja, diferentes origens, realidades e opressões, por exemplo, mulheres, negras, indígenas, homoafetivas, nortistas (assim como outras diversidades regionais brasileiras), de classes sociais diversas e com diferentes graus de instrução e escolaridade (AKOTIRENE, 2020). Essa pluralidade não permite analisar o movimento sob uma ótica de reivindicações homogêneas, não havendo um molde que comporte toda a pauta do movimento.

Figueiredo e Martins (2020) trazem à discussão a necessidade de inclusão da pauta das mulheres negras no movimento feminista, que explodiu nos anos 70, a fim de evidenciar que suas opressões divergiam daquelas vivenciadas pelas mulheres brancas, em sua maioria de classe média alta e heterossexuais, o que foi imprescindível para maior visibilidade da luta das diversas categorias, como as de classe, gênero e raça contribuindo para uma compreensão mais estruturada da

⁴ A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe nos aparatos coloniais. (AKOTIRENE, 2020, p.19).

exclusão das mulheres, em suas mais diversas expressões. Dessa forma, pontuam que

É a pauta do racismo trazida pelas mulheres negras, a lesbofobia trazida pelas mulheres lésbicas, as diferentes identidades de gênero, tal qual a transgeneridade das mulheres trans e a opressão classista que recai sobre as mulheres pobres. Essas experiências não chegam de forma isolada e por isso não podem ser olhadas de forma desconexa, o que demanda o entendimento da necessidade de uma vertente teórica/metodológica e de uma prática feminista que dialogue e combata todo tipo de opressão sofrida pela mulher, que se unifica no gênero, mas não permanece apenas nele (FIGUEIREDO; MARTINS, 2020, p. 337).

Esse conceito de interseccionalidade tem se tornado basilar nas questões que envolvem discussões de gênero, étnico-raciais e diversidade (AKOTIRENE, 2020), pois auxilia na desconstrução do pensamento de que as opressões são ocasionadas por fatores únicos, isolados, frisando que existe um cruzamento de subordinações que deve ser identificado, questionado e superado, mas para isso, é preciso entender a interseccionalidade como “uma teoria, forma de enxergar a realidade, mas também como uma metodologia para interpretar e intervir no mundo” (FIGUEIREDO; MARTINS, 2020, p. 335).

Surge então, nesse contexto, outro conceito relevante na busca pelo empoderamento da mulher e combate às opressões: a sororidade, ligada à ideia de compromisso partilhado por mulheres subjugadas, a fim de acabar com as injustiças do patriarcado (AKOTIRENE, 2020). Essa luta solidária e conjunta enfraquece as atitudes sexistas e atua diretamente contra a misoginia, estabelecendo uma aliança entre o feminismo acadêmico, científico e/ou escolar, e a ação política.

Figueiredo e Martins (2020) pontuam como fator de extrema relevância as questões binárias, ainda predominantes na fala e nas práticas escolares, sem considerar as subjetividades contidas no ser masculino e ser feminino, visto ser possível perceber diversas possibilidades de se performar o gênero na contemporaneidade. Silva e Costa (2019) dispõem o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola de educação básica, visando problematizar a permanência de inúmeros padrões sexistas na escola e como a escola pode trabalhar para desconstrução desse pensamento. Os autores reforçam que a escola vai muito além da missão de socialização de conhecimentos, ela deve produzir sentidos nos mais diversos aspectos da vida. As ações pedagógicas devem ser pensadas como dispositivos carregados de significações que irão afetar a formação de seus alunos.

Ao analisar o discurso dos sujeitos entrevistados, Silva e Costa (2019, p. 65) perceberam a presença marcante de concepções sexistas, principalmente ao se referir ao que se espera do comportamento das meninas e dos meninos. Por diversas vezes, membros da comunidade escolar citaram que as meninas apresentavam um comportamento fora do esperado; brincavam, falavam e por vezes até brigavam como meninos, muito diferente do que se via no passado, quando elas eram vistas como seres angelicais, dóceis e que “não davam trabalho”. Essa impressão relatada pelas educadoras entrevistadas indica a falta de entendimento ou de conhecimento sobre a existência de diferentes feminilidades e expressa que o cenário escolar em estudo segue alicerçado em obediência a normas, na organização e submissão, reforçando um padrão opressivo.

Na pesquisa, esse pensamento foi reiterado pela gestora da escola, que associou esse “comportamento inadequado” das meninas às lutas feministas por igualdade e maior abertura para lidar com temas voltados a liberdade sexual e trabalho fora do lar, destacando, inclusive, que as mulheres da atualidade não estão merecendo respeito. Silva e Costa (2019) confrontam esse pensamento exposto pela gestora justificando que ela desconhece a base da luta feminina forjada em princípios de equidade, liberdade (inclusive sexual) e a ruptura com a estrutura machista, a qual perpetuou esse pensamento de que o respeito a mulher está condicionado ao bom comportamento.

Por outro lado, na mesma pesquisa, uma docente entrevistada expressou o que se espera nessa luta. Ela afirmou que acredita ser possível o fortalecimento da identidade feminina, através da sensibilização e estímulo à busca por maior espaço e autonomia na sociedade. Para ela, a escola deve mostrar às crianças as oportunidades existentes e oferecer ferramentas que as tornem acessíveis, através de uma educação menos autoritária, mas dotada de compromisso e responsabilidade (SILVA; COSTA, 2019). É preciso investir em uma educação menos limitadora às mulheres e suas aspirações, de modo a alcançar a emancipação.

A investigação apontou, ainda, que a família também possui um papel de extrema relevância nesse contexto, visto que as primeiras noções de masculino e feminino são desenhadas no convívio familiar. É importante dialogar sobre as questões de cores, rosa e azul, de brinquedos e brincadeiras, boas maneiras, dentre outros (SILVA; COSTA, 2019). A pesquisa apontou que muitas famílias se sentem desorientadas na hora de abordar temas sobre a sexualidade e gênero e por isso,

esperam que a escola se encarregue disso, posto que se encontram submersos em uma criação cercada de tabus, nos quais evita-se esses assuntos. Outras famílias acham inaceitável repassar esses temas polêmicos para os professores doutrinarem seus filhos, levando a pauta a um patamar de conflitos, evitado por muitos educadores.

Silva e Costa (2019) finalizam sugerindo que somente após o momento em que os profissionais de educação estiverem formados adequadamente, com instrução necessária para entender a necessidade do planejamento do trabalho pedagógico que contemple os conteúdos e discussões sobre o gênero, sexualidade e diversidade, haverá maior construção identitária, livre de preconceitos ou desconhecimento.

Por outro lado, é possível desprender que a prática de projetos e práticas pedagógicas pode proporcionar uma perturbação nas certezas já estabelecidas, de modo a construir um novo posicionamento acerca das posturas femininas, baseadas em metodologias alternativas. Barreto *et al* (2019) reitera que as instituições escolares estão inseridas em uma cultura fortemente androcêntrica, em uma lógica urbana, capitalista e de mercado, a qual se utiliza da linguagem como instrumento de poder, capaz de perpetuar práticas opressoras.

No mais, acentua-se a urgência em ponderar essa revolução emancipatória tão almejada por meninas, mulheres, estudantes, educadoras, mães e demais membros da comunidade escolar e sociedade em geral, a qual é um requisito basilar para romper com o silêncio que tem perturbado inúmeras vítimas dos mais variados tipos de opressões na contemporaneidade.

2 HISTÓRICO DE LUTAS E RESISTÊNCIAS PARA O EMPODERAMENTO FEMININO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ⁵

Conhecer a trajetória histórica percorrida pelas mulheres em busca de valorização e empoderamento no contexto escolar, buscando compreender os princípios propostos nos documentos educacionais oficiais, pode ajudar a entender a realidade de muitas meninas e mulheres no âmbito escolar, vítimas ou não de discriminação e preconceito.

Partindo desse entendimento, é importante pensar que a construção do que é masculino e feminino se deu através de um processo histórico (SILVA, 2011), sofrendo alterações ao longo do tempo e levando em consideração interesses políticos, econômicos e sociais. Ferreira (2012) afirma que a opressão das mulheres pode ser percebida no nível das estruturas e das superestruturas (ideologia, cultura e política), logo, entende as questões feministas como um movimento político.

Ainda do ponto de vista histórico, as literaturas apontam que durante a antiguidade, conforme Silva (2011), as mulheres eram vistas como seres inferiores, cuja principal função era cuidar do lar e das crianças. Poucas mulheres tiveram acesso à educação e desse modo, os registros que se tem sobre os grandes feitos da humanidade são descritos sob a ótica masculina (ANDRADE, 2002; FUNARI, 2002), mas ainda assim, é possível fazer algumas observações do papel e condição da mulher através dos tempos, fundamentais para se pensar em rupturas com algumas condições impostas na atualidade.

Na antiguidade oriental, há o predomínio de manuscritos que trazem informações religiosas ou sobre o comércio e economia, com quase nenhum destaque para a condição feminina (SILVA, 2011; COUTO, 2017). Sabe-se, porém, que no Egito, as rainhas possuíam forte influência na sociedade, ao lado do Faraó, sendo, inclusive, retratada em algumas pinturas. Algumas mulheres também eram artesãs, realizavam danças e rituais, chegando algumas nobres ao sacerdócio, assumindo a mediação entre vivos e mortos (SILVA, 2011). Já as mulheres camponesas trabalhavam arduamente ao lado dos homens, desenvolvendo os mesmos trabalhos e sob as mesmas condições.

⁵ O presente capítulo foi publicado em: MASCARENHAS, Suely Aparecida; PINTO, Valmir Flores (org). Ensino, Cidadania e Inclusão: ecos do século XXI. Alexa Cultural: São Paulo, EDUA: Manaus, 2021.

Na Grécia, durante o período clássico e na sociedade romana antiga, desenvolveram-se várias práticas sociais diferenciadas entre homens e mulheres, estudadas a partir de vestígios documentais e icnográficos (SILVA, 2011). As mulheres não participavam da vida política, não se envolviam nas questões ligadas a Pólis, cuidavam apenas das questões privadas, domésticas, sendo ensinadas, pelo homem, como administrar a casa. Silva (2011) destaca que

[...] Na Idade Antiga, tomando a Grécia como espaço dessa manifestação, percebemos que era em torno do homem que a família se organizava. A esfera privada, com todas as atividades relativas à sobrevivência, constituía-se no locus de existência e trabalho da mulher e do cativo. O homem, despoticamente, ali exercia seus poderes de *pater familiae*. O espaço da polis lhe era reservado e ali ele exercia a ação e o discurso, já que a democracia grega lhe outorgava o poder de “persuadir” seus iguais e de se tornar um cidadão, mediante a comprovação da condição de senhor de posses e, portanto, livre. Dentre essas posses, destaque-se, estava a mulher (SILVA, 2011, p. 128).

Já em Esparta, as mulheres possuíam uma pequena relevância social (FUNARI, 2002), podendo até se tornar atleta. Como se tratava de uma cidade com tradição militar, a mulher detinha a nobre missão de gerar novos guerreiros, papel considerado de grande apreciação. Mas foi em Roma que a mulher conquistou avanços mais significativos, como a possibilidade do divórcio, a gestão de bens (mesmo que sob a tutela masculina) e podia participar de alguns banquetes importantes da sociedade (FUNARI, 2002). Entretanto, na Idade Média, tem-se um período de extrema desvalorização feminina, pois o clero fazia questão de associar a mulher à figura de Eva, criada a partir de Adão, de sua costela, logo, a ele subordinada (COUTO, 2017).

A mulher era sempre apresentada de modo associado a uma infantilização, destacando sua incapacidade de pensar e decidir sozinha, levando-a, por esses e outros motivos, a ser alvo de misoginia, a ponto de muitas serem queimadas na fogueira, principalmente as que eram taxadas de feiticeiras e bruxas. Couto (2017, p. 04) destaca que “nesse sentido, é necessário entender que existia um “antifeminismo” no medievo”. A autora afirma que era clara a retratação da passividade da mulher como procriadora e que ela era considerada como um “macho deformado” (p. 05).

Apesar de tal contexto, algumas poucas mulheres conseguiram romper barreiras e alcançar alguns espaços, como Leonor de Aquitânia, Hildegarda de Bingen, Cristine de Pizan e Olympe de Gouges, as quais influenciaram positivamente

suas gerações. Vale citar, ainda, Joana D'arc, que apesar de camponesa, conseguiu liderar exércitos e revolucionar vários pensamentos sociais.

É importante pontuar que o período da Idade Moderna foi marcado, entre outras coisas, pela ruptura com o catolicismo, o surgimento do protestantismo e o Renascimento Cultural, ainda assim, não apresentou um cenário muito animador às mulheres (Silva, 2011). É possível destacar a valorização das alianças firmadas a partir de “bons casamentos” com mulheres das camadas burguesas. Já as camponesas ganharam destaque como curandeiras, parteiras e algumas poucas passaram a cuidar da terra, sempre ao lado dos maridos. Apesar dos avanços na modernidade relatados, a mulher ainda era colocada à margem de questões sociais muito importantes, como afirma Silva (2011), ao relatar

[...] No que tange à situação das mulheres, em que pese ser concedido a algumas o acesso à educação, estas continuaram excluídas das esferas formais de poder e, não obstante isso, a partir do acesso à educação e da participação nos salões de festas, seguiram tentando romper com os velhos modelos de apartheid sociocultural, iniciando-se aí algumas reivindicações de direitos (SILVA, 2011, p. 129).

A autora afirma que foi no contexto da luta da burguesia para ascender ao poder enquanto classe, que as mulheres questionam o discurso dos Direitos do Homem como direitos universais e criticam a expressão homem, querendo significar Humanidade, corrigindo que o termo está circunscrito aos seres do sexo masculino. A partir de então, se voltam a pugnar pela sua cidadania (SILVA, 2011). Sobre essa realidade, Ferreira (2012) defende que esse silenciamento da mulher começou a se romper somente a partir do século XX, quando passaram a receber algum tipo de atenção significativa, como descreve

[...] Os historiadores perpetuaram este silêncio, uma vez que privilegiaram por muito tempo aspectos relacionados ao espaço político, local do masculino por excelência. Foi a partir do século XX que a história das mulheres recebeu uma maior atenção: a partir de temas que tangenciavam o feminino, novas perspectivas passam a ser vislumbradas (FERREIRA, 2012, p. 23).

Em suma, percebe-se que a lutas das mulheres por visibilidade e melhores condições sociais é histórica, marcada por diferentes opressões. Desse modo, a busca pela superação dessas e o avanço na conquista por mais espaço, passaram a fazer parte das lutas do movimento feminista, que ganhou força após a conquista do direito a educação formal escolar.

2.1 - Uma jornada em busca de escolarização

Os primeiros registros que se têm da ideia de escola, no Brasil, são do período dos jesuítas, os quais visavam à formação de uma elite culta e religiosa, na qual não havia espaço para as mulheres. A educação do período colonial até a metade do século XVIII ficou restrita aos homens (MULLER; BESING, 2018), restando às mulheres, quando muito, a educação na catequese. Com o surgimento dos conventos, as mulheres puderam frequentar as chamadas 'escolas para moças', que ensinavam a costurar, bordar e a rezar, visto que não era apreciado entre os homens o fato de a mulher pensar, questionar ou aprender qualquer habilidade fora do universo do lar. Ferreira (2012) salienta que

[...] É a diferença educacional ofertada aos homens, estimulados à ação e à tomada de decisões, e às mulheres, treinadas à submissão que legitimam e mantêm a configuração social de hegemonia androcêntrica. Assim, as mulheres são condicionadas através da educação a voltarem-se para questões ligadas à emoção, elemento considerado inferior em uma sociedade regida por preceitos iluministas, no qual a racionalidade destaca-se como o aspecto fundamental para a estrutura social (FERREIRA, 2012, p. 26).

Os autores destacam ainda, que entre 1750 e 1777, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil e a escola passou a ser responsabilidade do estado, as mulheres tiveram a oportunidade de frequentar a escola, somente com outras mulheres, e tiveram a oportunidade de entrar para o magistério, de igual modo, ensinando apenas mulheres. Não houve evolução tão significativa, visto que o principal papel da mulher continuou sendo o cuidado do lar.

A primeira constituição brasileira, de 1824, já previa ensino primário gratuito a todos os cidadãos, mas ainda assim, as mulheres encontraram dificuldades de acesso às escolas, principalmente as pobres, negras ou indígenas. Apenas por volta do século XIX esse acesso foi se expandindo (MULLER; BESING, 2018) e difundiu-se uma ideia de que o magistério seria uma profissão feminina, devido a sua ternura e habilidades de cuidado, proveniente de sua prática doméstica, não cabendo outros espaços profissionais. Telles (2014) afirma que

[...] A inserção feminina num espaço profissional representado pela educação coincide com o período em que se iniciaram os primeiros movimentos pela liberação feminina. No bojo das reivindicações e conquistas femininas, a superação das desigualdades e injustiças sociais, assim como a luta para retirar da invisibilidade segmentos sociais que até então estiveram sob o manto da ignorância e do preconceito (TELLES, 2014, p.11).

Vale destacar que a mulher continuava sendo vista com um ser frágil, sem pulso, incapaz de administrar, prova disso é que, no geral, as escolas eram dirigidas por homens, com exceção das Instituições Religiosas Femininas (MULLER; BESING,

2018). Até mesmo anos mais tarde, quando surgiram as fábricas, as mulheres precisavam conciliar sua jornada de trabalho com as atividades domésticas, as quais deveriam ser sua ocupação principal.

Muller e Besing (2018) afirmam que a mulher foi educada a aceitar que a opressão é algo natural, que o seu lugar de domínio é o lar, o cuidado dos filhos e da casa, sendo assim, qualquer instrução que recebesse seria para fazer aperfeiçoar suas habilidades natas do lar. Apenas em 1879 as mulheres conseguiram, oficialmente, a permissão para ingressar na universidade, mas seu acesso era bastante esporádico, visto as desigualdades sociais que a impediam de adquirir o preparo adequado para se submeter aos exames, tendo ainda que se dividir entre os estudos e os cuidados da casa. A partir da segunda metade do século XX, as mulheres passaram a representar um maior percentual das escolas de educação básica e ensino superior. Ristoff (2006) destaca que

[...] A trajetória da mulher brasileira nos últimos séculos é, para dizer pouco, extraordinária: de uma educação no lar e para o lar, no período colonial, para uma participação tímida nas escolas públicas mistas do século 19; depois, uma presença significativa na docência do ensino primário, seguida de uma presença hoje majoritária em todos os níveis de escolaridade, bem como de uma expressiva participação na docência da educação superior (RISTOFF, 2006, p. 01).

Esse avanço da presença da mulher no contexto escolar deve ser comemorado ao mesmo tempo em que deve ser motivo de inquietação, a fim de entender sob quais circunstâncias essa tomada de espaço tem se desenvolvido ao longo dos anos, pois Ristoff (2006) considera ser possível afirmar que as barreiras têm sido vencidas, mediante a igualdade de oportunidades, todavia as mulheres continuam migrando para áreas majoritariamente femininas, sendo necessária uma análise das condições pelas quais essas escolhas têm sido feitas, de modo que seja possível identificar se há carência de estímulo ou de valorização das potencialidades femininas no ambiente escolar.

2.2 Os feminismos no Brasil

Apesar de se legitimar a luta das mulheres ao longo da história, o feminismo, como movimento social e emancipatório, assume formas mais consolidadas no Ocidente, no século XIX. A partir de então, tem se tornado objeto de pesquisa sob os mais diversos olhares e perspectivas, como afirma Ferreira (2012) quando pontua que

[...] Os estudos sobre o feminino e a história das mulheres vêm recebendo adesões de pesquisadores das mais diferentes áreas do conhecimento desde a década de 70 do século passado. Assim, seria possível acreditar que não se trata de um tema inovador ou até mesmo que o assunto poderia apresentar sinais de esgotamento. Entretanto, a criatividade de estudiosos e a diversidade de olhares possíveis sobre as questões relativas ao feminino são de tal monta que torna a história das mulheres um campo profícuo de produção acadêmica. A quantidade de trabalhos desenvolvidos sobre a história das mulheres não somente salienta sua importância como comprova não ser esta uma área um simples modismo (FERREIRA, 2012, p. 22).

Faz-se necessário, porém, que se considerem alguns pontos sobre o movimento feminista. É importante enxergá-lo como uma espécie de busca das mulheres pela libertação da condição de oprimida e subjugada, rumo a uma condição de igualdade, valorização e respeito, de modo a superar as limitações impostas à existência da mulher.

É fundamental refletir que o feminismo não é o oposto de machismo, posto que visa ultrapassar os papéis atribuídos a homens e mulheres. Não está pautado no ódio aos homens e não procura combatê-los, mas sim, combater as práticas machistas e os comportamentos sexistas da sociedade, como afirma Ferreira (2012, p. 31) ao destacar que “o feminismo não deseja promover uma guerra entre os sexos, mas sim libertar tanto homens quanto mulheres de amarras constituídas a partir de paradigmas culturais e educacionais”.

Partindo desse princípio, a autora destaca que foi durante o século XVIII, até parte do século XIX, que as manifestações contra a discriminação feminina ganharam força. As questões sociais pós-revolução industrial, a luta pelo direito ao voto universal e as lutas abolicionistas, marcaram o período que ficou conhecido como a primeira onda do feminismo, cujos objetivos primeiros estavam mais voltados às mulheres brancas e de classe média.

A partir das décadas de 60 e 70, o movimento incorpora à pauta social, uma perspectiva mais teórica. Questiona-se o acesso a espaços educacionais e de poder, a exploração do trabalho feminino, os padrões de beleza e sexualidade, denuncia a violência física e os direitos reprodutivos e sociais. Louro (1997) refere-se ao ano de 1968 como um verdadeiro marco da rebeldia e da contestação, o qual deve ser compreendido como uma referência a um processo maior e que ainda se desdobra em diversos outros movimentos e lutas. Sobre esse período, Ferreira (2012) reitera que

[...] um momento marcante para a proposta de novos horizontes de pesquisa emerge na década de 60 do século passado, período em que diversos grupos manifestam-se em prol de suas demandas. Militantes de diversas causas

denunciam a opressão e a desigualdade nos mais diferentes setores da sociedade, oportunizando o debate sobre a concepção tradicional do político, que estaria pulverizado em diversos modos de relação entre os atores sociais. Este é um cenário adequado para as demandas do movimento que procura defender os direitos das mulheres, conhecido como movimento feminista (FERREIRA, 2012, p. 26).

Nesse período, tem-se como um dos objetivos do movimento, dar visibilidade às mulheres silenciadas historicamente. Algumas mulheres fundaram revistas, promoveram eventos e organizaram-se em grupos de estudos, a fim de tratar questões ligadas à mulher, discutindo a integração do universo feminino ao conjunto social e a pretensão de subversão dos paradigmas teóricos vigentes (LOURO, 1997, p. 18).

A terceira onda do feminismo privilegiou o debate sobre a sexualidade e as diferenças entre os grupos, como os homossexuais, trans, negras, indígenas, entre outros (LOURO, 1997). Nesse período, as questões ligadas ao gênero ganharam forte destaque, visto que se passou a questionar que as diferenças entre homem e mulher fossem vislumbradas apenas sob o ponto de vista biológico, pois essa análise apenas reforçava as desigualdades sociais.

Louro (1997) afirma que é crucial contrapor essa lógica, pois não são as características sexuais que constituem o masculino ou feminino, mas sim, como essas características são representadas ou valorizadas na sociedade, constituindo assim, uma nova linguagem, a qual traz o gênero para o cerne da discussão.

Por volta de 1987, feministas negras norte americanas, como Ângela Davis e Patrícia Collins, fundaram grupos direcionados aos papéis sociais e políticos das mulheres negras (AKOTIRENE, 2020), com a finalidade de propor uma reformulação das estruturas sociais através da abolição de opressões especificamente voltadas a esse público, estabelecendo-se o que ficou conhecido como Feminismo Negro. No Brasil, esse movimento tomou forma na década de 80, buscando maior autonomia e a ampliação da visibilidade das demandas femininas negras.

É nesta abertura a novas temáticas que os diversos grupos procuram captar a atenção para a sua realidade, bem como afirmar e constituir sua identidade. É claro que não é possível pensar em uma identidade unitária e indissolúvel para as mulheres nem na Idade Média, nem mesmo em algum outro período histórico, pois qualquer segmento social é multifacetado, e suas características estão entrelaçadas com questões referentes a outros espaços de pertencimento que não o sexo (FERREIRA, 2012, p. 27).

Destacam-se como referência para consolidação do Feminismo Negro no Brasil, as estudiosas Lélia Gonzales e Sueli Carneiro, as quais fortaleceram as pautas

do movimento, principalmente o antirracismo e a remoção da imagem da mulher associada a objeto de prazer ou a serviços socialmente inferiorizados.

Gonzales (2020, p. 101) entende que o movimento negro está desempenhando um papel relevante na luta antirracista no cenário brasileiro “sensibilizando, inclusive setores não negros e buscando mobilizar as diferentes áreas da comunidade afro-brasileira para a discussão do racismo e suas práticas”. A autora defende que os primeiros grupos organizados de mulheres negras surgiram no interior do movimento negro, onde encontraram o espaço necessário para as discussões e o desenvolvimento de uma consciência política a respeito do racismo e suas práticas, assim como sua articulação com a exploração de classe, sempre insistindo que essa pauta deve estar articulada à luta feminista, pois “constituem formas estruturais de opressões e exploração em sociedades como a nossa” (p.105).

