



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

CURSO DE MESTRADO

ANDREZA ALVES DA SILVA

**FRONTEIRAS DA DIFERENÇA COLONIAL DE GÊNERO NO  
CURRÍCULO VIVIDO POR MEIO DA PRÁTICA DOCENTE: um olhar  
à luz dos estudos pós-coloniais e do feminismo latino-americano**

CARUARU

2022

ANDREZA ALVES DA SILVA

**FRONTEIRAS DA DIFERENÇA COLONIAL DE GÊNERO NO  
CURRÍCULO VIVIDO POR MEIO DA PRÁTICA DOCENTE: um olhar  
à luz dos estudos pós-coloniais e do feminismo latino-americano**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

CARUARU

2022

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Nasaré Oliveira - CRB/4 - 2309

S586f Silva, Andreza Alves da.  
Fronteiras da diferença colonial de gênero no currículo vivido por meio da prática docente: um olhar à luz dos estudos pós-coloniais e do feminismo latino-americano. / Andreza Alves da Silva. – 2022.  
222 f.; il.: 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2022.  
Inclui Referências.

1. Identidade de gênero na educação. 2. Currículos. 3. Prática de ensino. 4. Educação - Aspectos sociológicos. 5. Feminismo – América Latina. I. Silva, Janssen Felipe da (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2022-078)

ANDREZA ALVES DA SILVA

**FRONTEIRAS DA DIFERENÇA COLONIAL DE GÊNERO NO CURRÍCULO  
VIVIDO POR MEIO DA PRÁTICA DOCENTE: um olhar à luz dos estudos pós-  
coloniais e do feminismo latino-americano**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Contemporânea. Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 15/ 12/ 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Orientador)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Examinador interno)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Xavier Torres (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

*In memoriam*, à minha avó materna, Suzana Alves. Mulher campesina que enfrentou diferentes vias opressoras. Meu anjo de vida, minha saudade, inspiração e motivação, meu grande e eterno amor.

À minha Maria Rosane, mãe, meu amor e gratidão. Às “Marias” da família e a todas as “Marias”: do passado, que lutaram para que pudéssemos chegar a lugares/espacos como esse; do presente, que resistem e/ou sobrevivem às investidas patriarcais; do futuro, que possamos construir caminhos para que sejam melhores e mais combativas, às forças opressoras, que nós conseguimos ser hoje.

## AGRADECIMENTOS

Trago no sonho  
E no sangue  
Motivos pra lutar  
[...]  
O que eu sou  
Eu sou em par  
Não cheguei  
Não cheguei sozin[h]a].  
(LENINE; POSADA, 2022, p. 1)

A trilha que desembocou nesse momento possibilitou-me construir aprendizagens incalculáveis e que não se restringem ao universo acadêmico/profissional. Ela teve início desde “as pontes” e forças que me impulsionaram à seleção, até a entrada e vivência de todo o percurso. Havia “sonhos e motivos para lutar” por esta conquista, impulsos que não me permitiram recuar diante das dificuldades.

Com a consciência de “ser em par”, de “que não cheguei sozinha”, quero expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas/forças que contribuíram para realização dessa conquista. Muito ciente de que gratidão é emoção, é sentimento que não cabe em palavras, dada sua grandeza, o que consegui escrever aqui é ainda muito pequeno diante desse sentir. Assim, agradeço,

A Deus, força motriz, energia/sopro de vida e amor, mão, sustentação e colo acolhedor em todos os momentos de alegrias e dificuldades no caminhar da vida.

À minha avó, Suzana Alves (*In memoriam*), pelo amor, por tudo que fez por mim, pela companhia/parceria de uma vida, por todo apoio nas várias instâncias, por ensinar com sua simplicidade que o que realmente importa é a essência do “ser” e não a do “ter”, mesmo que o mundo diga o contrário. Por ter sido uma pessoa tão maravilhosa da qual tenho orgulho e gratidão em ter encontrado nessa existência.

À minha mãe, M<sup>a</sup> Rosane Alves, por todo amor, cuidado, força, torcida e por ser sempre a primeira pessoa a acreditar em minha capacidade, mesmo quando não compreende bem o que estou fazendo. Por ter me dado força quando tive que decidir entre um trabalho e a graduação, enquanto muitos/as achavam que eu estava desperdiçando uma oportunidade de emprego, dada nossas condições, você entendeu a importância do estudo e me apoiou a optar pela graduação,

sabendo que, na realidade, eu estava ganhando horizontes e que tudo se encaminharia. E assim o foi, pois conquistei a graduação e depois um emprego que se encaixava nos meus horários. Tudo isso foi também ponte para que o hoje se concretizasse. Agradeço também ao meu pai, Silva, pelo suporte dado a minha mãe, que de alguma forma chegou/chaga até mim só em vê-la bem.

Às “versões Andreza Alves” que já fui, a que sou hoje, e as que serei em cada amanhã, por persistir estudando e acreditando que o conhecimento me traria/traz horizontes amplos e com eles poderia/posso ir mais adiante do que os estigmas sociais preconizam. Além disso, por enxergar a importância em ser semente, com a possibilidade/dever de devolver essas aprendizagens, da melhor forma que eu conseguir, ao mundo.

Ao professor orientador, Janssen Felipe da Silva, pelo aceite em orientar essa pesquisa (em orientar uma pessoa a mais), pelo “sim” à proposta de estudar um tema diferente do projeto inicial (isso foi importante para seguir a trilha com algo que, por ser parte de mim, representaria força e gosto pelo fazer da pesquisa), pela assertiva condução do processo com: rigor; exigência; acompanhamento, suporte e cuidado com o fazer científico; sinceridade; paciência; profissionalidade; sensibilidade; humanidade e por todos os ensinamentos/aprendizagens que obtive nessa jornada. Como ótimo avaliador que é, percebeu nossas demandas/lacunas e trabalhou nossas potencialidades na medida do possível. Sua condução, exatamente da forma como se deu, fez toda diferença para que eu chegasse até aqui, as palavras são poucas para expressar minha enorme gratidão, admiração e respeito pelo profissional/humano que é.

À prof.<sup>a</sup> Denise Xavier e prof. Marcelo Miranda, por aceitarem fazer parte da banca examinadora, pela leitura cuidadosa, e por todas as contribuições na qualificação, diante das lacunas do projeto. O olhar de vocês redirecionou essa pesquisa lançando possibilidades de melhoramentos que ajudaram a tecer toda trama, bem como, os resultados dela. Gratidão!

À prof.<sup>a</sup> Lucinalva Almeida, que acolheu minhas demandas na graduação e orientou o trabalho de conclusão de curso, profissional com quem também aprendi bastante e por quem sempre terei admiração e gratidão. Na pessoa da professora “Nina”, estendo meus agradecimentos a todos/as docentes da graduação em Pedagogia e do PPGEduc (UFPE/CAA), que contribuíram com discussões e saberes em cada componente curricular vivenciado.

A Charles Alves, meu primo-irmão/ “primandade”, pela pessoa que é, por nossa parceria, por dar suporte a minha mãe em momentos que eu não pude estar junto, por todas as palavras de

força, carinho e amor, e por tudo mais. Lembro-me de escrever, nas madrugadas, meus primeiros trabalhos da graduação, à mão, em folhas pautadas, pela falta de um computador nos primeiros períodos, e que algumas vezes foi você quem fez a digitação no “Cyber” para mim, enquanto eu estava trabalhando. Isso me salvou bastante nesses momentos iniciais do curso, enquanto trabalhava e guardava dinheiro para comprar o primeiro notebook, e também foi ponte para que eu chegasse até aqui. Obrigada, “primandade”, essa pesquisa (objeto de estudo) também é por/para você e sabes o motivo.

A Robson Santos, meu primo-irmão/ “primandade” de uma vida, quem primeiro financiou a mensalidade da van em que me deslocava para Universidade, agradeço pela parceria de sempre e por tudo.

A Evaldo, meu companheiro/esposo, nos momentos que contribuiu com palavras de força e positividade, e naqueles que fez a minha parte das atividades.

Às minhas tias, pelo afeto, carinho e pelos momentos que, de alguma forma, me ajudaram durante a trajetória de vida.

A Carlos/“Carlinhos” (*In memoriam*) por sempre lançar palavras de carinho, força, torcida e afeto a cada conquista. Sei que ficaria contente com mais essa, e posso imaginar seu semblante pronunciando palavras a esse respeito.

À Aline Santos, pela amizade construída, por todo incentivo, força, apoio, parceria profissional, generosidade, por tirar dúvidas sempre que consegui perguntar algo e expressei minhas angústias inquietas e confusas, e por me fazer enxergar possibilidades onde eu via dificuldades, em relação ao mestrado. Seu olhar, diante de sua trajetória, abriu portas para que eu pudesse acreditar que seria possível, serei sempre grata por isso e por tudo mais.

A Makyw e família, por ter acreditado em mim como docente (quando eu ainda não tinha experiência e estava atuando em outra área) com o encaminhamento à oportunidade de fazer uma seleção, a qual passei e iniciei meus primeiros passos como professora. Isso foi ponte para adentrar o universo da educação básica, para conquistar a vaga no concurso em seguida, e para ter interesse em chegar aqui.

A Pedro Brandão, pela amizade, pelas trocas, por todas as contribuições e parcerias desde a seleção até aqui. Convivemos pouco, devido ao cenário pandêmico, mas nossa amizade vem da

graduação, quando o gosto pela MPB e nossas “boas auras” fizeram o favor de nos unir. Por sua via, estendo também meu agradecimento ao seu irmão.

À Vandilma Aparecida (Vanda), pela amizade e pelas trocas que me lembraram positivamente sobre a possibilidade da solicitação da licença.

Às amigas de Cicero e Manuela, que o mestrado, e o fato de dividirmos o mesmo orientador/grupo de estudos, trouxeram-me de presente para aliviar a jornada. Ao realizarmos trocas das angústias em comum, também das aprendizagens, das alegrias com os avanços e ao vivenciarmos juntos/as as aulas remotas, trabalhos e orientações, a caminhada não foi em sua totalidade solitária, ainda que em muitos momentos (principalmente próximo ao final) não tenhamos conseguido trocar conversas, devido à correria de cada um/a com sua pesquisa. Por via de Cicero e Manuela, agradeço as trocas com os/as demais pessoas de nossa turma, que não cheguei a ter aproximação devido às aulas remotas, mas sei que juntos/as construímos experiências de aprendizagens por meio das “telinhas”.

À Manuela Darc, pela amizade, parceria, generosidade e positividade que externa, pelas partilhas, paciência com minhas “crises de perfeccionismos/detalhismos” nos trabalhos em dupla, pela sinceridade, e por tudo. Sinto não termos construído vínculos presenciais por todo o tempo de duração do curso, devido à pandemia, mas sei que independente disso, e afetadas por isso, construímos laços fraternos que vão além desse período acadêmico que vivemos.

A Cicero Adelino, pela amizade, parceria, positividade e leveza que externa com suas falas sempre tranquilas, serenas e, por vezes, com uma pitada de humor. Também sinto que a pandemia tenha nos roubado um tempo presencial, e agradeço pelas trocas fraternas que perpassarão o mundo acadêmico.

Ao Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade pelas experiências de aprendizagens. Nas pessoas de Isaías, Aline, Denise, Michele e Camila, estendo meus agradecimentos a todos/as que fazem parte do grupo, suas pesquisas e produções contribuíram e deram suporte para compreender o caminho a ser trilhado.

Aos/as estudantes das turmas passadas, da atual e das que virão, por construírem comigo meu saber-fazer docente, e por, entre outras coisas, despertarem risos no cotidiano de nossas vivências e ensinarem sobre suas demandas e saberes.

Aos/as professoras/es colaboradoras/es da pesquisa, pela generosidade, paciência e gentileza em aceitarem participar do estudo e partilharem suas experiências.

A todas/todos colegas de trabalho com quem já dividi os espaços-tempos escolares por onde passei (especialmente Thamy, Rosangela, Rejane e Larissa), e onde estou (particularmente Aline, Amanda, Rizione e Patrícia) agradeço as trocas e ensinamentos.

À equipe gestora da escola colaboradora com a pesquisa, pelo acolhimento, carinho, generosidade e pelas contribuições.

A Bartolomeu Félix, pela amizade e as palavras de apoio, incentivo, força, fé e positividade.

À prefeitura de Toritama, na pessoa do prefeito Edilson Tavares, agradeço por gentilmente me receber, ouvir, e pela licença concedida nos três últimos meses do processo de finalização desse estudo. Esse tempo foi crucial para conseguir finalizar com melhor qualidade esta pesquisa, sem sombra de dúvidas fez toda diferença para mim e para as aprendizagens que pude aprofundar, dentro do possível, nesse espaço de tempo.

Às políticas de interiorização das Universidades Federais dos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, minha imensa gratidão por enxergarem o Nordeste e o interior de Pernambuco como campo de produção de conhecimento. Por investirem na educação superior pública fora das capitais, e assim oportunizarem que pessoas advindas de famílias de origem territorial e classe social desfavorecidas, como eu, pudessem pisar em uma Universidade Federal com ensino de qualidade e excelência, não somente na graduação em Pedagogia, mas também agora no curso de Mestrado.

A todas as pessoas não mencionadas que contribuíram de forma direta ou indireta para esse momento. Gratidão!

Maria, Maria  
É um dom, uma certa magia  
Uma força que nos alerta  
Uma mulher que merece viver e amar  
Como outra qualquer do planeta

Maria, Maria  
É o som, é a cor, é o suor  
É a dose mais forte e lenta  
De uma gente que ri quando deve chorar  
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha,  
É preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida.

(NASCIMENTO; BRANT, 2022, p. 1)

## RESUMO

Esta dissertação é fruto da realização da pesquisa de mestrado na linha de pesquisa Educação e Diversidade do curso de Mestrado em Educação Contemporânea, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A investigação parte do pressuposto que o currículo vivido por meio da prática docente pode ser lugar de tensionamentos à colonialidade de gênero, bem como, habitar o espaço fronteiro entre reproduções e produções de resistências. A partir desses pressupostos, elegemos enquanto questionamento direcionador desse estudo: Como é tratado o gênero no currículo vivido por meio da prática docente? Na busca por responder esse problema de pesquisa, traçamos como objetivo geral: Compreender as formas em que o gênero é tratado no currículo vivido por meio da prática docente. E como objetivos específicos: a) identificar as concepções de gênero dos/as professores/as; b) mapear as formas em que o gênero é tratado no currículo vivido por meio da prática docente. A pesquisa tem como arcabouço teórico as abordagens teórico-metodológicas dos Estudos Pós-Coloniais e Feminismo Latino-Americano que trazem conceituações e defesas que nos permitem partir do lugar das pessoas subjugadas diante do espaço fronteiro da diferença colonial, elencando suas histórias e resistências, contribuindo para enxergarmos o gênero como categoria de denúncia às opressões, interseccionado a outros marcadores como raça, sexualidade, etc. Tivemos como campo de pesquisa uma escola pública do município de Toritama- PE e como colaboradores/as de pesquisa 9 professores/as. Enquanto instrumentos de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada e os questionários. Quanto à técnica de tratamento das informações fizemos uso da Análise de Conteúdo via análise temática e tivemos como resultados inferências de que as concepções de gênero dos/as docentes encontram-se nas fronteiras da diferença colonial de gênero. Nesse espaço fronteiro sopram ventos coloniais que marcam as visões sexistas do gênero, bem como, ventos descoloniais, marcando visões do gênero enquanto construção social, categoria de denúncia às opressões. Essas concepções cambiaram nas fronteiras e delinearão práticas docentes sexistas que se aproximam da colonialidade de gênero e práticas com indícios descoloniais. O caminho trilhado nos permitiu compreender os desafios docentes, no trato com as questões de gênero, ligados à formação, entre outros fatores. Nesse tecer, partimos em defesa de uma prática docente dialógica crítico-reflexiva feminista decolonial.

**Palavras-chave:** gênero; currículo; colonialidade de gênero; prática docente feminista decolonial.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of a master's research in the research line Education and Diversity of the Master's Degree in Contemporary Education, Postgraduate Program in Contemporary Education, Agreste Academic Center (CAA), Federal University of Pernambuco (UFPE). The research is based on the assumption that the curriculum lived through the teaching practice can be a place of tension with the gender coloniality, as well as inhabit the frontier space between reproductions and productions of resistance. Based on these assumptions, we elected as a guiding question for this study: How is gender dealt with in the curriculum lived through the teaching practice? In the search to answer this research problem, we outlined as a general objective: To understand the ways in which gender is dealt with in the curriculum lived through the teaching practice. And as specific objectives: a) identify the conceptions of gender of the teachers; b) map the ways in which gender is treated in the curriculum lived through the teaching practice. The research has as theoretical framework the theoretical and methodological approaches of Post-Colonial Studies and Latin American Feminism that bring conceptualizations and defenses that allow us to start from the place of subjugated people in front of the frontier space of the colonial difference, listing their histories and resistances, contributing to see the gender as a category of denunciation of oppressions, intersected with other markers such as race, sexuality, etc. We had as field of research a public school in the municipality of Toritama-PE and as research collaborators 9 teachers. As instruments of data collection we used semi-structured interviews and questionnaires. As for the technique of treatment of the information we used the Content Analysis through thematic analysis and we had as results inferences that the conceptions of gender of the teachers are on the borders of the colonial gender difference. In this frontier space blow colonial winds that mark the sexist visions of gender, as well as decolonial winds, marking visions of gender as a social construction, category of denunciation of oppressions. These conceptions have shifted borders and outlined sexist teaching practices that are close to the coloniality of gender and practices with decolonial indications. The path followed allowed us to understand the teachers' challenges in dealing with gender issues, linked to training, among other factors. In this weaving, we start in defense of a decolonial feminist critical-reflexive dialogical teaching practice.

**Keywords:** gender; curriculum; gender coloniality; decolonial feminist teaching practice.

## RESUMEN

Esta disertación es el resultado de una investigación de maestría en la línea de investigación Educación y Diversidad de la Maestría en Educación Contemporánea, del Programa de Postgrado en Educación Contemporánea, del Centro Académico Agreste (CAA), de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). La investigación se basa en el supuesto de que el currículo vivido a través de la práctica docente puede ser un lugar de tensión con la colonialidad de género, así como habitar el espacio fronterizo entre reproducciones y producciones de resistencia. A partir de estos supuestos, elegimos como pregunta guía para este estudio: ¿Cómo se aborda el género en el currículo vivido a través de la práctica docente? En la búsqueda de respuesta a este problema de investigación, nos planteamos como objetivo general: Comprender las formas en que se aborda el género en el currículo vivido a través de la práctica docente. Y como objetivos específicos: a) identificar las concepciones de género de los profesores; b) mapear las formas en que el género es tratado en el currículo vivido a través de la práctica docente. La investigación tiene como marco teórico los enfoques teóricos y metodológicos de los Estudios Poscoloniales y del Feminismo Latinoamericano que aportan conceptualizaciones y defensas que permiten partir del lugar de los subyugados frente al espacio fronterizo de la diferencia colonial, enumerando sus historias y resistencias, contribuyendo a ver el género como una categoría de denuncia de las opresiones, cruzada con otros marcadores como la raza, la sexualidad, etc. Tuvimos como campo de investigación una escuela pública de la ciudad de Toritama - PE y como colaboradores de la investigación 9 profesores. Como instrumentos de recogida de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas y cuestionarios. En cuanto a la técnica de tratamiento de la información hicimos uso del Análisis de Contenido a través del análisis temático y tuvimos como resultados inferencias de que las concepciones de género de los profesores están en las fronteras de la diferencia de género colonial. En este espacio fronterizo soplan vientos coloniales que marcan las visiones sexistas del género, así como vientos decoloniales, que marcan las visiones del género como construcción social, categoría de denuncia de las opresiones. Estas concepciones han desplazado las fronteras y han perfilado prácticas pedagógicas sexistas cercanas a la colonialidad del género y prácticas con indicaciones decoloniales. El camino recorrido nos permitió comprender los retos de los profesores a la hora de abordar las cuestiones de género, vinculadas a la formación, entre otros factores. En este tejido, partimos de la defensa de una práctica docente dialógica crítica-reflexiva feminista decolonial.

**Palabras clave:** género; plan de estudios; colonialidad de género; práctica docente feminista decolonial.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Esquema de organização e critérios utilizados no levantamento das produções científicas em educação .....	31
Figura 2 –	Esquema dos conceitos tratados a partir da abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais .....	57
Figura 3 –	Caminho tecido na discussão sobre a prática docente .....	111
Figura 4 –	Mesorregiões do estado de Pernambuco .....	131
Figura 5 –	Localização do município de Toritama no mapa de Pernambuco .....	131
Figura 6 –	Etapas do procedimento de análise dos dados .....	149
Figura 7 –	Concepções de gênero dos/as docentes .....	152
Figura 8 –	Práticas conduzidas pelas concepções docentes a respeito do gênero ...	172
Figura 9 –	Conteúdos abordados pelos/as docentes de acordo com suas concepções sobre gênero.....	178

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Contato dos/as docentes com discussões sobre gênero na formação inicial e/ou continuada .....	174
-------------	---	-----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Conteúdos abordados pelos/as docentes de acordo com suas concepções sobre gênero .....	178
Quadro 2 –	Dissertações do PPGEduc selecionadas para traçar distanciamentos e aproximações com o objeto de estudo .....	44
Quadro 3 –	Caracterização dos/as docentes .....	145
Quadro 4 –	Distribuição das concepções de gênero dos/as docentes .....	153
Quadro 5 –	Saber-fazer docente, tempo e formas no trato com questões de gênero para os/as professores/as .....	176

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Comunicações orais da ANPEd (2013 a 2019: 36 <sup>a</sup> , 37 <sup>a</sup> , 38 <sup>a</sup> e 39 <sup>a</sup> reunião nacional) .....	176
Tabela 2 –	Comunicações orais da ANPEd (2013 a 2019: 36 <sup>a</sup> , 37 <sup>a</sup> , 38 e 39 <sup>a</sup> reunião nacional) relacionando pelo menos dois descritores .....	34
Tabela 3 –	Dissertações do repositório digital da UFPE – CAA – PPGEduc .....	44
Tabela 4 –	Quantitativo de funcionários/as que atuam na escola por função ....	140

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CESAC	Centro de Ensino Superior Santa Cruz
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DETRAN-PE	Departamento Estadual de Trânsito de Pernambuco
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FAFICA	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FAVENI	Faculdade Venda Nova do Imigrante
FBPF	Federação Brasileira pelo Progresso Feminino
FIFA	Federação Internacional de Futebol Associado
FSC	Faculdade Santa Catarina
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IESF	Instituições de Ensino Superior Federais

ISEF	Instituto Superior de Educação de Floresta
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento Sem Terra
OMS	Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
PB	Paraíba
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PEVV	Programa Educação Viária é Vital
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
RA	Reuniões Anuais
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPE	Universidade de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
1.1	TRAJETÓRIAS: PESSOAL, ACADÊMICO-FORMATIVA E PROFISSIONAL .....	24
1.2	APONTAMENTOS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS EM EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM O TEMA DA PESQUISA .....	30
<b>1.2.1</b>	<b>Levantamento dos estudos que se aproximam do objeto de estudo nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e no Repositório Institucional do PPGEduc UFPE/CAA .....</b>	<b>32</b>
<b>2</b>	<b>LENTE TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE LANÇAM LUZ AO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>52</b>
2.1	ESTUDOS PÓS-COLONIAIS .....	52
<b>2.1.2</b>	<b>Colonização, colonialismo e processo de invenção da América .....</b>	<b>56</b>
2.2	FEMINISMO LATINO-AMERICANO .....	72
<b>3</b>	<b>PRODUÇÕES SOCIO-HISTÓRICAS SOBRE O GÊNERO: INTERFERÊNCIAS COLONIAIS EXPRESSAS EM SUAS CONCEPÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>80</b>
3.1	SEXO/GÊNERO/SEXUALIDADE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE HISTÓRICA DIANTE DA COLONIALIDADE .....	80
3.2	CONTEXTOS (RE)PRODUTORES DE (NÃO)LUGARES DO GÊNERO NAS POLÍTICAS NACIONAIS: SUPRESSÕES E RETROCESSOS QUE RECAEM SOBRE O CURRÍCULO VIVIDO/PRÁTICA DOCENTE .....	91
<b>4</b>	<b>CURRÍCULO: LÓCUS DE DISPUTA E ARENA POLÍTICA .....</b>	<b>100</b>
4.1	O GÊNERO NAS DIMENSÕES E TEORIAS DO CURRÍCULO .....	100
4.2	CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO: EM DEFESA DE UM CURRÍCULO PÓS- COLONIAL .....	107
<b>5</b>	<b>PRÁTICA DOCENTE: O CURRÍCULO VIVIDO .....</b>	<b>111</b>

5.1	A PRÁTICA DOCENTE ENQUANTO PARTE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: O/A PROFESSOR/A REFLEXIVO/A COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR/A .....	112
5.2	POR UMA PRÁTICA DOCENTE NÃO SEXISTA: CAMINHOS PARA UM SABER-FAZER FEMINISTA DECOLONIAL .....	122
<b>6</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>129</b>
6.1	CONTEXTO DE COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS: O MUNICÍPIO/CAMPO DE PESQUISA .....	130
<b>6.1.2</b>	<b>Contexto de produção dos dados e das análises: pandemia de COVID-19 e políticas educacionais de “apagamento” às discussões de gênero .....</b>	<b>133</b>
<b>6.1.3</b>	<b>Contexto de produção dos dados: caracterização da escola e das pessoas colaboradoras da pesquisa .....</b>	<b>136</b>
6.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	147
<b>7</b>	<b>ESPAÇOS FRONTEIRIÇOS DO GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: DEFINIÇÕES E PRÁTICAS EXPRESSAS NO CURRÍCULO VIVIDO A PARTIR DO SABER-FAZER DOCENTE ...</b>	<b>150</b>
7.1	FRONTEIRAS ENTRE O COLONIAL E O DESCOLONIAL: OS SABERES DOCENTES A RESPEITO DO GÊNERO .....	151
7.2	LUGARES (E NÃO LUGARES) DO GÊNERO NO CURRÍCULO VIVIDO ATRAVÉS DA PRÁTICA DOCENTE: PRODUÇÕES, REPRODUÇÕES E INSURGÊNCIAS .....	171
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>198</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>207</b>
	<b>APÊNDICE A – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA .....</b>	<b>216</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....</b>	<b>217</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS/AS DOCENTES .....</b>	<b>219</b>
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS DOCENTES .....</b>	<b>221</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é parte dos pré-requisitos presentes no curso Mestrado em Educação Contemporânea do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesse estudo, buscamos pesquisar a respeito das relações de gênero existentes no contexto do currículo vivido a partir da prática docente, à luz das abordagens teórico-metodológicas dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Latino-americano.

A escolha pela lente teórica dos Estudos Pós-Coloniais se deu uma vez que estes estudos “surtem da necessidade de afirmação política, social, cultural e epistêmica dos povos historicamente silenciados pela Modernidade/Colonialidade, [...]” (SILVA et al., 2014, p. 11). Desta feita, a utilização dessa linha teórica desloca o foco epistêmico para as pessoas que foram subalternizadas, tais como: as pessoas negras, indígenas, mulheres, povos camponeses, homossexuais etc. Além disto, aborda suas resistências e descaracteriza a ideia de uma história linear afirmada apenas pela ótica eurocêntrica.

As relações de poder, que inferiorizam grupos sociais, foram construídas desde o colonialismo. Este, entendido enquanto projeto político de dominação vigente no período da colonização, foi delineando modelos a serem seguidos segundo a autoimagem do colonizador. Mesmo com o fim do período colonial, suas marcas ganharam força na sustentação do discurso da modernidade e do capitalismo, reverberando até os dias atuais na forma de colonialidade. Essa colonialidade, que se apresenta a partir de eixos principais (colonialidade do poder, do saber, do ser (QUIJANO, 2005), além da colonialidade da mãe natureza (WALSH, 2008) e da colonialidade de gênero (LUGONES, 2014)), reforça quais os papéis de cada pessoa na sociedade e na divisão do trabalho, tomando como referência a visão eurocêntrica.

A partir desses eixos da colonialidade, o gênero foi categorizado em uma lógica patriarcal e heteronormativa, que evidencia o binarismo homem/mulher e coloca o masculino, representado pelo homem branco heterossexual, em um lugar de ser, poder e saber. Em contrapartida, a mulher, entendida nessa lógica como sexo oposto, o outro ou o não ser, é colocada em um lugar de subalternização e marginalização ante a sociedade, especialmente as mulheres indígenas, negras e miscigenadas.

Diante disto, abordaremos a ferida colonial de gênero considerando seus entrelaçamentos com os demais eixos de subordinação. Nesse sentido, a interseccionalidade, abordagem que denuncia o entrecruzamento entre diferentes avenidas de subalternização,

aparece como elemento importante para pensarmos essa categoria. Assim, adotamos o termo gênero não meramente em seu conceito, mas como categoria analítica.

Desse modo, o gênero é visto como possibilidade para repensar e desestabilizar “outras categorias ou termos como *mulheres, mulher, homens, homem, humano, sexo e corpo*. Permite e exige, ainda, que o exame destes termos deva ser analisado sob o signo da raça, construção própria da modernidade colonial” (GOMES, 2018, p. 77). Com isto, o gênero é aqui pensado como um modo de fazer perguntas e de esquadrihar o que foi invisibilizado pela colonialidade de gênero.

Nesse ínterim, justificamos o diálogo com a abordagem teórico-metodológica do Feminismo Latino-Americano, tendo em vista que esta abordagem nos permitirá seguir em direção contrária, denunciadora e combativa à opressão patriarcal colonial de gênero. Nos possibilitando ainda, caminhar de forma alinhada com os Estudos Pós-Coloniais, uma vez que se busca denunciar o sistema colonial capitalista moderno e seus constructos de raça e gênero. Além disto, traz o olhar para a realidade latino-americana, já que o feminismo europeu branco não dá conta dos contextos vivenciados pelas mulheres colonizadas e racializadas na América Latina, sendo este território também um lugar silenciado pela concepção colonizadora.

Justificamos ainda que, ao elegermos o currículo vivido por meio da prática docente como elemento possibilitador de nossas análises à luz das correntes teórico-metodológicas citadas, consideramos importante identificar o currículo como artefato cultural, pensado, vivenciado e produzido a partir da realidade e dos conflitos políticos, sociais e educacionais. Tendo em vista que o currículo pode ser um espaço de possibilidades e fronteiras, tanto para provocar fissuras, quanto para reforçar e manter a estrutura dominante que permeia a sociedade e os processos educacionais. Desse modo, romper e/ou manter tais pilares está diretamente relacionado à lente teórica na qual esse currículo possa estar ancorado.

No currículo, a colonialidade de gênero (que através do patriarcado oprime e reforça os lugares e papéis destinados ao homem e mulher desde sua infância segundo princípios heteronormativos, cristãos etc.), pode apresentar-se nas políticas educacionais e curriculares, nas mídias, além de sua manifestação a partir da prática docente. Nos documentos curriculares isto pode ocorrer tanto pela ausência de discussões e orientações, quanto através de imagens e histórias que cristalizam esses papéis destinados a cada gênero pela colonialidade.

Isto pode ocorrer também no currículo vivido, por meio da prática docente, com a falta de contextualização/recontextualização desses recursos (textos, imagens), ausência de discussão e a forma como as atividades são organizadas e vivenciadas em sala de aula. Assim, são reforçadas as marcas da ferida colonial de gênero no que podemos chamar de currículo

colonial/tradicional. Na fronteira, estaria o currículo pós-colonial, visando provocar instabilidade nos arquétipos coloniais de gênero e demais categorias, com questionamentos, orientações, imagens, histórias e práticas que dialoguem com a fluidez dos papéis de gênero no contexto social. Essa fluidez diz respeito às possibilidades outras e múltiplas de conhecimentos, papéis e características que homens, mulheres e demais podem ocupar na sociedade, oportunizando caminhos outros, que não apenas o empreendido pela colonialidade.

Entendemos como currículo vivido o que Sacristán (2000) chama de “currículo em ação”, sendo este a expressão do currículo por meio do fazer docente, da ação permeada por suas influências, interações e seleções culturais. Esta ação é regada por sua visão de mundo, formação humana, profissional, suas experiências e o compromisso com a sociedade que acredita contribuir e formar. Esse fazer docente é o que constitui o que chamamos de prática docente, que conforme Souza (2009) se dá como parte da “*práxis pedagógica*”, na reflexão, ação e relação das práticas dos/as professores/as com as demais práticas (discentes, gestora, epistemológica).

Além das justificativas teórico-metodológicas, apontamos ainda que o interesse em estudar o tema parte de motivações pessoais, acadêmico-formativas e profissionais, pois somos também parte daquilo que pesquisamos e nossas trajetórias de vida dão sentido ao caminho a ser trilhado. Assim, para compreender de forma mais completa os percursos e construções que foram dando formato ao objeto de pesquisa, estruturamos esta introdução em duas seções, sendo elas: Trajetórias: pessoal, acadêmico-formativa e profissional; e Apontamentos das produções científicas em educação: aproximações e distanciamentos com o tema da pesquisa.

### 1.1 TRAJETÓRIAS: PESSOAL, ACADÊMICO-FORMATIVA E PROFISSIONAL

No que se refere às motivações pessoais para estudar o objeto de pesquisa em questão, ao pensar e desenvolver a pesquisa por meio da lente teórica dos estudos Pós-Coloniais, com discussões a partir de povos que historicamente foram subalternizados, retorno às raízes das histórias de vida, estudo e trabalho de minha família materna e paterna. O território campesino é um dos espaços subalternizados historicamente de onde minha família tem origem. Mesmo que não tenha nascido e crescido nesse lugar, sempre escutava/escuto os relatos de minha avó materna (*In memoriam*), mãe e tias que tiveram suas vidas marcadas pelas alegrias e agruras da vida no campo.

Mulheres que tiveram seus destinos traçados pelos entrecruzamentos das linhas subalternizadoras de classe, gênero e território, tendo seus sonhos tolhidos pelas dificuldades

sociais, econômicas e educacionais enfrentadas durante as fases da vida no campo. Não puderam prosseguir com os estudos, tendo que encerrar suas trajetórias, na educação formal, ainda no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Se fazia urgente o trabalho na agricultura, bem como, não havia oferta do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio nas proximidades de onde moravam, o que demandaria suporte financeiro para o deslocamento do campo para a cidade.

Mesmo tendo cursado a educação formal até a antiga 4<sup>o</sup> série, hoje 5<sup>o</sup> ano, não conseguiria descrever a sabedoria e inteligência de minha avó materna, mulher do campo que fazia cálculos matemáticos mentalmente como ninguém. Raciocínio rápido sem auxílio de calculadoras, conhecimento de diversas terapias naturais, conhecimento sobre a terra e os plantios de cada época, seriam algumas entre tantas sabedorias e habilidades. Saberes que foram ensinados à minha mãe e tias no contexto familiar, e que foram desconsiderados pela lógica colonial capitalista moderna urbanocêntrica.

Dessa forma, desde o momento em que observava a sabedoria e vida dessas mulheres e a família que cada uma construiu, pensava na importância da educação para superar a ideia de um único caminho possível. Tendo em vista que, aquelas meninas, agora mulheres, vieram para área urbana, na fase adulta, e enfrentaram dificuldades como falta de oportunidade de estudo e de emprego, sendo encaminhadas ao trabalho e remuneração precarizados. Havia em mim uma resistência em pensar que teria que seguir o mesmo destino, pois as dificuldades sociais, de gênero, entre outras, que enfrentavam, me faziam apostar nos estudos como um vislumbre que me permitiria alcançar possibilidades e caminhos outros. Uma espécie de “obrigação” de quem vive outro contexto, mesmo que ainda marcado pelas dificuldades sociais, em realizar aquilo que elas gostariam, mas não puderam acessar.

Caminhos outros que não apenas ter como destino, por exemplo, o casamento. Fato muito comum às meninas do campo, segundo minha avó materna (*In memoriam*), que casavam muito jovens, quase como uma meta a ser alcançada. Com isto, sofriam de forma mais intensa os domínios patriarcais, tendo em vista que estavam destinadas apenas à vida do lar, ao trabalho agrícola, aos cuidados com os filhos e aos domínios do marido detentor da renda familiar. Ao ouvir os relatos de minha avó sobre ter casado aos 16 anos, e de todas as situações enfrentadas em sua vida matrimonial, até o ponto final, após ter sofrido agressão física, me deparava com indignações e reflexões que hoje percebo que se aproximavam de perspectivas feministas, já que, na época, não conhecia nada sobre a existência de tais teorias.