Alinhada a esse pensamento, Carneiro (2020, p. 47) aponta que “o quadro verificado em relação às mulheres negras será dificilmente revertido em médio e longo prazo sem a intervenção de medidas concretas que permitam romper com as desvantagens cumulativas decorrentes da discriminação racial”. A autora afirma que as desigualdades às quais a mulher negra tem sido submetida têm sido combatidas historicamente pelo Movimento Feminista Nacional, mas destaca que é preciso considerar a identidade feminina como um campo de significações particulares, a fim de não incorrer no risco de deixar de lado ou não avaliar com profundidade a complexidade das relações sociais. Logo, segundo a autora, a variável ‘cor’ deve ser introduzida como componente indispensável na configuração efetiva do Movimento feminista Brasileiro.

Mais recentemente, a filósofa Djamila Ribeiro ganhou destaque no cenário nacional, a partir da publicação do livro “Pequeno Manual Antirracista” e da coleção “Feminismos Plurais”, nas quais chama atenção para a necessidade de observar os diversos lugares de fala das mulheres, a fim de não favorecer uma pauta da luta em detrimento a outras tão importantes quanto. Ribeiro (2019, p. 9-14) destaca que é preciso, primeiramente, entender que a questão do racismo é um debate estrutural, desse modo, é necessário trazer uma perspectiva histórica ao debate, o qual torne possível entender seus reflexos na contemporaneidade, sendo um sistema de opressão que nega direitos e assim, ainda que alguém se considere como “não racista (o que é difícil ou mesmo impossível, já que se trata de uma estrutura social enraizada), isso não seria suficiente – a inação contribui para perpetuar a opressão”.

As discussões sobre os diversos feminismos no Brasil ganham novas vertentes pelo fato de as mulheres se tornarem cada vez mais plurais e estarem inseridas em realidades as mais diversas possíveis (AKOTIRENE, 2020). É preciso considerar que o Brasil é um país continental, com uma identidade marcada pela união de povos indígenas, europeus e africanos, sem falar em todos os estrangeiros que optam por construir suas vidas aqui, devido ao acolhimento do povo brasileiro. Louro (2008) destaca que

[...] Uma série de lutas ou uma luta plural, protagonizada por grupos sociais tradicionalmente subordinados, passava a privilegiar a cultura como palco do embate. Seu propósito consistia, pelo menos inicialmente, em tornar visíveis outros modos de viver, os seus próprios modos: suas estéticas, suas éticas, suas histórias, suas experiências e suas questões. Desencadeava-se uma luta que, mesmo com distintas caras e expressões, poderia ser sintetizada como a luta pelo direito de falar por si e de falar de si (LOURO, 2008, p. 20).

Essa realidade impulsionou a organização de novos movimentos, articulados em novos grupos, cada um com pautas distintas, visando sensibilizar e, acima de tudo, conquistar espaços de emancipação e libertação das múltiplas opressões vivenciadas, como no caso das mulheres indígenas, mulheres do campo, mulheres nordestinas ou nortistas, mulheres quilombolas, asiáticas interseccionais, transfeministas, lésbicas, radicais e protestantes.

Assim, uma mulher, por exemplo, não estaria inevitavelmente comprometida com a defesa dos direitos femininos apenas por fazer parte do sexo feminino, pois além deste há laços estabelecidos pela classe, etnia, credo entre outros. O grupo minoritário, especificamente, é percebido enquanto tal por estar numa posição de inferioridade perante outro grupo. A minoria é sempre definida em relação a algo. No caso das mulheres e do estudo de sua história, tal afirmação fica evidente no sentido de que a concepção do feminino passivo, submisso e inferior vincula-se exatamente à ideia de um masculino superior, hábil e racional (FERREIRA, 2012, p. 28).

A formação desses novos grupos tem suscitado debates relevantes. Holanda (2018) discute essas mudanças latentes no movimento feminista brasileiro, inclusive, traz à discussão algumas características do que ela chama de quarta onda do feminismo brasileiro. Em sua obra, a autora ressalta a importância das redes sociais na difusão dos ideais feministas, ajudando na produção de novas subjetividades, conexões e solidariedades, além da articulação do ambiente virtual e não virtual. Ela aponta que não se deve enxergar as redes como meros suportes horizontais e neutros, ao contrário, como uma ferramenta de luta e sensibilização.

Esse cenário de mobilização social construído pelas mulheres ampliou o debate acerca da necessidade de inclusão da pauta de valorização da mulher e respeito às diversidades, na agenda de formulação de políticas públicas educacionais. A

educação e a igualdade de gênero são essenciais para a construção de uma sociedade democrática, possibilitando transformações significativas na área de Direitos Humanos. Esse cenário evidencia a necessidade de superação das desigualdades, discriminações e violências na escola, tornando-a disseminadora dessa prática a toda a sociedade.

3 O QUADRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CENÁRIO BRASILEIRO QUE VERSAM SOBRE GÊNERO

A valorização da mulher tem sido um tema amplamente debatido em meio à comunidade acadêmica. A educação e a igualdade de gênero são essenciais para a construção de uma sociedade democrática, possibilitando transformações significativas na área de Direitos Humanos. Esse cenário evidencia a necessidade de superação das desigualdades, discriminações e violências na escola, tornando-a disseminadora dessa prática a toda a sociedade.

A Escola não pode mais ficar alheia a essas e outras transformações que ocorrem na sociedade estabelecendo novos padrões de sociabilidade que se sobrepõem, em um processo dialético, e que transformam, profundamente, o cotidiano de jovens e adolescentes. Necessariamente, a escola tem de construir respostas imediatas para as questões resultantes do surgimento dos novos padrões de sexualidade, de violência, no cotidiano doméstico, e das transformações nos papéis de gênero e seus reflexos na família, nas práticas pedagógicas, relações interpessoais etc. (COSTA; RODRIGUES; VANIN, 2011, p. 07).

Um balanço da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, apresentado em 2018, constata superações e desafios para as brasileiras não muito animadores, ao afirmar que “o salto de 700%, nos últimos 13 anos, no número de órgãos de serviços especializados à mulher em todo o país ainda é insuficiente para fazer com que eles atinjam 10% dos municípios brasileiros” (DINIZ, 2020, p.08). Os principais desafios a serem superados estão relacionados às desigualdades salariais, a pouca representatividade política e a violência, questões que precisam ser combatidas em esferas basilares, como a escola, por exemplo.

Para que tais desafios sejam superados, um vasto leque de acordos e Atos internacionais tem sido consolidado ao longo dos anos, dentre eles, vale mencionar as recomendações nº 90 e 100, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre a igualdade de remuneração entre homens e mulheres por trabalho de igual valor; convenção nº 111 e 165, sobre igualdade de oportunidades e tratamento para homens e mulheres; e as diversas Convenções realizadas em diversos países, como a de Belém do Pará, para prevenir, punir e erradicar a Violência contra mulher; a Convenção de Palermo, para prevenir, punir e erradicar o tráfico de pessoas, principalmente mulheres e crianças; e o Consenso do México, na IX Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina. O documento Legislação da Mulher (2013) destaca que

[...] acordos internacionais, leis, decretos e portarias aqui publicados demonstram a conquista progressiva de extensa legislação nacional e

internacional que reflete demandas específicas da mulher em diversas esferas da vida social. A legislação em vigor constitui avanço alcançado ao longo de um século, envolvendo diferentes formas de luta das mulheres no Brasil e em quase todo o mundo (BRASÍLIA, 2011, p. 13).

Esses acordos repercutiram positivamente nos movimentos que lutam pelos direitos das mulheres, pois a partir deles, outros documentos oficiais foram elaborados, a fim de orientarem a elaboração e implementação de novas políticas públicas educacionais.

A Constituição Brasileira de 1988 é vista como um marco no enfrentamento às situações de desigualdade e injustiça, consolidando mudanças conceituais e organizacionais, expressas, por exemplo, nos princípios de liberdade e solidariedade, que podem ser estendidos à igualdade de gênero. Destaca-se ainda, a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, conforme assegura o artigo 5º, sendo “homens e mulheres iguais em direitos e obrigações, seja na vida civil, no trabalho ou na família” (BRASIL, 2016. p. 13).

Os direitos humanos são preservados claramente, pois a Constituição de 1988 assegura que “ninguém pode ser levado a fazer o que não quer, desde que não seja obrigado por lei” (p.13), assim como são proibidos torturas, tratamentos desumanos ou degradantes. A inviolabilidade da intimidade, da vida privada e da casa é assegurada, mesmo que não estejam vislumbrados no cotidiano de muitas mulheres. Ainda assim, ressalta-se a condenação da Carta Magna à prática de racismo, definida como crime, “sujeito à pena de reclusão, inafiançável e imprescritível” (BRASIL, 2016. p. 457).

Na área trabalhista as conquistas são significativas no processo de valorização das mulheres, pois o documento proíbe a diferença de salário, admissão e função, por motivo de sexo; assegura licença maternidade a gestante; assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os 06 (seis) anos de idade; proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos. Pontua-se ainda, as conquistas familiares, pois homens e mulheres passam a exercer direitos e deveres de igual modo; a família pode ser formada por qualquer um dos pais; e é reconhecida a união estável como entidade familiar.

Essa atenção que as mulheres receberam na constituição Federal deu-se, em parte, segundo Brasília (2011), principalmente, por conta da atuação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em 1985, quando:

O CNDM promoveu ainda um encontro em Brasília que resultou em um documento com as reivindicações femininas, denominado “Carta das Mulheres”, entregue aos constituintes. Como resultado, a maioria das demandas do movimento de mulheres foi incorporada ao texto da Constituição de 1988, entre as quais a igualdade entre homens e mulheres, a licença à gestante e a licença paternidade, a proibição de diferença de salários e a igualdade de direitos e deveres na sociedade conjugal (BRASÍLIA, 2011, p. 18).

Já de acordo com Gonçalves (2018, p. 759) as mulheres despontam como “alteridade feminina, sociocultural e política, estando presentes na vida cotidiana, onde se redefinem como base na cultura, na história, nas relações de trabalho e inserção política”. Diante disso, a pauta feminina é inserida no cenário educacional, aparecendo, ainda que timidamente, em documentos importantes, como se expõe a seguir.

3.1 Documentos que versam sobre gênero

Incluir a pauta da valorização das mulheres e o reconhecimento das questões de gênero na legislação brasileira, não foi tarefa fácil. Um dos motivos foi a conceituação do termo gênero, que ainda é tensionada por alguns segmentos conservadores. Scott (1994) define gênero como a organização social da diferença sexual, como o saber que estabelece significados para as diferenças corporais, não devendo ser analisado de forma isolada dos seus contextos sociais e discursivos.

Louro (2008, p. 19) aponta as transformações sociais relacionadas à história e à cultura como responsáveis pela proliferação de vozes e verdades acerca da diversidade, que pareciam não existir e que acabam perturbando setores conservadores, visto serem os mesmos considerados “imutáveis, transhistóricos e universais”. Ainda assim, as conquistas referentes às questões de gênero foram marcadas em alguns documentos da legislação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê o direito à escola a todas as pessoas, sem discriminar as singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos, como estabelecido em seu artigo terceiro:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: 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 (BRASIL, 1996, p. 09).

Desse modo, a escola não deve ser vista apenas como mera transmissora de conteúdo, a fim de cumprir uma matriz curricular pré-estabelecida, mas deve romper com esse paradigma, tornando-se um espaço propício à efetivação de aprendizagens diversas, a partir de inúmeras vivências que estimulem o pensamento crítico e democrático, de modo a atender as finalidades da educação: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 09).

É importante destacar que o documento sugere uma prática pautada no reconhecimento da realidade social na qual o estudante está inserido, visto ser importante reconhecer sua condição, a fim de poder atuar em sua transformação, isso envolve uma atuação cidadã, participativa e de intervenção social, papéis desenvolvidos concomitantemente entre escola, família e sociedade em geral. A LDB afirma que o Ensino Fundamental terá como objetivo a formação básica do cidadão mediante:

II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 09).

A pauta da luta das mulheres e as questões de gênero a ela relacionadas encontram abrigo nesses objetivos, principalmente no que se refere à tolerância recíproca em que se assenta a vida social, visto que é preciso valorizar e respeitar as diversidades e peculiaridades dos indivíduos inseridos no contexto escolar. É notório que os avanços nesse sentido ainda são discretos, visto ainda serem rotineiras algumas práticas que deixam em evidência certas distinções, discriminações e preconceitos, os quais flutuam entre questões de gênero e étnico-raciais. Em relação à finalidade do Ensino Médio, a LDB prevê:

II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996, p. 22).

Novamente o documento orienta que a formação básica deve se pautar na construção do pensamento ético, crítico, capaz de possibilitar ao jovem a adaptação às suas novas realidades como cidadão. Para tal, o texto reserva os artigos 61 até o

67, para tratar sobre os profissionais de educação, estabelecendo como requisito fundamental da atuação na educação básica, a formação em nível superior, sugerindo, ainda, a importância da formação continuada. Em 2016, 20 anos após a publicação da LDB, o Conselho Nacional de Educação publicou a resolução n. 02, de 1º de julho de 2015, que trata especificamente da formação dos profissionais de educação, a qual prevê:

VII - a promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo técnico-pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; VIII - a consolidação da educação inclusiva por meio do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras (RESOLUÇÃO n.02, p. 05).

A partir dessa recomendação, espera-se dos profissionais que atuam na educação uma atitude consciente de respeito e valorização das diferenças, bem como a realização de práticas pedagógicas que estimulem tais valores, trazendo à tona as dificuldades enfrentadas por quem sofre qualquer tipo de discriminação no ambiente escolar. Com vista a alcançar tal propósito, o Ministério da Educação organizou um conjunto de diretrizes que vão desde o Ensino Infantil, até o final da Educação Básica, no qual destaca o projeto de nação que se deseja construir:

A formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013. p. 04).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representam um marco na abordagem da temática relacionada ao gênero e a sexualidade, tendo em vista uma educação para a cidadania, visto que “engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, [...] problemas atuais e preocupantes” (BRASIL, 1997, p. 73).

A presença dos temas transversais expressa a necessidade de proporcionar abrangência nacional a assuntos tão relevantes para a compreensão da realidade social, na qual os estudantes estão inseridos. A escola precisa exercitar o diálogo com seus estudantes, enfatizando situações que fazem parte do seu dia a dia, como está expresso no documento

[...] A escola, sendo capaz de incluir a discussão da sexualidade no seu projeto pedagógico, estará se habilitando a interagir com os jovens a partir da linguagem e do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas e que é tão importante para a construção de sua identidade (BRASIL, 1997, p. 297).

É importante salientar que o espaço destinado a tratar de orientação sexual está organizado em três blocos: corpo e matriz da sexualidade; relações de gênero e prevenção das Doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. Apesar do espaço concedido ao tema no documento, questiona-se o fato de que a abordagem nas aulas tenha ficado a cargo do professor das disciplinas convencionais, o qual deve incluir em seu planejamento, ao longo do ano letivo, conforme perceber correlação com o conteúdo que for ministrar.

Optou-se por integrar a Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais, através da transversalidade, o que significa que tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual encontram-se contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o posicionamento proposto pelo tema Orientação Sexual, assim como acontece com todos os Temas Transversais, estará impregnando toda a prática educativa (BRASIL, 1997, p. 307).

Isso tem sido considerado um ponto de reflexão, visto que abre margem para que os temas sejam postos novamente em segundo plano, seja pelo fato de o professor se sentir despreparado para abordar o tema ou pelo fato de se sentir desconfortável em trazer a discussão para a sala de aula. Quanto a isso, o documento reforça que os temas voltados à sexualidade “abrangem uma compreensão ampla da realidade, demandam estudo, são fontes de reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico e, portanto, exigem maior preparo dos educadores” (BRASIL, 1997, p. 309).

Tal discussão não diminui a relevância do documento na introdução das relações de gênero no currículo escolar, visto que a inclusão de práticas que privilegiem tal contexto proporciona a construção de “relações de equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que o homem e mulher têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a serem pessoas mais abertas e equilibradas.” (BRASIL, 1997, p. 144).

Sobre as relações de gênero, os PCN destacam que o conceito de gênero está ligado a questões socioculturais, que levam em consideração a diferença biológica dos sexos, ou seja, “enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito

de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino”, como construção social” (BRASIL, 1997, p. 321).

O texto destaca que isso explica a razão do tratamento diferenciado, de submissão, sofrido pelas mulheres, historicamente, o que tem privilegiado os homens, em detrimento às mulheres, que ainda sofrem com as desigualdades de oportunidades de inserção social e exercício da cidadania. A fim de intervir nessa realidade, o documento orienta ser

[...] inegável que há muitas diferenças nos comportamentos de meninos e meninas. Reconhecê-las e trabalhar para não transformá-las em desvantagens é papel de todo educador. O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação (BRASIL, 1997, p. 322).

Outro ponto de destaque é que o documento sugere que o professor deve ser apenas o condutor das discussões, dispensando a emissão de opinião pessoal ou emissão de juízo de valor, seu papel deve ser de apontar o caminho do conhecimento científico, de forma sistematizada, clara e objetiva, deixando a cargo do estudante tirar suas próprias conclusões.

A escola deve informar, problematizar e debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando não a isenção total, o que é impossível, mas um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais dos professores para empreender essa tarefa. Isso porque na relação professor-aluno o professor ocupa lugar de maior poder, constituindo-se em referência muito importante para o aluno (BRASIL, 1997, p. 302).

É importante que a condução das atividades fortaleça a participação democrática da turma, estimulando a participação individual, mas enfatizando também a harmonia coletiva, de modo que todos se percebam parte do processo de construção do conhecimento e da apreensão de valores plurais, sempre destacando a necessidade do respeito às opiniões diferentes, como forma de promover a valorização das diferenças e combater a discriminação.

Guizzo e Felipe (2017) defendem que a escola não é uma instituição neutra e democrática, em vez disso, é um espaço de disputa, onde se aceita, rejeita e “impõe significados e normas que reiteram determinadas formas de viver as feminilidades e as masculinidades e as sexualidades” (GUIZZO; FELIPE, 2017, p. 488). Desse modo, entende-se que não é uma tarefa fácil promover a inclusão dessa visão de respeito às diferenças no cotidiano escolar, visto que “trabalhar conceitos, noções, construções e desconstruções leva tempo e demanda um esforço conjunto” (p. 488).

Outro documento de relevância é o conjunto de Diretrizes Educacionais da Educação Básica, o qual revela a necessidade de abordar questões ligadas a gênero e sexualidade desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, de maneira não focada em padrões de comportamento, mas em padrões de empatia, respeitando o outro, suas múltiplas diferenças, sejam éticas, regionais, sociais, individuais ou grupais, de modo a entender as discriminações que alimentam essas inúmeras desigualdades.

A resolução sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, no artigo 16, destaca que os componentes curriculares e áreas de conhecimento devem abordar temas abrangentes e contemporâneos “que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual” (BRASIL, 2003, p.134).

Dessa forma, assegura que temas como “saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social” ganhem espaço no currículo, tanto na base comum quanto na base diversificada. O documento viabiliza a inclusão desses temas no currículo, como uma alternativa para dar voz a grupos que foram silenciados historicamente, como negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência. Nesse sentido, afirma que

[...] o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos (BRASIL, 2003, p.115).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio orientam que o projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar os temas relativos “a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, [...] bem como práticas que contribuam para a igualdade e enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas” (BRASIL, 2003, p.179).

Além disso, estimula a análise e reflexão crítica da sociedade brasileira, a participação social e protagonismo dos estudantes, os quais devem agir como agentes de transformação de quaisquer tipos de práticas de intolerância e discriminação. Guizzo e Felipe (2017) salientam que

[...] as diretrizes recomendam a inserção da discussão das diferenças sociais, culturais, raciais, sexuais e de gênero, já que o ingresso de diferentes sujeitos oriundos de diferentes grupos sociais, étnicos, raciais e sexuais vem causando não somente grande impacto nas instituições escolares, como também nos profissionais que nelas atuam' (GUIZZO; FELIPE, 2017, p. 482).

Orientações semelhantes aparecem nas Diretrizes para Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e, principalmente, nas Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Merecem, no entanto, atenção especial, as diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, visto “a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social” (BRASIL, 2003, p. 515). Desse modo, a Educação em Direitos Humanos emerge como uma potencial medida para fortalecer as comunidades e grupos por inúmeras vezes excluídos dos seus direitos.

As diretrizes para a Educação em Direitos Humanos reafirmam a necessidade do engajamento de todos os atores envolvidos no processo educacional, a fim de que seja possível usufruírem de uma educação democrática e não discriminatória. Isso significa que “todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária” precisam se posicionar quanto ao estabelecimento de uma cultura de direitos (BRASIL, 2003, p. 516).

Com esse entendimento de valoração das especificidades e particularidades dos indivíduos nos ambientes escolares, as Diretrizes Curriculares apontam como uma ferramenta significativa na luta pela igualdade e respeito entre os gêneros, visto ser tão relevante que a educação esteja comprometida com a superação do sexismo, racismo, discriminação e outras atitudes que instiguem atos de violência, ao contrário, espera-se que seja estimulada e vivenciada a cultura da paz e do respeito, não apenas na escola, mas em todas as esferas da sociedade.

3.1.1 Outros documentos norteadores

Outro importante documento da legislação educacional brasileira é o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), cujo objetivo central é “induzir e articular os entes federados na elaboração de políticas públicas capazes de melhorar, de forma equitativa e democrática, o acesso e a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2015, p. 13).

Ainda em sua introdução, o texto aponta que a presente agenda de políticas públicas educacionais contemporâneas encontra no PNE uma referência para que os planos de educação estaduais e municipais sejam acompanhados, o que o torna uma política orientadora das ações governamentais em todos os níveis federativos.

Para que seja possível uma análise da importância do PNE para a discussão das questões de gênero, faz-se necessário entender a estrutura do documento, começando por entender suas metas, as quais “podem ser definidas como as demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira. As estratégias, por sua vez, descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas” (BRASIL, 2015, p. 14).

O documento contém dez diretrizes transversais, as quais referenciam todas as metas, buscando sintetizar possíveis consensos relacionados aos grandes desafios educacionais brasileiros e sendo categorizadas em cinco grandes grupos, como se vê no quadro abaixo.

Quadro 02: Diretrizes e metas do PNE

Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais

- I – Erradicação do analfabetismo.
 - II – Universalização do atendimento escolar.
 - III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação⁶.
- Metas:** de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.

Diretrizes para a promoção da qualidade educacional

- IV – Melhoria da qualidade da educação.
 - V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade.
- Metas:** 6 e 7; 10; 13.

Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação

- IX – Valorização dos(as) profissionais da educação.
- Metas:** 15 a 18.

Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos

- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública.
 - VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País.
 - X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
- Metas:** 8 e 19.

Diretrizes para o financiamento da educação

- VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.
- Meta:** 20.

⁶ Grifo da autora, a fim de pontuar a alteração realizada em relação ao texto anterior, que registrava: “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2014, p.22).

Fonte: Elaborado pela Diret/Inep com base na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Na terceira diretriz, percebe-se que foi retirada a ênfase da promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, sendo substituída por uma expressão “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, o que pode parecer algo sem grandes transtornos, a princípio, mas que, após uma análise mais profunda, pode representar o enfraquecimento da abordagem das diferenças nas salas de aula.

É preciso entender que a execução do Plano visa referenciar toda a rede de ensino brasileira, o que “requer a integração de suas ações com políticas públicas externas ao campo educacional, sobretudo as da área social e econômica, no que reafirma a intersectorialidade como um dos requisitos de seu sucesso” (BRASIL, 2015, p.16). Desse modo, é possível dimensionar o impacto que a omissão da abordagem específica das questões de gênero pode ocasionar.

Por outro lado, entende-se que existe uma possibilidade de tentar reverter, de forma prática, claro, visto não ser possível alterar o documento, os impactos dessa omissão, pois Santos (2020, p. 339) enxerga uma possibilidade de emersão da diferença de gênero na lacuna deixada no documento, uma vez que para falar da erradicação de todas as formas de discriminação é preciso situar o objeto marginalizado.

Nesse caso, o educador tem aí uma oportunidade de encaixar práticas pedagógicas que versem sobre práticas inclusivas, que dialoguem sobre as diferenças, as relações de poder incutidas na criação dessas diferenças, bem como a valorização e empoderamento da mulher.

O Plano Nacional de Política para Mulheres (PNPM) e o Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos (PNEDH) alavancaram os debates de valorização e respeito às minorias, sugerindo o incentivo a capacitação dos professores do ensino fundamental e médio para a aplicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN no que se refere às questões de promoção da igualdade de gênero e de combate à discriminação contra a mulher. O PNPM (2008) assegura

[...] um conjunto de compromissos e planos de ação do Governo Federal para a formulação e implementação de políticas integradas e de caráter nacional, voltadas, sobretudo, para enfrentar as desigualdades e sensibilizar e capacitar gestores/as públicos/as para o combate ao preconceito, à discriminação e a violência contra mulheres e LGBT nas áreas da educação, cultura, saúde, trabalho, segurança etc. (BRASIL, 2008, p. 22).

Esse documento marcou um novo momento na luta por direitos igualitários entre os gêneros, no que se refere à formulação, coordenação e articulação de políticas públicas. O PNPM define objetivos, metas e prioridades em quatro eixos, sendo: “Autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; Educação inclusiva e não sexista; Saúde das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; Enfrentamento à violência contra as mulheres.” (BRASIL, 2008, p. 22). Algumas de suas prioridades educacionais são as ações para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual; valorizar iniciativas culturais das mulheres; coibir o uso de imagens discriminatórias e estereotipadas das mulheres; e ampliação do índice de alfabetização entre mulheres adultas e idosas, principalmente negras e índias.

Todos esses documentos têm sido construídos a fim de orientar a formulação de políticas públicas educacionais nos estados e municípios, que se traduzam em práticas pedagógicas efetivas, no combate à discriminação das mulheres e consequentemente o empoderamento feminino.

3.1.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A atual constituição brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destacam a necessidade da criação de uma base comum que deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, assim como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas em todas as modalidades de ensino.