Cresci com certa indiferença à ideia de casamento, pois o que percebia na família e entre as pessoas próximas, eram homens que tinham suas vontades e gostos sempre sobrepostos aos

de suas companheiras, além da sobrecarga feminina com os serviços domésticos. Procurei dar prioridade aos estudos e trabalho, muito embora depois de algumas destas conquistas tenha me casado. Não tão cedo quanto minha avó, mãe e tias, pois vivia um contexto distinto do tempo delas, porém acabei cumprindo o esperado pela sociedade e família no quesito matrimônio.

Isto posto, no exemplo de mulher forte, resiliente, trabalhadora, inteligente e sábia que foi minha avó, percebia muitas destas características em suas filhas, que nos educaram com esforço e preocupação para que pudéssemos concluir o Ensino Médio e conseguir um emprego formal. Estas mulheres, especialmente minha avó e mãe, tiveram e têm um papel importante na visão de mundo a respeito das características de gênero que fui construindo.

Diante disto, minha trajetória enquanto menina, adolescente e adulta foi marcada por pensamentos afins com o feminismo, antes e depois de conhecer as teorias, já que identificava as injustiças de gênero no convívio social e nas formas como nossos corpos são tomados como objetos de dominação e desejo. O que ocorre desde o momento em que nascemos, e principalmente, quando estamos em transição da infância para adolescência e vida adulta. Dessarte, tal percurso trilhado também justifica minhas razões pessoais em trazer para a pesquisa um olhar feminista.

Percebi então que poderia ter outros caminhos para além daqueles trilhados por minha avó, mãe e tias, não obrigatoriamente melhores, nem piores, apenas mais amplos, por meio da educação formal e da formação que elas não tiveram oportunidade, mas que a minha geração na família passou a ter, mesmo diante das dificuldades. Nesse sentido, sigo para as justificativas acadêmico-formativas em relação ao objeto de estudo, que tem início com meu ingresso, em 2010, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, Centro Acadêmico do Agreste- CAA. Conquista que foi possibilitada através das políticas de interiorização das Universidades Federais durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)<sup>1</sup>.

Cito a importância dessas políticas para minha formação, tendo em vista que desde o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio sonhava em ter uma formação acadêmica. Porém, muitas vezes enxergava apenas como um sonho distante já que não teria condições

---

<sup>1</sup> De 2003 a 2007 houve a primeira etapa de expansão das Instituições de Ensino Superior Federais, chamada de Expansão I. A partir de 2007 o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi outra importante política pública que, além de aumentar o número de vagas nas universidades, estendeu sua rede às cidades do interior do país. O governo Dilma Rousseff também trouxe outra fase de continuidade para esse programa de expansão, no período de 2011 a 2015. Estas políticas contribuíram para o processo de democratização do ensino superior público de qualidade, aumentaram a quantidade de campi, de docentes e técnicos administrativos, movimentaram a economia local das cidades do interior que receberam os novos campi, e impactaram na qualificação e produção de conhecimento local (BIZERRIL, 2020).

financeiras de fazer o curso que queria em uma instituição privada no futuro, tampouco seria viável o deslocamento para a capital. Assim, a interiorização das Universidades Federais possibilitou que pessoas como eu, estudante de escola pública e de classe social desfavorecida, primeira pessoa da família a dar esse passo rumo ao ensino superior, pudessem ter uma formação acadêmica de qualidade em seu município.

Durante minha formação em Pedagogia cursei disciplinas que me aproximaram do objeto de estudo em questão. No que se refere ao currículo, a disciplina de Currículos e Programas, em 2011, despertou meu olhar para o assunto a partir dos estudos sobre este artefato sociocultural em suas diferentes formas de manifestação, seja nas políticas, nos programas, nos movimentos sociais, nas escolas, no contexto social etc. Com isto, pude perceber a dinamicidade do currículo presente na sociedade a qual fazemos parte. Outro ponto que leva ao estudo do tema é entender e anunciá-lo enquanto campo epistemológico, pois no contexto educacional, as compreensões sobre currículos muitas vezes passam apenas por uma projeção burocrática.

Outro componente curricular que me despertou atenção foi o de Movimentos Sociais (2011), em que pude conhecer a trajetória de movimentos como: Movimento Sem Terra- MST, Movimento Ecológico, Movimentos Feministas, entre outros, e a importância de cada um deles para as lutas e conquistas sociais. A partir destes estudos me deparei com as teorias feministas, percebi que tinha muitas ideias afins e que, aqueles pensamentos agora seriam ampliados e melhorados por meio do contato e descoberta de seu arcabouço teórico. Diante disso, a forma como enxergava o mundo havia ganhado outros horizontes. Porém, apesar da minha grande afinidade com os estudos feministas, os encaminhamentos acadêmicos me levaram a dar um enfoque maior ao currículo para o trabalho final do curso.

Desta feita, realizamos a pesquisa na perspectiva de currículo cultural, no Trabalho de Conclusão de Curso em 2014, com título: Currículo e perspectiva cultural: um olhar sobre o Plano Municipal de Educação de Caruaru<sup>2</sup>. Buscamos compreender a concepção de currículo no Plano Municipal de Educação de Caruaru/PE e em que medida esta concepção se aproximaria de um currículo intercultural. Esse estudo possibilitou que ampliasse a abordagem sobre o currículo e suas políticas. As análises trouxeram como considerações a necessidade de se repensar o currículo cultural, considerando a perspectiva da interculturalidade crítica.

Partindo para a trajetória profissional, o interesse em pesquisar o referido objeto de estudo advém também da minha experiência enquanto docente no Ensino Fundamental Anos

---

<sup>2</sup> Trabalho orientado pela professora Dr.<sup>a</sup> Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

Iniciais da rede municipal de ensino de Caruaru, em escola de tempo integral. Neste espaço-tempo, pude refletir a respeito de quais teorias culturais, de gênero, sociais etc., estavam postas a guiar o currículo prescrito e vivido no projeto recém implantado (no ano de 2018) na cidade em questão. Projeto que espelha o modelo educacional da escola da escolha, trazido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE.

Percebi o cunho empresarial em que muitos projetos educacionais possuem ao evidenciar o padrão de formação muitas vezes desvinculado da realidade dos estudantes. Busca-se formar para o mercado de trabalho, considerando as competências gerais desejáveis aos futuros trabalhadores. Na contramão desse currículo estão crianças com diferentes realidades sociais que são, por vezes, “depositadas” nas escolas de tempo integral para que os pais possam trabalhar o dia todo. Havendo também àquelas que são “jogadas” entre os muros dessas escolas como uma substituição às ruas e aos centros de reeducação de menores infratores.

Cito ainda a experiência pós-concurso, a partir de 2019, no município de Toritama, em que me encontro atualmente como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como espaço-tempo que tem me despertado para encaminhar os estudos sobre o currículo atrelando-o às relações de gênero. Isto se deve às experiências vividas tanto no espaço escolar como um todo, quanto no espaço micro da sala de aula. Pois durante minha atuação como docente no 5º ano, presenciei situações de machismo por parte de meninos para com as meninas, seja através de falas ou até de atitudes de tentativa de partir para agressão daquela menina que não o interessava.

Observei também comportamentos das meninas, que seguindo o estigma patriarcal, alimentavam uma rivalidade entre as colegas, como uma espécie de disputa pelo menino mais interessante dentro dos padrões de beleza que elas buscavam. Então, havia divisões e grupos entre as meninas, e sempre que precisava intervir, tomava ciência que o motivo principal da “rivalidade” eram as aproximações ou distanciamentos de determinado grupo com o menino em questão. O que geralmente não ocorre com todas as crianças, mas com uma grande maioria da turma do 5º ano.

Além disto, percebi que as meninas costumam relatar, sobre suas rotinas, o trabalho doméstico, enquanto que entre os meninos isso nem sempre é comum. Meninas que possuem irmãos na mesma idade, mas que dividem seu tempo, fora da escola, entre os estudos e o trabalho doméstico, enquanto que seus irmãos, ainda que estejam ocupando o mesmo espaço e tempo, não se destinam a esse fim. Meninas que comentam sobre a idade que terão filhos (16, 17 anos) de acordo com os parâmetros vivenciados por suas mães, como se não houvesse outra perspectiva para além do âmbito doméstico, do namoro e do ser mãe na adolescência.

Então, durante o ano precisei trabalhar ideias interventivas para esta realidade, levei para turma histórias de mulheres cientistas, médicas, jogadoras de futebol etc., trabalhei com textos sobre a violência contra mulher, procurando estimular que enxergassem outros horizontes para além dos que suas mães viveram. Os conhecimentos que tinha sobre o pensamento feminista (mesmo que o feminismo mais padrão) contribuíram com minha prática e me fizeram enxergar que os arquétipos patriarcais machistas misóginos atingem não somente a produção e reprodução do “ser menina”, mas também do “ser menino”.

Sendo assim, seguem os constructos binários da colonialidade, os comportamentos que são disseminados, seja pela família com forte ligação religiosa, seja pelo meio social, ou até pela escola, quando esta reproduz dicotomias sobre o que a sociedade colonizada considera ser coisa de menino ou de menina, no que se refere à cor, atividades físicas, brincadeiras, comportamentos, entre outros. Percebi ainda que a formação de alguns profissionais que atuam nesse espaço não abordou a necessidade de lutar cotidianamente contra estes padrões de gênero em que os currículos prescritos (na dimensão dos documentos curriculares) e vividos (prática docente) encontram-se imersos.

Desse modo, tais vivências me fizeram despertar o interesse de forma mais aguçada para os estudos feministas, pois compreendo que o cotidiano escolar, enquanto campo de materialização, também de (des)construção, do currículo, reverbera práticas pedagógicas baseadas nas estruturas de poder sociais, econômicas, culturais e patriarcais. Por vezes, o papel formador de pessoas plurais, entendidas com e a partir de suas singularidades, anseios e questões culturais, é substituído por ideais e práticas que as homogeneízam e as enquadram numa ótica binária: preto/branco, homem/mulher, feminino/masculino, cristão/não cristão, etc. Visão esta, historicamente construída no Brasil desde a empreitada colonizadora.

Falar sobre ir de encontro a esta estrutura é falar a respeito de uma educação libertadora (FREIRE, 1996) que possibilite a formação de seres humanos críticos e transformadores de sua realidade. É ainda, defender a construção de pedagogias feministas através da “interculturalidade crítica” (WALSH, 2008) que questiona relações de poder não apenas nas questões culturais, mas coloniais, em que a racialização e a diferença foram estruturadas.

É salutar que tal concepção se faça real em espaços educativos ao materializarem seus currículos numa perspectiva pós-crítica a partir da lente pós-colonial, que possibilite a desconstrução de hegemonias colonizadoras e a reconstrução de outra lógica social, inscrita com e partir dos grupos marginalizados. Isto posto, partiremos para as discussões e produções científicas em educação a respeito do objeto de pesquisa. Para este percurso, selecionamos os

critérios epistêmico e temporal, ao realizar o recorte dos locais de produção e divulgação das pesquisas e o período de tempo a serem tratados na próxima seção.

## 1.2 APONTAMENTOS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS EM EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM O TEMA DA PESQUISA

No intuito de tomar ciência dos estudos que estão sendo realizados no campo da educação relacionados a nossa pesquisa, que busca compreender o gênero em sua relação com outros eixos de subordinação no currículo vivido da escola, realizamos um levantamento das investigações científicas em dois locais. Sendo eles: as Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); e o Repositório Digital do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (PPGEduC-UFPE- CAA)<sup>3</sup>. Os dois espaços de pesquisa foram escolhidos por dar conta de uma visualização nacional e local.

O intervalo de tempo utilizado para sondagem das produções científicas na área de educação compreende o período de 2013 a 2019. Esse recorte temporal se justifica por possibilitar o emparelhamento dos anos de produções divulgadas nos dois locais de busca. Tendo em vista que 2013 é o primeiro ano de depósito de dissertações no Repositório Digital do PPGEduC, e 2019 é o último ano de Reunião Anual da ANPEd, no momento da busca.

No processo de levantamento das pesquisas, utilizamos como procedimento de análise a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), tendo em vista que uma de suas funções é ir além do conteúdo escrito a partir da realização de inferências. Nesse percurso, Bardin (2016) aponta três fases importantes no tratamento dos dados, sendo elas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento e inferências. Na pré-análise realizamos o levantamento de todos os trabalhos nos locais e recorte de tempo indicado, constituindo o corpus documental, sendo este o conjunto de documentos a serem submetidos ao processo de análise.

A partir da constituição do corpus documental, em contato com as pesquisas, na busca por obter impressões e orientações em relação ao nosso tema, fizemos uso da “leitura flutuante” (BARDIN, 2016) dos títulos e palavras-chave das investigações científicas. Desta feita, não encontramos nenhum trabalho com o mesmo objeto a que se pretende a pesquisa. Assim, a regra da exaustividade (BARDIN, 2016) também se fez presente, uma vez que esvaziamos todos os trabalhos do corpus documental coletado. Reorientamos então nosso olhar para buscar os

---

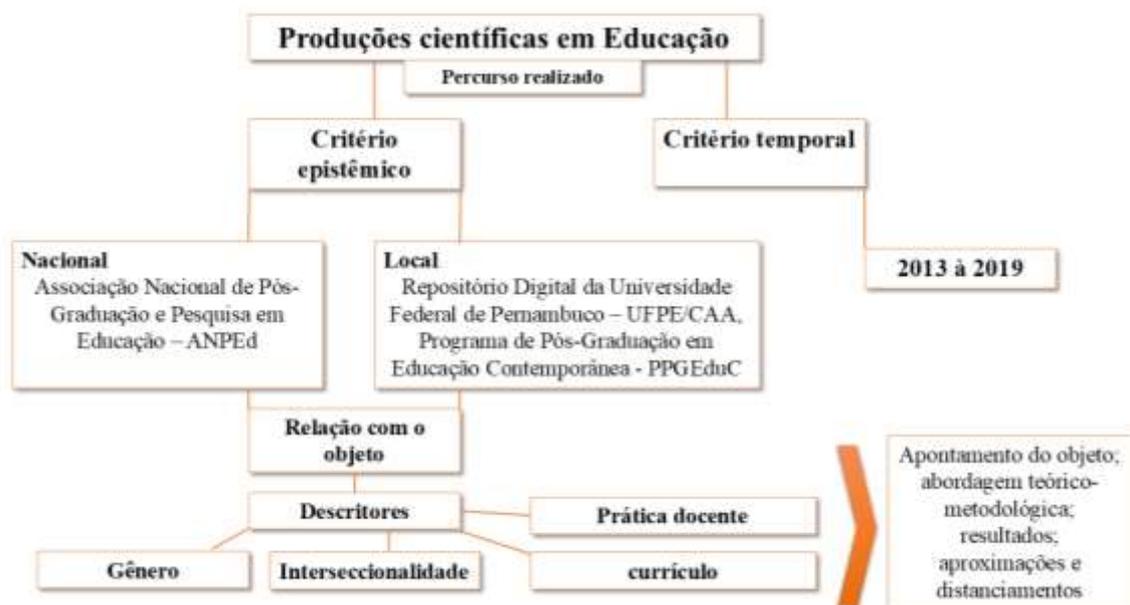
<sup>3</sup> <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/301>

trabalhos que trouxessem em seus títulos, resumos e/ou palavras-chaves os descritores: gênero, currículo, interseccionalidade ou prática docente.

Partindo destes descritores de busca, nos utilizamos da “regra da representatividade” (BARDIN, 2016) ao selecionar os estudos que traziam tais termos e realizar sua leitura integral. Com a determinação dos parâmetros de escolha dos trabalhos em sua natureza semelhante, seguimos a “regra da homogeneidade” (BARDIN, 2016). Com isto, os trabalhos selecionados que se adequaram a finalidade de fornecer informações relacionadas ao objetivo da pesquisa, foram constituídos a partir dos fundamentos da “regra da pertinência” (BARDIN, 2016).

No segundo momento da análise, realizamos a exploração do material. Esta etapa consistiu em explorar o corpus documental formado, com base nas especificações já citadas. Logo, foi possível codificar, e separar os dados na constituição de significações que pudessem ser analisadas. Em relação à terceira etapa, tratamento e inferências, fizemos uso de tabelas e com porcentagens e números, para traçar inferências a respeito dos dados obtidos. Além de analisar os distanciamentos e aproximações dos trabalhos analisados, com o nosso objeto de estudo, em relação a abordagem teórico metodológica e os objetivos destes. Este percurso trilhado está disposto no esquema da Figura 1.

**Figura 1 – Esquema de organização e critérios utilizados no levantamentos das produções científicas em educação**



Diagramação: Andreza Alves (2021).

Os critérios apontados na Figura 1, a partir de esquema, nos auxiliaram na organização e seleção das informações pertinentes ao objeto de estudo em questão. Observar quais as

abordagens teórico-metodológicas, objetos e resultados que esses trabalhos apontam, nos permite com mais facilidade traçar pontos afins, e não afins, com aquilo que buscamos em nosso estudo. Desse modo, seguimos para o levantamento realizado nas Reuniões Anuais da ANPEd e no Repositório Institucional do PPGEduc.

### **1.2.1 Levantamento dos estudos que se aproximam com o objeto de estudo nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e no Repositório Institucional do PPGEduc UFPE/CAA**

No levantamento das investigações através da ANPEd, consideramos 4 (quatro) Grupos de Trabalhos (GTs). Sendo eles: GT 03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT 12 – Currículo; GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais; GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. Tais grupos foram selecionados por considerarmos possibilidades de relações entre as produções neles contidas com o objeto de estudo em questão.

Então, o GT 03 foi escolhido pela possibilidade das discussões dos movimentos sociais abordarem o gênero a partir das lutas feministas, além do questionamento aos diferentes currículos. O GT 12, por suas produções girarem em torno do currículo. O GT 21, por compreender a interseccionalidade entre gênero e outras questões sociais, de raça e políticas, e por esta pauta também apresentar uma discussão curricular. E o GT 23, por concentrar as discussões a respeito de gênero.

O levantamento das pesquisas no marco temporal indicado compreendeu as Reuniões Anuais (RA) 36<sup>a</sup> em 2013, 37<sup>o</sup> em 2015, 38<sup>a</sup> em 2017 e 39<sup>a</sup> em 2019. O quantitativo total de trabalhos encontrados foi de 375. Destes, nenhum trabalho trouxe em seu título ou palavras-chaves a abordagem de maneira direta do mesmo objeto desta pesquisa. Desta feita, reorientamos a busca partindo dos seguintes descritores: a- gênero; b- interseccionalidade; c- currículo, d- prática docente. Com isto, fizemos a leitura dos títulos e palavras-chaves dos trabalhos novamente, identificando os trabalhos que trouxessem os descritores indicados.