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, diversos outros documentos têm sido elaborados, a fim de direcionar a ação pedagógica, no que tange ao currículo, como as DCN, o PNE e todos os Planos Estaduais de Educação (PEE). Todo esse esforço de orientar as questões curriculares teve seu ápice com a construção da BNCC, que é um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.10).

No documento encontram-se elencados os conhecimentos, competências e habilidades esperadas dos estudantes ao longo da escolaridade básica. Tem como alguns dos seus objetivos direcionar a educação nacional rumo a formação humana integral, de modo a construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Frasseto

(2019) aponta que a elaboração do texto da BNCC foi cercada de muitos conflitos. O documento contou com as proposições de diversos educadores e outros autores da sociedade em geral, conforme propõe

[...] O processo de construção da BNCC provocou, no campo educacional, muitas discussões, debates e divergências, a ANPEd – Associação Nacional dos Pesquisadores em educação e a ABdC – Associação Brasileira de Currículo foram as principais oponentes da elaboração de uma base comum curricular. Entre as alegações contrárias, segundo essas associações, a BNCC não contempla as dimensões de diversidade na educação brasileira, caracterizando-se como um risco de retrocesso (FRASSETO, 2019, p. 06).

Quando se fala em diversidade brasileira, inclui-se todos os sujeitos inseridos no contexto escolar. Nesse caso, é preciso ter uma concepção de gênero que vá além das características biológicas e contemple todas as possibilidades de construção social do que é feminino e masculino e que precisam ser consideradas e contempladas nas políticas educacionais.

Ramalho e Vieira (2020) criticam com veemência o silêncio por traz da mudez da BNCC sobre as estruturas de gênero e afirmam que a ausência da temática no texto final confirma a naturalização das estruturas atuais sobre as desigualdades entre homens e mulheres e por isso “devemos olhar para as desigualdades com a magnitude que elas têm, não apenas no meio escolar [...], pois a criança ou o adolescente que sofre discriminação de gênero sofre também além dos muros da escola” (RAMALHO; VIEIRA, 2020, p. 487).

A palavra gênero(s) aparece registrada na BNCC 329 (trezentas e vinte nove) vezes, mas em nenhum momento ligada à natureza humana ou questões sexuais, elas sempre aparecem ligadas a literatura, língua portuguesa, música ou arte de forma geral. Essa ausência reflete, segundo Ramalho e Vieira (2019), um favorecimento às práticas discriminatórias, pois toda vez que a instituição de ensino deixa de falar sobre submissão, não discorre sobre o preconceito e suas implicações, está sendo favorável a tais práticas.

Essa invisibilidade representa um retrocesso nas conquistas sociais e na aplicabilidade da perspectiva de direitos humanos na educação. Defende-se que a política curricular deve contribuir para que sejam construídas práticas de questionamento e enfrentamento na escola e na vida, conforme afirmam Sobral e Carvalho (2020), principalmente no que se refere às desigualdades sociais, ao sexismo e à misoginia. Os autores classificam a BNCC como omissa, negacionista do gênero, da educação sexual e dos corpos “tratando a escola como um espaço de

silenciamento, com prejuízo para a formação humana integral dos/das estudantes, repercutindo no livro didático” (SOBRAL; CARVALHO, 2020, p. 03).

Apesar da polêmica em torno da omissão do termo gênero no documento, é possível incluir a pauta de valorização feminina nas práticas escolares, a partir do que a BNCC chama de competências gerais para a educação básica. As competências de número 06 e 07 abordam questões importantes como a valorização da diversidade e vivências culturais, o respeito e a promoção dos direitos Humanos.

6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p.11).

O educador comprometido com uma política educacional emancipadora, pode ancorar sua atuação no combate às práticas sexistas e discriminatórias no desenvolvimento dessas competências, visto que são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2017, p. 10). Dito isso, cabe ao docente buscar estratégias para fazer uso dessa proposta, a fim de discorrer sobre os temas que estão sendo expostos. Soma-se a lista de competências esperadas para a educação básica, o exercício da empatia e as atitudes pautadas na autonomia e responsabilidade, de modo que haja respeito e harmonia em sala de aula.

9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p.11).

Nesse sentido, é importante retomar o que estabelece a LDB, em seu artigo 9º, sobre a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular, ou seja, “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2017, p.12). Dessa forma, estando os conteúdos curriculares a serviço do

desenvolvimento de competências, a LDB “orienta a definição de aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (p.12).

Pensando assim, encaminha-se para a execução curricular contextualizada a realidade social de cada escola, considerando as especificidades dos estudantes, com vistas a promoção da inclusão e valorização das diferenças, de modo que as pluralidades que compõem o cenário escolar local possam ser contempladas em suas mais variadas manifestações.

3.2 As questões de gênero no Estado do Amazonas⁷

A tratativa de temáticas relacionadas a gênero na escola é relativamente nova, tendo como marco para sua maior amplitude, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1996, como já discutido no tópico anterior. No Amazonas, essas discussões ainda acontecem de forma discreta, mas já consta na pauta das secretarias de Estado (SEDUC) e Municipal de Educação (SEMED), como apresentada por Freire (2016) et al, a partir da análise de um projeto de extensão realizado com alunos de Ensino Médio em uma escola pública de Manaus/AM.

A pesquisa aponta que somente o acesso às informações sobre o tema não é suficientes para que informações de qualidade sejam absorvidas pelos jovens, ou seja, apesar de os estudantes demonstrarem interesse pelo assunto, nem sempre encontram espaços para reflexão e debate sobre o que pensam e querem descobrir. Ainda segundo os autores, a educação e a sexualidade se destacam como uma problemática profunda no contexto sociocultural e a escola passa a ocupar um patamar de agente de mudanças significativas na forma como a comunidade vai se envolver com o tema.

Para orientar a ação docente em sala de aula, o conselho Estadual de Educação tem elaborado alguns documentos, a fim de regulamentar as ações pedagógicas nas escolas de educação básica no Estado do Amazonas, dentre eles, o Plano Estadual de Educação (PEE), a Proposta curricular do Amazonas, Manual de Orientação da EJA e Avançar, Diretrizes curriculares e Pedagógicas: frente os desafios do contexto atual, e mais recentemente, o Referencial Curricular Amazonense (RCA). Esse último, contém as diretrizes para a implementação do Novo

⁷ O tópico 3.2 foi publicado na Revista de Relações Sociais, vol. 05, n. 03 (2022).
Doi: 10.18540/revesi5iss3pp13766-01e.

Ensino Médio, o qual requer a formação continuada dos professores, a reorganização e articulação dos documentos escolares e das instituições que oferecerão essa modalidade de ensino.

Outro item que pode ser considerado de relevância é o curso de formação realizado Departamento de Desenvolvimento profissional do Magistério (DDPM) e da Gerência de Formação continuada da SEMED/Manaus. Segundo Rotondano (2019) a implementação desse espaço se deu em um contexto nacional e local de inúmeras reformas educacionais que visavam à valorização profissional e a formação de educadores, conforme sugeria a constituição de 1988.

Já a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), conta com uma Gerência de Apoio e Assistência a Diversidade (GAEED), mas não possui nenhuma formação específica no trato das questões de gênero. Segundo dados do GAEED, até 2019, a gerência contava apenas com a realização de projetos como, “Diálogos Docentes” e “Concurso Estadual de Prevenção a Violência contra a Mulher”, ambos realizados com alunos de toda a Rede Estadual de Ensino.

Rotondano (2019) entende que a maior dificuldade não está simplesmente em desenvolver programas ou ações de formação e/ou orientação, mas sim, em empreender uma ação pedagógica na escola que rompa com os padrões da heteronormatividade, muito arraigados nas condutas da comunidade escolar, que permanece em constante vigilância sobre a discussão desses temas pelos docentes.

Rodrigues e Rossi (2019) apontam em uma pesquisa realizada na aplicação de um projeto sobre livre brincar, ocorrido após uma das formações do DDPM, que a prática docente foi muito questionada pelos pais das crianças que participaram da atividade. Segundo as autoras, a proposta era incentivar o livre brincar a fim de entender se essa prática contribui para que se desenvolva uma educação que considere as questões de gênero imbuídas, associadas ao desenvolvimento de relações saudáveis entre meninos e meninas, para uma sociedade justa e equânime.

As questões que nortearam as atividades foram, segundo Rodrigues e Rossi (2019), a importância de educar para a diversidade; novos olhares sobre a sexualidade infantil; o brincar no combate à violência de gênero e a diversidade sexual e de gênero. A extensão do projeto que deveria ser de 05 (cinco) dias teve que ser interrompida no terceiro, visto que houve uma grande repercussão entre familiares que não concordaram com a abordagem da temática por parte da professora titular.

Os resultados apontados pelas pesquisadoras destacam que ter ficado nítido que as crianças recebiam orientação familiar sobre a preferência por certos tipos de brinquedos, as meninas deveriam brincar de casinha e bonecas e os meninos, sempre de carros, futebol ou jogos de inteligência. A partir dessas evidências, a professora orientou sobre a necessidade de respeitar, caso alguém optasse por escolher algo diferente e que, apesar de os meninos não brincarem com bonecas, um dia poderiam ser pais e teriam que ter habilidades de cuidados também. Da mesma forma, as meninas podiam brincar de boneca, mas ainda assim, poderiam fazer outras escolhas quando tivessem que optar por uma profissão (RODRIGUES; ROSSI, 2019).

Essa atividade realizada em uma escola em Manaus é um exemplo de alguns dos obstáculos sentidos por educadores que almejam aprofundar os diálogos sobre as questões de gênero no âmbito escola. Rodrigues e Rossi (2019, p. 98) entendem que parte dessa resistência tem sido associada “a um termo tomado vertiginosamente por pessoas de vários segmentos sociais: ‘ideologia de gênero’. Um termo sem conotação científica”.

Por outro lado, Simão (2021) aponta em uma pesquisa sobre identidade étnica e social no município de Benjamin Constant/AM, que a Universidade Federal do Amazonas tem sido pioneira no apoio às questões de gênero e sexualidade entre os indígenas da tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru, tornando-se fortalecedora da representatividade universitária, no Instituto de Natureza e Cultura, do referido município.

As vozes de alguns universitários indígenas com representatividade no INC/UFAM, serão descritas, para uma compreensão de sua inclusão na universidade. A criação do Instituto de Natureza e Cultura da Universidade Federal do Amazonas – INC/UFAM implantada no município de Benjamin Constant surge como um espaço acolhedor de pensamentos e expressões, com papel relevante na integração entre países como o Brasil, Colômbia e Peru, por meio das culturas e saberes (SIMÃO, 2021, p.65).

O autor destaca que alunos egressos da UFAM em Benjamin Constant foram elementares nas lutas por respeito e direito de livre manifestação, apoiados pela comunidade acadêmica. Simão (2021, p. 87) explica que “a organização e luta pela inclusão de gays, lésbica, travestis, transexuais e transgêneros à plenitude do direito de cidadania no Amazonas ocorre construindo frentes de combate à realidade local de intensa intolerância e violência contra LGBTQIA+”.

Outra pesquisa realizada com alunos e professores de uma escola de Ensino Médio no município de Parintins/AM, a partir do Tema transversal “orientação sexual”,

dos PCN, aponta, segundo Hatta (2016, p. 79), que “entre os/as professores/as participantes, a maioria deles/as (70%) indicou que em sua formação profissional não obtiveram orientação em suas formações para lidar com questões relativas à sexualidade”.

O autor defende que não é necessário ser um perito em educação sexual, mas é imprescindível que os docentes possuam as habilidades mínimas necessárias para dirimir as dúvidas apresentadas pelos estudantes. A mesma pesquisa informa que 100% dos docentes entrevistados concordam que a escola deve realizar um trabalho de educação sexual. Ainda assim, notou-se que 12% não estão dispostos a participar e 13% não sabem se participariam dessas ações.

Já em relação aos estudantes, Hatta (2019) apresenta um percentual de 46% dos estudantes que não se declaram compreender ou aceitar as questões relacionadas à sexualidade, principalmente a homossexualidade, mas 62% afirmaram ter presenciado diversas expressões de “zoações” com colegas que apresentavam comportamento diferente daqueles que eram considerados habituais, ou seja, que seguiam aos padrões heteronormativos. Desse modo, conclui

[...] Esse quadro de hostilidade é capaz de gerar inúmeras situações de violências cotidianas e algumas não se encontram na esfera dos números e dados quantitativos e são vivenciadas no silêncio. Entretanto, se por um lado o quadro nos parece desanimador; não se pode deixar de reconhecer que a sexualidade não segue as regras da cultura normativa, mesmo quando a cultura busca domesticar ou limitar as expressões da sexualidade (HATTA, 2019, p. 90).

Entende-se que é importante dialogar sobre a necessidade de levar essa temática a escola de forma mais sistematizada e focada, de modo que seja possível perpassar pelo processo de constituição das múltiplas identidades, através de produções coletivas sobre “temáticas desestabilizadoras do fazer pedagógico cotidiano, como as questões sobre corpos, gêneros, sexualidades, relações étnico raciais, diversidade, entre outras” (HATTA, 2019, p. 105). Assim sendo, reforça-se a responsabilidade de que sejam somados esforços entre os elaboradores de políticas públicas e demais atores educacionais, a fim de fortalecer a pauta das questões de gênero no Estado do Amazonas.

3.2.1 Reflexões sobre os documentos oficiais regulatórios amazonenses

O Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEE), em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), também destaca o combate

à discriminação, preconceito e violência na escola, para tal, a necessidade de políticas públicas específicas para prevenir quaisquer discriminações. O documento propõe que sejam desenvolvidas diretrizes, metas e ações estratégicas para o atendimento educacional à diversidade étnica e multicultural da população, além de “políticas específicas para a educação especial e as delineadas transversalmente voltadas para a igualdade de gênero, racial e outras diferenças” (AMAZONAS, 2015, p. 14).

O Referencial Curricular Amazonense defende que é necessário educar as atuais e futuras gerações em uma perspectiva de favorecer o respeito, o diálogo e a compreensão. Esse documento orienta que a escola deve voltar suas práticas rumo “a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.” (AMAZONAS, 2020, p. 46). Esse Referencial visa orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas redes de educação em todo o Estado do Amazonas, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Após o período de pandemia que levou a suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas do Estado, a SEDUC/AM publicou as Diretrizes Curriculares e Pedagógicas frente aos contextos atuais, a fim de disponibilizar orientações sobre o atendimento aos estudantes no retorno às aulas presenciais e garantir aos estudantes as aprendizagens essenciais, a cada etapa de ensino e modalidade da Educação Básica, de modo a atender as expectativas de aprendizagens essenciais no contexto da pandemia da Covid-19.

Destaca-se que a Repriorização Curricular objetiva definir os objetos de conhecimento e as Expectativas de Aprendizagem, a partir das Propostas Curriculares vigentes e com foco na Parte Comum do Currículo. A definição dos objetos de conhecimento deu-se a partir dos critérios de essencialidade e predecessores, considerando-se os seguintes cenários contextuais: (i) Estudantes que deram continuidade às aprendizagens pelo Regime Especial de Aulas não presenciais, seja pelo Projeto Aula em Casa, seja pela adoção de outras estratégias do ensino remoto; e (ii) Estudantes sem continuidade às aprendizagens (AMAZONAS, 2020, p. 04).

É possível perceber que o documento apresenta orientações específicas sobre o formato das aulas, a organização do currículo por projetos, o atendimento da rede estadual de ensino e outros tipos de monitoramento. Não há uma recomendação que esteja relacionada as questões de gênero ou similar, entretanto, o documento sugere uma metodologia baseada em projetos, a fim de melhorar o rendimento e estimular a aprendizagem significativa dos estudantes.

Como uma das opções para garantir a aprendizagem, a organização do currículo por projetos, tendo como ponto de partida as expectativas de aprendizagem e os objetos de conhecimento destacados como essenciais no currículo repriorizado ao contexto de pandemia (AMAZONAS, 2021, p. 9).

Outro documento de relevância publicado pela SEDUC/AM foi o Manual de orientação para a Educação de Jovens e adultos, a fim de direcionar essa modalidade de ensino nas escolas da rede pública estadual. Nele é possível encontrar algumas orientações específicas, quanto as diretrizes curriculares, nas quais é possível encontrar uma alusão a abordagem de gênero.

Os temas Sociais da atualidade: Religiosidade, Direitos Humanos (princípios, fundamentos e objetivos), Ética, Pluralidade Cultural (contribuições das culturas branca, negra, indígena, mestiça, quilombola, dentre outras), Saúde, Gênero e Orientação Sexual, Educação Ambiental, Educação Fiscal, Cidadania, Autonomia, Orientação para o Trabalho e Consumo, Valorização do Patrimônio Histórico-Cultural, Valorização da Mulher (Direitos da Mulher e Lei Maria da Penha), Valorização da Criança – ECA, Valorização do Idoso – Estatuto do Idoso e a Valorização da Comunidade Escolar serão tratados de forma transversal em todos os componentes curriculares (AMAZONAS. 2020, p. 9).

Essa orientação revela uma oportunidade de refletir sobre a importância da pauta de gênero na escola, principalmente como forma de empoderamento das mulheres, a fim de que alcancem as oportunidades que por motivos adversos, tenham-lhe sido negadas durante sua trajetória escolar. É importante destacar, conforme Berth (2020, p. 23), que esse empoderamento não busca retirar poder de um e repassar a outro, mas “sim uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências na sociedade”. Desse modo, vale a pena pontuar as ações que têm sido desenvolvidas pelas secretarias de educação no Estado do Amazonas, a fim de refletir se estão em conformidade com os documentos educacionais em vigor.

3.2.2 Ações das secretarias de Estado e Municipal de Educação

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus conta com um Centro de Formação Permanente de Magistério, criado em 2001 e hoje funciona como Departamento de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), integrado ao Departamento de Gestão Educacional (DGE). De acordo com o decreto nº2682/13, quanto a formação dos professores, é competência do DDPM

I - elaborar, implementar, coordenar e avaliar a Política de Educação Continuada do Magistério Municipal; II - desenvolver pesquisas, promover e divulgar a produção científica dos profissionais da educação municipal; III - elaborar e emitir pareceres técnico-pedagógicos de projetos de formação, em parceria com os diversos segmentos da Secretaria ou de outras instituições proponentes; IV - intercambiar com órgãos nacionais e internacionais no que se refere à educação continuada dos professores da rede municipal; V - emitir parecer quanto à liberação de educadores para

estudos de pós-graduação, de acordo com os critérios estabelecidos pelo Programa Qualifica; VI - definir linhas de ação pedagógica para realização de eventos como seminários, simpósios e fóruns realizados no âmbito da Secretaria; VII - desenvolver outras atividades correlatas (MANAUS, 2013, art. 39).

Dentro do DDPM, atuam duas gerências: A de Tecnologia Educacional e a de Formação continuada, essa segunda é responsável pela Formação em Orientação Sexual e gênero, que ocorre, segundo Rotondano (2019), desde 2009, em Manaus. Dentre as atribuições da Gerência, elencam-se

I - desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa e fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática, cidadã e pública, na perspectiva da transdisciplinaridade; II - considerar as demandas de formação continuada a partir da realidade educacional das escolas municipais de Manaus; III - referendar os conhecimentos e os saberes necessários para a educação do século XXI; IV - promover estudos que conciliem as dimensões do ensino de conhecimento técnico, histórico, político, econômico, socioambiental e cultural com uma educação humanizadora; V - articular os conhecimentos e os saberes que estão fragmentados no espaço e tempo escolares; VI - relacionar as teorias pedagógicas, as produções e os discursos acadêmicos com as práticas escolares dos profissionais da educação; [...] X - promover a valorização e a autonomia do profissional da educação, frente às atuais políticas educacionais; XI - articular as formações continuadas com os processos de construção de uma escola que respeite a diversidade, a pluralidade e a inclusão; XII - fundamentar as ações formativas a partir da abordagem transdisciplinar; [...] XIV - realizar cursos de extensão, eventos de formação e encontros de pesquisa na rede municipal de ensino. XV - promover intercâmbio com órgãos nacionais e internacionais no que se refere à formação dos profissionais da Secretaria; XVI - analisar e deliberar sobre os pedidos de liberação com ônus para cursos de pós-graduação stricto sensu, por meio do Programa Qualifica; XVII - articular ações técnico-pedagógicas com diversos segmentos da Secretaria, das instituições de ensino superior e as universidades, referentes à formação continuada; XVIII - promover intercâmbio com órgãos nacionais e internacionais no que se refere à formação contínua dos professores da Secretaria (MANAUS, 2013, Art.41).

Rotondano (2019) pesquisou sobre a formação continuada de professores em sexualidade na rede de educação em Manaus e constatou de perto, em sua tese de doutorado, os percalços vivenciados pela equipe de formação continuada do DDPM. Seus principais resultados de pesquisa apontam que, apesar de os PCN trazerem uma proposta de formação de um educador com perfil inovador, reflexivo e produtor de novos conhecimentos, a abordagem do Tema Transversal “orientação sexual” apresentava uma perspectiva “preventista, controlista e biologizante, focada na perspectiva do risco e do controle, o que era justificado pelo avanço do controle das DST/AIDS e prevenção da gravidez na adolescência” (ROTONDANO, 2019, p. 185).

Outro ponto de atenção levantado refere-se aos desafios percebidos por

conta das alterações ocorridas no DDPM, às vezes por trocas de chefias, outras, para atender as normativas sobre o tipo de abordagem das questões de gênero e sexualidade na escola. Rotondano (2019) descreve que os conflitos surgidos representam a realidade política local, sobre os embates entre os diferentes tipos de sexualidades, entretanto, destaca que o DDPM sempre buscou oportunizar discussões e debates sobre “o reconhecimento das diversidades nos agrupamentos familiares e as diversas identidades de gênero e orientações do desejo” (ROTONDANO, 2019, p. 187).

A Secretaria de Educação e desporto do Estado do Amazonas conta com um Departamento de Planejamento e Programa Educacionais (DEPPE), unidade orgânica de direção, subordinado diretamente ao Gabinete da Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica – SEAP/SEDUC, tem suas competências definidas segundo o artigo 4º inciso XIX da Lei 78/2007 e reiterada pela Lei Delegada 3.642 de 26 de julho de 2011, estando sob sua competência:

Coordenação do processo de definição, implementação, manutenção, acompanhamento e avaliação das políticas para a educação básica, produção de estudos e pesquisas sistemáticas e articulação com outras instituições com vistas à elaboração e execução de projetos e programas educacionais que contemplem a diversidade da população escolarizável, a especificidade dos ensinos fundamental, médio e demais modalidades, promoção de inovações e adequações pedagógicas, construção de currículo crítico, observando as diretrizes nacionais e estaduais da educação e, identificação e definição da necessidade de formação dos profissionais da educação; elaboração do processo de definição de programas técnico-pedagógicos direcionados às unidades escolares com a utilização de recursos tecnológicos visando a melhoria do processo educacional (AMAZONAS, 2011, p. 04).

O departamento é composto por quatro gerências e suas coordenações, dentre elas a Gerência de Atendimento Educacional Específico e da Diversidade, a qual tem dentre suas principais atribuições:

Elaborar, assegurar e desenvolver políticas públicas educacionais para as modalidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, bem como a Educação das Relações Étnico-Raciais, os temas transversais da Educação Ambiental, da Diversidade de Gênero, da Diversidade Religiosa, dos Direitos Humanos e Cidadania, do Direito da Mulher, da Educação de pessoas em situação de Itinerância e o eixo de Letramento para a Educação de Jovens e Adultos (AMAZONAS, 2011, p. 05).

Dentre as ações da GAEED percebe-se um esforço para garantir no cotidiano das escolas, processos educacionais que contribuam pedagogicamente com a aquisição de conhecimentos, promoção dos direitos e o cumprimento dos deveres de toda a comunidade escolar, destacando a realização de projetos como, “Diálogos

Docentes” e “Concurso Estadual de Prevenção a Violência contra a Mulher”, ambos realizados com alunos de toda a Rede Estadual de Ensino.

Além disso, a Secretaria de Educação está em parceria com a Secretaria Estadual de Política para Mulheres e Conselho Estadual dos Direitos da Mulher, atuando na revisão do Plano Estadual de Políticas para Mulheres do Estado do Amazonas e que não mede esforços para contribuir efetivamente por uma educação escolar que vise o pleno desenvolvimento da cidadania, o respeito entre os pares, respeito às questões que envolvam as dimensões inerentes à pessoa humana, respeitando o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular Amazonense.

4 AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS⁸

A presente pesquisa segue as bases teóricas das metodologias pós-críticas em Educação, com base no que têm proposto Meyer e Paraíso (2012). As metodologias pós-críticas foram influenciadas pelas estratégias descritivo-analíticas de filósofos como Foucault, a partir de Nietzsche; Gilles Deleuze e Felix Guattari; e, ainda, Jacques Derrida, apesar de todos afirmarem que seus estudos não se tratavam de métodos de pesquisa. Paraíso (2012) afirma que tais estudiosos foram fundamentais no estabelecimento das premissas e pressupostos das referidas teorias. A autora afirma que diversas pesquisas brasileiras têm sido influenciadas por esse modo de pensar, como se pode notar:

Aparece, no terreno educacional, uma multiplicidade de pesquisas e trabalhos que pensam a educação, a pedagogia, o currículo e outras práticas educativas de modo diferente do que até então vinha sendo pensado. Tais trabalhos passam a utilizar outras categorias para pensar e fazer a pesquisa em educação no Brasil. De modo geral, eles apontam para a abertura e a multiplicação de sentidos, para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia sido significado no campo educacional (PARAÍSO, 2004, p. 286).