Em relação ao descritor gênero, localizamos um total de 49 trabalhos, o que corresponde a 13,06% do total de trabalhos (375). No descritor interseccionalidade, localizamos 7 trabalhos, que representam um percentual de 0,53% do total. Sobre o descritor currículo, o número de investigações em que o encontramos foi de 91, o que representa 24,62% do total. No descritor prática docente, localizamos 1 trabalho, que representam um percentual de 0,53% do total. Tais dados apresentam quantitativamente uma discussão ainda pequena no que se refere ao gênero, interseccionalidade e a prática docente. Além de apontar uma produção considerável a respeito

do currículo. O quantitativo de trabalhos em relação aos descritores destacados está apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1- Comunicações orais da ANPEd (2013 A 2019: 36<sup>a</sup>, 37<sup>a</sup>, 38<sup>a</sup> E 39<sup>a</sup> reunião nacional)**

Grupos de Trabalhos – GT	Total de trabalhos	Descritores			
		Gênero	Interseccionalidade	Currículo	Prática docente
<b>03- Movimentos sociais, Sujeitos e Processos Educativos</b>	82	2 (2,43%)	3 (3,65%)	1 (1,21%)	0 (0%)
<b>12- Currículo</b>	107	2 (1,86%)	0 (0%)	75 (70,09%)	0 (0%)
<b>21- Educação e Relações Étnico-raciais</b>	100	0 (0%)	1 (1%)	9 (9%)	1 (1%)
<b>23- Gênero, Sexualidade e Educação</b>	86	45 (52,32%)	3 (3,48%)	4 (4,65%)	0 (0%)
Total geral	375	49 (13,06%)	7 (0,53%)	91 (24,26%)	1 (0,26%)

Fonte: tabela elaborada com base nos dados levantados através do site da ANPEd, disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Diagramação: Andreza Alves (2021).

A partir destes dados, passamos a buscar apenas trabalhos que trouxessem relação entre os descritores, gênero, interseccionalidade, currículo e prática docente. Porém, não localizamos nenhum trabalho que englobassem os quatro descritores. Com isto, procuramos trabalhos que pudessem apresentar relação entre pelo menos dois dos descritores estabelecidos em seus títulos e/ou palavras-chaves. Dessa forma, identificamos 6 (seis) estudos que traziam o descritor gênero e currículo, correspondente a 1,6% do total de trabalhos. E 5 (cinco) trabalhos que traziam os descritores interseccionalidade e gênero, representando o percentual de 1,33% do total de trabalhos.

A distribuição dos estudos selecionados, a partir da relação entre os descritores estabelecidos, se deu da seguinte forma: com os descritores gênero e currículo - 2 (dois) trabalhos foram encontrados no GT 12- Currículo; 4 (quatro) trabalhos foram encontrados no GT 23- Gênero, Sexualidade e Educação. Para os descritores interseccionalidade e gênero, localizamos 6 (seis) trabalhos, 2 (dois) no GT 03- Movimentos Sociais Sujeitos e Processos Educativos; 1 (um) no GT 21- Educação e Relações Étnico-raciais; 3 (três) no GT 23- Gênero, Sexualidade e Educação. Conforme mostra a Tabela 2:

**Tabela 2 – Comunicações orais da ANPED (2013 A 2019: 36<sup>a</sup>, 37<sup>a</sup>, 38<sup>a</sup> E 39<sup>a</sup> reunião nacional) relacionando pelo menos dois descritores**

Grupos de Trabalhos – GT	Total de trabalhos	Descritores		
		Gênero e currículo	Currículo e gênero	Interseccionalidade e gênero
03- Movimentos sociais, Sujeitos e Processos Educativos	82	0 (0%)	0 (0%)	2 (2,43)
12- Currículo	107	0 (0%)	2 (1,86%)	0 (0%)
21- Educação e Relações Étnico-raciais	100	0 (%)	0 (0%)	1 (1%)
23- Gênero, Sexualidade e Educação	86	4 (4,65%)	0 (%)	3 (3,48%)
Total geral	375	4 (1,06%)	2 (0,53%)	6 (1,6%)

Fonte: tabela elaborada com base nos dados levantados através do site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br> Diagramação: Andreza Alves (2021).

Vale ressaltar que os demais trabalhos que trouxeram em seus títulos e/ou palavras-chaves algum dos descritores isolados, não foram lidos em sua integridade, tendo em vista que, nesta etapa, consideramos apenas essas duas partes para realizar a busca. Por esse motivo, não podemos afirmar que tais discussões estejam ausentes em outras partes dos trabalhos. Já os trabalhos selecionados de acordo com a tabela acima foram lidos a fim de buscarmos aproximações e distanciamentos com nosso estudo.

No que tange aos descritores interseccionalidade e gênero, após realizar leitura dos 6 (seis) trabalhos selecionados, elegemos 3 (três) deles. Os outros 3 (três) trabalhos abordavam, de modo geral, a interseccionalidade a partir de narrativas de: superação de mulheres em processo de desvinculação do tráfico de drogas; estratégias de conciliação do trabalho e escola, para estudantes da EJA; gênero, sexualidade e envelhecimento. Já os trabalhos que envolviam os descritores gênero e currículo 4 (quatro) e currículo e gênero 2 (dois) foram mantidos integralmente para traçar os distanciamentos e aproximações. Os estudos selecionados encontram-se descritos no Quadro 1.

**Quadro 1 – Trabalhos da ANPEd selecionados para traçar distanciamentos e aproximações com o objeto de estudo**

GT	Descritores	Ano/ Reunião	Títulos dos trabalhos	Autor/a
12- Currículo	Currículo e gênero	2015/ 37°	Lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo.	Patrícia Daniela Maciel e Maria Manuela Alves Garcia
			Gênero e suas implicações no currículo do município de Joao Pessoa.	Gabriela Maria dos Santos
23- Gênero, Sexualidade e educação	Gênero e currículo	2013/ 36°	Modos de ver, sentir, e questionar: a presença do gênero e da sexualidade no curso de Pedagogia.	Táisa de Sousa Ferreira
		2015/ 37°	Gênero e Currículo: Uma análise desta (des)articulação na Formação Inicial de Docentes.	Éderson da Cruz e Maria Cláudia Dal’Igna
		2017/ 38°	O ataque à discussão de gênero na escola, construção identitária e a importância da liberdade docente.	Marcos Vinicius Pereira Monteiro
		2019/ 39°	Gênero na formação de pedagogas: os percalços na inserção da temática nos percursos curriculares.	Carolina Castro Silva
21- Educação e Relações Étnico-raciais	Interseccionalidade e gênero	2019/ 39°	Mulheres negras: luta, resistência e libertação.	Eunice Lea de Moraes
23- Gênero, Sexualidade e educação		2017/ 38°	Os efeitos do pânico moral sobre o movimento feminista: ecos em direção à agenda conservadora.	Carolina Langnor
		2019/ 39°	GÊNERO, QUILOMBO, RAÇA e GERAÇÃO: interfaces do cotidiano de mulheres quilombolas de Barrinha, Bom Jesus da Lapa – BA.	Kleide Iraci Marques Silva

Fonte: ANPEd; Diagramação: Andreza Alves (2021).

Diante do exposto no Quadro 1, discorreremos sobre os trabalhos selecionados nele descritos. Na reunião 37<sup>a</sup> que ocorreu no ano de 2015, localizamos os dois trabalhos que fazem relação entre os descritores currículo e gênero no GT 12 – Currículo. O primeiro tem como título: Lesbianidade como arte da produção de si e suas interfaces no currículo, autoras: Patrícia Daniela Maciel e Maria Manuela Alves Garcia. O estudo é parte de uma pesquisa de doutorado, feito através de relatos autobiográficos de sete professoras da educação básica que se assumiram lésbicas em algum momento de suas vidas.

Tal pesquisa buscou investigar as formas singulares de vivências do gênero e do feminino na docência por parte do grupo de professoras lésbicas, tendo em vista a heteronormatividade e a disciplina culturalmente cultuadas nos currículos. As autoras fazem uso das narrativas autobiográficas para discussão sobre como as experiências de gênero das mulheres em questão, produziram um conhecimento de si e nas mediações vivenciadas como docentes nas escolas. Como considerações parciais, o trabalho apresenta que as experiências das docentes como lésbicas, nas escolas, produz uma pedagogia questionadora dos padrões heteronormativos, além de possibilitar conhecimento próprio e reinvenção de suas identidades como professoras.

Esse trabalho se aproxima do nosso objeto de pesquisa ao trazer o gênero numa perspectiva questionadora dos padrões reservados a esta categoria, além de apontar o fato de que o currículo reproduz esse padrão, trazendo a necessidade da reinvenção dessa lógica binária curricular. Também se distancia de nosso objeto em relação a sua abordagem teórico-metodológica, tendo em vista que as autoras trabalham com a análise de discurso e o pós-estruturalismo, não abordando as questões da colonialidade atreladas as questões de gênero e ao currículo.

O segundo trabalho tem como título: Gênero e suas implicações no currículo do município de Joao Pessoa, cuja autoria é de Gabriela Maria dos Santos. A pesquisa se pauta na vertente pós-estruturalista, assumindo a Teoria do Discurso de Laclau nas orientações teórico-metodológicas para analisar discursos constituídos sobre gênero na proposta curricular do Município de João Pessoa/PB. As percepções foram que as construções discursivas de gênero na proposta analisada trazem discursos marcados pelo viés da biologia ou ciências. Embora existam alguns discursos flutuantes, deslocados e esvaziados, deixando um leque de possibilidades para ressignificar a ação docente.

Este trabalho contribui com nosso objeto de estudo ao compreender o currículo enquanto produtor de identificações de gênero em suas elaborações discursivas sócio-históricas, além de denunciar a biologização do gênero nos currículos. Distancia-se pela abordagem teórico-metodológica utilizada, por abordar o currículo de outro município e estado, além de não explorar a colonialidade de gênero na base das construções dicotômicas curriculares.

Os outros 4 trabalhos, envolvendo os descritores gênero e currículo, foram encontrados no GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. Na RA 36<sup>a</sup> em 2013, identificamos 1 (um) destes trabalhos, com título: Modos de ver, sentir, e questionar: a presença do gênero e da sexualidade no curso de Pedagogia; autora: Taísa de Sousa Ferreira. O estudo tem como base a pesquisa de mestrado da autora e reflete sobre como se configura a presença das questões de gênero e

sexualidade no currículo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.

São utilizadas entrevistas semiestruturadas com 6 professores/as do curso de Pedagogia que ministravam aulas nas disciplinas obrigatórias com ligação às temáticas abordadas (gênero e sexualidade). A autora faz uso da corrente teórico-metodológica pós-crítica/ pós-estruturalista e também dos estudos culturais. Como considerações finais traz que os/as professores/as possuem diferentes inquietações e problematizações sobre as relações de poder que se dão na construção do currículo e quanto à ausência de articulação entre os docentes e os componentes curriculares, mas além das críticas tecem apontamentos e possibilidades.

Ferreira (2013) coloca que as questões sobre gênero e sexualidade são pouco discutidas, havendo articulações individuais de docentes que não se dão no âmbito do curso como um todo. O fato de não haver uma disciplina obrigatória, é visto pelos docentes como uma problemática, quando se tem como objetivo construir propostas e discursos que possibilitem descortinar as discussões a respeito de gênero e sexualidade nas diferentes alas sociais. Assim, a autora pontua que o currículo precisa ser olhado com mais atenção, pois diferentes estratégias o perpassam garantindo a manutenção de determinados discursos em detrimento de outros. É preciso voltar-se para práticas desestabilizadoras desses currículos, afirmando a pluralidade de discursos existentes.

Este trabalho traz luz ao nosso objeto de estudo ao pensar a formação de professores como locus importante para discutir as questões de gênero, tendo em vista que estes docentes poderão atuar no campo da educação básica. Assim, o estudo se aproxima de nosso objeto de pesquisa ao evidenciar a importância da presença dos debates de gênero no currículo de forma questionadora, tendo em vista que sua ausência ou presença eletiva diz muitos sobre as concepções de gênero adotadas em suas políticas. Quanto aos distanciamentos, a pesquisa se distancia do nosso objeto à medida que não trabalha com a educação básica, tendo como sujeitos de pesquisa professores formadores. Além disto, não considera a abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais e Feminismo Latino Americano em suas tessituras.

O segundo trabalho do GT 23 foi localizado na 37ª Reunião Anual, que ocorreu em 2015, tendo como título: Gênero e Currículo: Uma análise desta (des)articulação na Formação Inicial de Docentes do autor Éderson da Cruz – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e Maria Cláudia Dal’Igna – UNISINOS/ Agência Financiadora: CAPES/FAPERGS. A análise parte da pesquisa de mestrado que buscou problematizar a relação de gênero e currículo no âmbito da formação inicial de docentes da Universidade da região Sul do Brasil, nos cursos de graduação em Letras e em Pedagogia.

Fundamenta-se nos estudos de gênero pós-estruturalista, estudos curriculares e foucaultianos. Faz uso da análise documental e do grupo focal constituído por professoras universitárias. Traz como considerações finais a dicotomia revelada entre teoria e prática, no sentido de que há um apagamento do gênero no “currículo papel”, mas no “currículo em movimento” são construídas intervenções das professoras a respeito das relações de gênero. Questiona-se a polarização do currículo em relação às questões de gênero, tendo em vista que pode contribuir para generificações do currículo.

Esse trabalho se aproxima de nosso objeto de estudo ao realizar uma abordagem a respeito das questões de gênero no currículo vivido, lançando luz sobre o fato de que muitas vezes esse currículo pode apontar caminhos de resistência em relação ao currículo prescrito. Também se distancia de nosso objeto de estudo na medida em que tem como foco o currículo universitário, utiliza o grupo focal como instrumento de coleta de dados e não volta seu olhar para as abordagens teórico-metodológicas dos Estudos Pós-coloniais e Feminismo-Latino Americano.

O terceiro trabalho foi identificado na RA 38º em 2017, tendo como título: O ataque à discussão de gênero na escola, construção identitária e a importância da liberdade docente, autor Marcos Vinicius Pereira Monteiro – UFRJ. O trabalho aborda as relações entre as questões de identidade, gênero e interculturalidade, investigando recentes investidas para limitar a prática dos/as profissionais de educação no ambiente escolar. Baseia-se teoricamente nos estudos culturais e realiza uma compilação de projetos de lei que vêm ameaçando a liberdade docente como o “Escola sem partido” (alterações nas diretrizes do PNE, excluindo os termos gênero e igualdade de gênero) sob pretexto de combater a “ideologia de gênero”.

O estudo constatou que tais investidas colocam sob ameaça os avanços nas áreas de direitos humanos alçados nos últimos anos. Com isto, é ressaltada a importância dos profissionais da educação buscarem um trabalho pautado na perspectiva da interculturalidade como construção de formas de resistências. Assim, o trabalho traz como ponto de conexão com o nosso objeto de estudo o olhar sobre o gênero no âmbito escolar, chamando atenção para a necessidade de se pensar e trabalhar na perspectiva da interculturalidade como caminho insurgente. Distancia-se em relação ao arcabouço teórico-metodológico, tendo em vista que se evidenciam os estudos culturais, mas não se adentra nas questões Pós-Coloniais. A localização geográfica e o contexto de cada município pesquisado, nos estudos, também é outro ponto de distanciamento.

O quarto e último trabalho envolvendo os descritores gênero e currículo, localizado no GT-23, foi identificado na RA 39ª que ocorreu no ano de 2019. O estudo traz como título:

Gênero na formação de pedagogas: os percalços na inserção da temática nos percursos curriculares. Tem como autora Carolina Castro Silva - UFF - Universidade Federal Fluminense/ Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES. Esta produção científica buscou apresentar um panorama sobre como os estudos e conceitos de gênero vêm sendo trabalhados, além de mostrar os efeitos no campo escolar, acadêmico e político da ampliação dessas discussões.

Como fontes de coleta de dados, o estudo utilizou fluxogramas dos cursos de Pedagogas das Universidades UERJ, UFF a partir dos sites institucionais. Além de mapear os projetos político pedagógicos institucionais, analisar os currículos acadêmicos dos docentes e realizar entrevista com 7 docentes que possuem estudos voltados às questões de gênero, na busca por compreender as motivações que os levaram a trabalhar a temática. Para realizar o estudo dos dados das entrevistas é utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2016).

Após análise a autora trouxe como considerações finais que a instituição universitária, cria, reforça e reproduz, através do processo educacional, ideologias e práticas excludentes. Essas práticas se reproduzem e são reforçadas por aspectos religiosos apresentados por alunos/as em formação, mas são problematizados pelos professores/as formadores/as. Dito isto, Silva (2013) conclui que ainda há muito que se caminhar, principalmente no cenário em que assistimos os ataques às políticas de direitos humanos.

Em relação aos dois últimos trabalhos citados, podemos concluir que os currículos analisados enquanto documentos ou práticas curriculares, em sua relação com as questões de gênero na educação básica, trazem como desafios a discussão e desconstrução dos padrões androcêntricos e heteronormativos. Estes padrões são impostos na sociedade moderna capitalista colonial patriarcal, tendo em vista que boa parte das discussões caminham no sentido da biologização do gênero. Pudemos perceber que docentes que vivem essas marcas por assumirem-se enquanto gays ou lésbicas, possuem um olhar crítico que possibilita pedagogias questionadoras. Com isto, há que se buscar desconstruções e resistências aos currículos tradicionais e esvaziados das discussões sobre as relações de poder no tocante ao gênero.

No que se refere aos descritores interseccionalidade e gênero, dos três trabalhos selecionados, um deles encontra-se na RA 39<sup>a</sup> em 2019, no GT-21, e tem como título: Mulheres negras: luta, resistência e libertação, autora Eunice Lea de Moraes - UFPA - Universidade Federal do Pará. O estudo busca evidenciar a interseccionalidade entre as dimensões de opressão econômica, ideológica e política dos sistemas de dominação que oprimem as mulheres negras. Dessa forma, a autora reflete sobre o feminismo negro e os processos de resistência e organização das mulheres negras. O estudo utiliza como caminho metodológico o levantamento bibliográfico, fazendo uso da leitura reflexiva a partir de nomes que são referência para o

feminismo negro, tais como Lélia González, Sueli Carneiro, Ângela Davis, Kimberlé Crenshaw, entre outras.