Sobre esta abordagem teórico-metodológica, Paraíso (2012) afirma que não é possível fazer pesquisas como em tempos passados, pois se faz necessário levar em consideração as mudanças significativas das condições sociais, relações culturais e racionalidades percebidas na atualidade, visto serem tempos diferentes, chamados de pós-modernos, sendo necessário lutar pelos interesses dos “diferentes”, em suas múltiplas lutas, incluindo as questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, geração, idade, cultura, dentre outros.

Ainda segundo a autora, essa discussão é, antes de tudo, política, ética e estética, desse modo, torna-se difícil controlar, sendo usada para “regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos, no qual se definem e constroem percursos inusitados, caminhos mais leves, trajetos grávidos de esperança”. (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p.13). Espera-se, então, ao seguir por esse caminho metodológico, alcançar o que propõe Dagmar (2018), analisar o objeto de pesquisa de forma consistente, ouvindo os diferentes sujeitos, práticas, linguagens e artefatos culturais, a ponto de produzir reflexões significativas do e no contexto escolar.

⁸ Parte desse tópico foi publicada nos anais do CONEDU 2021 em forma de revisão teórico-metodológica.
ISSN: 2358-8829. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80371>

3.1 – A sensibilidade e a pesquisa: a escolha da metodologia pós-crítica

Estudar temas relacionados às diferenças, às minorias e/ou relações de gênero, principalmente em um contexto educacional, requer uma reflexão exaustiva sobre o caminho metodológico a ser trilhado, visto que esses temas sugerem uma visão menos enrijecida acerca das concepções metodológicas, de modo a tornar o processo mais aberto a novas descobertas e possibilidades investigativas. Paraíso (2004, p. 287) destaca que “as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil têm questionado o conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais”.

Essa inquietação está entre os elementos que fundamentam os estudos pós-críticos em educação, pois, conforme Paraíso (2012), o trabalho com metodologias de pesquisa pós-críticas é como um movimento de olhar além, entendendo o discurso e suas relações como uma invenção, a fim de pensar o impensado.

Algumas estratégias descritivo-analíticas são de fundamental importância nos estudos pós-críticos em educação, visto que elas trazem novas significações aos métodos e práticas existentes, a partir de nuances inclusivas, acessíveis e dialógicas, como afirma Paraíso (2012, p. 42) “a pesquisa pós-crítica em educação é aberta, aceita diferentes traçados e é movida pelo desejo de pensar coisas diferentes em Educação”.

A articulação de saberes e a bricolagem de técnicas e métodos representam uma proposta de reinvenção da pesquisa e do pesquisador, unindo diferentes concepções tradicionais e modernas, recortando e colando em ambientes discursivos diferentes, de modo a construir uma mistura heterogênea, mas enriquecida de novos olhares e possibilidades de respostas às problematizações levantadas. Sobre a bricolagem, Neira e Lippi (2012) afirmam que

[...] A opção pela bricolagem busca dar coerência aos posicionamentos político e epistemológico que inspiram a análise cultural, pois, os Estudos Culturais consideram difícil, senão impossível, provocar transformações e mudanças nos quadros sociais sem que sejam modificadas ou alteradas as estruturas e hierarquias que regem a produção dos conhecimentos científicos (NEIRA e LIPPI, 2012, p. 609).

Os autores ainda defendem que na bricolagem não se pretende encontrar verdades prontas acabadas, como se já estivessem em campo, aguardando um investigador que a desenterre, ao contrário disso, o que se pretende é “entender a sua

construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos” (NIEIRA; LIPPI, 2012, p. 610).

Não se deve pensar a bricolagem apenas como um apanhado de coisas misturadas, como métodos, procedimentos e instrumentos, sem sistematização ou objetivo, como defende Nunes (2014, p. 31), mas, além de tudo isso, é importante enxergar como um “arranjo heterogêneo de procedimentos”. A bricolagem é definida pela autora dessa forma,

[...] a bricolagem em termos de investigação deve ser entendida como criação. Criação de um processo marcado pela experimentação, pelo uso/desuso de procedimentos, pelos achados e descartes de referências, de objetos de estudo, de perguntas e objetivos... Poderia dizer que esta condição de “fazer você mesmo” um modo próprio de pesquisar é o que empreende esta abordagem metodológica (NUNES, 2014, p. 32).

Partindo desse entendimento, foram utilizadas técnicas variadas de produção de dados, tendo como ponto de partida a pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos científicos, teses e dissertações, todos em Língua Portuguesa, de modo a embasar as reflexões teóricas e as matrizes conceituais utilizadas.

Paraíso (2012, p. 35) defende que a leitura incansável e insistente dos autores que já pensaram sobre a temática estudada possibilita a construção e reconstrução de bases importantes para formulação teórica em estudo, levando o pesquisador a “juntar – aquilo/aqueles que podem ser considerados comuns, semelhantes, parecidos – e separar – aquilo/aqueles/as que afirmam coisas diferentes, distintas, contrárias, conflitantes”.

Nessa perspectiva, o embasamento teórico aponta conceitos essenciais para uma reflexão em torno do objeto de pesquisa, partindo dos estudos sobre políticas públicas e práticas pedagógicas, empoderamento da mulher, relações de subalternidade, patriarcado e processos de resistência, valorização da mulher, performatividade do corpo e produção de identidade, buscando sempre um alinhamento com autores que estão articulados ao campo de estudos pós-críticos em educação, em uma perspectiva dos estudos feministas, estudos de gênero, estudos culturais e pós-estruturalismo.

Aliado a essa pesquisa, realizou-se a análise de documentos reguladores da Educação brasileira, no âmbito macro (políticas nacionais) e micro (estaduais e locais), no contexto do Estado do Amazonas e de sua capital, Manaus. O levantamento dos documentos que embasam a pesquisa documental foi feito a partir da necessidade de conhecer as políticas públicas educacionais que norteiam as

práticas dos docentes que trabalham na educação básica e de que forma a Secretaria de Educação estimula e/ou acompanha a efetivação do que propõem esses documentos.

A seleção do material analisado foi estimulada pela necessidade de pensar diferente, estimulando a elaboração de novos questionamentos acerca das doutrinas estabelecidas, de modo a efetivar novas conexões. Para que isso seja possível, Paraíso (2012) sugere que sejam feitas perguntas, interrogações sobre o funcionamento das realidades estabelecidas, sobre como fazer, por que, qual urgência, relações de poder, subjetivação, dentre outras.

Paraíso (2004, p. 292) afirma que “seguindo a linha da subjetividade e expandindo seus materiais de análise, as pesquisas pós-críticas, sensíveis aos problemas educacionais vivenciados pelos praticantes da educação, expandem suas críticas a diferentes textos e artefatos”. O quadro abaixo apresenta os documentos nacionais e estaduais analisados, a fim de cartografar as políticas educacionais que versam as questões de gênero no Brasil, com uma exposição da relevância do documento, tendo em vista seu assunto e/ou objetivo. Destaca-se que todos os documentos são públicos e podem ser acessados nos sites Oficiais do Planalto da República, do Ministério da Educação, do Governo e do Diário Oficial do Estado do Amazonas.

Quadro 3: Principais documentos norteadores da educação brasileira

DOCUMENTOS NACIONAIS		
DOCUMENTO	ASSUNTO/OBJETIVO	ANO
Constituição Brasileira	Instituir um Estado Democrático de Direito.	1988
Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.934	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	1996
Parâmetros Curriculares Nacionais	“Orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual” (p.13).	1997
I Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos	“Faz parte do compromisso assumido por esse governo, quando da sua eleição, em 2002: enfrentar as desigualdades de gênero e raça em nosso país.” (p.11)	2004
II Plano Nacional de Políticas para Mulheres	Linhas mestras: igualdade, respeito a diversidade, a equidade, a autonomia das mulheres, a laicidade do Estado, a universalidade das políticas públicas, justiça social,	2008

	transparência dos atos públicos, participação e controle social. (p.18)	
Plano Nacional de Políticas para Mulheres	“Fruto de diálogo permanente entre governo e sociedade civil, esse instrumento reforça o princípio de que em um Estado plenamente democrático a condição da participação social, principalmente das mulheres, é constitutiva de todas as fases do ciclo de políticas públicas.” (p.09)	2013
Diretrizes Curriculares da Educação Básica	“Estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (p.04).	2013
Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014.	Determina Diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.	2015
Base Nacional Comum Curricular	“Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (p.07).	2017
DOCUMENTOS DO ESTADO DO AMAZONAS		
DOCUMENTO	OBJETIVO/ASSUNTO	ANO
Relatório da I Conferência Estadual de Educação	“Definição de políticas que promovam a democratização da gestão educacional, fortalecendo a inclusão e a educação com qualidade social.” (p. 01)	2007
Lei Delegada 3.642 de 26 de julho de 2011	Dispõe sobre as alterações à lei delegada n.78, de 2007, que trata sobre estrutura da SEDUC/AM.	2011
Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas – Lei nº3.268.	“Representa um marco na história da Educação no Estado do Amazonas [...] seu foco é o homem, o meio, sua identidade amazônica, priorizando o desenvolvimento sustentável e sua educação na perspectiva do direito público subjetivo, para a conquista plena da igualdade, da fraternidade, da paz e da justiça social.” (p.01)	2015
Diretrizes pedagógicas frente aos desafios atuais	“Disponibilizar orientações pedagógicas e curriculares para o atendimento aos estudantes no retorno às aulas presenciais.” (p.04).	2020
Referencial Curricular Amazonense	“Unificar os temas relevantes para a aprendizagem dos estudantes amazonenses, fomentando o respeito a diversidade cultural existente no Estado.” (p.18)	2020
Lei Nº 2.577, DE 13 de janeiro de 2020	“Institui e inclui no calendário oficial da cidade de Manaus, a semana de conscientização e combate ao Feminicídio e a violência contra a mulher” (p.01)	2020
Manual de orientação EJA-2021	“Subsidiar as atividades técnico-administrativas de gestores, secretários e assistentes das Escolas, a fim de otimizar o atendimento prestado à toda rede estadual de ensino diante das mudanças de atuação com a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para que seja objeto de consulta, de uso cotidiano no serviço prestado à toda comunidade escolar.” (p.02)	2021

Programa de correção de fluxo escolar do Ensino Fundamental – Avançar.	“Regularizar o fluxo escolar dos alunos com defasagem escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual.” (p.07)	2021
--	---	------

Fonte: Produzido pela autora

A análise documental conta com a discussão de documentos oficiais do acervo da SEDUC/AM, disponibilizados no site oficial da secretaria, no Departamento de Planejamento Educacional, o qual conta com a Gerência de Apoio e Atendimento a Diversidade (GAAED), do qual se pode extrair as ações voltadas ao empoderamento da mulher realizadas atualmente pelo departamento e que orientam as práticas educacionais no Amazonas.

Bogdan e Biklen (1994, p. 180) questionam o fato de muitos pesquisadores desconsiderarem a relevância dos documentos produzidos pelas instituições de ensino, como boletins informativos, documentos sobre políticas, portarias, memorandos, minutas de encontros, propostas e coisas semelhantes por não valorizarem a relevância desses dados, mas os autores destacam que os investigadores qualitativos atribuem extrema relevância a essas fontes, pois não buscam uma verdade convencional, conforme pontuam: “eles não estão à procura do verdadeiro ‘retrato’ de qualquer escola, [...] nesses documentos os investigadores podem ter acesso à ‘perspectiva oficial’, bem como a várias maneiras como o pessoal comunica”.

Outros documentos de análise importantes são os registros fotográficos e as reportagens que cobriram a final do projeto que comemorou os 350 da cidade de Manaus, o qual contou com a participação de aproximadamente 140 (cento e quarenta) escolas da rede pública do Estado, em Manaus. Uma das 07 (sete) escolas finalistas, pertencente à coordenadoria distrital de educação 04, zona oeste de Manaus, retratou o feminicídio, a partir do projeto “Monumento Tenente Roxana Bonessi”, com o qual conquistou o primeiro lugar geral, dentre as escolas do Estado do Amazonas.

Essa prática pedagógica ganhou repercussão nos noticiários locais, os quais destacaram em suas manchetes a importância de se abordar questões como o feminicídio em atividades como a que foi promovida pelo Centro de Formação Padre Anchieta (CEPAN). O site oficial da educação no Amazonas também destinou um

espaço para divulgar a ação realizada de forma integrada e que gerou discussões significativas sobre a valorização e empoderamento feminino.

Essas reportagens, de domínio público, foram analisadas como fonte de comunicação externa, conforme denominam Bogdan e Biklen (1994, p. 181). Os autores defendem que “esse material é útil na compreensão das perspectivas oficiais sobre os programas, da estrutura administrativa e outros aspectos do sistema escolar”. É importante destacar que esses elementos fotográficos e jornalísticos não são elementos meramente ilustrativos, mas fornecem elementos de análise da efetividade da prática docente e pedagógica, além de fornecer elementos de comprovação, ou não, do engajamento da Seduc/AM nos debates acerca das questões de gênero e empoderamento da mulher.

Loizos (2010, p. 137) defende que “a imagem oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais”. O autor cita que a sociedade é muito influenciada pelos meios de comunicação e os elementos visuais passam a ocupar um papel de suma importância na vida social, política e econômica, sendo assim, um aliado na produção de dados.

Nessa mesma abordagem, Bogdan e Biklen (1994, p. 184) pontuam que “somos uma sociedade fotográfica” e quando elas retratam o meio que estudamos, analisá-las pode proporcionar uma percepção significativa dos sujeitos e do meio em que convivem, podendo ser associadas a outras fontes documentais, desse modo, “podem ser incorporadas em relatórios de investigação de forma a comunicar essa perspectiva”. Vale destacar que as estratégias de pesquisas não são enrijecidas e, portanto, podem sofrer alterações ao longo da investigação. Sobre isso, Nunes 2014 sugere que

Embora não estejamos falando de um planejamento fechado é importante levarmos em conta a necessidade de algum tipo de organização ou de planejamento prévio, ainda que seja concebido como ensaio e trabalhado desde uma postura de flexibilidade. A negociação pode ser pensada como um aspecto chave dentro do contexto da bricolagem, pois apresenta a necessidade de um pesquisador que se mantenha aberto, flexível e perceba que, em certos momentos, suas iniciativas de pesquisa devem ser repensadas, revistas, adaptadas (NUNES, 2014, p. 33)

Toda essa construção do *corpus* da pesquisa passou por um processo bem estruturado, a partir da concepção de Bauer (2010, p. 55), a qual afirma que o “corpus é um sistema que cresce e deve ser realizado em etapas: selecionar preliminarmente; analisar essa variedade; ampliar o corpus até que não se descubra mais variedades.” Os autores orientam que se deve considerar a relação dos sujeitos pesquisados com

o contexto em que estão inseridos, visto que envolvem “opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas” (BAUER; AARTS, 2010, p. 57).

O processo de análise dos dados qualitativos, segundo Ludcke e André (2013), envolve um trabalho de junção de todo o conteúdo produzido e organizado ao longo da investigação, a partir das mais variadas técnicas procedimentais. Em um primeiro momento, é preciso organizar todo o material, em partes devidamente relacionadas, com padrões relevantes; em seguida, deve ser feita uma reanálise desses padrões, em um nível de abstração mais elevado.

A análise dos dados produzidos visa encontrar respostas aos questionamentos da pesquisa, não de forma irrefutável, mas busca encontrar novas verdades, no sentido de montar e desmontar o que já foi pensado e discutido na área da educação em relação a políticas públicas educacionais no Brasil. Essa análise ocorre sob uma visão ressignificada (ANDRADE, 2012), no campo de pesquisa pós-estruturalista, visto que a autora destaca uma perspectiva mais contemporânea, tomando como referência a análise da conversação, da sociolinguística interacional, da antropologia e dos estudos culturais, a fim de dar um novo sentido ao objeto de análise.

4.2 – O ambiente e os sujeitos

O Lócus da pesquisa envolve uma das escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Amazonas, administrada pela SEDUC/AM, e que oferece a modalidade Ensino Médio regular, diurno, e Educação de Jovens e Adultos, noturno, na zona Oeste do município de Manaus/AM.

A escolha dessa modalidade se deu pelo fato de a escola atender a um público que se encontra no final da adolescência e início da fase adulta, faixa etária na qual se considera haver maior interesse pelas questões de empoderamento da mulher, apesar de não existir impedimento para abordagem do assunto no Ensino Fundamental.

Contribuiu para a seleção da escola, a divulgação feita por alguns jornais locais, impressos e virtuais, de um projeto executado por uma equipe de professores dos turnos matutino e vespertino, que abordava a temática de feminicídio. O trabalho fez parte do projeto realizado pelo Centro de Formação Padre José Anchieta (CEPAN), da SEDUC/AM, intitulado: Educação Patrimonial e Interdisciplinaridade no Ensino

Básico: Manaus 350 anos. Participaram do projeto mais de 140 escolas. A Escola Estadual Presidente Castelo Branco conquistou o primeiro lugar geral, com a retratação da morte da tenente Roxana Bonessi, assassinada em 2002, pelo ex-amante. Em sua memória foi erguido um monumento, na Avenida São Jorge, na zona oeste da capital amazonense.

Ao realizar uma pesquisa no Google, foi possível encontrar alguns resultados relacionados a esse projeto, como se vê na imagem a baixo:

Imagem 01: Busca no google acerca do feminicídio retratado em escolas



Escola estadual retrata feminicídio p...
ssp.am.gov.br



Escola estadual retrata feminicídio p...
ssp.am.gov.br



Escola estadual do São Jorge retrata...
educacao.am.gov.br



Escola estadual do São Jorge retrata...
educacao.am.gov.br



Escola estadual retrata feminicídio p...
ssp.am.gov.br



Escola estadual do São Jorge retrata...
portal24h.com

Fonte: Arquivo da autora a partir de pesquisa realizada no google⁹.

Diante da repercussão positiva da proposta e da associação do tema com o objeto dessa investigação, optou-se pela realização da análise do projeto

⁹https://www.google.com/search?q=escola+retrata+femicidio&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj57t3g-Pz2AhX7vJUCHWKiBC4Q_AUoAXoECAEQAw&biw=842&bih=604&dpr=1

desenvolvido nessa instituição de ensino, como fonte documental e exemplo de prática pedagógica. Desse modo, ansiou-se encontrar respostas significativas ao questionamento inicial, de modo que fosse possível perceber se as políticas educacionais têm orientado as práticas pedagógicas que visam a valorização da mulher, posto que é essa a indagação que tem impulsionado essa pesquisa.

5 UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE VISAM O EMPODERAMENTO DA MULHER

Após o delineamento das bases teóricas e metodológicas necessárias para uma maior compreensão do objeto desse estudo, volta-se, nesta seção, às discussões sobre o problema que rege a pesquisa, na tentativa de entender se as políticas públicas educacionais têm orientado as práticas pedagógicas para o empoderamento da mulher nas escolas.

Para tal, discorre-se acerca do mapa de violência contra a mulher no Estado do Amazonas, a fim de direcionar o olhar dos pesquisadores em educação para a urgência da necessidade de repensar o papel da escola e a importância das políticas públicas em educação que amparem as questões de gênero nas escolas, de modo que viabilizem uma atenção e sensibilização ante o crescente cenário de violência vivenciado por muitas mulheres na sociedade.

Após essas reflexões acerca da violência e feminicídio, volta-se para a análise da atividade envolvendo o monumento o “Monumento Tenente Roxana Bonessi, pontuando se a prática pedagógica desenvolvida pelos professores está alinhada com as políticas públicas estudadas e como dialogam com as perspectivas de gênero e estudos feministas discutidas ao longo das seções anteriores.

Ao inserir essa problemática no contexto escolar, parte-se da ideia proposta por Paraíso (2010, p. 153) quando afirma que apesar de o currículo estar sempre cheio de ordenamentos, na maioria das vezes organizados em linhas fixas e identidades majoritárias, ele também está sempre cheio de possibilidades de rompimento daquilo que ela chama de “linhas do ser”, desse modo, é possível que ele se mova por caminhos insuspeitados.

Acredita-se, segundo a autora, que o cotidiano escolar pode ser um artefato com muitas possibilidades de diálogo com a vida, um artefato com um mundo a explorar. Nesse caso, a violência de gênero surge como uma dessas possibilidades de introdução ao diálogo, visto que faz parte da realidade de várias famílias, as quais precisam de respostas ante ao sofrimento vivenciado, por vezes, em silêncio.

5.1 A violência de gênero discutida no contexto escolar amazonense¹⁰

¹⁰ Parte das reflexões deste tópico foi publicada na revista Research, Society and Development, v. 10, n. 4, eXX, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.XXXXX>

Abordar a violência contra mulher engloba a inclusão de diversos aspectos na pauta da discussão, visto se tratar de um problema que envolve questões políticas, sociais, culturais e de gênero. Nesta seção, o tema será discutido a partir do contexto escolar e pensado como instrumento de sensibilização contra o feminicídio e empoderamento da mulher.

A questão do combate à violência contra a mulher, em suas especificidades, faz parte da pauta dos estudos culturais e feministas, por entender que muitas dessas violências são frutos de uma cultura historicamente dominada por opressões patriarcais, que insistem em definir um papel específico para homens e mulheres.

Este enquadramento permite questionar algumas das formas que a violência sobre as mulheres pode assumir quer no espaço público (que também é familiar) quer no espaço familiar (que também é público). Partindo da múltipla interpelação e frequente replicabilidade das relações de poder inerentes a estes espaços, acentuo como a violência não é apenas contra as mulheres, mas também sobre elas, na medida em que nos situa em posições de subordinação, desvalorização e falta de reconhecimento (BRABO, 2015, p. 07).

Nesse contexto, é importante lembrar algumas considerações sobre o movimento feminista, visto que representa uma espécie de busca das mulheres pela liberdade de sua condição de oprimida e subjugada, em direção a um status de igualdade, valorização e respeito, capaz de superar as limitações historicamente impostas à existência da mulher.

Ribeiro (2019, p. 107) acentua a importância de perceber criticamente como essas diversas violências contra as mulheres, em especial as mulheres negras, podem passar despercebidas, por isso é preciso “acordar para os privilégios que certos grupos sociais têm e praticar pequenos exercícios de percepção pode transformar situações de violência que antes do processo de conscientização não seriam questionadas”.

Figueiredo e Martins (2020, p. 335) defendem que o feminismo representa um movimento que vai além do social, visto ser também um movimento político, que discute, dentre outros pontos, “a desconstrução dos padrões machistas de uma sociedade patriarcal [...] sua base política deve ser antirracista, combatente da LGBTFOBIA e as diferentes formas de opressão que recaem sobre os grupos socialmente excluídos”. A escola como cenário de reflexões e provocações, possui extremada relevância na tentativa de inserir novas possibilidades nesse processo de pensar alternativas de sensibilização e combate.

5.2 As questões de violência e gênero no contexto do Estado do Amazonas

Abordar a temática sobre a violência contra a mulher pode parecer um desgaste para alguns estudiosos, mas jamais o será para quem sofreu ou sofre algum tipo de violência. A violência contra a mulher tende a ser o resultado de uma relação complexa que envolve cultura, relacionamento, contexto e sociedade (ALMEIDA, 2019). É fundamental entender que esse tipo de violência está diretamente relacionado à determinação social dos papéis masculino e feminino, pois

[...] toda sociedade pode atribuir diferentes papéis ao homem e a mulher. Até aí tudo bem. Isso todavia, adquire caráter discriminatório quando a tais papéis são estabelecidos pesos e importâncias diferenciados. Quando a valoração social desses papéis é distinta, há desequilíbrio, assimetria nas relações sociais, o que pode acarretar violência. No caso da nossa sociedade, os papéis masculinos são supervalorizados em detrimento dos femininos, trazendo prejuízos para as mulheres que, em sua dimensão mais acentuada, chegam à violência contra a mulher (BIANCHINI; BAZZO; CHAKIAN, 2021, p. 20).

Segundo Gomes (2020, p. 121) “o patriarcado está presente na sociedade e fundamenta-se na distinção social entre os sexos biológicos e manifesta-se na forma de inferiorização da mulher em relação ao homem”. A autora defende que a violência contra a mulher é fruto da sociedade patriarcal, com características complexas e multifacetadas. Rios et al. (2019, p. 40) destacam ser “comum que o agressor culpe a vítima pelo seu próprio assassinato, seja pela forma como ela se veste, seja por ela assumir uma conduta mais independente ao tentar trabalhar ou estudar, ou, muito frequentemente, por desejar romper o relacionamento ou envolver-se com um novo parceiro”.

As inúmeras mudanças ocorridas ao longo dos anos, no que se refere aos papéis culturalmente estabelecidos para homens e mulheres, têm gerado um amplo debate acerca dos novos posicionamentos sociais das mulheres e, conseqüentemente, dos homens, os quais, por vezes, não aceitam as novas conjunturas de empoderamento da mulher.

Bianchini, Bazo e Chakian (2021) afirmam que o desequilíbrio de poder entre os sexos é tão desproporcional que manifesta uma hierarquia autoritária, sem espaço para interdependência. Elas destacam que o homem se sente legitimado a fazer uso da violência, o que também pode explicar, em alguns casos, a inércia da mulher, que acaba se reconciliando com o agressor, mesmo depois de repetidos episódios de violência, assim

[...] Corrobora com essa afirmativa a pesquisa da Fundação Perseu Abramo indicando que não é incomum as mulheres sofrerem agressões físicas por parte do companheiro por mais de dez anos. Em relação a esse fato, diversos estudos demonstram que tal submissão decorre de condições concretas (físicas, psicológicas, sociais e econômicas) a que a mulher se encontra submetida/enredada, exatamente por conta do papel social que lhe é atribuído socialmente (BIANCHINI; BAZZO; CHAKIAN, 2021, p. 20).