A autora traz a interseccionalidade entre gênero, raça e classe como eixo condutor da análise das relações assimétricas e subalternizadoras destinadas às mulheres negras. A partir do estudo considera-se que as mulheres negras ocuparam um papel histórico importante na luta contra a escravidão e dominação, apesar de serem invisibilizadas nas histórias coloniais que apontam o início do feminismo. A interseccionalidade evidenciada pelo feminismo negro é uma das marcas importantes das mulheres negras na jornada do feminismo contra os elementos de opressão.

O estudo aproxima-se do nosso objeto à medida que desloca o foco epistêmico para grupos historicamente subalternizados, tais como as mulheres negras. Além disto, considera a interseccionalidade como marcador analítico a ser adotada nos estudos de raça, classe e gênero. Distancia-se pelo fato de trabalhar a partir do feminismo negro e não abordar os Estudos Pós-Coloniais, além de não ter como fonte de análise o currículo vivido por meio da prática docente na educação básica.

O segundo trabalho localiza-se no GT-23 da 38ª RA em 2017, tendo como título: Os efeitos do pânico moral sobre o movimento feminista: ecos em direção à agenda conservadora, da autora Carolina Langnor – UFPR/ Agência Financiadora: CAPES. O objetivo do trabalho é buscar identificar como tem se apresentado o feminismo atual nas Instituições de Ensino Superior. Como aporte para o caminho metodológico foi utilizado o mapeamento audiográfico. Essa audiografia consiste na geografia da voz, tendo como teórico Philippe Artières.

Como instrumento de coleta dos dados audiográficos foram utilizadas as entrevistas narrativas. Por meio das análises das entrevistas, a autora concluiu que entre os grupos entrevistados existia um crescimento de rachas entre as estudantes universitárias feministas que em um primeiro momento se identificavam como feministas liberais e/ou interseccionais e que, posteriormente, passam a aderir a grupos que se posicionam como sendo da vertente do feminismo radical.

O terceiro trabalho está localizado também no GT-23 da RA 39ª que ocorreu em 2019, tendo como título: GÊNERO, QUILOMBO, RAÇA e GERAÇÃO: interfaces do cotidiano de mulheres quilombolas de Barrinha, Bom Jesus da Lapa – BA, tem como autora Kleide Iraci Marques Silva - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento que tem como elemento importante a intersecção dos estudos a respeito de gênero, quilombo, raça e geração. Assim, a autora busca entender as formas como

as mulheres produzem suas relações de gênero no trabalho, considerando as alterações ou permanências entre as gerações.

A corrente teórico-metodológica se embasa no feminismo negro, tendo como técnicas de coleta de dados a observação participante e a entrevista narrativa evidenciando a memória como estratégia para os registros. Tem como sujeitos mulheres quilombolas com idade entre 25 e 35 anos na comunidade de Barrinha, Bom Jesus da Lapa – BA. Ao trabalhar com a construção do gênero, que não envolve apenas mulheres, os esposos dessas mulheres também são eleitos no contexto do estudo. Em relação ao tratamento e análise dos dados, a autora faz uso da análise de conteúdo.

Como apontamentos parciais, a pesquisa em andamento tem mostrado que a identidade afirmada e construída dessas mulheres é sempre colocada em questão a cada relato de preconceito. A autora observa ainda que estas mulheres vêm ocupando postos de trabalho antes ocupados por homens, tendo em vista a escassez de outras oportunidades, além disso, dedicam-se ao trabalho doméstico e possuem representatividade de 70% na associação quilombola, espaço que possui em sua diretoria apenas mulheres que protagonizam as lutas pela terra.

O trabalho aproxima-se do nosso objeto de estudo ao pensar a interseccionalidade como relevante para abordar as construções de gênero e sua ligação com os demais eixos de subordinação das mulheres quilombolas. Traz também a análise de conteúdo como procedimento de análise e desloca o foco epistêmico para povos historicamente subalternizados, como as mulheres quilombolas. Distancia-se por não trabalhar com a lente teórica dos Estudos Pós-Coloniais e Feminismo Latino-Americano, tendo em vista que o feminismo negro possui mais aproximação com as questões levantadas pela pesquisa em andamento.

Este levantamento realizado em âmbito nacional a partir da ANPEd nos mostra a escassez de trabalhos que possuem aproximações com o objeto de estudo em questão. Percebemos ainda, que muitos trabalhos que abordam a perspectiva do gênero não utilizam o viés da interseccionalidade como ponto importante para enxergá-lo de modo interconectado e não isolado. Com isto, a categoria gênero aparece, mesmo que de maneira questionadora, desvinculada de outros eixos de opressão que cruzam sua avenida e produzem seus arquétipos de poder e hierarquia. Outro ponto a ser mencionado é o fato de que, mesmo os trabalhos que trouxeram as questões coloniais como elemento de opressão, não se utilizaram da abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais ou Decoloniais.

Visualizamos, nos trabalhos descritos, que as correntes teórico-metodológicas eleitas para discussão das temáticas de gênero e currículo localizam-se no campo pós-crítico, sendo

predominante o pós-estruturalismo e os estudos culturais. Sobre os procedimentos de análise, identificamos a análise documental, análise de discurso, abordagem qualitativa, audiografia/mapeamento audiográfico e a análise de conteúdo, essa última aparece com mais frequência. Em relação aos instrumentos de coleta de dados há entrevistas com grupo focal, entrevistas narrativas, observação participante.

Tais informações nos atualiza a respeito das teorias adotadas nos estudos do gênero e currículo, bem como, os encaminhamentos, técnicas e instrumentos adotados para construção e análise dos dados de acordo com os objetivos traçados em cada estudo. Percebemos a importância de um conjunto harmonioso entre teorias, técnicas e instrumentos que conduzam aos cumprimentos dos objetivos propostos na pesquisa.

Outro ponto a ser considerado é a predominância e compromisso de IES públicas na produção de conhecimento, tendo em vista que os trabalhos apontados advêm dessas, o que nos diz sobre a credibilidade e qualidade no ensino, pesquisa e extensão. Quanto à geopolítica das produções, notamos que as regiões Sul e Sudeste do Brasil figuram com maior incidência entre as pesquisas e existem produções que utilizam o contexto de produção dos dados na região Nordeste, no entanto, são produzidas em Universidades do Sudeste.

Considerar que esses locais aparecem com maior ocorrência nas produções sobre currículo e gênero nos faz pensar sobre quem tem se interessado/preocupado em produzir conhecimentos sobre as temáticas, por quê? O que a menor incidência de outras regiões pode nos revelar? Teria ligação com a mesma geopolítica que vem produzindo os programas e documentos curriculares nacionais? São indagações para outros possíveis estudos.

Não deixamos de identificar também que, nos estudos selecionados, a corpo-política das produções concentra-se predominantemente entre as mulheres. O que nos dá indícios de que, esse público, por sentir as marcas patriarcais mais fortemente, preocupa-se mais em pensar sobre os pilares que subalternizam suas existências, na busca por produzir estratégias insurgentes. Também nos traz indícios positivos quanto à participação das mulheres na ciência/produção de conhecimento, nessa pequena amostra de estudos indicados.

Há estudos que se preocupam com a formação inicial dos docentes a respeito da temática de gênero e neles são expostos entraves que vão desde os currículos acadêmicos, a falta de disciplina obrigatória que aborde tais questões, até a religião das pessoas em formação. Neles há indícios de que os/as docentes formadores/as têm apontado caminhos com iniciativas individuais. Questionar as estruturas patriarcais apenas em disciplinas eletivas é uma realidade que indica os estudos, contudo pensamos sobre as pessoas que não elegem essas eletivas, como

ficam suas visões a respeito do assunto e como irão abordá-lo em suas práticas? Pensamos ser um tema relevante para os currículos obrigatórios das IES.

As políticas que representam retrocesso à área de direitos humanos, tais como o “Escola sem partido” são apontadas nos estudos que voltam seus olhares para o currículo escolar e o trabalho docente no tocante às questões de gênero. Com isso, apontar as ameaças destinadas à docência e o pânico moral que se espalhou pela sociedade como um todo parece necessário e importante a essas produções para contextualizar o cenário em que os dados estão sendo produzidos e analisados.

Quando a análise é documental, os documentos curriculares tendem a não trazer uma perspectiva otimista sobre a temática de gênero. Revelam a ausência de discussões e/ou a biologização do trabalho com gênero, ou seja, pensá-lo apenas na dimensão do sexo/corpo sem apontar os aspectos sociais que incidem sobre suas representações e linguagens. Diante disso, mostram em suas considerações finais que é preciso construir outras formas de ver e pensar o gênero nesses currículos, e que ainda tem muito que se caminhar nesse sentido.

As produções indicam ainda que o trabalho com gênero não se desprende de outras dimensões tais como: sexualidade e identidade de gênero, elas aparecem de forma imbricada, ainda que não sejam o foco específico do estudo e aprofundamento. Isso nos indica que esses campos são interligados e carregam marcas normativas do patriarcado colonial moderno expresso também pela visão binária e a heteronormatividade.

Sobre o levantamento a nível local realizado junto ao Repositório digital da UFPE-CAA- PPGEduc, foram considerados os mesmos critérios com relação aos descritores e ao recorte temporal já estabelecidos. No período de tempo indicado, o repositório possui ao todo 97 dissertações, sendo 6 em 2013, 11 em 2014, 14 em 2015, 12 em 2016, 24 em 2017, 20 em 2018, 10 em 2019. Desse total não foram encontradas dissertações que abordassem o mesmo objeto a que se pretende esta pesquisa.

Como nosso objeto não foi contemplado nas pesquisas, reorientamos nossa busca a partir dos resumos e palavras-chave que trouxessem os descritores já elencados. Com isto, localizamos o descritor gênero em 15 (quinze) pesquisas, correspondendo a 15,46% do total. O descritor currículo foi identificado em 12 (doze) estudos, cuja porcentagem, em relação ao total de trabalhos, é de 12,37%. Sobre o descritor interseccionalidade, não foram localizadas pesquisas que o mencionassem nas partes indicadas. Quanto ao descritor prática docente, o total de investigações que consta os termos foi de 8 (oito), correspondendo a 8,24% do total de estudos. Os dados descritos estão representados na Tabela 3.

**Tabela 3 – Dissertações do repositório digital da UFPE- CAA- PPGEduC**

Ano de depósito das Dissertações	Total de Dissertações	Descritores			
		Gênero	Interseccionalidade	Currículo	Prática docente
2013	6	0 (0%)	0 (0%)	1 (16,66%)	0 (0%)
2014	11	1 (9,09%)	0 (0%)	1 (9,09%)	2 (18,18%)
2015	14	2 (14,28%)	0 (0%)	3 (21,42%)	4 (28,57%)
2016	12	1 (8,33%)	0 (0%)	2 (16,66%)	1 (8,33%)
2017	24	4 (16,66%)	0 (0%)	3 (12,5%)	0 (0%)
2018	20	5 (25%)	0 (0%)	2 (10%)	1 (5%)
2019	10	2 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total geral	97	15 (15,46%)	0 (0%)	12 (12,37%)	8 (8,24%)

Fonte: tabela elaborada com base nos dados levantados através do site do RI UFPE/CAA, disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/301>> Diagramação: Andreza Alves (2021).

A partir destes dados, realizamos o mesmo movimento do levantamento da ANPEd para selecionar apenas dissertações que envolvessem pelo menos dois descritores, considerando: gênero e currículo, interseccionalidade e gênero, gênero e prática docente. Não encontramos pesquisas que envolvessem em seus resumos e palavras-chave os descritores gênero e interseccionalidade, nem os descritores gênero e prática docente. Localizamos 3 (três) pesquisas relacionando os descritores gênero e currículo, as quais foram selecionadas e constam descritas no Quadro 2.

**Quadro 2 – Dissertações do PPGEduC selecionadas para traçar distanciamentos e aproximações com o objeto de estudo**

Repositório digital UFPE/ CAA PPGEduC	Descritores	Ano	Títulos das pesquisas	Autor/a
	Gênero e currículo	2016	Marias também têm força?: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru	OLIVEIRA, Karinny Lima de
		2017	Vilãs ressentidas ou heroínas improváveis? O ethos da mulher com deficiência em telenovelas brasileiras	ARAÚJO, Raianny Kelly Nascimento
			Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada	SILVA, Fernanda Cavalcante da.

Fonte: RI UFPE/CAA- PPGEduC, disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/301>> Diagramação: Andreza Alves (2021).

Em conformidade com o Quadro 2, discorreremos sobre as 3 (três) pesquisas apontadas traçando suas aproximações e distanciamentos com nosso objeto de estudo. A dissertação com título: *Marias também têm força*”: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru, da autora Karinny Lima de Oliveira, ano de 2016, analisou como se configurou o “Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola” na recepção de estudantes da rede pública de Caruaru, sendo esse também o objetivo geral da pesquisa.

A pesquisadora traçou como objetivos específicos: compreender os discursos de gênero e enfrentamento à violência de gênero no projeto; identificar as ações pedagógicas desenvolvidas; e verificar como os/as estudantes (re)articulavam esses discursos no contexto escolar. A autora afirma que o estudo possui inspirações etnográficas, por obter dados a partir da análise dos documentos do projeto, de audiogravações de oficinas com estudantes (observações não participantes- uso de diários de campo) e de entrevistas semiestruturadas com agentes institucionais (coordenadora do projeto da secretaria da mulher; secretária de educação municipal; gestora da gerência regional de educação; uma das gestoras das escolas estaduais contempladas pelo projeto; coordenadoras dos projetos parceiros de uma faculdade e monitores/as do projeto). A pesquisa se coloca como qualitativa e enquanto estudo de caso.

Como aporte metodológico, há um trabalho com três eixos temáticos, sendo eles: as discussões sobre os direitos humanos e de gênero; a utilização do Pós-estruturalismo na teoria do Discurso de Laclau e Moufe, e debates sobre gênero na educação. A pesquisadora faz um levantamento da visão de teóricos a respeito da violência contra mulher e das pesquisas sobre o tema entre os anos de 2006-2016. Ela conclui que há uma necessidade urgente quanto à elaboração de ações educativas que possam promover equidade de gênero na educação, favorecendo um sistema escolar inclusivo.

Oliveira (2016) elenca a ligação do projeto e lei com o cenário político nacional, na presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, que a partir de 2003 criou a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e ao longo do governo foram promovidas outras políticas identitárias que criaram a secretaria da mulher em cidades e estados do país. Nessa conjuntura o projeto surge em Caruaru e depois de duas versões sofre falta de implementação, a partir de 2014, com uma pausa, diante do campo político de retaliação a respeito do assunto por parte de conservadores que visavam/visam silenciar tais discussões, com a suposta ideia de combate à “ideologia de gênero”.

A autora coloca como considerações a respeito das entrevistas que há um cenário discursivo de disputas sobre as questões de gênero na implementação do projeto no município, diante de várias frentes silenciadoras como a própria Secretaria de Educação Municipal de

Caruaru. Há também tensões quanto à expectativa de monitores/as do projeto, que são de uma universidade privada no município, a respeito de quererem participar do projeto em delegacias e não em escolas. Já as gestoras apontam a falta de organização, inadequação de salas, falta de interesse de estudantes como problemas na implementação do projeto.

Oliveira (2016) pontua que o projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola” exige que as vivências a respeito da equidade de gênero perpassem o aspecto do conteúdo, sendo necessário enfrentamento e superação das desigualdades de gênero no cenário educacional. As ideias de violência de gênero dos agentes e dos documentos pairam sobre percebê-la como: advinda da dominação masculina sobre a mulher; da dominação patriarcal na qual a mulher é vítima da lógica do mercado e do controle social; modalidade de comunicação entre o casal.

O gênero enquanto categoria socialmente construída nas relações sociais de poder é pouco apresentado nos documentos e entrevistas analisadas pela autora. Contudo, os documentos trazem a necessidade de trabalhar metodologias que desconstruam preconceitos com base nas relações de gênero. Sobre a configuração do projeto com estudantes, a autora expõe que inicialmente foi promovido um concurso de redação sobre o tema, em que haveria primeiramente palestras sobre o assunto com agentes da secretaria da mulher destinadas aos/as estudantes. Em seguida, percebem que o tema é grandioso para se restringir a um concurso de redação e lançam parceria com a faculdade privada, que em seus grupos de extensão levou estudantes de do curso de pedagogia a fazerem parte dos/as formadores/as voluntários/as.

Nesse movimento Oliveira (2016) relata sobre as observações feitas em oficinas, com esses/as monitores, visando discutir a temática entre grupos de estudantes. Após a finalização das oficinas e relatos das atividades, impressões e produções dos/as alunos/as a autora coloca que os discursos dos discentes eram difusos e sempre dialogando com o que foi desenvolvido no projeto, estando engajados/as com o processo de ressignificação dos temas de gênero, equidade de gênero, respeito, justiça, entre outros. A autora conclui que os diferentes discursos sobre gênero são heterogêneos e muitas vezes antagônicos, e que os cenários repressores desafiam os movimentos engendrados com projetos na busca por construir enfrentamento à violência contra mulher.

As duas escolas observadas são do estado, com isso, as atividades dos dois projetos com monitores/as da faculdade privada foram desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio em Caruaru, sendo esse um dos pontos de distanciamento com nossa pesquisa, já que buscamos elencar a Educação Infantil e Anos Iniciais em Toritama. Outro fato que distancia essa pesquisa em relação a nossa é o arcabouço teórico metodológico utilizado, pois não consideram as abordagens dos estudos Pós-Coloniais, bem como do Feminismo Latino-Americano.

Os objetivos e o foco no projeto implementado para o combate à violência contra mulher é também uma distinção em relação ao nosso trabalho. O fato de se tratar de um estudo de caso, as análises serem feitas com base na teoria do discurso, e envolver uma gama maior de sujeitos, mas sem considerar a prática docente como ponto de análise, são também pontos de distanciamentos. Como aproximações temos as concepções do gênero como construção social, a utilização desse pilar na pesquisa e a defesa por uma educação que possa promover a equidade de gênero.

A segunda pesquisa com título: Vilãs ressentidas ou heroínas improváveis? O ethos da mulher com deficiência em telenovelas brasileiras, da autora Raianny Kelly Nascimento Araújo, entende as novelas como um currículo cultural que constrói realidades, regulações e identidades e possui um aparato pedagógico. O corpus selecionado para análise foram cenas de novelas globais, evidenciando a novela “Amor à vida”, que apresenta personagem mulher com deficiência. O objetivo geral da pesquisa foi analisar como se constitui o ethos da mulher com deficiência em telenovelas brasileiras.