É importante salientar que muitos homens se veem envolvidos em uma redoma de misoginia, que os levam a consolidar cada vez mais as desigualdades entre homens e mulheres. Almeida (2019, p. 17) entende misoginia como “uma palavra, ação ou comportamento que envolve desconfiança, desprezo ou ódio pela mulher ou qualquer outra questão relacionada ao feminino”. Acompanhada a essa inferioridade atribuída à mulher, surgem ideias depreciativas e a aparente tolerância às violências físicas e morais praticadas por homens, as quais têm como manifestação suprema, o estupro e o feminicídio (ALMEIDA, 2019). Assim,

As práticas sociais, o comportamento e a mentalidade predominantes ao longo da história que buscaram justificar ou naturalizar a violência contra a mulher acarretaram a inferiorização social dessa mulher. Essa subordinação ao sexo masculino foi então construída historicamente, mas acabou se impondo como uma verdade (ALMEIDA, 2019, p. 19).

A Lei Maria da Penha, em seu artigo 5º, considera a violência doméstica e familiar contra a mulher “... qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual e psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006, p. 01). Ela pode se manifestar de forma silenciosa ou agressiva, sendo necessário classificar os tipos de violência às quais as mulheres podem ser submetidas, a fim de reconhecerem situações perigosas em casa ou com amigas próximas ou distantes.

Almeida (2019) registra ao menos cinco tipos ou formas diferentes de violência: psicológica, moral, patrimonial, sexual e violência física. Segundo a autora, a violência psicológica está relacionada a atitudes que causem danos emocionais a mulher, geralmente provocados por conta de depreciação de sua condição física, humilhação através de palavras, vigilância exacerbada, violação de intimidade, ridicularização, entre outros. Já a violência moral está mais associada a questões como calúnia, difamação e injúria.

Ao se referir à violência patrimonial, Almeida (2019) define como qualquer ação que se associe a ato de reter, subtrair ou destruir instrumentos de trabalho, bens, valores ou qualquer recurso econômico, quer seja de forma parcial ou total. As

violências sexuais e/ou físicas são comumente mais notificadas. Registra-se, pois, que a

Violência sexual consiste em obrigar a mulher a presenciar, manter ou participar de relação sexual não desejada mediante intimidação, ameaça, manipulação, coação ou uso da força, assim como induzi-la a comercializar ou a utilizar sua sexualidade de qualquer modo (ALMEIDA, 2019, p. 43).

A violência física, por sua vez, pode ocorrer sob diversas manifestações, ou seja, qualquer ação intencional que proporcione risco ou venha causar dano à integridade física da pessoa. Almeida (2019) afirma que a cada 10 mulheres vítimas de feminicídio, 07 possuíam histórico recorrente de violência física, ou seja, a autora destaca que a chance da violência física evoluir para um feminicídio é muito grande.

Sobre o termo feminicídio, Bianchini et al., (2021) destacam que até pouco tempo ele era considerado crime passionai, praticado em contexto de amor e paixão e que só passou a ocupar posição de preocupação na legislação penal do Brasil a partir de 2015. Dentre suas diversas definições, Almeida (2019) também aponta que o feminicídio é a expressão máxima da violência ou a última etapa desse processo violento, considerando a cultura da dominação masculina e da desigualdade nas relações de poder. Rios, Magalhães e Telles (2019) afirmam que

No Brasil, o perfil epidemiológico das mulheres vítimas de homicídio é predominantemente de jovens (18 a 30 anos), negras (aumento de 190,9% de homicídios em 10 anos), agredidas por familiar direto, mortas no próprio domicílio e com predomínio do uso da força na produção das lesões fatais. (p. 40).

Diante dos elevados índices de violência contra a mulher registrados no Brasil e na tentativa de coibir tais práticas, foi aprovada, em 2006, a Lei Maria da Penha, que tem sido considerada um divisor de águas, a fim de legitimizar a luta dos movimentos feministas que há anos denunciam a violência praticada contra mulheres em todo o país.

Rios et al. (2019, p. 41) entendem que a alteração da legislação pode ser considerada um avanço positivo, mas deve ser aliada a medidas protetivas nas áreas de saúde e segurança públicas, desse modo “poderá proporcionar às futuras gerações uma sociedade em que as diferenças de gênero sejam respeitadas, sem o exercício deletério de poder entre homens e mulheres”.

No Estado do Amazonas, a exemplo de outros estados, foi criado um pacto que articula instituições e serviços governamentais, denominada Rede de enfrentamento à violência contra a mulher. Dentre os principais serviços oferecidos, pode-se

destacar: juizados especiais de violência doméstica, serviços de saúde voltados aos casos de violência, central de atendimento à mulher, posto de atendimento humanizado, núcleo de atendimento à mulher e rondas especializadas das polícias civil e militar. Ainda assim,

Vários são os questionamentos que circundam a atuação do Estado frente à problemática da violência fatal praticada contra as mulheres no âmbito das relações domésticas/afetivas, ou mesmo fora dela, mas por menosprezo, raiva ou ódio a condição do sexo feminino. Dúvidas surgem quanto à eficácia da Lei 13.104/2015 que inseriu a qualificadora no crime de homicídio, e ainda, sobre as heranças culturais, sociais e morais que perpetuam ao longo dos tempos, permitindo a repetição de comportamentos humanos possessivos e agressivos contra as mulheres até hoje (ANTUNES; FÁVERO, 2019, p. 19).

O documento Diagnóstico de Gênero no Amazonas: políticas públicas e Inclusão de Mulheres (2020), publicado pela Fundação Amazonas Sustentável, órgão mantido pelo Governo do Amazonas¹¹ aponta em seu relatório uma pesquisa realizada em 2017, na qual destaca que quase um terço das brasileiras maiores de 16 anos teriam sido vítimas de violência e que apenas um quarto desse quantitativo formalizou denúncia.

Assim, no documento citado (p. 37) aparecem informações que mostram “um arcabouço legal abrangente no que diz respeito à violência contra a mulher, ainda se observam altos índices de violência e mortalidade de mulheres”. O mesmo documento, com base em Cerqueira et al (2018 p. 32), cita o Atlas da Violência, levantamento no qual aparecem informações sobre a taxa de feminicídio no Brasil, mostrando que “entre 2006 e 2016 houve um aumento de 6,4% na taxa de homicídios de mulheres no país”. No Amazonas, esse aumento foi de 118,9%, o sexto maior aumento observado no país. Em 2006 foram mortas 53 mulheres no estado, 10 anos depois, em 2016, esse número saltou para 116 casos no período de 12 meses.

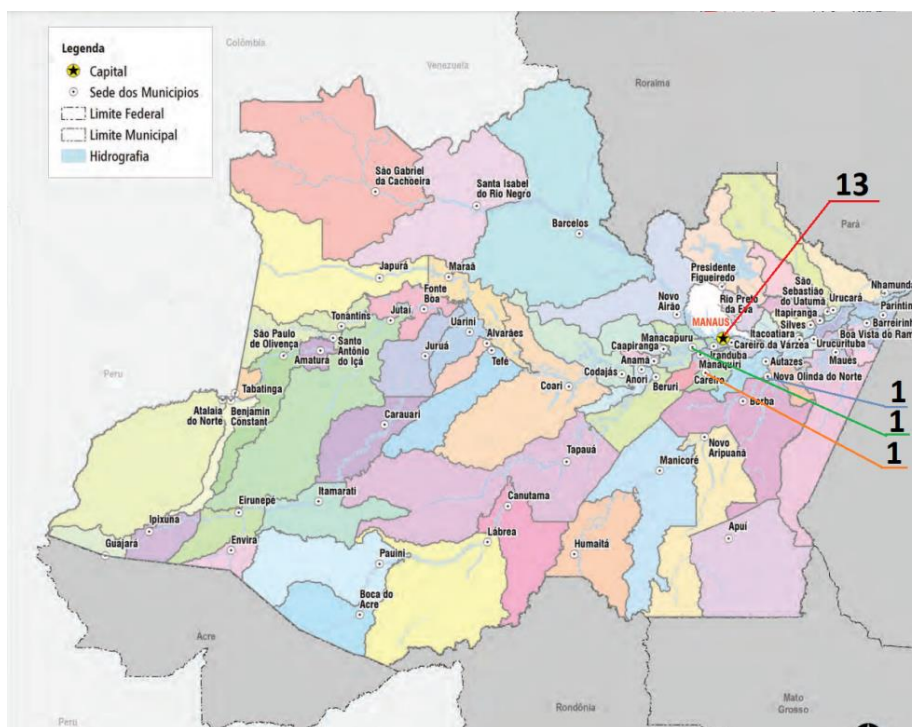
Outro dado relevante apresentado no documento mostra que a violência entre mulheres negras é muito maior do que entre mulheres brancas e registra que a taxa de homicídios de mulheres negras no Brasil é de 5,3 a cada 100 mil habitantes, enquanto no Amazonas a taxa é de 6,2, para o mesmo número de habitantes. Cerqueira (2020) aponta que, em 2019, 88% das mulheres mortas no Amazonas eram negras.

¹¹ Fundação Amazônia Sustentável em <https://fas-amazonia.org/publicacao/diagnostico-de-genero-no-amazonas-politicas-publicas-e-inclusao-de-mulheres>

Os casos de feminicídio com maiores destaque englobam estupros, mutilação, venda e troca de mulheres e várias outras agressões que envolvem relações de poder. Ainda segundo Cerqueira et al (2018, p. 57) o número de vítimas de estupro no Estado do Amazonas registrado em 2016 foi de 1.082 (mil e oitenta e dois) e ainda afirma que esses dados podem contar com “uma grande subnotificação e não dão conta da dimensão do problema, tendo em vista o tabu engendrado pela ideologia patriarcal, que faz com que algumas vítimas não reportem a autoridade policial o crime sofrido”. A mesma pesquisa aponta com base em dados do Instituto de Pesquisa Datasenado, que houve “um aumento notável da porcentagem de 13% para 37% entre 2011 e 2019 de mulheres agredidas por companheiros”.

Oliveira, Cavalcante e Souza (2020, p. 04) destacam que esses números aumentaram significativamente durante a pandemia. Apesar desse dado, os registros da Secretaria de Segurança do Amazonas não mostram isso, como se vê na imagem abaixo:

Imagem 02: Registro de feminicídio do Amazonas em 2020



Fonte: produzido pela autora a partir de dados da Secretaria de Estado de Segurança do Amazonas

Contrariando os dados apresentados pela secretaria, Gomes (2020, p. 126) afirma que a pandemia de Covid-19 escancarou quão frágeis são as políticas de combate à violência contra mulher, pois apesar da explosão dos casos de violência

contra a mulher no mundo durante o isolamento social, “não houve o preparo por meio das ações do governo federal para o enfrentamento dessas demandas no Brasil”.

Apesar de o Estado contar com uma rede de atendimento, envolvendo órgãos de segurança pública, o judiciário, saúde e assistência social, é preciso que haja um maior engajamento dos atores educacionais nesse processo de enfrentamento a violência. Ferreira e Neves (2020) enfatizam que as implicações que envolvem a violência contra a mulher são complexas e que o problema

[...] não se resolverá de forma simples, já que suas raízes são estruturais e estruturantes de sociedade machista, misógina, patriarcal e sexista. Encontrar estratégias de enfrentamento representa um enorme desafio tanto para as mulheres em geral, como para os demais segmentos da sociedade civil (FERREIRA; NEVES, p. 55).

Na expectativa de auxiliar nessas estratégias, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC/AM) possui um Departamento de Políticas e Programas Educacionais, responsável por elaborar e alinhar as políticas públicas para a Educação Básica do Estado do Amazonas. Peixoto e Pereira (2021, p. 23) enfatizam que educar “exige conhecimentos prévios, tanto sobre a área de atuação docente, quando das demais, implica a convivência e as relações sociais”. Portanto, o/a professor/a precisa estar munido de saberes, assim como reconstruindo seu arsenal, frente às mudanças e exigências sociais que são muito rápidas.

Nessa perspectiva, dentre as ações voltadas ao público feminino, a Gerência de Apoio e Atendimento a Diversidade (GAAED) realiza, anualmente, um concurso de sensibilização e combate à violência contra a mulher. As ações do concurso, cujos resultados encontram-se disponíveis no site oficial da SEDUC/AM¹², visam estimular a sensibilização em torno da temática, a partir de diálogos, palestras e atividades de música, teatro e redação. O projeto é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado de Justiça¹³ e premia as melhores ações em cada uma das categorias, movimentando alunos e professores de toda a rede estadual.

Apesar de a iniciativa proposta ser considerada válida, é importante refletir sobre a superficialidade que pode acompanhar a prática, posto que muitos professores podem ser motivados a integrar o projeto apenas para cumprir uma exigência da gestão escolar ou da coordenação de ensino, o que diminuiria a eficácia

¹² <http://www.educacao.am.gov.br/estudantes-da-rede-estadual-discutem-violencia-contra-a-mulher-em-concurso-de-redacao-musica-e-teatro/>

¹³ <http://www.amazonas.am.gov.br/2019/08/governo-do-amazonas-lanca-7-concurso-estadual-sobre-prevencao-a-violencia-contra-as-mulheres/>

dos resultados alcançados. É preciso que haja uma ampla divulgação e discussão com os docentes sobre as implicações sociais contidas no projeto e como elas podem refletir no cotidiano da comunidade escolar.

Machado e Lima (2021, p. 43) defendem que a escola se envolva nas questões relacionadas à violência de gênero, posto que os assuntos educacionais precisam de conexão com a realidade social, política, econômica e/ou cultural do seu tempo, visto se tratar de uma organização social, “ela visa à compreensão dos sujeitos da estrutura social ao qual está inserido, o porquê das modificações que nela se processam e auxilia para que estes sejam atuantes do processo social”, dessa forma o autor entende ser possível favorecer a mudança social ou, ainda, que os estudantes de posicionem essa realidade.

Alinhado a essa postura, Carrano (2013) compreende a vida escolar como uma via de mão dupla, sendo necessário que os educadores compreendam os sentidos de ser jovem na contemporaneidade e, assim, pensem em práticas pedagógicas que ajudem os educandos a encontrarem sentido nos tempos e espaços escolares. Ou seja, é preciso ter o cuidado devido para que os estudantes não estejam apenas sendo levados a realizar práticas artísticas desconexas dos reais sentidos atribuídos àquela prática pedagógica, sob o risco de não alcançar o objetivo proposto.

Outro ponto a destacar está relacionado às questões curriculares, ou seja, a proposta dialoga com que aspecto do referencial curricular proposto àquela modalidade de ensino ou público destinatário? Arroyo (2014) questiona se as práticas pedagógicas realizadas no Ensino Médio estão sendo repensadas e ressignificadas, trazendo a discussão os referentes utilizados, se estes atendem as alterações curriculares sugeridas nas novas diretrizes para o Ensino Médio. Segundo o autor, tantos os docentes quanto os estudantes são ‘Outros’ em gênero, origem social, racial e trazem consigo uma pluralidade de saberes, conhecimentos e leituras de mundo, os quais devem ser levados em consideração no momento de elaboração das propostas e práticas pedagógicas.

Ao questionar o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais, Meyer (1999) já apontava sobre a forma como a escola contribui para a construção dos sentidos de pertencimento, seus efeitos e seus significados, sendo assim, a autora destaca a necessidade de pensar se a escola está produzindo sujeitos autogovernáveis, desse modo, participando decisivamente da constituição, organização e manutenção social.

Cultura, conhecimento e poder produzem de forma articulada, a dinâmica de funcionamento desse espaço institucional tão disputado por todas as vertentes políticas nos últimos séculos. E é exatamente por sua preocupação com os nexos que se estabelecem entre cultura, conhecimento e poder e pelos seus efeitos hierarquizantes e diferenciadores aí produzidos, que os estudos culturais e também os estudos feministas têm investido fortemente na crítica e redimensionamento da educação e da pedagogia (MEYER, 1999, p. 80).

Refletindo sobre essas questões, se faz necessário pensar em como essas práticas estão sendo construídas e desenvolvidas no contexto amazonense, se elas estão alcançando as discussões de gênero, promovendo o sentimento de pertencimento e/ou exclusão, possibilitando a interação e a representatividade dos grupos sociais envolvidos.

Ainda refletindo sobre as ações, outra proposta foi desenvolvida em parceria com a câmara dos deputados, a partir da produção de curta metragem retratando a temática do feminicídio. Em 2020, uma escola da zona norte de Manaus ganhou o concurso, após retratar um caso real de uma aluna que era vítima de violência e compartilhou sua experiência.

Sobre a utilização de narrativas dos estudantes como fortalecedora de práticas escolares, Andrade (2012, p. 177) pontua que esses relatos podem estabelecer comunicação ou relação com fatos, instantes ou momentos da realidade dos demais estudantes, o que pode proporcionar uma sensibilização ou empatia com aquilo que se vê ou ouve, dessa forma, pode ser considerada uma escolha acertada, a fim de se encontrar verdades centrais na discussão.

Por outro lado, é preciso agir com intencionalidade, estar ciente de que essa estratégia metodológica visa um fim específico, de modo que o educador consiga estimular a interação dos educandos e juntos consigam fazer as leituras propostas por aquele relato e assim, contribuir para uma análise crítica dos dilemas sociais abordados na prática pedagógica.

Por fim, vale citar o projeto realizado pelo Centro de Formação Padre Anchieta (CEPAN), o qual comemorou os 350 anos da cidade de Manaus, o qual contou com a participação de aproximadamente 140 (cento e quarenta) escolas da rede pública do Estado, em Manaus. Uma das 07 (sete) escolas finalistas, pertencente à coordenadoria distrital de educação 04, zona oeste de Manaus, que retratou o feminicídio a partir do projeto “Monumento Tenente Roxana Bonessi”, com o qual conquistou o primeiro lugar, dentre as escolas do Estado do Amazonas.

Essa prática pedagógica ganhou repercussão nos noticiários locais, os quais destacaram em suas manchetes a importância de se abordar questões como o feminicídio em atividades escolares. O site oficial da educação no Amazonas também destinou um espaço para divulgar a ação realizada de forma integrada e que gerou discussões significativas sobre a valorização e empoderamento da mulher.

Após os apontamentos realizados em torno da abordagem da violência contra a mulher no contexto escolar no Estado do Amazonas, destaca-se que o currículo é um artefato movediço, o qual, segundo Paraíso (2010, p.11) atravessa vários espaços, movendo-se em vários ambientes, como “nas escolas, nas salas de aulas, na política educacional, nas propostas político-pedagógicas [...] na cultura, no cotidiano e também na mídia.” A autora defende que o currículo é um texto cultural repleto de sentidos e significados sobre o mundo, capaz de ensinar, formar e produzir sujeitos de determinados tipos.

Daí a importância de a escola promover projetos que possibilitem a discussão de temas como a violência contra a mulher, pois essa abertura permite contar outras histórias ou novas versões de histórias escritas com o peso da colonialidade, acentuando opressões patriarcais que se arrastam por décadas e continuam a elevar os índices de feminicídio no Estado do Amazonas.

5.2 Uma proposta interdisciplinar dialogando com o respeito às mulheres: o Monumento Tenente Roxana Bonessi

Em 24 de outubro de 2019, a capital amazonense completou 350 anos de sua elevação à categoria de cidade. Dentre as diversas programações alusivas a comemoração dessa data histórica, a SEDUC/AM, através do GFP/CEPAN, organizou o I Concurso Pedagógico-cultural intitulado “O Patrimônio histórico cultural no contexto da educação escolar: Manaus 350 anos”, apoiada pelas gerências e coordenações associadas, como a Gerência de Educação Básica - GEB, além de outras secretarias, como a Secretaria de Cultura – SEC.

É importante destacar a assertividade da proposta ao associar um momento histórico relevante da cidade de Manaus a uma oportunidade de desenvolver uma atividade interdisciplinar, a partir da qual é possível viabilizar uma educação intercultural e crítica, como defendem Moreira e Candau (2014). Os autores consideram que a escola deve promover a ampliação dos horizontes culturais dos estudantes, isso significa que as práticas pedagógicas realizadas se constituem ou

deveriam se constituir em uma opção de articulação de saberes, conhecimentos e culturas.

De acordo com o regimento do concurso, o objetivo da proposta era formar professores com conhecimentos acerca do rico patrimônio histórico e cultural (material e imaterial) de Manaus, a fim de estimular práticas educativas que valorizem a (re) construção das identidades individuais e coletivas amazonenses. Pensando nisso, volta-se ao que Paraíso e Caldeira (2018) trazem a discussão ao pontuar que

Se é possível pensar que a nossa liberdade está em questionar as práticas nas quais estamos inscritos/as, é possível pensar, também, que as normas podem ser multiplicadas para que elas nos caibam em nossas diferenças. Se é possível pensar que é viável e necessário contestar as formas pelas quais somos enquadrados/as, classificados/as, divididos/as, normalizados/as e subjetivados/as, é possível perceber também que existem possibilidades a serem cavadas em todas as partes. Ao cavar outros possíveis já estaremos desmontando normas e operando para multiplicar os modelos e normas existentes (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 18-19).

É possível que essa perspectiva tenha impulsionado o grupo interdisciplinar de professores da Escola Estadual Presidente Castelo Branco, localizada na zona Oeste de Manaus/AM, que organizou e submeteu o projeto intitulado: monumentos invisíveis e suas reflexões – a praça “Roxana Bonessi”: uma joia com mensagem social (MISR-PRB), o qual encontra-se em anexo.

O objetivo da proposta era resgatar a história de uma construção emblemática do bairro de São Jorge, a praça “Roxana Bonessi”, que fica no entorno da Escola Estadual Presidente Castelo Branco. Segundo o MISR-PRB (2019) a história dessa praça se perdeu ao longo do tempo. Como é uma construção que faz parte do dia a dia dos alunos, funcionários da escola e demais comunitários do bairro de São Jorge, esse resgate se fez extremamente necessário.

Ainda segundo o MISR-PRB (2019), esse resgate proporcionou uma reflexão sobre o significado da referida edificação, oportunizando discussão sobre temas relevantes dentro dos componentes curriculares nas três séries do ensino médio da escola, com destaque para as questões sociais, como a violência e o feminicídio. A princípio, pode parecer desconexo abordar esses temas em um concurso sobre patrimônio histórico e cultural, mas fazendo uma análise sob a perspectiva pós-crítica, a partir de Paraíso (2018, p. 37), os temas contemporâneos não podem ficar fora do currículo, visto que ao abrir possibilidades de se experimentar novas nuances, as regras preestabelecidas precisam ser (re) discutidas, “há que se inventar outras regras

se o mundo está seguindo regras que não servem para o objetivo de fazer do currículo um território de acolhimento, hospitalidade e expansão da diferença”.

Vale destacar que a praça “Roxana Bonessi”, alvo de análise do projeto em estudo, é uma construção particular, de iniciativa da família de Roxana, construída em um ambiente público, como uma homenagem as mulheres e crianças vítimas de violência e foi construído por iniciativa da família da vítima. Os temas abordados no MISR-PRB (2019) seguem uma abordagem interdisciplinar, perpassando temas contemporâneos como violência contra a mulher, papel da mulher na sociedade, valorização da mulher, patrimônio público, patrimônios invisíveis e a relação da biologia com os elementos do monumento Tenente Roxana Bonessi.

O projeto foi estruturado em três fases, sendo realizada na primeira delas uma sensibilização sobre a temática, momento em que discutiram tópicos importantes sobre a violência, valorização e papel da mulher na sociedade. Nessa etapa, as discussões foram mediadas primeiramente pelos coordenadores e, em seguida, os próprios estudantes estabeleceram interações com o objeto de estudo, inclusive sugerindo ideias para compor a apresentação artística e cultural.

Na imagem abaixo, uma estudante dialoga com outros colegas e professores, encenando um discurso fúnebre, como se a própria Roxana Bonessi contasse sua história e pontuasse os motivos que a levaram a morte. É interessante observar que a arte, nesse contexto, colabora significativamente para que a prática pedagógica se fortaleça e caminhe em busca do objetivo proposto. Nesse contexto, Penteado e Cardoso (2014) admitem que o currículo seja um debate em que se produzem sentidos, abrindo espaço para fazer/pensar arte como parte da elaboração da existência e das reinvenções de si, tornando possível cruzar os fluxos de arte, cultura e filosofia, sendo que isso se materializa no momento que alunos e professores vivenciam práticas educativas nas quais construam e reconstruam conhecimentos e saberes.

Imagem 01: Encenação de depoimento fúnebre da Tenente Bonessi



Fonte: Facebook oficial da escola

Na ocasião da segunda fase do projeto, partiu-se para a investigação em campo, tendo como ponto de partida a visita técnica ao monumento, seguida das entrevistas a antigos moradores, pesquisa virtual, documental e análise dos dados produzidos, sempre com a presença dos professores coordenadores mediando as atividades. Cada uma dessas etapas é considerada de extrema importância para o sucesso da proposta, pois, segundo Carrano (2013) essas atividades extraescolares podem significar excelentes oportunidades de criação de espaços culturais de mediação entre os mundos vividos pelos educandos, por isso dão liga a experiência comunitária de vivência juvenil. É preciso salientar que é fundamental incluir os estudantes no planejamento e desenvolvimento das práticas escolares, conforme Koff (2018), a fim de

Valorizar a construção da autonomia do/a aluno/a, reconhecendo-o/a como sujeito da construção da sua história particular e da história em geral; ter a emancipação do/a aluno/a como horizonte; ampliar ou reforçar os mecanismos para o seu próprio autoconhecimento, valorizando processos de construção de identidade(s); reconhecer, valorizar e fazer dialogar os diferentes grupos culturais; empoderar esses diferentes grupos culturais, pondo em questão o etnocentrismo; trabalhar os conflitos que emergem das relações interpessoais, principalmente aqueles que são fruto de preconceitos e discriminações, apostando, inclusive no potencial dos mecanismos de negociação e na construção coletiva de normas/regras e/ou códigos de convivência (KOFF, 2018, p. 166).

Posto isso, destaca-se que o contato dos jovens com o monumento e a discussão sobre as representações contidas nos elementos que o compõem, possibilitaram diversas análises significativas, desde as questões sociais (feminicídio

e patriarcado), emocionais (trauma familiar com a perda e repercussão do fato), políticas e institucionais (influência do agressor na tentativa de garantir impunidade).

Isso se deu porque, segundo Carrano (2013, p. 191) os jovens constroem e fortalecem suas identidades a partir de práticas de aprendizagem, instituindo lutas simbólicas através de compromissos cotidianos em diversos processos de identificação coletiva, “este devendo ser considerado como algo que existe no contexto de práticas permanentes e mutantes de definição das identidades coletivas”. Ainda nesse contexto, Silva (2014, p. 18) destaca que a construção da identidade é tanto simbólica quanto social, sendo a representação necessária para simbolicamente classificar o mundo e suas relações, ou seja, “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e aquilo que somos”.

Acredita-se que após as discussões prévias, interações e intervenções realizadas, os estudantes tendem a sentirem-se mais esclarecidos sobre a temática a ponto de estenderem as discussões aos demais ambientes sociais nos quais estão inseridos, além de poderem identificar situações de violência contra a mulher nesses ambientes, sendo multiplicadores dos conhecimentos obtidos.

Experiências educativas diversas demonstram a importância da incorporação de saberes e práticas culturais dos alunos uma articulação dos conteúdos curriculares e também na busca do estabelecimento de uma ordem escolar que se faça em relação de diálogo com os grupos juvenis [...] Algumas experimentações que reinventam o cotidiano escolar e pesquisas têm narrado que são aqueles espaços, tempos, sujeitos e práticas nos quais os alunos e alunas se reconhecem que lhes fortalecem o sentido da presença na instituição escolar (CARRANO, 2013, p. 206-207).

Em continuidade às etapas do projeto, os estudantes retornaram ao monumento, agora com um novo olhar, mais atento às complexidades temáticas que estavam envolvidas naquele contexto, possibilitando que, na etapa final, os participantes organizassem a apresentação dos resultados encontrados, a partir de uma apresentação artístico-cultural, envolvendo música, cartazes e exposição oral com projeção de slides. Essa culminância se deu, a princípio, na seletiva da coordenadoria distrital de educação 04, da qual a escola faz parte, evento que ocorreu no auditório da Escola Estadual Presidente Castelo Branco.

Nessa ocasião, receberam alguns membros da comunidade, da SEDUC e até a jornalista policial que cobriu o caso do assassinato de Roxana Bonessi, Joana Queiroz. Ela relatou aos presentes como foi encontrar a tenente morta, noticiar o fato e acompanhar toda a repercussão do crime, principalmente por envolver militares do exército. “Até hoje eu lembro como foi quando eu cheguei à cena do crime, da roupa

que ela usava e uma pulseirinha de pedras. Poder dividir o que eu vivi com os alunos e alertá-los sobre a brutalidade do feminicídio é como poder agregar valor a esses meninos e meninas para o futuro”, comentou a comunicadora em entrevista¹⁴ ao Jornal local A Crítica.

Após ser escolhida na seletiva da CDE 04, a escola participou da final do concurso, concorrendo com mais de dez escolas, em novembro de 2019, na E. E. Petrônio Portela, evento que reuniu os representantes de todas as 07 (sete) coordenadorias distritais de educação em Manaus. Ana Lucena, diretora do CEPAN, que esteve entre os convidados, era amiga da vítima e relatou em entrevista a SEDUC¹⁵ que se sentiu bastante emocionada em poder presenciar o resultado do trabalho e na ocasião conversou com alunos e professores envolvidos na pesquisa. Ao final, pontuou: “foi uma linda homenagem unida a uma crítica aos crimes que acontecem todos os dias com as mulheres do Amazonas e do Brasil”.

Diversos sites promoveram a divulgação do evento, visto ter alcançado certo impacto no público que acompanhou as apresentações. Foi possível perceber que, em algumas delas, o foco deixa de ser o patrimônio histórico-cultural, objetivo primeiro da proposta, e volta-se a questão do feminicídio, enfaticamente retratado durante a apresentação cultural, como se vê a seguir, na imagem 02.

Essa mudança de foco percebida no discurso dos sites de notícia pode direcionar a uma análise sobre os motivos pelos quais isso ocorre, visto que uma prática pedagógica pode ser pensada e projetada para um fim e à medida que ela assume contornos práticos, surgem novas nuances significativas de discussão.

¹⁴ <https://www.acritica.com/channels/manaus/news/estudantes-vencem-competicao-ao-contar-historia-de-monumento-sobre-feminicidio>

¹⁵ <http://www.educacao.am.gov.br/projeto-da-seduc-am-incentiva-atividades-pedagogicas-em-patrimonios-historicos-de-manaus/>

Imagem 04: Publicação da SSP/AM



Fonte: produzido pela autora a partir de imagens disponíveis na internet ¹⁶

Pensando em uma perspectiva Foucautiana, Hiddleston (2021) chama a atenção para o fato de que o conhecimento é moldado pela produção do discurso, o que impulsiona a estrutura de poder da sociedade. A autora defende que a análise das relações de poder vividas na sociedade tem como foco as afirmações que ocorrem no campo do discurso, as quais são exploradas e transformadas através dos tempos, apesar de não estarem a serviço de uma história coerente, visto sofrerem rupturas internas.

Após retomar um dos primeiros exemplos de Foucaut acerca concepção do discurso, quando discorreu sobre loucura e razão, Hiddleston (2021, p. 125) pontua

¹⁶ https://www.google.com/search?q=escola+retrata+femicid%C3%ADdio&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewj57t3g-Pz2AhX7vJUCHWKIBC4Q_AUoAXoECAEQAw&biw=842&bih=604&dpr=1

que a noção de discurso tende a substituir a ideologia como veículo de poder, “porque ele não mais repousa sobre uma posição entre verdade e falsidade; [...] a análise de Foucault mostra como o conhecimento e o poder mutuamente criam e estruturam um ao outro e são difundidos por meio da formação discursiva”.

Questiona-se, nesse caso, se esse enfoque na questão do feminicídio ocorreu simplesmente por conta de ser o tema retratado pela escola campeã ou existem outras implicações presentes nesse discurso. Apenas um jornal local, “A Crítica”, pontuou o tema retratado pelas escolas que ficaram em segundo e terceiro lugar, citando a Escola Estadual Paula Ângela Francinetti, a qual abordou “Uma proposta de incentivo e ao respeito, valorização e preservação das diversidades culturais que constituem o patrimônio cultural do bairro Morro da Liberdade e da cidade de Manaus” e a Escola Estadual Arthur Virgílio, com o tema “Rememorando nossos 350 anos através do Museu da Cidade de Manaus”, respectivamente.

Percebe-se que ambas as escolas citadas discorreram sobre temas mais próximos ao que se esperava pela organização do Concurso, sendo possível perceber o destaque para a valorização das diversidades culturais, no primeiro caso e a questão histórica da cidade, no segundo caso. Surge aqui, uma indagação sobre a possibilidade de os jurados terem sido tocados pela mensagem social abordada pela Escola Presidente Castelo Branco por conta de fazer parte de um contexto que está muito próximo da realidade de todos, mesmo não sendo tão amplamente representado em ocasiões como essa, principalmente em ambiente escolar.

Por outro lado, aponta-se como possibilidade a simples necessidade de atrair leitores para os mecanismos de veiculação de informação, os quais podem ter entendido que a manchete sobre feminicídio poderia atrair mais leitores/barra seguidores, visto se tratarem de jornais que utilizam mídias sociais para divulgar as notícias. O fato é que, seja qual o motivo que impulsionou o destaque da abordagem sobre o feminicídio, o tema foi pauta de um momento relevante na vida escolar desses alunos e professores. A imagem abaixo ilustra e documenta o momento da apresentação artística realizada pelos estudantes, no qual algumas alunas entraram caracterizadas de mulheres que morreram vitimizadas por seus companheiros e, segundo relato do coordenador do projeto, foram extraídos de histórias reais, ocorridas em Manaus.

Imagem 05: caracterização das personagens da apresentação cultural



Fonte: acervo dos coordenadores do projeto

O vídeo completo da apresentação está disponível nas mídias sociais da escola¹⁷ e está repleta de elementos ricos para discussão sobre como uma prática pedagógica pode suscitar uma sensibilização acerca do feminicídio e empoderamento da mulher, indo muito além da preservação do patrimônio histórico cultural da cidade, como se propôs inicialmente o projeto da SEDUC/CEPAN.

É possível destacar pelo menos três momentos relevantes na apresentação cultural: primeiro, o professor coordenador geral da proposta fez uma síntese dos resultados encontrados durante a fase de pesquisa bibliográfica, documental e das entrevistas, alertando sobre o crescente número de feminicídio no Estado do Amazonas e ausência de debates em torno do assunto. O professor alertou ainda sobre o fato de a comunidade escolar desconhecer a razão daquele monumento construído em uma via tão importante do bairro.

O segundo momento de destaque foi a apresentação da estudante que representou um discurso póstumo de Roxana, no qual ela cita como se deram as circunstâncias de sua morte. A aluna entra no auditório vestida com uma roupa do

¹⁷ <https://fb.watch/bFAdZyAckP/>

exército e cantando um trecho de uma música da cantora Naiara Azevedo, “Coração pede socorro”, a qual traduz um pouco do sofrimento vivido pela tenente.

*“Ah, esse amor
deixou marcas no meu corpo
Ah, esse amor
Só de pensar eu grito, eu quase morro
Com você meu coração pede socorro”*

A música foi escolhida pela estudante, após uma pesquisa no google sobre músicas que abordassem sobre feminicídio. A estudante relatou nas redes sociais da escola que após encontrar a música, a qual era por ela até então desconhecida, ela se aprofundou na pauta discutida nas letras das músicas do movimento conhecido como feminejo, formado por mulheres que cantam música sertaneja sob uma perspectiva feminista.

Schwartz, Gonçalves e Costa (2019) apontam que embora as cantoras desse gênero nem sempre se identifiquem como feministas, sua atuação parece ter incorporado a pauta do movimento em busca de maior valorização e igualdade das mulheres nas relações afetivas, desse modo contribuindo para comunicar ideias e formar subjetividades em diferentes áreas de atuação. Destacam, ainda que esse gênero musical tem o potencial de inspirar ações de resistência contra os retrocessos conservadores vislumbrados na atual conjuntura política e social brasileira.

A jovem, que já atuava na escola em atividades culturais, apresentou a canção ao coordenador do projeto que de imediato aprovou a escolha e passaram, então, a ampliar a discussão em torno da importância dessas mulheres cantarem e contarem os dilemas vividos pelas mulheres brasileiras.

O destaque que se dá a essas músicas se relaciona à percepção de que suas compositoras não se identificam como feministas e nem dialogam com o feminismo acadêmico. Parecem, no entanto, ter internalizado certas premissas defendidas pelo movimento de forma quase inconsciente e, portanto, muito natural. Essa naturalidade com que certos temas, que ainda são tabus em determinados espaços, são tratados nas músicas, libera as artistas das rotulações negativas e estigmatizantes (SCHWARTZ; GONÇALVES; COSTA, 2019, p. 107).

Com uma voz potente e com um figurino que trazia as marcas dos golpes de faca que recebeu, a estudante já envolveu o público presente, o qual se voltou a escutar seu relato. Uma das frases mais marcantes e emocionantes proferidas na apresentação referia-se ao fato de que a tenente foi acusada pelo seu agressor de ter sido a causadora da sua própria morte, como se ele estivesse tentando terminar a

relação extraconjugal que ambos mantinham e ela não aceitasse, o que teria motivado o crime.

Essa fala destaca os traços ainda muito fortes da presença do jugo do patriarcado que pesa sobre as mulheres, as quais tendem sempre a serem expostas como as causadoras de problemas ligados a sexualidade, como em caso de estupros e término de relacionamentos.

Seguiu-se após a fala da estudante, a entrada de outras jovens, devidamente caracterizadas como vítimas de feminicídio, relatando a causa de suas mortes: facadas, tiro, pauladas, dentre outras. Esse momento foi de muita emoção, pois retratou a realidade vivenciada diariamente por muitas famílias que perdem suas meninas/mulheres por conta desse tipo de violência.

Em sua obra “Ensinando a transgredir”, Hooks (2017) alerta sobre o risco de o conhecimento se resumir a pura informação. A autora destaca que a educação precisa estar engajada, de modo a atuar como prática de liberdade, aumentando assim, seu poder capacitante, principalmente às mulheres. Ainda enfatiza que

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalizadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalizador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado (HOOKS, 2017, p. 22).

Ao final da apresentação cultural, a jovem que representou Roxana Bonessi citou, em relação a sensibilização contra o feminicídio: “Isso não depende mais de nós, porque nós já sofremos as consequências”. Aplaudidos de pé, estudantes e professores se retiraram do palco e aguardaram o resultado contabilizado pelos jurados.

O resultado que levou a premiação da escola foi comemorado, entretanto, é preciso destacar os efeitos e os impactos dessa atividade na vida escolar dos envolvidos, tanto dos que atuaram, pesquisaram, coordenaram, quanto os que assistiram apenas o ponto culminante, na apresentação cultural.

5.3 A relação entre as orientações da SEDUC/AM quanto às questões de gênero e as práticas pedagógicas

Após a análise da prática pedagógica do item anterior foi possível identificar alguns pontos em relação à postura adotada pela escola frente ao que a SEDUC/AM tem orientado no tocante às questões de valorização da mulher. Por exemplo, a equipe de professores que atuou na coordenação da atividade demonstrou uma visão sensível à causa do feminismo e das relações de gênero, a ponto de inter-relacionar a proposta do Concurso de Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Manaus ao tema do feminicídio, a partir do monumento Roxana Bonessi.

Esse fato direciona a uma reflexão em torno da intencionalidade da prática pedagógica, posto que Franco (2016, p. 536) entende que nem toda prática docente é uma prática pedagógica, pois ela precisa ser uma ação reflexiva, tecida pedagogicamente, em torno de intencionalidades, devendo incorporar uma reflexão contínua e coletiva, ou seja, “configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”.

Segundo a autora, nem toda prática educacional é uma prática pedagógica, apesar de a educação ser, numa perspectiva epistemológica, objeto de estudo da pedagogia. Nesse caso, a pedagogia “impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas [...] a diferença é de foco, abrangência e significado” (FRANCO, 2016, p. 537). A partir desse entendimento, é possível pensar que as práticas pedagógicas podem sofrer influência da concepção pedagógica adotada pela escola, daí a importância de que o currículo esteja aberto a novas discussões e amplitudes teóricas, não ficando preso a ideologias que não acolhem as questões das minorias e das diferenças.

No caso das teorias pós-críticas do currículo, segundo Silva (2021), elas submetem continuamente os conteúdos e práticas realizadas nas escolas a questionamentos significativos, trazendo ao ponto central do debate o porquê de um conhecimento ser priorizado em detrimento a outro, quais os interesses ao se abordar determinado conteúdo, por que privilegiar certo tipo de identidade e subjetividade e não outro.

Barbosa e Bueno (2019) entendem que o pensamento “pós-moderno” ou “pós-crítico” ganhou espaço a partir da década de 90 e passou a ser base teórica que fundamenta o debate educacional. Segundo eles, esse pensamento tem ressoado no debate sobre o currículo escolar, o qual tende a sofrer influências pós-críticas (pós-modernas, pós-estruturalistas, multiculturais, dos estudos de gênero, entre outras).

Nesse contexto, é importante pontuar alguns destaques desses enfoques teóricos, tomando como base Silva (2021). O autor sugere que o pós-modernismo não representa uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto de diversas perspectivas que abrangem diversos campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos.

Nesse sentido, “pós” não é o melhor, o que vem depois, mas o que vai além das questões da modernidade, entendendo que as questões vividas no contexto escolar são outras e por isso, exigem novas noções de cultura, de linguagem e de conhecimento. Sendo assim, entende o conhecimento científico como uma construção social e baseada em determinadas relações de poder, sendo necessário criar condições para que os estudantes acessem outras formas de conhecer, de produzir conhecimento, sem desprestigiá-las.

Já o pós-estruturalismo, apesar de partilhar vários elementos comuns ao pós-modernismo, pertence a um campo epistemológico diferente, pois se limita a teorizar sobre a linguagem e o processo de significação, tendo como principais autores Foucault e Derrida, sem desconsiderar Deleuze, Gattari, Kristeva e Lacan. (SILVA, 2021). A partir das investigações de Saussure, o pós-estruturalismo mantém a ênfase da linguagem como um sistema de investigação, mas destaca a preocupação de Foucault com a noção de discurso e a de Derrida com a noção de texto, efetuando certo afrouxamento na rigidez, com uma abordagem mais fluida.

Nessa concepção, Silva (2021, p. 120) afirma que o sujeito não passa de uma invenção cultural, social e histórica e desse modo, não possui propriedade essencial ou originária, assim, “o sujeito é o resultado dos dispositivos que o constroem como tal”. O autor destaca, a partir de Foucault, que o poder e o saber são mutuamente dependentes e que o indivíduo é fruto desse poder.

Desse modo, o currículo e a experiência pedagógica são entendidos como texto/discurso, capazes de subjetivar as ações da escola, as pessoas. O currículo pode influenciar na formação do sujeito, pois essa experiência curricular está embutida de um discurso capaz de alterar sua forma de ser e ver o mundo ao redor. É importante que o professor pense em situações didáticas que ajudem os estudantes a entenderem como determinados significados foram produzidos e a quem interessa essa significação e sua posterior disseminação.

De igual modo, quando se faz conexões entre currículo e multiculturalismo, não é possível separá-los das questões de poder, as quais obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (SILVA, 2021). O

autor aponta uma visão humanística e uma visão crítica do multiculturalismo. Na primeira, a ideia de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas é enfatizada, já na segunda, o destaque está na construção discursiva dessas diferenças, pois “na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a ‘diferença’ se dá em conexão com as relações de poder” (SILVA, 2021, p.87).

Nessa concepção do multiculturalismo crítico, a aparente generosidade dos termos tolerância e respeito não são bem vistos, pois implicam certa superioridade da parte de quem respeita e/ou tolera. Sendo assim, as diferenças não necessitam apenas de respeito ou tolerância, visto que elas estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas e, por esse motivo, o foco deve estar nas relações de poder que levam a sua produção.

Da perspectiva multiculturalística crítica, não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se possam definir certos valores ou instituições como universais. Essa posição é sempre enunciativa, isto é, ela depende da posição de poder de quem afirma, de quem a enuncia. A questão do universalismo e do relativismo deixa, assim, de ser epistemológica e passa a ser política (SILVA, 2021, p. 90).

Outro campo que merece destaque é o campo dos estudos de gênero e feminismos, visto que se entende o papel do gênero na produção e reprodução das desigualdades. O movimento feminista já tem apontado que as linhas de poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado, percebidas nas diversas desigualdades que dividem homens e mulheres (SILVA, 2021).

A pauta feminista no âmbito curricular deixou de incluir apenas a condição de acesso à educação e ao mercado de trabalho, por exemplo, mas tem se focado a questionar a neutralidade ou apatia da sociedade em relação à masculinização dos espaços sociais, fortemente marcados pelo patriarcalismo. Silva (2021) aponta o quão masculinos são a ciência e o currículo e destaca que eles expressam a cosmovisão do masculino. Segundo o autor, uma possível solução não seria apenas uma inversão dessa realidade, mas a construção de um currículo que refletisse de forma equilibrada a experiência feminina e a masculina. De forma geral, é preciso questionar,

Como se forma a masculinidade, como se faz do homem um homem? [...] Como a formação da masculinidade está ligada a posição privilegiada que os homens detêm na sociedade? [...] Como certas características sociais que podem ser vistas como indesejáveis do ponto de vista de uma sociedade justa e igualitária, como a violência e os impulsos de domínio e controle, estão ligadas à formação da masculinidade? [...] Que conexões existem entre as formas como o currículo produz e reproduz essa masculinidade e as formas

de violência, controle e domínio que caracterizam o mundo social mais amplo? (SILVA, 2021, p. 95-96).

Dito isso, é importante reforçar a necessidade de a escola estar sensível a essa realidade, pois o empoderamento da mulher no contexto escolar não depende apenas de boa vontade ou de atividades isoladas em datas ou eventos comemorativos como Dia da Mulher, das mães, da consciência negra, do índio, dentre outras, mas depende do entendimento de que, segundo Hooks (2017), a prática do diálogo é apenas o ponto de partida indicado aos professores, acadêmicos e pensadores, a fim de cruzar as fronteiras e as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, gênero, classe social, reputação pessoal ou profissional.

Entretanto, o que se pode extrair das ações propostas pela SEDUC/AM é que suas orientações ainda não conseguiram alcançar essa dimensão tão necessária ao cenário vivenciado pelas estudantes e até professoras no contexto educacional, visto que as práticas que se tem registro público não refletem de modo significativo a emergência da pauta das mulheres.

A atividade desenvolvida na Escola Estadual Presidente Castelo Branco, descrita no tópico anterior, pode ser considerada um referencial para que outras práticas sejam desenvolvidas, principalmente nesse momento em que as aulas retornaram ao modelo presencial, o qual foi interrompido em parte dos anos de 2020 e 2021, por conta da pandemia de covid 19.

A proposta curricular e pedagógica do Ensino Médio (PCPEM), publicada em 2021, assinada por uma equipe de mulheres, desde a secretária de educação, às secretárias adjuntas Pedagógica, de Gestão, da capital, do interior, do DEPPE, do núcleo de Gestão Curricular, do Ensino Regular e do Ensino Médio, aponta uma perspectiva favorável em relação a equidade de gênero e raça, além de aspectos voltados a formação integral e ao protagonismo juvenil.

A PCPEM (2021, p. 05) objetiva entregar às escolas, aos professores, aos estudantes e aos demais profissionais da rede estadual um currículo capaz de oportunizar não só as aprendizagens essenciais para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, além disso, visa “contribuir para a formação de cidadãos que possam ser capazes de participar de maneira consciente, ética e responsável da sociedade, fortalecendo a democracia”. O documento pretende trazer contribuições que auxiliem as escolas nos desafios associados à operacionalização do currículo

escolar e contribuir na garantia de um ensino de qualidade a todos os estudantes de ensino médio no Amazonas.

Em relação aos sujeitos que compõem o Ensino Médio, a PCPEM (2021, p.08) “entende que as juventudes, tal como propõem a BNCC e as DCNEM têm suas peculiaridades e por isso estabelece um norte para que seus anseios possam ser alcançados”. Desse modo, após realizar um questionário de escuta, no ano de 2020, ouvindo 53.805 estudantes do Ensino Médio em 304 escolas, sendo 10.747 respondentes dos municípios do interior do estado e 43.058 da capital, a SEDUC/AM construiu um panorama acerca das principais demandas e interesses das juventudes amazônicas frente às exigências de formação trazidas pela contemporaneidade.

O questionário revelou que 65,03 % dos estudantes sentem que a escola ainda é uma instituição que se preocupa com sua aprendizagem [...] em relação ao motivo que os levam a cursar o Ensino Médio, a preparação para o ensino superior (43,7 % dos respondentes) e o desejo de ingressar no mercado de trabalho (19,47%) correspondeu à maioria dos motivos [...] em relação a que tipos de iniciativas gostariam os estudantes que a escola proporcionasse, o resultado apontou que a maioria dos respondentes (36,40%) optou por realizações de atividades fora da escola (projetos, oficinas, aulas diferenciadas e outros)[...] estudantes. Assim, 32,40 % dos estudantes questionados sugeriram a inclusão de componente curricular para aprofundamento de estudos e 32,26 % suscitar a necessidade de desenvolver atividades e oficinas culturais na escola, envolvendo Cinema, Música, Dança, Teatro, Festivais, entre outros (PCPEM, 2021, p. 09).

A escuta dos estudantes é de extrema importância, pois serve de referencial para que as propostas da secretaria apontem um caminho que atenda os anseios da juventude e uma educação de qualidade, além de representar um “valioso instrumento a ser considerado durante o monitoramento e avaliação tanto dos processos de ensino-aprendizagem quanto das ações das políticas educacionais do estado do Amazonas” (PCPEM, 2021, p. 09).

O referido documento apresenta orientações relevantes acerca de uma educação que promova a equidade de raça e gênero, de modo que as aulas sejam pensadas e planejadas, a fim de promover trabalhos em grupos, estimulando a aproximação das diferenças, utilização de metodologias de problemas, que sejam oportunidades de vivências fortalecedoras da autonomia e mais ainda, que o trabalho a ser desenvolvido reflita uma escola que valorize todos os seus partícipes.

Em relação às questões de gênero, PCPEM (2021) destaca que as práticas pedagógicas desempenhadas na escola para efetivação da valorização e empoderamento da mulher devem considerar os Direitos Humanos como sustentáculo primordial da ação educativa, sendo assim, esta não pode se constituir como um lugar

de preconceito, racismo e discriminação. O documento reforça o que propõem o PNE (2014-2020) e a BNCC em relação à responsabilidade de contribuir com a superação de relações historicamente assimétricas e por promover a diversidade. Apesar dessas orientações, não aparece no documento nenhuma sugestão clara de como isso se efetivará, apesar das propostas de valorização do protagonismo juvenil e formação integral do estudante, defendido ao longo do texto.

O protagonismo juvenil relaciona-se com a construção do projeto de vida dos estudantes, está diretamente relacionado aos seus anseios, interesses e aspirações, desta forma a formação integral do educando deve permear todas as dimensões: física, cognitiva, afetiva, social, cultural e emocional, inclusive as decisões na sua formação acadêmica ou para o mundo do trabalho, bem como ao estilo de vida dos estudantes, com escolhas saudáveis, sustentáveis e éticas (PCPEM, 2021, p. 23).