O estudo apresenta como objetivos específicos: identificar deslocamentos no ethos da mulher com deficiência em telenovelas brasileiras nas últimas décadas; observar as relações entre o ethos constituído e os estereótipos ligados à mulher e à pessoa com deficiência em circulação na sociedade. A autora trabalha com a ideia de “ethoscultural” de Amossy (2005), em que a partir dos discursos dominantes são construídos estereótipos que estabelecem o ethos diante das representações que são apresentadas culturalmente.

A vertente teórica utilizada na pesquisa é o Pós-estruturalismo, tendo como eixo de estudo as Pedagogias Culturais ao defender que aprendemos e ensinamos valores, saberes, verdades e subjetividades através de artefatos culturais que estão nas mídias e/ou no meio social. O estudo é situado enquanto abordagem qualitativa e traz a ideia de corpus para análise baseada em Bauer e Aarts (2002), para quem o corpus é uma seleção finita de uma coleção de assuntos com mesma natureza, coletados e organizados.

Para selecionar as novelas e cenas a serem analisadas a autora fez um levantamento das novelas globais, por ter maior audiência e possibilidade de alcance nos lares, entre os anos de 1980 a 2016, identificando o tipo de deficiência, o gênero, a idade e as características dos/as personagens. Os resultados obtidos versam sobre o fato de as novelas ainda apresentarem a mulher, o corpo e a deficiência influenciados por uma ideia patriarcal e heteronormativa do gênero, com padrões de beleza que influenciam na busca pelo corpo perfeito.

A pesquisa se distancia do nosso objeto de estudo ao trazer como ponto de análise a mulher com deficiência em currículos culturais de telenovelas, além de não utilizar abordagens

Pós-coloniais, feministas Latino-americanas e não utilizar a análise de conteúdo. Aproxima-se por trazer como eixo a discussão de gênero e pensar sobre ela de forma interseccional, um diferencial para a pesquisa da autora é interseccionar o gênero com a deficiência, chamando atenção para uma temática muito pertinente na sociedade machista e capacitista que vivemos.

Por fim, a terceira pesquisa, também do ano de 2017, tem como título: Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral: os desafios dos conteúdos da jornada ampliada, autora Fernanda Cavalcante da Silva, objetivou compreender as influências da política de Educação Integral e/ou ampliação da jornada escolar em implementação nas Escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco no processo de desconstrução das desigualdades de gênero.

Enquanto objetivos específicos, a pesquisa buscou refletir sobre o tempo pedagógico destinado aos jovens, de acordo com as relações de gênero, nas atividades de sala de aula e externas à sala de aula; identificar a postura dos/as professores/as frente às relações de gênero nas atividades desenvolvidas na jornada ampliada; analisar as concepções presentes na política de Educação Integral do Governo de Pernambuco sobre as relações de gênero.

Para obtenção dos dados foram realizados dez encontros, entre 02 e 13 de maio de 2016, com utilização da observação participante, com registros em diários de campo, e entrevistas semiestruturadas (com estudantes, docentes, gestão e secretária da mulher do estado). Na análise dos dados, a abordagem que se fez uso foi a hermenêutica dialética com base em Minayo (1998). O campo de pesquisa foi uma escola de Referência em Ensino Médio do agreste meridional de Pernambuco, com estudantes do segundo ano do Ensino Médio e docentes da mesma turma.

A autora faz uma discussão relacional entre os temas de gênero, juventude e educação, mais precisamente a educação integral, integrada e/ou ampliação da jornada escolar no ensino médio. São apresentadas as principais concepções de educação integral, as perspectivas quanto à ampliação da jornada escolar no Ensino Médio, e o programa de educação integral para o estado de Pernambuco. No tocante ao gênero, a pesquisadora aponta as posições teóricas a respeito da origem das opressões da mulher diante da propriedade privada e como essa opressão tem sido tratada na ordem econômica atual. Há também problematizações a respeito da juventude e suas características, tecendo questionamentos considerando a “pedagogia das competências”.

Como resultados a autora elenca que as questões de gênero nos conteúdos ampliados aparecem apenas em situações de desigualdade que ocorrem em sala de aula, necessitando da intervenção docente. Além disso, a pesquisa aponta que ações conjuntas com a Secretaria da

Mulher não se mostraram presentes no estudo. Dante das análises Silva (2017) conclui que na experiência observada o tempo pedagógico não tem possibilitado a desconstrução das desigualdades de gênero, mas seu acirramento.

A pesquisa distancia-se de nosso objeto de estudo ao ter como campo e sujeitos de observações jovens de uma escola de Ensino Médio, a educação em tempo integral e juventudes, além da metodologia e métodos adotados nas análises dos dados. Não se utiliza a abordagem teórico-metodológica dos estudos Pós-Coloniais e/ou Feminismo Latino-americano. Aproxima-se por adotar o gênero como categoria de denúncia a opressões enquanto foco principal da pesquisa.

Diante disso, os três estudos sinalizados são de autoria de mulheres, o que nos faz pensar mais uma vez sobre quem tem se interessado em pensar a temática de gênero, que corpos? Além disso, indicam um movimento de resistência desse “corpo outro” teorizando sobre si e sobre suas indagações científicas no universo da educação. No tocante a abordagem teórica, o pós-estruturalismo aparece como lente mais utilizada entre essas pesquisas, os instrumentos de coleta de dados trazem a riqueza das observações participantes e não participantes, bem como entrevistas semiestruturadas e anotações dos diários de campo, além de análises documentais feitas nos projetos elencados.

Em relação aos demais descritores que não envolviam gênero e/ou não abordavam pelo menos outro descritor juntamente à temática de gênero, elencamos que os trabalhos com descritor currículo envolviam, de modo geral: a educação do campo intercultural e antirracista; as práticas curriculares dos docentes sobre a história indígena, bem como os documentos direcionadores destas práticas; práticas curriculares de docentes do Ensino Fundamental Anos Iniciais a respeito do planejamento pensado e o vivido.

No tocante ao gênero, as demais pesquisas que não relacionavam outro descritor à temática, abordavam: a presença da mulher docente na graduação; mulher e ciência; políticas de gênero e sexualidade na América Latina; diversidade sexual e identidade de gênero e LGBTfobia; gênero no repositório institucional dos programas de pós-graduação da UFPE; pânico moral e “ideologia de gênero” nos *sites* de movimentos cristãos (neo)conservadores; pessoas trans na escola, experiências e resistências no agreste de Pernambuco.

Quanto ao descritor prática docente, as pesquisas localizadas não trouxeram relações com o descritor gênero, elas abordam, de maneira genérica: as contribuições do estágio supervisionado para prática docente experiente; discursos sobre a diferença na educação infantil; sentidos de profissões reveladas por movimentos discursivos sobre as contribuições da didática na formação de pedagogos/as; as maneiras do fazer docente na

utilização do livro didático de português; prática docente no Ensino Médio integrado com educação profissional e tecnológica de Pernambuco; Educação das Relações étnico raciais e os sentidos construídos na prática docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental; sentidos da formação continuada a partir do olhar de docentes do Ensino Médio.

Diante disto, os levantamentos realizados, nos dois âmbitos, contribuíram para termos um panorama das discussões a respeito do objeto de estudo em questão e lançaram luz sobre nosso olhar para que pudéssemos trabalhar com algo não abordado e para identificarmos pontos importantes a serem elencados no trato com gênero e educação. Ao realizar esses mapeamentos, a nível nacional e local, pudemos confirmar a “originalidade” do nosso objeto de estudo, tendo em vista que não encontramos pesquisas que trouxessem interligações entre as temáticas de gênero (visto de forma não isolada, considerando a interseccionalidade) e currículo vivido por meio da prática docente. Além disso, também não localizamos trabalhos com tais temáticas que utilizassem como lente teórica os Estudos Pós-Coloniais e o Feminismo Latino-americano.

Nossa pesquisa é também uma insurgência geopolítica por produzir conhecimentos, considerando as temáticas que nos propomos, em cidades do agreste pernambucano, na região Nordeste. Construções que partem de lugares interiorizados, por não se fazer na capital do estado, nem nas regiões tidas como centrais, dado que constatamos entre os trabalhos selecionados a nível nacional, que as regiões Sul e Sudeste apresentaram maior índice de produção sobre gênero e currículo. Essas desobediências já ocorrem ao visualizarmos as produções a nível local, contudo, agregamos trazendo discussões acerca do nosso objeto de estudo.

Por conseguinte, trabalhar com pesquisa científica em locais e com/sobre grupos costumeiramente subalternizados pela lógica excludente colonial é estar em consonância com a teoria que adotamos na pesquisa. Nessa esteira, os mapeamentos realizados nos possibilitaram entendimento sobre a harmonia e rigor necessários no fazer científico. O conjunto entre objeto de estudo, lentes teóricas, procedimentos e instrumentos de análise formam um arranjo, como uma espécie de sinfonia musical, em que tudo busca convergir para resultados que atendam aos objetivos traçados e reformulados durante a produção. Identificar esses “arranjos” em volta das temáticas adotadas nos permitiu também reorientar/reorganizar nosso objeto de pesquisa.

Dessa forma, ao pensar as questões de gênero a partir da ferida colonial de gênero, considerando sua interseccionalidade com outros marcadores de exclusão, partimos do pressuposto de que o currículo vivido por meio da prática docente pode ser lugar de tensionamentos à colonialidade de gênero, bem como, habitar o espaço fronteiro entre reproduções e produções de resistências. A partir desses pressupostos, elegemos enquanto

**questionamento direcionador** desse estudo: Como é tratado o gênero no currículo vivido por meio da prática docente?

Na busca por responder esse problema de pesquisa, traçamos os seguintes **objetivos**:

**Geral** - Compreender as formas em que o gênero é tratado no currículo vivido por meio da prática docente.

**Específicos**:

- Identificar as concepções de gênero dos/as professores/as.
- Mapear as formas em que o gênero é tratado no currículo vivido por meio da prática docente.

Diante desses objetivos, a pesquisa está estruturada, além desta introdução, nas seguintes seções: 1- Lentes teórico-metodológicas que lançam luz ao objeto de estudo, em que tratamos dos conceitos e concepções trazidas pelos Estudos Pós-Coloniais e Feminismo Latino-americano; 2- Produções sócio-históricas sobre o gênero: interferências coloniais expressas em suas concepções nas políticas educacionais, em que trazemos a discussão sobre o surgimento do termo gênero e suas relações com outros termos como sexo/sexualidade construídas ante a colonialidade, diante do entendimento dessas proposições situamos as concepções de gênero que vêm sendo propagadas nas políticas educacionais por parte de grupos políticos conservadores e suas possíveis interferências no currículo vivido por meio da prática docente; 3- Currículo locus de disputa e arena política, em que discorremos sobre o gênero nas dimensões do currículo, bem como, apresentamos as perspectivas teóricas do currículo tradicional ao pós-crítico, partindo em defesa de um currículo pós-colonial; 4 - Prática docente: o currículo vivido, em que discorremos a respeito das especificidades do saber-fazer docente e nos posicionamos por uma prática docente não sexista; 5- Percurso metodológico, que traz os contextos de produção com a caracterização do município, o cenário pandêmico, os critérios de escolha do campo e das pessoas colaboradoras da pesquisa, assim como a caracterização destes, além dos instrumentos para coleta de dados e o procedimento de análise das informações coletadas; 6- Espaços fronteiros do gênero no ambiente escolar: definições e práticas expressas no currículo vivido a partir do saber-fazer docente, em que apresentamos as análises dos dados à luz do arcabouço teórico adotado apontando as concepções de gênero dos docentes, bem como as formas em que tratam a temática em suas práticas; 7- Considerações finais, em que tecemos sobre os resultados e proposições construídas diante da trilha da pesquisa em consonância com os dados analisados. Feita essa breve apresentação seguimos para as discussões da primeira seção anunciada.

## 2 LENTES TEÓRICO-METODOLÓGICAS QUE LANÇAM LUZ AO OBJETO DE ESTUDO

Esta seção traz as discussões e conceitos que utilizamos a partir das abordagens teórico-metodológicas dos Estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Latino-americano. Assim, abordaremos, em primeiro momento, a formação dos Estudos Pós-Coloniais na América Latina com o Grupo Modernidade/Colonialidade, em seguida discorreremos sobre o processo de colonização e colonialismo apontando os conceitos desta abordagem. O terceiro momento diz respeito a um breve traçado histórico das lutas feministas e as concepções do Feminismo Latino-americano.

### 2.1 ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

Os Estudos Pós-Coloniais na América Latina surgem diante das denúncias e reivindicações dos movimentos sociais, sejam eles os movimentos indígenas, feministas, negros, entre outros. Esses estudos buscam questionar e provocar fissuras nos pilares produzidos a partir da colonização e denunciam o fato de que estas estruturas universalizantes não dão conta de explicar ou representar o mundo. Assim, procuram trazer o olhar para os povos que foram historicamente silenciados, subalternizados e desumanizados, tais como: indígenas, negros, mulheres etc., na América Latina e demais países colonizados.

Para que essas teorizações chegassem às Américas, houve um processo histórico que elencaremos brevemente nesse momento, com isto, buscamos justificar a utilização dessa abordagem e expor propostas de diferenciação entre termos como “Pós-Colonial/ Decolonial/ Descolonial” mencionados nesta pesquisa. O pós-colonialismo, período que compreende o processo de descolonização em meados do século XX, marcando a busca por emancipação das sociedades da Ásia, África e demais, evidenciou o par colonizador/colonizado como antagônico. Esse binarismo essencializado foi questionado e rompido a partir das discussões de Said, Spivak e Bhabha, e possibilitou a visualização da diferença colonial, mais tarde, proposta por Mignolo.

Diante disso, Ballestrin (2013) elenca que os estudos Pós-Coloniais estão ligados às teorizações dos Estudos Subalternos, na década de 1970, no Sul Asiático, com as análises historiográficas coloniais da Índia feitas por Ranajit Guha. O termo “subalterno” bebe da fonte de Gramsci, e é compreendido como grupo ou classe desagregada pelos grupos dominantes. De forma paralela a essas produções asiáticas, Fanon está entre os autores que preconiza a

discussão pós-colonial, juntamente a outros nomes como: Aimé Césaire, Albert Memmi e Edward Said.

Essas Personalidades construíram importantes obras para esse pensamento: Retrato do colonizado e retrato do colonizador (1947) de Memmi; Discurso sobre o colonialismo (1950) de Césaire; Os condenados da terra (1961) de Fanon; e Orientalismo (1978) de Said, esta última expunha a dominação na produção do conhecimento sobre o outro, diante da invenção do oriente pelo ocidente (BALLESTRIN, 2013). São teorizações que denunciavam/denunciam os universalismos e o apagamento das epistemes e histórias dos povos colonizados produzidos pelos colonizadores, reivindicando que os povos subalternos possam enxergar-se por meio de suas histórias e produções a partir de seus lugares, buscando caminhos de superação das relações da colonização e das marcas deixadas por elas.

Em 1980 esse conjunto de teorizações perpassa o Sul Asiático através de nomes como Spivak, Chakrabarty e Chatterjee, ganhando visibilidade nas Universidades da Inglaterra e dos Estados Unidos, chegando mais tarde no Brasil. Neste último, Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy figuram como os mais conhecidos nomes que representam tais produções teóricas. Entre o grupo de intelectuais estadunidenses, Spivak foi a responsável por apresentar as teorizações Pós-Coloniais (BALLESTRIN, 2013).

Com isto, em 1992, inspirado no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, surge o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos inserindo a América Latina no debate Pós-colonial. Ballestrin (2013) aponta que o grupo ao perceber as influências de Spivak por nomes como Deleuze, Derrida, Foucault com discussões pós-estruturalistas, desconstrutivistas e pós-modernas, começa a questionar o caráter Pós-Colonial dos Estudos Subalternos devido a utilizar também essas teorizações ocidentalistas na tessitura de suas críticas e na busca por evidenciar os/as povos subjugados.

Mignolo começa a denunciar o fato de não haver rompimento com as epistemologias euro-norte-centradas dos estudos subalternos Pós-coloniais, além de entender que a realidade latina era distinta da indiana, portanto não poderia tomar aquele cenário como espelho, ocultando a trajetória de dominação e resistência da própria América Latina. Diante das discordâncias teóricas, o grupo latino separou-se dos Estudos Subalternos em 1998, promovendo, no mesmo ano, encontros que vieram a formar o Grupo Modernidade/Colonialidade (BALLESTRIN, 2013).

Para Mignolo (2010, p. 19) “a teoria pós-colonial ou estudos pós-coloniais estão entre a teoria crítica da Europa, sobre cujo pensamento se construiu a teoria pós-colonial e/ou estudos pós-coloniais, e as experiências da elite de intelectual nas ex-colônias inglesas na Ásia e África

do Norte.” Com isso, o Grupo M/C lança a proposta decolonial, um giro decolonial buscando partir da realidade da América Latina ao trazer as ideias de grupos e movimentos subalternos, teorizar sobre a ideia de colonialidade e colonialidade do poder, entre outros termos apresentados por Mignolo, Quijano, Dussel, Walsh, Maldonado Torres, Grosfoguel, etc.

Nesse ensaio se produz a ideia de “decolonialidade/decolonial” como apartada do Pós-colonial, uma das principais diferenças residiria justamente no fato de que: enquanto os estudos Pós-Coloniais têm origens e fontes fora da América Latina com os Estudos Subalternos da Ásia e África sob influências de autores europeus, os estudos “decoloniais” se pretendem como uma produção que parte da realidade da América, separando-se de produções eurocentradas, mas sem desconsiderar a importância delas. O termo decolonial é um movimento de denúncia e oposição à colonialidade gestada pelo colonialismo, que perdura até os dias atuais.

A opção decolonial suprime o “s” do “descolonial” para marcar a diferença entre a oposição à colonialidade feita pelo Grupo M/C, e a histórica ideia de descolonização que se opunha ao período de colonialismo (BALLESTRIN, 2013). Ou seja, enquanto o decolonial se opõe à colonialidade, o descolonial é o contrário do colonial/colonialismo. Feita essas apresentações e distinções entre os termos, justificamos que adotamos como lente teórico-metodológica os estudos Pós-coloniais, por abrangerem um campo teórico maior e por acreditarmos que os estudos e autores que se propõem decoloniais, ao sofrerem influências do pensamento Pós-Colonial, são também parte dele.