Em relação à utilização dos Temas transversais durante as séries do Ensino Médio, a valorização da mulher não encontrou espaço de abordagem direta, mas é possível perceber brechas que cabem a incorporação do tema, como vê no quadro a seguir:

Quadro 3: Macro áreas dos Temas Contemporâneos Transversais

MACROÁREAS TEMÁTICAS	TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS
Meio ambiente	Educação Ambiental, Educação para o Consumo.
Economia	Trabalho, Educação Financeira, Educação Fiscal.
Saúde	Saúde, Educação Alimentar e Nutricional.
Cidadania e civismo	Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.
Multiculturalismo	Diversidade Cultural, Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras.
Ciência e Tecnologia	Ciência e Tecnologia.

Fonte: PCPEM, p. 35

A ideia pretendida é que enquanto o estudante aprenda sobre os conteúdos tradicionais curriculares, ele seja levado a abordar questões relacionadas à educação ambiental, educação financeira e educação fiscal, que ele compreenda mais acerca da saúde básica e educação alimentar e nutricional, de modo que aprenda a se posicionar respeitando os direitos da criança e do adolescente e os direitos humanos, etc. Nesse momento, o professor comprometido com as questões de gênero e o empoderamento da mulher tem uma oportunidade de estimular práticas pedagógicas

com essa intencionalidade, mas percebe-se que essa proposta não está posta como prioritária no documento.

Entende-se essa ausência como um entrave para a amplitude na pauta da inserção dos desafios que envolvem as questões de gênero nas práticas escolares, visto que essa carência se estende desde os documentos orientadores da educação em âmbito nacional e acaba refletindo nesse importante documento educacional amazonense. Esperar que o professor tome a iniciativa para pensar e desenvolver por conta própria uma prática que valorize a mulher e a ajude a alcançar o empoderamento requerido para enfrentar as desigualdades sociais e educacionais, é, além de antipedagógico, desonesto para com os objetivos propostos no documento em análise.

Desse modo, pontua-se a urgência por mais especificidade nos documentos oficiais amazonenses, com direcionamentos e propostas bem articuladas e com discursos fortalecidos e fortalecedores da importância da pauta da valorização da mulher na sociedade e, em especial, no contexto escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O decorrer da realização dessa pesquisa foi de tão grande enriquecimento pessoal que foi capaz de estender a proposta inicial de conhecer as políticas públicas educacionais que amparam práticas pedagógicas que versam sobre a valorização das mulheres, para uma leitura que perpassa a perspectiva crítica e passa a discutir novos horizontes e possibilidades na tentativa de perscrutar como essas políticas e/ou práticas pedagógicas têm sido efetivadas nos currículos escolares, tendo como ponto de partida as memórias narradas pela autora, o levantamento do estado da arte em gênero e educação, somado a uma reflexão histórica de resistência das mulheres em busca de escolarização e acesso ao conhecimento.

A proposta de relatar as memórias vividas durante a educação básica foi uma experiência relevante, capaz de levar a uma reflexão sobre a valorização (ou não) da mulher no espaço escolar, a partir dos relatos vividos durante a formação básica e que revelaram um distanciamento das práticas vivenciadas em torno da ideia de empoderamento da menina/mulher, posto que suas potencialidades nunca foram evidenciadas no espaço escolar e as práticas discriminatórias descritas passaram despercebidas ou não houve intenção de combatê-las por parte daqueles poderiam fazê-lo, ao contrário disso, acarretaram diversas tentativas de invisibilidade da estudante.

Essa invisibilidade intencional, ainda que fruto ou consequência de exposições a repetidas ações constrangedoras, lembra o que veemente combateu Paulo Freire (1994), ao afirmar que o silenciamento é uma prática muito comum e esperada pelo sistema opressor, posto que indivíduos sem voz não questionarão as posturas de passividades as quais são submetidos ao longo de sua trajetória.

O estado de passividade apresentado nessas memórias traz a lembrança o que Gonzalez (2020) chamou de resistência passiva, observado na realidade das mulheres negras escravizadas que ficaram conhecidas como “mães pretas”, as quais, apesar da aparente aceitação da sua condição na casa grande, cuidando das sinhazinhas, sua situação de passividade em meio a dor e a humilhação permitiu que a cultura negro-africana adentrasse o convívio dos brasileiros brancos e, assim, africanizasse, de certa forma, a cultura brasileira. Apesar dessa ideia e da contribuição deixada, a autora acredita que a mulher negra vive uma condição não muito diferente da retratada nesse período, visto que continua exposta a pelo menos dois tipos de

desigualdades, de mulher trabalhadora, por vezes explorada em trabalhos inferiorizados ou hipersensualizada, como objeto de satisfação sexual.

É válido lembrar o que Hooks (2017) defendeu ao discutir a educação como prática de liberdade, ao propor que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo e jamais de tédio ou exposições negativas, ao contrário disso, ela aponta que a educação vive uma grande crise, na qual, em geral, os professores não querem ensinar e os alunos não querem aprender. Para que essa realidade seja atenuada é preciso que os educadores reconheçam as diferenças que estão constituídas nas salas de aula, entendam e discutam como elas são estabelecidas e, a partir daí, promovam um espaço de livre expressão, no qual os estudantes experimentem e vivenciem uma educação libertadora.

Essa necessidade de a escola se posicionar diante das diferenças vivenciadas na sociedade traz a tona, dentre outras situações, a interseccionalidade entre gênero, raça e classe, posto o embate ser contra um sistema de opressão interligado, como defende Akotirene (2020), o que acentua a importância da atuação do feminismo negro, o qual visa apoiar os grupos vitimados por essas colisões múltiplas. Não há como fechar os olhos ao fato de que as mulheres negras têm sido colocadas na posição do “outro”, o que as tem levado a uma posição contrária a ordem dominante heteropatriarcal racista e capitalista.

Apesar das marcas deixadas como consequência de anos exposta ao preconceito e a discriminação, hoje é possível perceber o quanto tais acontecimentos acabaram contribuindo para a construção e fortalecimento da identidade desta autora, hoje educadora e pesquisadora, o que justifica o interesse pela pesquisa nesse tema. Evaristo (2016) defende que o registro dos fatos vivenciados e/ou narrados traça sua escrevivência e dessa forma, sua ideia foi utilizada nas narrativas expostas, seguindo suas palavras que destacam o “corpo-mulher-negra” em vivência, visto que as experiências vividas e narradas não poderiam ser experimentados por um corpo não negro, não mulher e não pobre.

Partindo dessas reflexões foi possível levantar dentre as pesquisas mais recentes no cenário nacional, como essas questões têm sido abordadas nos espaços escolares, posto que seja inaceitável que tais práticas ainda se perpetuem em pleno século XXI. O que se pôde perceber, porém, foi que ainda é preciso discutir e investir em uma educação menos limitadora às mulheres e suas aspirações, visto que ainda percebe-se um predomínio de atitudes dominadas pelo patriarcalismo dominante na

sociedade brasileira e que reflete nas práticas escolares, fato que tem sido acentuado pelo discurso conservador contemporâneo, observados em segmentos políticos e econômicos que insistem em limitar políticas educacionais que tentam preservar os direitos das minorias, no tocante as questões de gênero, como se observou nas discussões em torno do PNE e, posteriormente, na BNCC.

Nesse contexto polêmico, cabe a cada educador entender seu papel diante dos obstáculos presenciados no cotidiano escolar, os quais são vislumbrados nas diversas modalidades de ensino da educação básica e superior, e a partir daí, atuar com uma postura de resistência ante a falta de prioridade dessas questões no contexto da efetivação de políticas públicas antidiscriminatórias, que combatam o preconceito e que evidenciem as potencialidades das mulheres em todas as diversas possibilidades de construção social.

A produção e análise dos dados sob uma perspectiva pós-crítica em educação foi essencial para que o problema de pesquisa fosse discutido de forma que alcançasse a maior possibilidade de nuances em torno daquilo que objetivou, posto que não se pode considerar uma tarefa simples analisar se/como as Políticas Educacionais voltadas para as mulheres têm fortalecido e orientado as práticas pedagógicas com vista ao seu empoderamento. Essa tarefa requer uma metodologia e um amparo teórico menos rígido e que considere não haver uma verdade única e que responda satisfatoriamente a um problema social tão complexo e de tão grande alcance.

Desse modo, foi possível se apropriar de contribuições do campo teórico, em suas múltiplas abordagens, como os estudos de gênero, estudos feministas, estudos culturais e pós-estruturalismo, para olhar desprendidamente, assegurando a construção de outras perguntas e outros pensamentos, os quais proporcionaram o desenho e a fixação de imagens e pensamentos potentes para descrever e analisar as políticas educacionais brasileiras, fato que, por diversas ocasiões, causaram um desconforto inquietante, visto que foi necessário desconstruir alguns conceitos internos que já estavam fortalecidos, a fim de se abrir para aceitação dessas novas possibilidades que entraram no campo em discussão, os quais muitas vezes confrontaram pré-conceitos enraigados.

É importante destacar que a construção do conhecimento requer essa disposição para a quebra de paradigmas, se abrir para o novo, olhar por novos ângulos, pensar em novas vertentes, independente dos valores e crenças já

fortalecidos e das identidades já construídas, posto que a educação requer uma propensão para a empatia, tentar entender as realidades dos educandos, pois desse modo pode ser possível construir uma escola que descubra, valorize e estimule as potencialidades dos estudantes, em especial das meninas, mulheres, educadoras, mães e demais membros da comunidade escolar e sociedade em geral, na intenção de romper com o silêncio que tem perturbado inúmeras vítimas dos mais variados tipos de opressões na contemporaneidade.

Pensando por esse ângulo, o movimento feminista teve uma grande parcela de contribuição para a construção cartográfica das políticas públicas educacionais de gênero no Brasil. Desde a criação e fortalecimento do movimento, a educação para o empoderamento da mulher tem sido pauta insistente, contribuindo para a inclusão das questões de gênero em documentos importantes, como os PCN (ainda que sob perspectiva distante do que se questionava a época) e as DCN.

Ao mapear as Políticas Educacionais voltadas ao gênero vigentes no cenário educacional brasileiro, percebeu-se como destaque, que as polêmicas levantadas à época da construção do PNE e que acabaram por trazer ao cenário educacional a ideologia de gênero e todas as suas nuances, criticadas pelos setores mais conservadores da sociedade, tiveram reflexo direto na publicação oficial da BNCC, que passou a suprimir o termo gênero de sua proposta, fato que pode refletir no cotidiano de vários estudantes e professores em sala de aula, os quais não contarão com essa pauta no documento curricular mais importante da Legislação educacional do país.

Essa discussão confirma que os documentos educacionais discursam sobre educação equânime, de acesso universal e não discriminatória, com vistas à promoção da igualdade, entretanto, suprimem de seus textos regulamentadores uma orientação clara aos educadores sobre como lidar com as questões de gênero, sob um pretexto de resguardar valores considerados tradicionais, deixando lacunas curriculares de extrema relevância para o efetivo alcance e valorização de todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Apesar dessa lacuna, foi possível tecer algumas considerações sobre como alguns docentes abordam as questões de gênero em suas ações pedagógicas na rede pública do Amazonas, através da análise do projeto intitulado “Monumento Tenente Roxana Bonessi”. Percebeu-se que a proposta analisada corresponde a uma possibilidade de rompimento com a rigidez curricular que muitas vezes aprisiona o

professor a uma prática que não alcança a comunidade escolar e dessa forma não age de forma a atender as suas necessidades sociais, o que acaba tornando o ambiente da sala de aula sem sentido e desconexo das prioridades de interesse dos estudantes.

Acredita-se que o cotidiano escolar pode ser um artefato com muitas possibilidades de diálogo com a vida, um artefato com um mundo a explorar. Nesse caso, a violência de gênero surge como uma dessas possibilidades de introdução ao diálogo, visto que faz parte da realidade de várias famílias, as quais precisam de respostas ante ao sofrimento vivenciado, por vezes, em silêncio.

Percebeu-se que a realização de uma prática pedagógica consistente, interdisciplinar e sensível às questões de gênero, pode auxiliar no fortalecimento do empoderamento da mulher no contexto escolar, de modo a servir como instrumento de sensibilização ao combate ao feminicídio e demais violências às quais as mulheres são diariamente submetidas, nos mais diversos contextos sociais.

O estado do Amazonas, através das secretarias de educação, tem demonstrado certa preocupação com as discussões apresentadas nessa pesquisa, porém, percebeu-se que os documentos oficiais que norteiam a educação amazonense não apresentam de forma clara orientações específicas aos educadores que desejam incluir essa abordagem em suas práticas docentes, fato que amplia as barreiras de inserção do tema, posto que muitos desses educadores se encontram limitados metodologicamente frente a ausência de diretriz específica, ocasionando um certo silenciamento da escola ante aos inúmeros dilemas vividos pelos educandos.

Ainda assim, foi possível encontrar algumas ações das secretarias de educação estadual e municipal de Manaus. Apesar de discretas, as secretarias contam com gerências de atendimento específico, a fim de tratar das questões de gênero e sexualidade, entretanto, pode-se observar que as atividades desenvolvidas estão em processo de ampliação da oferta aos educadores, posto que, em geral, as ações têm alcançado principalmente os educadores da capital.

Desse modo, espera-se que as discussões em torno das temáticas que envolvem gênero, sexualidade e empoderamento da mulher no estado do Amazonas sejam estendidas ao interior do estado e que haja uma maior visibilidade das ações pontuais que já são desenvolvidas, a fim de inspirar novas práticas, de modo que os estudantes encontrem a orientação necessária para lidar com os conflitos gerados

pela resistência em se abordar esses temas ainda considerados como tabu em alguns setores da sociedade, inclusive a escola.

Postas essas considerações, espera-se que o presente texto sirva de inquietação e inspiração a novos pesquisadores, posto que o empoderamento da mulher no cenário escolar é um assunto que precisa ser fortalecido, defendido e expandido, visto não ser mais possível admitir que o público feminino ainda seja exposto a práticas de violência e discriminação ou que ainda as mulheres sejam vistas como inferiores e menos capazes de fazer história e deixar sua contribuição significativa à sociedade, seja qual for o lugar que ela escolher.

Essa pesquisadora que agora, momentaneamente, finaliza suas palavras, cansou de ser silenciada, às vezes por escolha própria, outras vezes por não haver outra opção, e hoje chama atenção a necessidade de considerar práticas que estimulem a valorização da mulher no cenário educacional, que se engajem na discussão acerca de uma educação igualitária, equânime e de fortalecimento das potencialidades dos estudantes, assim, proporcionando uma educação que preze pela integralidade dos sujeitos.

Ressalta-se que as reflexões e discussões aqui propostas não se esgotam, visto se tratar de um campo vasto de possibilidades e repleto de indagações ainda não respondidas e inquietações ainda perturbadoras, como a rigidez da inserção do tema no currículo da educação básica e superior, bem como as novas configurações propostas para o Ensino Médio, as quais podem configurar novas pesquisas que complementarão ou ampliarão o debate aqui proposto.

7 REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaíra, 2020.

AMAZONAS, Assembleia Legislativa. Lei Delegada 3.642 de 26 de julho de 2011.

AMAZONAS, Diretrizes curriculares pedagógicas frente aos desafios do contexto atual. SEDUC, 2020.

AMAZONAS, Manual de orientações EJA, SEDUC, 2021.

ANDRADE, Marta Mega de. A vida Comum: Espaço, cotidiano e cidade na Atenas Clássica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais. In: MEYER, Dagmar Estermann.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

ANTAS, Raquel; ARANTES, Adlene. Supressão do conceito de gênero em documentos de educação no Brasil: debates e contexto. **Cocar**. V.13. N. 26. Mai./Ago./ 2019 p. 393-407. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em: 01/09/2021.

BARBOSA, R. P; BUENO, S. F. Notas sobre o campo de estudos do currículo: controversas críticas e pós-críticas. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 13, n. 35. Outubro de 2019.

BARRETO, Giovana Carla (org). Gênero na educação e educação de gênero: a invisibilidade da mulher apesar de principal protagonista. *Vozes e diálogo*. Itajaí, v.18, n.02, jul-dez 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/53883>. Acesso em: 6 ago. 2021.

BAUER, Martin. Pesquisa qualitativa com imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BERTH, Joice. Empoderamento. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandaira, 2020.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira, Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230039 2018, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK43y8kgfh9JDty4pftJS4n/?lang=pt>. Acesso em: 12/03/2021.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembrança de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRANDÃO, Elaine; LOPES; Rebecca. “Não é competência do professor ser sexólogo” O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação.

Civitas, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, jan.-abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28265> . Acesso em: 31/08/2021.

BRASIL, LDB. *Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. *Diário Oficial* [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dezembro de 1996.

BRASIL, PCN – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, PNEDH, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação de Educação em Direitos Humanos*/ coordenação de Herbert Borges Paes de Barros e Simone Ambos Pereira; colaboração de Luciana dos Reis Mendes Amorim [et al.]. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

BUENO, André da Silva; ESTACHESKI, Dulceli Tonet; CREMA, Everton Carlos (Orgs). **Gênero, educação e sexualidade**: reconhecendo diferenças para superar (pre) conceitos. Uberlândia: Ed. dos Autores, 2016.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In. MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org). Juventude e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. Currículo da Educação Infantil: sexualidade e heteronormatividade na produção de identidades. IN. PARAÍSO, Marlucy Alves (org).

Pesquisas sobre currículos e culturas: temas embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

CARVALHO, Matheus. A base nacional comum curricular e sexualidade: crítica e resistência. **Pesquisar**, Florianópolis, v. 7, n. 13, Ed. especial: SELIGeo, p. 89-100, jun. 2020. Acesso em: 31/08/2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/74858>.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos; GOMES, Jerusa Vieira. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 2000. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

COSTA, Ana Alice; TEIXEIRA, Alexnaldo; VANIN, Iole Macedo (org). Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais. Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In. COSTA, Marisa Vorraber (Org). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio e Janeiro: DP&A, 1999.

COUTO, Livia Maria. Georges Dubye as damas do século XII: questões historiográficas e sua história das mulheres. **Revista Nures** | Ano XV | Número 37 | setembro-dezembro de 2017. Religião, Sexualidade e Gênero III.

DINIZ, Maiana. Os desafios da mulher brasileira. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/mulherbrasileira>. Acesso em 18/09/2020.

DOS SANTOS, Franciele M.S. Políticas Públicas, gênero e sexualidade: Educação sexual e direitos humanos. **Anais do Simpósio sobre Estudo de Gênero e Políticas Públicas**, Universidade Estadual de Londrina. 24 e 25 de junho de 2010.

DOTTA, Alexandre Godoy; TOMAZONI, Larissa Ribeiro. A condição da mulher no espaço educacional brasileiro: aspectos históricos sociais da trajetória feminina. **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**, PUCPR 26 a 29/10/2015.e228514, 2020. Acesso em 28/08/2021.

DOTTA, Alexandre Godoy; TOMAZONI, Larissa Ribeiro. A condição da mulher no espaço educacional brasileiro: aspectos históricos sociais da trajetória feminina. **EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**, PUCPR 26 a 29/10/2015.

ERNICA, Maurício; RODRIGUES, Erica. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e228514, 2020. Acesso em: 10/09/2021.

FERREIRA, Letícia. “Entre Eva e Maria: a construção do feminino e as representações do pecado da luxúria no Livro das Confissões de Martin Perez”. Porto Alegre: UFRG, 2012.

FIGUEIREDO, Priscila; MARTINS, Valéria. O Feminismo Interseccional na articulação do saber acadêmico e da ação política: reflexões a partir da experiência de um coletivo feminista. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**. ISSN: 2525-4715 –Ano 2020, Volume 5, número 10, Julho –

Dezembro de 2020. Acesso em: 10/09/2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/6780/5453>.

FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro. Base Nacional Comum Curricular: BNCC e o currículo escolar. Indaial/SC: Uniassevi, 2019.

FREIRE, Priscila, et al. Educação e sexualidade: diálogos na escola. Extensão em Revista, V.1/N.1 – 2016. Acesso em: 18/03/2021. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/1183/1/Educa%20e%20sexualidade%20di%C3%A1logos%20na%20escola.pdf>.

FREIRE, Priscila. Ideologia de gênero e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. **Exæquo**, n.o 37, 2018, pp. 33-46. DOI: <https://doi.org/10.22355/exæquo.2018.37.03>. Acesso em: 18/03/2021.

FUNARI, Pedro Paulo. Grécia e Roma. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

FURLIN, Neiva. Políticas educacionais com perspectiva de gênero nos governos de Michelle Bachelet e Dilma Rousseff. Revista Sociedade e Estado – Volume 36, Número 1, Janeiro / Abril 2021. Acesso em: 01/09/2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/28233/29758>.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann.; PARAÍSO, Marlucey Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

GOMES, Mercedes; SCOPEL, Delza. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. **Educação e Tecnologia**, ano 2, n. 01, abril/set - 2006. Acesso em: 25/03/2021. Disponível em: http://www.faacz.com.br/revistaeletronica/links/edicoes/2006_01/edutec_delza_preco_nceito_2006_1.pdf.

GONÇALVES, Renata; ABREU, Suellen. **Revista de Políticas Públicas**. Universidade Federal Maranhão; Programa de pós-graduação em políticas públicas. Do plano Nacional de Políticas para as mulheres ao “machistério” de Temer. 754- 771, 2018.

GUIZO, Bianca Salazar. Gênero e sexualidade em políticas contemporâneas: entrelaces com a educação. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n.2, p. 475-490, maio/ago.2016. Acesso em: 25/07/2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/7546>

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

HATTA, Mariana da Silva. Representações de estudantes e professores do ensino médio em uma escola de Parintins/Am sobre sexualidade: um olhar a partir do PCN- Tema transversal Orientação Sexual. UFAM, 2016.

HIDLESTON, Jane. Pós-colonialismo. Tradução de Renan Marques. Petrópolis/RJ: Vozes, 2021.

HOLANDA, Buarque de. Heloísa. (org.). (2018). Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das Letras.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF, 2017.

HOOKS, Bell. Teoria feminista: da margem ao centro. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KLUG, Marlise; LIMA, Rosimeire; LEBEDEFF, Tatiane. A leitura em sala de aula como mediadora de construção de igualdade de gênero. **Interthesis**. Vol. 13. Nº01. Jan/Abril – 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2016v13n1p95>. Acesso em: 28/08/2021.

KOFF, Adélia Maria. Trabalho centrado em projetos: reiventando a prática escolar, desafiando professores e alunos. In. CANDAU, Vera Maria. Didática: tecendo/reiventando saberes e práticas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

LAZZAROTTO, Gislei; CARVALHO, Julia. Afetar. In. FONSECA, Tania; NASCIMENTO, Maria Lívia; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

BRASÍLIA. Legislação da mulher. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 411 p. (Série legislação; n. 56).

LEMONS; Flávia Cristina; ROCHA, Marisa Lopes. In. FONSECA, Tania; NASCIMENTO, Maria Lívia; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LOIZOS, Peter. Vídeo, Filme e Fotografias como documentos de pesquisa, in - BAUER, Martin. Pesquisa qualitativa com imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LOPES, dos Santos, J. P. DIFERENÇA DE GÊNERO E A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE (2014-2024). **Communitas**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 338–350, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3370>. Acesso em: 4 abr. 2022.

LOPES; Saskia. Interseccionalidade de raça e gênero nas escolas brasileiras e os projetos de lei silenciadores. **Motricidades**. v.2, n.2, p. 149-162, maio-ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2018.v2.n2.p149-162>. Acesso em: 31/08/2021.

LOURO, Guacira (Org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v.19, n.2 (56) mai - ago. 2008. Acesso em: 21 set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643470>.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LOURO, Guacira. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação docente**. Belo Horizonte, v.03, n.04, p. 62-70. Jan/jul.2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/31>. Acesso em: 20/08/2021.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**. Belo Horizonte, n.46, p.201-218, dez 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10009>. Acesso em: 25/03/2021.

LOURO, Guacira. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em revista*. Belo Horizonte, n.46, p.201-218, dez 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10009>. Acesso em: 25/03/2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MANAUS, decreto nº 2682, de 26 de dezembro de 2013.

MANAUS, Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Documento base do plano estadual de educação do Amazonas, PEE – AM. Manaus, 2015.

MARTINS, Eliana Bolorino. O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social. IN. DAVID, Célia Maria (org). Desafios contemporâneos da Educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In. COSTA, Marisa Vorraber (Org). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio e Janeiro: DP&A, 1999.

MEYER, Dagmar. Currículo de Gênero e sexualidade sobre tormentas e resistências criativas em territórios disputados. IN. PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina. Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades. Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Org.). Metodologia de Pesquisa Pós-Críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis: Vozes, 2014.

MULLER, Crisna; BESING, Márcia. A trajetória histórica da mulher no Brasil: da submissão à cidadania. Rev. Augustus. Rio de Janeiro.

NETO, Antônio Rodrigues; SANTOS, Isabelle Dias. A educação em gênero e a diversidade sexual na promoção da igualdade de gênero: a conquista da cidadania negra. **Revista Artemis**. Vol. XXVIII. Nº01. Julho-dez-2019. P. 209-226. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/43920>. Acesso em: 28/08/2021.

NUNES, Alves. Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur. **Revista Digital do LAV** - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 30-41 - mai./ago.2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734815112>. Acesso em: 15/09/2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves (Org). Pesquisas sobre currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. É possível um currículo fazer desejar? In. PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisa sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologia pesquisa pós-crítica em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. IN. MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisa pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza edições, 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisa pós-crítica em educação no Brasil: o esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisa sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina (org). Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologia de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (Org.). Metodologia de Pesquisa Pós-Críticas em Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PENTEADO, Andrea; JÚNIOR, Wilson Cardoso. Arte, cultura e sujeitos nas escolas: os lugares de poder. In. MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis: Vozes, 2014.