Desse modo, tanto o Pós-colonial quanto o decolonial, a nosso ver, são epistemologias que buscam evidenciar/denunciar os processos históricos de subalternização dos povos colonizados, reivindicando suas epistemes, culturas e histórias. Assim, a utilização das ideias Pós-coloniais que gestaram o “decolonial” contribuem para compreender nosso objeto de estudo. Quando utilizamos o termo decolonial aqui, estamos sinalizando uma oposição à colonialidade, conforme propõe o Grupo M/C e acreditamos que esta é uma ramificação do Pós-colonial. Quando utilizamos o “descolonizar/descolonial” estamos sinalizando a necessidade do movimento de descolonização dos traços coloniais.

A partir das denúncias ao sistema de hierarquização e desumanização colonial os Estudos Pós-coloniais não propõem uma inversão de dominação dos povos subalternizados sobre os colonizadores, mas a desestabilização das hierarquias e a constituição dos entre-lugares e fronteiras. Fronteiras que possibilitem o diálogo entre as epistemologias dos diversos povos e culturas, sem haver sobreposição de uma em relação a outras, mas interconexões dinâmicas na perspectiva da ecologia dos saberes apontada por Santos (2009).

Sobre esses estudos se destacam alguns intelectuais que se debruçaram à busca por denunciar os ditames coloniais produzidos com a invenção da modernidade, formando o grupo que mais tarde viria ser denominado de Modernidade/Colonialidade. Esse grupo é composto por investigadores Latino-americanos (Enrique Dussel, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Anibal Quijano, Eduardo Rastrepo e demais) em sua maioria, mas também possui membros de outros locais.

Segundo Escobar (2003), o pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade sofre inspirações de várias fontes e possui raízes: na Teologia da Libertação; teoria da dependência; nas discussões da filosofia e ciência latino-americana (representados por: Fals Borda, Rodolfo Kusch, Darcy Ribeiro, Gonzáles Casanova, Enrique Dussel); nas discussões do grupo latino-americano de estudos subalternos; nos debates a respeito da modernidade e pós-modernidade na América Latina e nas discussões antropológicas e culturais.

As influências e inspirações que o grupo Modernidade/Colonialidade obteve, o levou para construção de caminhos reflexivos e denunciadores a respeito dos contextos, político e cultural, vivenciados pelos povos latino-americanos oprimidos, explorados e subalternizados. Com isto, o grupo pôde ser interpretado como um movimento contrário às narrativas universalizantes da modernidade, apontando possibilidades outras de conhecimentos e pensamentos a partir dos povos que tiveram suas epistemes apagadas e roubadas.

Desse modo, o grupo Modernidade/Colonialidade foi de grande relevância para constituição dos Estudos Pós-coloniais nas Américas, e para circulação de suas ideias no meio acadêmico. Esses estudos permitem enxergar silenciamentos culturais e epistêmicos que se deram no curso da história a partir da colonização. Além disto, convidam à postura questionadora das “verdades universais” construídas pelo eurocentrismo, trazem nossos olhares para os países e povos subalternizados como também produtores de história, ciência, culturas e levam-nos a pensar as fronteiras e entre-lugares como espaços férteis de alternativas outras para o mundo, que não mais àquelas engendradas pelo projeto colonial.

### 2.1.2 Colonização, colonialismo e processo de invenção da América

Soy, soy lo que dejaron  
 Soy toda la sobra de lo que se robaron  
 [...]  
 Soy el desarrollo en carne viva  
 Un discurso político sin saliva  
 [...]  
 Soy América Latina  
 Un pueblo sin piernas, pero que camina, ¡oye!  
 [...]  
 No puedes comprar el Sol  
 No puedes comprar la lluvia  
 (Vamos caminando) no riso e no amor  
 (Vamos caminando) no pranto e na dor  
 [...]  
 (Vamos caminando)  
 Aquí se respira lucha  
 [...]  
 (ARCAUTE; PÉREZ; CABRA, 2021, p. 1)

A partir das denúncias na letra da música “Latinoamérica”<sup>4</sup> anunciamos que este subtítulo tratará dos processos de exploração e extermínio que as terras e povos da América, especialmente da América Latina, sofreram desde o período de colonização até os dias atuais. Nossas riquezas naturais foram saqueadas, nossas epistemes e humanidades foram apagadas, em prol de um suposto desenvolvimento à custa da “carne viva” e do sangue dos povos originários, além daqueles da diáspora africana. Muito embora que, esses povos seguem caminhando e resistindo, a datar dos primeiros ataques dos colonizadores, até o momento presente, como sinaliza a canção.

No tocante às questões de gênero, consideramos que os currículos, produzidos e vivenciados pelos/as docentes nas escolas, podem simbolizar esse caminhar contínuo possibilitador de insurgências carregadas do verbo “esperançar” (FREIRE, 1992). Um movimento que se dá “no riso e no amor”, quando se entende o compromisso e os frutos possíveis de serem colhidos com o ensino, e também quando se compreende que os “prantos e dores” da função docente e dos contextos vivenciados pelos/as educandos não são uma

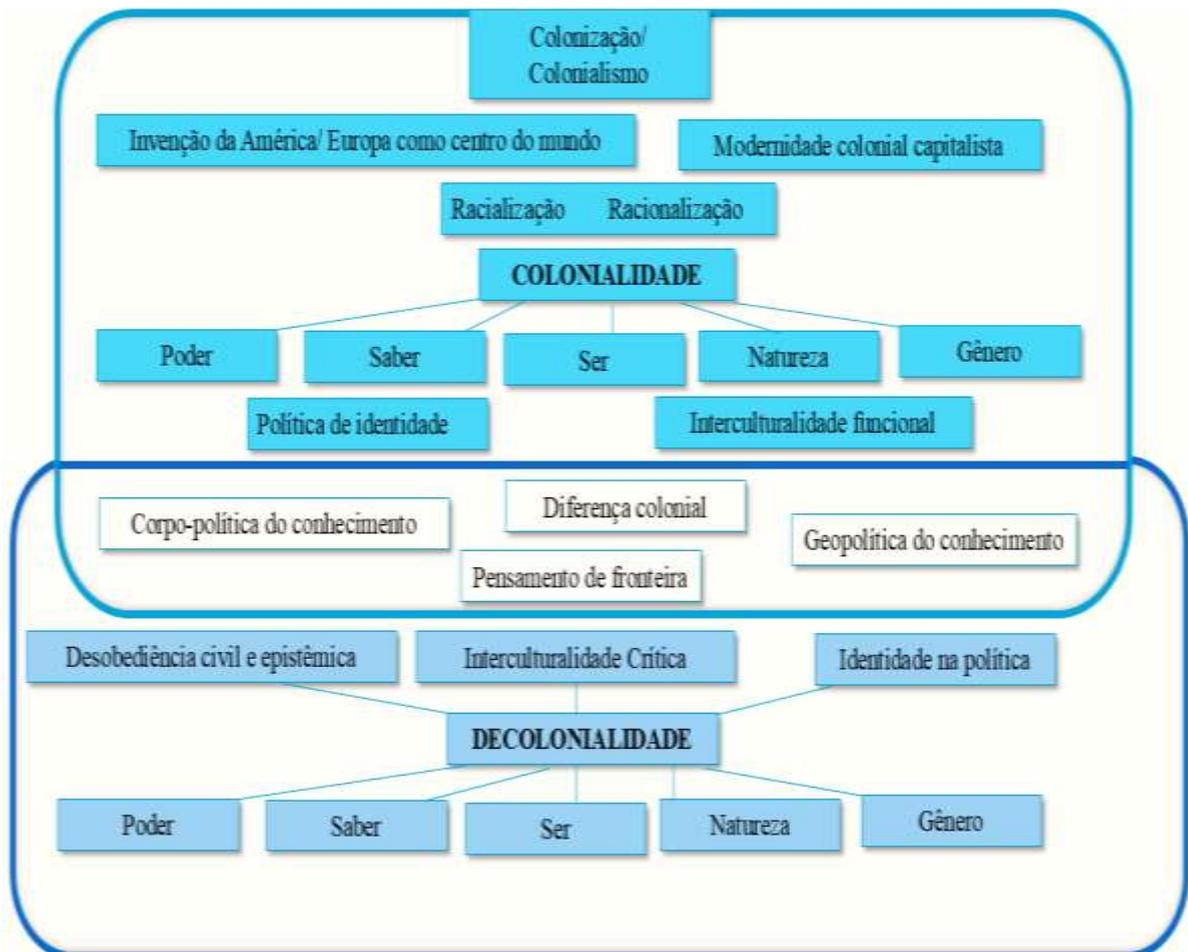
---

<sup>4</sup> Latinoamérica (part. Totó La Momposisa, Susana Baca y Maria Rita) música do grupo Porto-Riquenho Calle 13. Possui dois prêmios no Grammy Latino de 2011, sendo eles: Gravação do ano e Canção do ano. Informação disponível em: <<https://www.latingrammy.com/pt/nominees/search>> Clipe oficial da música: <[https://www.youtube.com/watch?v=zX\\_BMWuZq\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=zX_BMWuZq_I)>.

realidade determinada, mas um campo que se pode atuar para promoção de mudanças por meio de uma formação crítico-reflexiva.

Nessa esteira, para pensar nosso objeto de estudo à luz dos Estudos Pós-Coloniais, discorreremos a respeito dos seguintes conceitos: colonização/colonialismo; invenção da América Latina e da Europa; racialização e racionalização; colonialidade (poder, saber, ser, natureza e gênero); diferença colonial; pensamento de fronteira; desobediência civil e epistêmica; geopolítica e corpo-política do conhecimento; política de identidade e identidade na política; interculturalidade funcional e crítica. Tais conceitos encontram-se dispostos no esquema representado pela Figura 2.

**Figura 2 – Esquema dos conceitos tratados a partir da abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-Coloniais**



Diagramação: Andreza Alves (2021).

Estes conceitos são importantes para compreendermos o percurso histórico de invenção e produção dos arquétipos de poder da colonialidade, que hierarquizam e subalternizam os povos colonizados. Além disso, nos permite identificar os movimentos insurgentes desses

povos que reivindicam sua humanidade, conhecimentos e produções culturais como possibilidades outras. Resistência e desobediência esta, aos padrões europeus monoculturais centralizadores que compuseram os países marcados pela subordinação imposta a partir do período de domínio de suas terras.

O cenário no qual atualmente conhecemos por América, foi palco de histórias que precederam seu período de colonização. Muito embora que, nesse palco, houve quem iluminasse a história somente a partir da invasão portuguesa e espanhola, silenciando as histórias e culturas daqueles/as que já habitavam essas terras. Esses/as habitantes foram chamados de pré-colombianos, por uma história eurocêntrica que toma por referência o momento em que Cristóvão Colombo por aqui pisou. São eles: tupis, tupinambás, guaranis, maias, incas e outros tantos que tiveram suas epistemes silenciadas. Desde esse momento, em que os colonizadores ocuparam nossas terras, outra narrativa foi sendo contada. E nessa história, o colonizador figura como narrador protagonista.

Um narrador protagonista conta a história a partir de suas impressões e pontos de vista, organiza cada ponto fazendo com que tudo aconteça da maneira que melhor lhe convir, já que ele é o ator principal. Desse modo, os portugueses iniciaram seus projetos colonizadores de maneira a afirmar-se enquanto personagens privilegiados que ditariam quem devia ser, como devia ser e qual o modo de ser mais aceitável de cada indivíduo, determinando papéis em que cada pessoa iria ocupar. Com isto, impuseram costumes, religião, cultura, exploração, trabalho escravo, e além disso, a humanidade dos povos que aqui já estavam, foi negada por um processo colonizador que buscava civilizar os considerados não civilizados.

Antes das terras do “novo mundo” receberem o nome de América, como homenagem a Américo Vespúcio<sup>5</sup>, os povos originários utilizavam algumas outras denominações próprias. Entre elas, o termo Abya Yala<sup>6</sup>, que se constitui portanto, como “un símbolo de identidad y respeto hacia las raíces de los pueblos originários;” (MALDONADO; ROMERO, 2017, p. 12). Porém, não existia no roteiro do projeto colonizador respeitar ou considerar símbolos e identidades que não fossem àquelas que afirmavam seus ideais de dominação. Desse modo, no

---

<sup>5</sup> Devido ter relatado que as terras descritas anteriormente por Colombo não eram as Índias, mas vinham a ser um “novo” mundo. O termo Américo foi trazido para o feminino para fazer uma combinação com os demais continentes (Ásia, África) (QUENTAL, 2012).

<sup>6</sup> Abya Yala, que significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento, fue el término utilizado por los Kuna, pueblo originário que habita en Colombia y Panamá, para designar al território comprendido por el Continente Americano (MALDONADO; ROMERO, 2017, p. 12).

processo de invenção e negação do outro, os termos antes utilizados pelos povos originários, foram desconsiderados juntamente com suas histórias.

Esse período de dominação e ocupação de terras, chamado colonização, carregava em si o projeto do poderio econômico e político nas relações entre a metrópole e a colônia. Projeto este, denominado colonialismo, que embasava a invenção de um novo arquétipo de poder (QUENTAL, 2012). Padrão que ganha força com o desenvolvimento do capitalismo e a ideia de modernidade inaugurada a partir da ocupação e invenção da América e Europa. Assim, “a América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *identidade* da modernidade” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Com isto, na elaboração desse espaço/tempo constituíram-se pontos fundantes para o fortalecimento do novo padrão de poder. Um deles foi o estabelecimento da dissemelhança entre os colonizadores/conquistadores e os colonizados/conquistados em relação à raça, que instituiu a posição de inferioridade através da distinção no arranjo biológico. Essa naturalização biológica foi constituída como uma das principais exigências para colocar adiante o processo de dominação. A partir desse novo cânone de poder, os povos da América e demais continentes colonizados, foram classificados. Outro ponto importante nesse processo de dominação foram as relações de trabalho em volta do mercado mundial.

Ao produzir a ideia de raça, foram formadas identidades ligadas à naturalização da posição de cada um na estrutura de trabalho. Sendo assim, tanto a definição de raça, quanto a divisão do trabalho, estiveram ligados de modo a reforçar a estrutura de dominação. O que se repetiu em outros países colonizados e obteve repercussão em escala global. É importante destacar que, antes da “descoberta” do “novo” mundo, não havia a visão de sistema-mundo, pois cada povo produzia suas histórias a nível local, por assim dizer (QUENTAL, 2012). Com o cruzamento do atlântico, as terras hoje nomeadas América, passaram a figurar no mapa que antes limitava-se à Ásia, Europa e África, e juntamente ao processo de dominação, cria-se a ideia de sistema-mundo.

No século V, a divisão dos continentes Ásia, Europa e África, a partir da ótica cristã, apresentada por Santo Agostinho, influenciou também a categorização de raça. Embora a ideia de raça tenha sido criada depois, havia noção de superioridade entre os continentes divididos em um mapa representado em T e O. Neste mapa, cada continente pertencia a um dos filhos de Noé. Tal visão cristã dividia a representação em três partes, a Europa, simbolizada por Jafé, a Ásia simbolizada por Sem, e a África, que estava representada na parte inferior, simbolizava Cam (MIGNOLO, 2007).

A partir disto, alguns significados, de superioridade ou inferioridade, são espalhados com esses simbolismos personificados na figura representativa dos filhos de Noé. Pois nas histórias contadas por Santo Agostinho, no livro *A Cidade de Deus*, Cam, era tido como amaldiçoado, por pecar em desonra de seu pai, o que levou seus descendentes a serem também destinados à servidão aos seus irmãos. Já Sem e Jafé, foram apresentados como abençoados, tendo Jafé o direcionamento de possuir poder de domínio sobre seus irmãos. Nessa concepção, a América aparece como um quarto elemento, que não podia ser destinada às terras de Cam ou Sem, mas sim de Jafé (MIGNOLO, 2007).

Sob essa ideia, a questão do “descobrimento” da América, que reforça e coloca a Europa como centro privilegiado do mundo, é também, portanto, influenciada pela narrativa cristã europeia. Essa história acaba por ser incorporada, posteriormente, nas primeiras representações cartográficas elaboradas após a ocupação do “novo” mundo. O fato de a América ser tida como um “novo” mundo, que surge depois dos demais continentes já existentes, cria e reforça a negação das histórias que coexistiam com o que vinha ocorrendo nas demais localidades.

Sendo assim, o novo padrão de poder se impôs como uma história inscrita de maneira linear, que tomou como base seus constructos e “conquistas”, apagando a possibilidade de existências e criações outras. Conduzir a compreensão dessa história linear eurocentrada, corroborou também para invenção do outro. O outro “desprovido de história e cultura”, que nasce juntamente com a ideia do “novo” mundo, sendo padronizado e unificado pelo então sistema-mundo moderno capitalista colonial, com centralidade no lócus colonizador.

Nem sempre a Europa ocupou esse lugar central, pelo contrário, sua centralidade e posição privilegiada é inventada juntamente com a ideia do sistema-mundo moderno e, portanto, com a invenção da América. A Europa ocupava lugar periférico no contexto euro-afro-asiático, suas tentativas de domínio no Oriente, através das Cruzadas, fracassaram, mantendo-a em uma posição afastada dos demais grupos e desprivilegiada culturalmente. Nesse momento, os turcos mulçumanos dominavam parte dos impérios, e anterior a eles, os helenistas são citados como possíveis “centros” da história (DUSSEL, 2005).

Qualquer ideia de centralidade mundial anterior à ocupação da América, não foi de fato real, tanto pela questão da posição geográfica, quanto pelo fato de que não havia um sistema global, mas histórias e rotas comerciais “isoladas”, que coexistiam. A modernidade apresenta-se, primeiramente, como deslocamento de um estágio imaturo para uma consciência crítica, a partir da razão. O que ocorre, com base na ótica eurocentrada, com os eventos da Revolução Francesa, Renascimento e Reforma, no século XVIII, ou seja, os acontecimentos que promoveram tal transição, são sumariamente apontados em espaço europeu (DUSSEL, 2005).

Como segundo movimento para visão moderna, Dussel (2005) aponta a centralidade mundial autoafirmada pela Europa. Esta autodetermina que todas as suas instâncias, desde sua produção filosófica, cultural, religiosa, econômica, até suas forças armadas e Estados, seriam agora centrais. Com isto, cria-se um processo de subordinação da História Mundial, com todas suas culturas diversas, frente ao estabelecimento do novo padrão de poder moderno Europeu. Para que esse domínio mundial fosse possível, a conquista da América hispânica foi um marco imprescindível. Tendo em vista que, a partir deste acontecimento, as explorações das terras possibilitaram fortalecimento e enriquecimento dos exércitos, levando-os a vencer os Turcos e ocupar um novo patamar nas rotas comerciais. Consoante a isto,

O Atlântico suplanta o Mediterrâneo. [...] a “centralidade” da Europa Latina na História Mundial é o determinante fundamental da Modernidade. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual, etc.) são o resultado de um século e meio de “Modernidade”: são efeito, e não ponto de partida (DUSSEL, 2005, p. 29).