PINHEIRO, Maria Joseilda da Silva. Gênero e Feminismo no estado do Amazonas: a luta por direitos dos movimentos de mulheres em Manaus. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012. Disponível em: http://www.fg2013.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373314832_

ARQUIVO_GENEROEFEMINISMONOESTADODOAMAZONASalutapordireitosdos
movimentosedmulheresemManaus.pdf Acesso em: 30/04/2021.

QUEIROZ, Nágila Maria. Família e escola: ações institucionais sobre o acompanhamento escolar no ensino médio em uma escola estadual do Amazonas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2021.

RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, José Jairo. O escutar do silêncio – o que está por trás da mudez da BNCC sobre as estruturas de gênero. **Interfaces Científicas**. Aracaju. V.8.N.3, p. 483-496. Publicação contínua-2020. Disponível em: file:///C:/Users/miche/Downloads/8369-Texto%20do%20artigo-26311-1-10-20200906.pdf Acesso em: 05/08/2021.

RAMALHO, Carla; VIEIRA, José. Do projeto de lei 8.035/2010 à lei 13.005/2014: a inviabilização da temática gênero. **Textura**. v. 21 n. 48 p. 179-201 out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-48-5254>. Acesso em: 31/08/2021.

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 13 DE MAIO DE 2016. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 01 out. 2020.

RIBEIRO, Vanda; MARTINIC, Sergio; BONAMICO, Alicia. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. **Cad. Pesqui.** São Paulo. V.50. nº177. P. 698 – 717. Jul/set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146982>. Acesso em: 28.08.2021.

RISTOFF, Dilvo. A trajetória da mulher na educação brasileira. **Ministério da Educação**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/5710-sp-1216879868>. Acesso em: 08 ago. 2021.

RODRIGUES, Michelle; ROSSI, Maiane. Menino brinca de boneca e menina brinca de carrinho? Refletindo questões de gênero na formação continuada e na sala de aula de educação infantil. Extensão em Revista, n. 4, p. 94-100, mar. 2019. ISSN 2525-5347. Acesso em: 20 ago. 2021. Disponível em: <<http://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/1386>>.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. **Seminário Internacional** “Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban”. Brasília, 20 2 22 setembro 2005. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/DESIGUALDADES%20DE%20RA%C3%87A%20E%20G%C3%8ANERO%20NO%20SISTEMA%20EDUCACIONAL%20BRASILEIRO%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso em: 25/03/2021.

ROSENO, Camila dos Passos; SILVA, Janaina Guimarães. Políticas públicas educacionais em gênero e diversidade sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”, **Itinerarius Reflectionis**. Volume, 13, n. 2, Ano 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/47804> Acesso em: 11/04/2021.

ROTONDANO, Érica Vidal. Trabalho de formiguinha: formação continuada de docentes em sexualidade na rede municipal de educação em Manaus. Tese

(doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social e Universidade do Estado do Amazonas 2019.

SANTOS, João Paulo Lopes. Diferença de gênero e a política educacional do plano nacional de educação - PNE (2014-2024). *Revista Communitas*, v4, n7 (jan-jun - 2020): Black Mirror e Educação. Acesso em: 05/08/2021. Disponível em: <file:///D:/PNE%20G%C3%AAnero/3370-Texto%20do%20artigo-9986-1-10-20200529.pdf>.

SCHWARTS, Germano André; GONÇALVES, Vanessa; COSTA, Renata Almeida. A arte popular como movimento social: uma interlocução entre o gênero musical feminino e os feminismos. **Revista de Direito Brasileira**. Florianópolis, SC, v. 22, n. 9, p.101-110, Jan./Abr. 2019. Acesso em: 12/02/2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/204364/001109660.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990. Disponível em: <seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 08 ago. 2021.

SCOTT, Joan. Prefácio a Gender and Politics of History. *Cadernos Pagu: Desacordos, desamores e diferenças*, Campinas, UNICAMP, n. 3, p. 11-27, 1994. Tradução de Mariza Corrêa, IFCH/Unicamp. Disponível em: <periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721/1705>. Acesso em: 08 ago. 2021.

SEDUC/AM. I Conferência de Educação do Estado do Amazonas. “Definição de Políticas que Promovam a Democratização da Gestão Educacional, Fortalecendo a Inclusão e a Educação com Qualidade Social”. nov. 2007. Acesso em: 3 jan. 2018.

SILVA, Denise; COSTA, Zuleika; MULLER, Márcia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 01, p. 49 - 58, jan – abril - 2018. Acesso em: 30/08/2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29812>.

SILVA, Glaucete et al. A mulher e sua posição na sociedade - da antiguidade aos dias atuais. **Rev. SBPH**, v.8, n.2. Rio de Janeiro, dez. 2005. Disponível em: <pepsic.bvsalud.org/pdf/rsbph/v8n2/v8n2a06.pdf>. Acesso em 8 ago.2021.

SILVA, Marcia Soares; Garcia, Narjara Mendes. Ser professor (a) na ótica das crianças: potencialidades da escuta sensível para a formação de educadores dialógicos. In. PIMENTA, Jussara (org.). *Docência, formação e práticas pedagógicas: experiências e pesquisas*. Jundiaí/S: Pacu, 2019.

SILVA, Melanie; COSTA, Maria Aparecida. Discussões de gênero e feminilidades na escola contemporânea. **INTHERthesis**. Florianópolis. V.15, n.02, p.55 - 72. Maio - Ago, 2018. Acesso em: 10 set. 2021 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2018v15n2p55> Acesso em:10/09/2021

SILVA, Salete Maria. Gênero e Cidadania: questões para serem pensadas na escola. In. COSTA, Ana Alice; TEIXEIRA, Alexnaldo; VANIN, Iole Macedo (org). Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais. Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

SILVA, Tomás. A produção social da identidade e da diferença. IN. SILVA, Tomás. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

SIMÃO, Frâncio Costa. Identidade étnica e sexual: a aliança dos universitários indígenas aos movimentos LGBTI+ do município de Benjamin Constant-AM entre os anos de 2018 a 2020. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) Universidade Federal do Amazonas. 2020.

SOBRAL, Marcos; CARVALHO, Maria Eulina. Notas introdutórias sobre o lugar do gênero e da sexualidade na Base Nacional Comum Curricular. ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Acesso em: 05/08/2021. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8537>.

SOUZA, Maria; CABRAL, Carmem. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/INFORM~1/AppData/Local/Temp/149-Texto%20do%20artigo-822-1-10-20151220.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2021.

TELLES, Antônia. A presença da mulher no contexto da história da educação. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Acesso em: 8 ago. 2021. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/861-0.pdf.

VIEIRA, Rafael; LAGE, Allene. O gênero em disputa: ausências e presenças da demanda LGBT na escola. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 590-607, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i3.48981>>. Acesso em: 15/04/2021.

VIEIRA, Viviane; GONZALEZ, Caroline. Seleção lexical e relações semânticas das co-ocorrências de gênero e sexualidade nos parâmetros curriculares nacionais. **Alfa**, São Paulo, v.63, n.1, p.153-180, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1981-5794-1904-7> Acesso em: 31/08/2021.

ZANELLA, Andréa. Olhar. In. FONSECA, Tania; NASCIMENTO, Maria Lívia; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ANEXO 01

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO
CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PADRE JOSÉ ANCHIETA – CEPAN
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL – GFP
COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO – 04
E. E. PRESIDENTE CASTELO BRANCO

**O PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR – MANAUS 350 ANOS**

**MONUMENTOS INVISÍVEIS E SUAS REFLEXÕES – A PRAÇA “ROXANA
BONESSI”: UMA JÓIA COM MENSAGEM SOCIAL.**

PROFESSOR ÁLISSON THIAGO BARBOSA PEREIRA

PROFESSOR RICARDO VASCONCELOS DE SOUZA

PROFESSOR ELIONAY DE VASCONCELOS PINTO

PROFESSORA ANDREA MELO

PROFESSORA BALBINA SOUZA DOS SANTOS

MANAUS

2019

1 APRESENTAÇÃO

Este projeto objetiva resgatar a história de uma construção emblemática do bairro de São Jorge, a praça “Roxana Bonessi”, que fica no entorno da Escola Estadual Presidente Castelo Branco. A história dessa praça se perdeu ao longo do tempo. Como é uma construção que faz parte do dia a dia dos alunos, funcionários da escola e demais comunitários do bairro de São Jorge, esse resgate se faz necessário.

Uma escola não pode estar dissociada de seu contexto local. O bairro de São Jorge é um dos bairros mais antigos da cidade de Manaus. Sua trajetória histórica é rica e com pouca fundamentação documental. Por isso, pesquisas que visem levantar dados e fundamentação teórica sobre lugares e pessoas relevantes para a comunidade local são importantes.

2- JUSTIFICATIVA

Questionando professores, funcionários e alunos da Escola Estadual Presidente Castelo Branco sobre o significado da edificação construída na praça “Roxana Bonessi”, na avenida São Jorge, no bairro de São Jorge, a maioria associa a construção a questões religiosas ou folclóricas. A verdadeira história por trás do monumento, para muitos é desconhecida. Assim, o resgate dessa história pode produzir um novo olhar sobre o que é observado no entorno da escola e pode ser utilizado no ensino dos componentes curriculares como conteúdo interdisciplinar.

3 – OBJETIVOS

O objetivo deste projeto é resgatar a história de uma construção no entorno da Escola Estadual Presidente Castelo Branco, a praça “Roxana Bonessi”, na estrada do São Jorge, no bairro de São Jorge. Esse resgate poderá propiciar uma reflexão sobre o significado da referida edificação, oportunizando discussão sobre temas relevantes dentro dos componentes curriculares nas três séries do ensino médio da escola.

Para alcançar o objetivo geral, é necessário estabelecer objetivos específicos. Primeiro é preciso coletar dados acerca das impressões que se têm do significado da edificação construída na praça “Roxana Bonessi”. Feito isso, convém reunir informações documentais que subsidiem pesquisa sobre os motivos de uma construção particular em uma área pública. Essa pesquisa deve resultar em um relatório claro e bem fundamentado que sirva como um registro histórico da praça. Esse registro servirá para reflexões mediadas pelos professores envolvidos a fim de propor atividades pedagógicas sobre o assunto pesquisado.

4- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As construções de uma cidade revelam muito sobre seus moradores. Manaus é uma cidade que completa 350 anos de existência em 2019. Desse modo, o planejamento arquitetônico da capital do Amazonas tem muito potencial de análise. Quando se fala de planejamento arquitetônico, não se fala apenas de moradia. Para Reginensi, “habitação é o espaço de moradia, espaço de vizinhança, espaço público” (REGINENSE. 2005, p. 131).

Desse modo, compreender o espaço público é compreender a cultura, o modo de viver de um povo. Entender as questões relativas à arquitetura urbana ajuda na formação da identidade coletiva. Permite refletir acerca dos problemas sociais, históricos e econômicos que se abatem sobre uma comunidade que divide um mesmo espaço. Para Oliveira:

O modo como se estabelece a produção da habitação nos ajuda a compreender a paisagem que, sem abandonar toda a riqueza da morfologia urbana, expressa a aparência da cidade, tornando-se um fator importante no tecido urbano e no seu conteúdo demográfico (OLIVEIRA, 2007).

A morfologia urbana não envolve apenas estruturas físicas. Pelo contrário, abrange intenções e necessidades que se coadunam com o processo histórico e social de todo um contexto da vida urbana. Oliveira (2007) chama a atenção para a capacidade de unificação de vários campos de análise urbana, principalmente quando se observa que os atuais problemas sociais parecem cada vez mais articulados com os problemas de natureza espacial dos grandes centros.

A praça “Roxana Bonessi”, alvo de análise nesse projeto, é uma construção particular em um ambiente público. Assim, é importante conhecer os tecidos dialéticos envolvidos em sua construção. Foi construída por quem? Quais as razões? Essas razões são conhecidas pelo povo que convive com essa edificação? Todas essas perguntas exigem respostas.

Sem a devida pesquisa e levantamento de dados fundamentados, o espaço público assume uma existência sem razão. O aprendizado e o conhecimento são anulados. Não é possível nenhuma reflexão acerca do espaço público e suas edificações. Não se forma identidade.

Portanto os alunos de qualquer instituição de ensino devem ser levados a conhecer seus espaços públicos, sua história e sua mensagem para a posteridade. É isso que se propõe fazer com a praça “Roxana Bonessi”, no entorno da Escola Estadual Presidente Castelo Branco.

5- METODOLOGIA

Neste tópico descreve-se a metodologia que será desenvolvida no estudo para atingir os objetivos propostos.

Caracterização da Pesquisa

O projeto é caracterizado pela abordagem qualitativa, que para Minayo (2012, p.2) busca responder a questões específicas e trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

O estudo, por sua complexidade, necessita de um método para compreender fenômenos sociais e que preservem as características holísticas e significativas da vida real, assim sendo, optou-se pelo estudo de caso de caso descrito por Yin (2005) por acreditar que essa metodologia possibilitará na obtenção de respostas e estabelecimento de relações que são de interesse do estudo.

A pesquisa se tratará de uma investigação qualitativa no qual será utilizado a observação participante, aplicação de questionários, entrevistas em vídeo, entrevistas via redes sociais, busca ativa de documentos e visitas guiadas. Esses mecanismos serão utilizados para possibilitar coleta de dados.

De posse dos dados, será possível examinar, categorizar, classificar e recombina as evidências significativas para o estudo e construir um produto expositivo com os resultados do trabalho para que a comunidade possa tomar posse.

Objeto de estudo

Para a presente investigação será utilizada como objeto central o monumento Tenente Roxana Bonessi que está localizada na Av. São Jorge, bairro São Jorge, cidade Manaus, estado do Amazonas. O monumento é uma homenagem as mulheres e crianças vítimas de violência e foi construído por iniciativa da família da vítima.

Agentes do estudo

Serão investigados para o estudo os alunos da Escola Estadual Presidente Castelo Branco, comunitários do bairro São Jorge e pessoas que apresentam perfil nas redes sociais: *Facebook e Instagram*.

O trabalho investigativo será orientado pelos professores: Álisson Thiago Barbosa Pereira (Biologia), Elionay de Vasconcelos Pinto (Língua Portuguesa), Ricardo Vasconcelos de Souza (Geografia), Balbina Souza dos Santos (História) e Andrea Melo (Artes).

Os alunos envolvidos no projeto são provenientes das turmas de ensino médio do turno matutino: 1ª série 2, 1ª série 3, 1ª série 4, 1ª série 5, 1ª série 6, 2ª série 1, 2ª série 1 e 3ª série 2 e as atividades desenvolvidas farão parte do plano de ensino do professor. Os responsáveis dos alunos que optarem em participar do projeto assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dando ciência da participação do aluno (Anexo).

Temas contemporâneos que serão abordados em sala de aula

Para uma abordagem interdisciplinar, serão utilizados temas que perpassam os componentes curriculares e são de grande importância para a vida escolar dos alunos.

Os temas selecionados são: violência contra a mulher, papel da mulher na sociedade, valorização da mulher, patrimônio público, patrimônios invisíveis, relação da biologia com os elementos do monumento Tenente Roxana Bonessi.

Etapas da pesquisa

O projeto será construído primeiramente com os professores orientadores para que sejam definidos os principais pontos a serem investigados e suas relações com os conteúdos curriculares que serão abordados em sala de aula. Para eficácia da implementação do projeto, optou-se em dividi-lo em três fases:

Primeira fase- Sensibilização sobre a temática e visita técnica.

O primeiro contato dos alunos com o projeto será através da abordagem de assuntos relacionados as temáticas em sala de aula, para isso, será utilizado a estratégia “roda de conversa”, justamente para afastar a abordagem tradicional da aula expositiva. Cada docente irá salientar as peculiaridades de seu componente curricular com os seguintes temas:

Arte- Relações da arte com os monumentos históricos.

Língua Portuguesa-

Geografia- Monumentos históricos na perspectiva da geografia humana: os monumentos não são apenas objetos estéticos.

História- Qual a história por trás de um monumento?

Biologia- Quais as relações dos monumentos históricos com a ciência?

Após todas as turmas terem a aula específica sobre monumentos históricos e sua importância será realizado uma visita técnica na praça onde se encontra o monumento Tenente Roxana Bonessi.

Posteriormente a visita técnica ao monumento, terá um encontro onde será discutido os temas: violência contra a mulher, papel da mulher na sociedade, valorização da mulher, patrimônio público, patrimônios invisíveis, relação da ciência com os elementos do monumento Tenente Roxana Bonessi.

Segunda fase – investigação em campo

Será mostrado aos alunos a proposta da pesquisa e os mecanismos de coletas de dados, nesta ocasião serão estabelecidas as equipes de coleta.

Pesquisa virtual: uma equipe de alunos irá aplicar questionário semiestruturado, que será construído juntamente com os alunos, com internautas que seguem as redes sociais oficiais da Escola Estadual Presidente Castelo Branco. O objeto é engajar alunos e internautas a buscarem conteúdo a respeito do monumento. Além do aprendizado dos alunos em relação a ética na internet e a busca pela veracidade das informações disponibilizadas na rede mundial de computadores.

Entrevistas: uma equipe de alunos irá, juntamente com um professor, realizar entrevistas gravadas. A entrevista terá um roteiro base, construído juntamente com os alunos. Os elementos principais da entrevista buscarão informações como: “Você sabe da existência do monumento enfrente a Escola?”; “Você sabe quais os elementos presentes no monumento?”; “Qual o significado do monumento?”.

Essas perguntas serão utilizadas para construção de um vídeo de divulgação dos resultados do projeto e ajudarão os alunos na inclusão e utilização de tecnológicas de informação e comunicação, assim como na edição de material audiovisual.

Pesquisa documental: uma equipe será destinada a buscar informações em sites e em jornais que tenham relação com o monumento. No bairro São Jorge há duas grandes empresas de comunicação social da cidade de Manaus. A equipe buscará de forma presencial as informações.

Análise dos dados: As informações referentes a aplicação do questionário virtual, serão tabuladas e convertidas em percentual. Os dados recolhidos pela utilização de entrevistas e pesquisa documental serão submetidos a análise de conteúdo de Bardin (2011). A

organização dessa etapa de trabalho será dividida em três polos cronológicos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. A conclusão da análise de dados culminará na construção de um relatório, e que buscará sempre relacionar os significados encontrados com a resposta da questão de pesquisa:

Qual a importância do monumento Tenente Roxana Bonessi?

A utilização desse método de análise se baseia na criação de categorias relacionadas ao objeto de pesquisa. Tornando possível deduzir logicamente a partir dos dados, e encontrar evidências as questões mais relevantes ao estudo. A análise de conteúdo de Bardin apresenta a possibilidade de trabalhar de forma metódica as informações recolhidas, transcrevendo os dados que parecerem evidenciar maior significado. Esse método de análise não é comum aos alunos que irão integrar ao projeto, por esse motivo, vários critérios técnicos da técnica serão adequados para a realidade dos alunos, fator esse que não irá diminuir a qualidade dos resultados. Pelo contrário, espera-se que os alunos se enriqueçam de informações e que aprendam a trabalhar com os dados como preconiza o método científico.

Terceira fase: construção e apresentação dos resultados à comunidade escolar.

Com base nos dados analisados os agentes do projeto construirão uma apresentação para expor os resultados da investigação. A apresentação contará com a participação majoritária dos alunos na tomada de decisões, propiciando assim, um protagonismo estudantil na exposição do projeto. Será incentivado a utilização das artes tais como: música, dança e teatro.

6- RECURSOS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS

Para o desenvolvimento do projeto serão utilizados vários recursos didáticos-pedagógicos com objetivo de promover uma perspectiva diferenciada das comumente utilizadas nas salas de aula. Esses recursos são importantes para que o aluno apresente motivação e busque superar as dificuldades de aprendizado. Souza (2007, p. 111) ainda postula que:

“O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina”.

Roda de conversa- Será realizada uma aula denominada “roda de conversa”. Na qual professor buscará sensibilizar e incentivar a participação dos alunos sobre os temas que norteiam o projeto.

Visita técnica- Serão realizadas visitas técnicas ao monumento Tenente Roxana Bonessi que fica a 100 metros da entrada da escola. Apesar de muitos passarem diariamente pelo momento, alguns não se atentaram aos elementos presentes e seus significados. Os alunos poderão fazer registros fotográficos e buscar informações sobre o monumento. No retorno a sala de aula, o docente irá abordar o histórico do monumento, bem como sua impotência.

Entrevistas em vídeo - Para a realização de entrevistas os alunos irão utilizar o aparelho celular, microfone, luz de *led*, adaptadores e estabilizador de celular. Esses recursos são essenciais para obter uma boa qualidade de som e imagem, além de incentivar os alunos a produzirem vídeos informativos de maneira consciente e crítica.

Entrevistas virtuais- Os alunos irão utilizar as redes sociais para encontrar pessoas que aceitam participar do projeto e fornecer informações referente ao que será investigado no projeto.

Para congratular os alunos, será computado uma pontuação bimestral, nas disciplinas envolvidas no projeto. Importante salientar que a pontuação ficará a cargo do professor de cada disciplina que integra este projeto. Os critérios de pontuação se basearão na: participação, responsabilidade, bom relacionamento em equipe e aprendizado sobre as temáticas do projeto.

7- CRONOGRAMA

MES/ETAPAS	SET - 2019	OUT -2019	NOV - 2019
Escolha do tema	X		
Levantamento bibliográfico	X	X	
Elaboração do projeto	X		
Coleta de dados	X	X	
Análise de dados		X	
Construção da apresentação		X	
Apresentação do projeto			X

7-BIBLIOGRAFIA

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. SP: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva e Marconi, Marina. **Metodologia do Trabalho Científico**. SP : Atlas, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

OLIVEIRA, José Aldemir de; COSTA, Danielle Pereira. **A análise da moradia em Manaus (AM) como compreender a cidade**. *Scripta Nova. Revistal Eletrónica de Geografia y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidade de Barceona, 1 de agosto de 2007, vol. XI, núm. 245 (30)

REGINENSE, Caterine. **Habitação, participação e sustentabilidade**. In: Gomes, Maria de Fátima Cabral e PELEGRINO, Ana Izabel de Carvalho (orgs.). *Política de Habitação popular e trabalho social*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 129-150.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. 4. ed. SP: Atlas, 1996.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007. Disponível em: . Acesso em: 13 jan de 2009.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Escola Estadual Presidente Castelo Branco

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caros pais ou responsáveis,

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar, da pesquisa **“O PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR – MANAUS 350 ANOS -MONUMENTOS INVISÍVEIS E SUAS REFLEXÕES – A PRAÇA “ROXANA BONESSI”: UMA JÓIA COM MENSAGEM SOCIAL.”**, sob a responsabilidade do pesquisador Álisson Thiago Barbosa Pereira, (alisson_thi@hotmail.com) pretende investigar e resgatar a história de uma construção emblemática do bairro de São Jorge, a praça “Roxana Bonessi”, que fica no entorno da Escola Estadual Presidente Castelo Branco. A história dessa praça se perdeu ao longo do tempo. Como é uma construção que faz parte do dia a dia dos alunos, funcionários da escola e demais comunitários do bairro de São Jorge, esse resgate se faz necessário.

A participação é voluntária, não recebendo nenhuma vantagem financeira e não tendo nenhum custo. Seu filho (a) será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O (a) Senhor (a) poderá retirar o consentimento ou interromper a participação do seu filho (a) em qualquer momento da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo ou penalidade.

A pesquisa será realizada na Escola Estadual Presidente Castelo Branco, mesma escola em que seu filho estuda. Mas o senhor(a) e seu filho(a) serão assistidos de forma integral, caso venha ocorrer quaisquer complicações ou danos que decorram desta pesquisa.

Os riscos desta pesquisa são mínimos, ou do constrangimento devido a não compreensão de alguma etapa do desenvolvimento da pesquisa, perante alguma dificuldade de aprendizagem dos conteúdos ou *bullying* na sala de aula. Mas o pesquisador ficará atento para coibir tais atitudes dos demais participantes, agindo com profissionalismo ético, não permitindo tais situações e comunicando, caso necessário ao CEP/CONEP para as devidas providências que resguardam a integridade dos participantes.

A participação na pesquisa contribuirá para entendermos e refletirmos quais aprendizagens são promovidas a partir da investigação do Monumento Roxana Bonessi, e a partir da interação social em grupo e com o uso de ferramentas no aparelho celular e se há o desenvolvimento de competências sociais e superação de dificuldades em relação aos conteúdos. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Quando terminarmos a pesquisa este será apresentado para comunidade acadêmica e publicados em revistas nacionais de educação.

O pesquisador responsável tomará os cuidados necessários para o cumprimento do que foi citado acima. Para qualquer informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis: Álisson Thiago Barbosa Pereira - Mestre em Ensino de Ciências e Matemática–PPGECIM/UFAM (92) 981511933 ou alisson_thi@hotmail.com.

Eu,, li as informações acima, recebi explicações sobre a natureza, riscos e benefícios do projeto. Autorizo a participação do meu filho (a) e compreendo que posso retirar o consentimento e interrompê-lo a qualquer momento,

sem penalidades ou prejuízos. Este documento é emitido em duas vias originais, assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Manaus, ____ de _____ de 2019.

Nome do (a) filho (a): _____

Assinatura do (a) responsável: _____

Assinatura do pesquisador responsável _____

Acredita-se, dessa forma,

[...] que a Educação é um dos instrumentos de combate, prevenção e conscientização, e por assim ser, é imperativo disseminar uma Educação que reflita e debata com criticidade as desigualdades entre os homens e as mulheres, por meio dela podemos viabilizar a quebra de estereótipos culturais e formar sujeitos sociais críticos e dispostos a contestar os padrões historicamente estabelecidos e romper com o ciclo vicioso da violência contra a mulher, pondo em prática ações que visem o respeito às diferenças, pluralidade de ideias e o combate às desigualdades, sejam elas quais forem (MACHADO; LIMA, 2021, p. 43).