Nesse contexto, todas as rotas comerciais passam então a operar em conexão com a ideia global do novo arquétipo de poder, ao tomar o lugar de dominação mercantil antes ocupado pela China (QUENTAL, 2012). Com o desenvolvimento do capitalismo e Revolução industrial no século XVIII, a Espanha perde seu lugar de potência europeia para a Inglaterra. Esta, mais tarde vai influenciar a ocupação da América do Norte, tida como anglo-saxônica, a qual são impostas a língua, cultura, religião e demais costumes ingleses.

Enquanto a América Latina é constituída como lugar de exploração que forneceu possibilidades de enriquecimento europeu, a América do Norte é ocupada, mais tarde, com interesses ligados ao desenvolvimento local. O que refletiu historicamente na classificação hierárquica criada a respeito do desenvolvimento e subdesenvolvimento na própria divisão colonizadora do continente, e também em relação ao mundo global. Embora tenham se apresentado dois tipos de colonização no continente americano, ambas operaram sob o extermínio de povos, epistemicídios, etc., implantados a partir da diferença colonial estabelecida pelo pilar europeu ocidental moderno.

Como já apontado, a ideia de raça constitui um dos pontos importantes para fundação da modernidade. Por conseguinte, a dominação europeia se utiliza de dois artifícios bases para sustentação de seu projeto. Um deles é justamente a racialização, que constitui a ideia de raça, produzindo a naturalização da superioridade e inferioridade racial. Neste caso, cria-se o branco, negro, índio, mestiço, amarelo, e juntamente a isto, o papel que cada um poderá ocupar no processo de dominação. O segundo artifício, é a racionalização, que se refere ao processo de

subalternização das epistemologias outras, ao impor a soberania dos conhecimentos e produções tecidas por europeus como sendo os únicos válidos (QUIJANO, 2005).

Diante desses processos de invasão, racialização e racionalização das terras e dos povos de Abya Yala, e daqueles da diáspora africana, as mulheres originárias e as sequestradas para serem escravizadas, tiveram seus corpos transformados em lugar de exploração por parte do homem heterossexual, branco, europeu, cristão. Essa naturalização dos corpos femininos como constituídos para o proveito abusivo do homem, fez com que essas mulheres colonizadas carregassem marcas de subalternização interseccionadas entre a raça, o gênero, a etnia, a sexualidade e a classe.

Com a criação e defesa dos cânones da racialização e racionalização, o colonialismo conduziu ao extermínio e subalternização do outro, a partir de sua autoimagem tida como superior. Aliado a isto, o sistema capitalista colonial opera no reforço à produção e reprodução dessas hierarquias. Seja na divisão do trabalho; na separação entre os detentores do capital e os explorados nos diferentes tipos de trabalho; nas questões étnico raciais, que coloca o ocidente em situação de dominação e prestígio, enquanto que o não ocidental é o outro naturalmente e culturalmente inferior; na hierarquia relacionada ao gênero, que coloca o homem em posse de plenos poderes, incutindo nas relações sociais o machismo e patriarcado; na hierarquia espiritual e pedagógica global, que excluem as epistemes e crenças que não são as europeias, além de considerar suas produções como superiores; e também na estruturação estética, em que se dá ênfase a valorização de uma beleza específica, a que possui seus traços fenotípicos, em detrimento das demais (GROSFOGUEL, 2012).

Nota-se então, que o capitalismo opera não só como uma organização econômica, mas também como um sistema que legitima e normaliza os padrões hierárquicos coloniais relacionados às instâncias sociais, culturais, de gênero, de raça etc. Relações de poder propagadas pelo colonialismo de forma global, através da expansão colonial. Com isto, o colonialismo apresenta-se como uma rede articulada, que operacionaliza, concomitantemente, todas estas teias estruturadas de poder. O que reverberou historicamente em ligações de dependência e inferioridade das colônias em relação à metrópole, mesmo após a suposta “independência” política e econômica destas.

A racialização e racionalização se fazem presentes nos currículos escolares quando identificamos que os conhecimentos eleitos na dimensão dos conteúdos, não incluem as histórias contadas pela ótica das pessoas subjugadas pelas marcas coloniais. Além disso, quando as histórias de mulheres nas lutas e movimentos, ciências, artes, academia, matemática, química etc., não são contadas às crianças, sejam essas mulheres negras, indígenas, brancas ou

miscigenadas. Histórias que são apagadas para manter o lugar de poder masculino, heterossexual, cristão, europeu.

Mesmo com o fim do colonialismo, no processo de “descolonização” em que a América deixa de ser colônia da metrópole europeia, os pilares coloniais permaneceram fincados nas relações globais a partir de marcas apresentadas como colonialidade. Dessa forma,

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 73).

Para operar sobre estas dimensões, a colonialidade se articula a partir de alguns eixos principais que se complementam entre si. São eles: a colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2005). A colonialidade do poder hierarquiza e classifica a sociedade a partir de uma organização racializada e sexualizada, para isso inferioriza culturas no processo de autoafirmação monocultural que delimita padrões a serem seguidos; a colonialidade do saber, é baseada na racionalização do conhecimento e dita aquelas epistemologias válidas e não válidas, nesse caso, só são validados os conhecimentos científicos e pertencentes ao padrão homem/branco/moderno/europeu; a colonialidade do ser, por meio da racialização e negação epistêmica, define quem pode “ser”, nesse processo também se faz mister atender aos padrões estabelecidos de raça/classe/gênero/cultura para então “ser”, por isso, esses eixos se complementam em um movimento de exclusão da humanidade daqueles/as tomados/as como “outro”.

Este elemento do padrão mundial de poder atua subjetivamente, por exemplo, fazendo com que o sujeito colonizado passe a olhar-se sob a ótica do colonizador (colonialidade do ser). Concordante com o que aponta Freire (1987), sobre o oprimido torna-se hospedeiro do opressor, e quando não se tem uma educação que possa ser esclarecedora dos mecanismos de opressão, esse oprimido alimenta o sonho de tornar-se a própria imagem do opressor. Tal movimento produz, nesse sujeito subalternizado, o apagamento de si para encaixa-se no padrão imposto, seja ele cultural, estético, pedagógico etc. E na dimensão material, esses padrões se apresentam de maneira estrutural, refletido na sociedade hierarquizada e dicotomizada, seja pela ideia de gênero, raça, classe, ou outras, que são sustentadas e reforçadas pelo sistema capitalista global.

Nessa esteira, a colonialidade do poder e do ser atuam fortemente a partir de diferentes mídias sobre os corpos sexualizados e racializados das mulheres. Cria-se um padrão estético a

ser atingido, geralmente ligado à imagem da mulher branca europeia, heterossexual, magra, cristã e bem estruturada economicamente. Imagens que podem ser normatizadas também nos diferentes currículos escolares, sejam nos livros didáticos ou nas vivências e valorização dessas características nos corpos, comportamentos e imagens das meninas no cotidiano escolar.

Walsh (2008) destaca outro eixo da colonialidade que também está interligado aos demais, que seria a colonialidade da mãe natureza. Esta se apresenta na relação dicotômica homem e natureza, em que o homem é soberano e retira da natureza aquilo que acredita ser preciso para o bem coletivo. Isso sustenta a lógica liberal econômica e elimina a possibilidade de uma relação sagrada com os recursos naturais e suas ancestralidades. A manutenção dessa dualidade também é reforçada pela racionalização, que diferencia e situa em lados opostos, o homem moderno racional, versus a natureza tida como primitiva. Esta visão assegura ao detentor da racionalidade ocupar a posição de superioridade.

Diante dessa hierarquização entre a “natureza primitiva” e “homem racional superior”, as mulheres colonizadas foram colocadas no mesmo nível primitivo da natureza, desprovidas de racionalidade, de opinião, de decisão e de produção de conhecimentos próprios. Essa imagem também reverberou em diferentes currículos, sejam nas políticas, nas mídias ou na escola. Por isso, na história vemos poucas ou nenhuma produção filosófica, sociológica, antropológica, e demais áreas, de mulheres. Tendo em vista que foram destituídas do papel do conhecimento, e tiveram sua participação política silenciada no decorrer dos tempos.

Ainda sobre a colonialidade da mãe natureza, na letra da música “Latinoamérica” que abre esta seção, podemos identificar denúncias a respeito desse pilar, em que não se pode comprar o vento, a chuva, o calor, o sol, dentre outros. Apesar de tantos saqueamentos e extrações em prol do suposto desenvolvimento industrial e capitalista, nossas riquezas naturais permanecem resistindo juntamente como seus povos. Não há dissociação entre a natureza e os processos de constituição enquanto humanos para os povos originários de nossas terras.

Destaca-se aqui ainda a colonialidade de gênero (LUGONES, 2014) que coloca a mulher como o “outro” oprimido, sexualizado, racializado e naturalizado como inferior. Desse modo, a mulher sofre uma dupla opressão, tanto pelos efeitos dos demais eixos da colonialidade, quanto pela forma como o gênero foi estruturado, ao dar a figura do homem plenos poderes sobre seu corpo subalternizado, tido como não ser.

Cabe ainda evidenciar que esse não lugar estava reservado às mulheres nativas da colônia, enquanto que a mulher europeia, mesmo sofrendo opressões do patriarcado, possuía posição superior em relação as não brancas. O que significa que as opressões sofridas pelas

mulheres nativas perpassavam por outras questões como raça e classe, configurando a presença da intersecção entre as avenidas de subalternizadas que atravessaram suas vidas.

Sendo assim, os eixos da colonialidade podem estar expressos no currículo das instituições de ensino, seja ele prescrito e/ou vivido através da prática docente. É salutar que essa prática esteja atenta aos movimentos e atitudes que colocam as meninas em lugares subalternizados, por serem meninas, e que dão direitos ilimitados aos meninos, por serem meninos, por exemplo, em espaços de atividade recreativa que limitam/dividem, consideram o sexo biológico, brinquedos e brincadeiras tidas como “de menino e de menina” reforçando a colonialidade de gênero.

Sobre as diversas opressões relacionadas ao gênero, Crenshaw (2002) trabalha com o conceito de interseccionalidade, que traz à tona os entrecruzamentos existentes entre as opressões de gênero, etnia, classe, raça, dentre outros. A definição busca apresentar os efeitos da inter-relação entre estes diferentes eixos de subordinação e a forma como produzem desigualdades. Ressaltamos que essa percepção analítica interseccional se faz necessária quando se busca trazer uma visão a partir das mulheres racializadas das terras de Abya Yala.

Considerando isso, por trabalhar com a lente teórica dos Estudos Pós-Coloniais e do Feminismo Latino-Americano, o gênero é pensado, nesta pesquisa, diante de suas interconexões com outros pilares de opressão. Portanto, ainda que a interseccionalidade não apareça como pilar principal ao objeto de estudo, ela é considerada por abordarmos o gênero nessa perspectiva não universalizante, diante de histórias de mulheres que sofreram/sofrem diversas situações de exclusão simultâneas à sua “condição feminina”.

Juntamente a todos estes pilares, a colonialidade do poder gestou a diferença colonial, esta “*consiste en clasificar grupos de gentes o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica*” (MIGNOLO, 2011, p.39). Então, o colonizador instituiu a diferença a partir de sua própria imagem e de suas epistemes, inferiorizando os povos colonizados que foram tomados como “outro”. Porém, cabe destacar que toda essa estrutura de opressões não foi executada sem que houvessem resistências, tanto dos povos originários da América, que tiveram grande parte de sua população dizimada, quanto por parte dos povos sequestrados dos países Africanos para serem escravizados.

Os grupos subalternizados construíram resistências reivindicando que suas culturas e conhecimentos viessem constituir um lugar do qual também se enxergava a realidade e as diferenças. Apoderaram-se do fato de que o imaginário da diferença estava posto a partir da ótica do colonizador, e com isto buscaram diversas formas de insurgências. Esses movimentos

foram apagados da história eurocêntrica, sob a reconstrução das relações de conflito reduzindo-as ao discurso dominante a respeito das diferenças culturais. Nesse imaginário, a história é contada como se as diferenças, percebidas pelos povos subjugados, fossem admitidas de forma passiva.

Porém, tem-se como exemplo, as rebeliões dos povos originários e suas produções culturais, a partir do século XVI e a revolução no Haiti, século XIX, que como traz Mignolo “são momentos constitutivos do imaginário do mundo moderno/colonial e não meras ocorrências num mundo construído do ponto de vista do discurso hispânico” (2005, p. 36). Desta feita, concebe-se que para além da diferença colonial vista e exposta pela ótica hegemônica europeia, era preciso considerar o cenário do “imaginário conflitivo [que surge] com e da diferença colonial” (MIGNOLO, 2005, p. 36).

A diferença colonial produz também a diferença intragênero, em que as mulheres colonizadas são tomadas como inferiores em relação às mulheres brancas europeias. Mais uma vez as vias subalternizadoras se entrecruzam em maior número na vida dessas mulheres racializadas e sexualizadas. Por isso se fala em feminismos e não em feminismo, pois não há um padrão de mulher a se defender, tendo em vista que suas existências são marcadas de maneiras diferentes a partir de diversos contextos, sejam eles de classe, etnia, raça, território, etc. Em razão disto, o conceito colonial padrão de uma mulher universal não dá conta dessa pluralidade.

Essas relações tecidas por conflitos, na diferença colonial do lado dos subjugados, buscavam meios para promover fissuras ao modelo colonial eurocêntrico, e tomaram visibilidade a partir dos movimentos de independência, que perduraram do final do século XVIII até segunda metade do século XX (MIGNOLO, 2005). Nesses conflitos, o pensamento elaborado pelos povos colonizados é identificado em sua potencialidade pelo pensamento fronteiriço, que não deixa de lado os saberes da modernidade, mas apresenta-se com e a partir da negação dos conhecimentos subalternizados pelo eurocentrismo moderno. Outrossim,

*El pensamiento fronterizo, desde la perspectiva de la subalternidad colonial, es un pensamiento que no puede ignorar el pensamiento de la modernidad, pero que no puede tampoco subyugarse a él, aunque tal pensamiento moderno sea de izquierda o progresista. El pensamiento fronterizo es el pensamiento que afirma el espacio donde el pensamiento fue negado por el pensamiento de la modernidad, de izquierda o de derecha (MIGNOLO, 2011, p. 51).*

O pensamento de fronteira surge então no entre-espço, nas bordas do lado subalterno e hegemônico, que incorpora a crítica ao modelo colonial excludente de suas epistemes e busca produções que considerem suas diferenças a partir de seu lugar. Não mais àquelas produções

que apagam culturas e pensamentos dos povos originários e africanos, mas um novo espaço que viabilize que a diversidade possa emergir. O pensamento fronteiriço não deve ser tomado, no entanto, como hibridismo celebratório, em que todas as partes de forma animosa se misturam. Mas como um pensamento que se faz a partir da tomada de consciência dos colonizados, em relação a sua subalternidade posta pelos pilares hegemônicos da colonialidade (MIGNOLO, 2011).

Esse pensamento fronteiriço nos apresenta caminhos possíveis para pensar e construir “*un mundo donde quepan muchos mundos*” (MIGNOLO, 2011, p. 58). Onde não prevaleçam homogeneizações ou hierarquias culturais, mas que as diferenças possam coexistir sem apagamentos e com possibilidades abertas de existência e resistência. No currículo vivido por meio da prática docente o espaço fronteiriço pode possibilitar que não se trabalhe apenas conteúdos e conhecimentos eleitos, pelas políticas educacionais e curriculares, como importantes, mas que se evidenciem histórias outras. Narrativas e produções, por exemplo, de mulheres latinas, africanas, indígenas, entre outras.

Com a percepção sensível do pensamento fronteiriço, frente às diferentes formas de opressão e à visão unilateral da modernidade, nasce a opção decolonial. Tal opção apresenta-se como nova forma de pensamento, desprendida da concepção moderna ou pós-moderna. No entanto, a opção decolonial não estaria isenta ou deixaria de lado estas concepções, apenas não as enxerga como única maneira de validação do conhecimento (MIGNOLO, 2017).

A opção decolonial traz a naturalização como um de seus propósitos, não àquela naturalização biológica que se fez base das justificativas de exploração e inferiorização dos povos colonizados. Mas a naturalização que se coloca como forma de insurgência à modernidade (MIGNOLO, 2017). Assim, em vez de buscar enquadramento na lógica moderna-eurocêntrica-capitalista, volta-se para as produções e construções dos povos subalternizados, ao apontar para opção de enxergá-los também enquanto construtores de culturas e epistemes válidas. Com isto,

*La opción decolonial es la opción que surge desde la diversidad del mundo y de las historias locales que, a lo largo de cinco siglos, se enfrentaron con “la única manera de leer la realidad” monopolizada por la diversidad (cristiana, liberal, marxista) del pensamiento único occidental* (MIGNOLO, 2009, p. 254).

Desse modo, a opção decolonial apresenta-se justamente, tal como sugere o termo, como uma opção de intervenção e pensamento político dos povos subjugados, frente às imposições e prevalências das epistemes da modernidade. Esta opção, não pretende ser instituída como novo dogma, mas como uma das possibilidades de se enxergar a realidade do outro lado, da borda,

que se faz no pensamento fronteiriço. Com esse deslocamento da visão unilateral eurocêntrica, para pensar com e a partir dos povos colonizados, tem-se então o que Mignolo (2008) chama de desobediência epistêmica e política.

Desobediência pelo fato de fugir à regra eurocêntrica que impõe sua produção de conhecimento como única válida, além de forjar uma política homogeneizadora das culturas para encobrir as conflituosas relações da diferença colonial. Sendo assim, a opção decolonial se constitui como mola propulsora da desobediência política e epistêmica. Nesse movimento busca-se romper com a lógica da geopolítica e corpo-política do conhecimento, que localiza a produção de conhecimento em um contexto de poder ligado aos países colonizadores, assim como na personificação desse contexto através da figura/corpo do homem-branco-europeu-cristão-heterossexual.

Tal como aponta Mignolo, em entrevista feita por Walsh, *“la ‘historia’ del conocimiento está marcada geo-históricamente y además tiene un valor y un lugar de ‘origen’* (2003, p. 2). Com isto, as produções e epistemologias dos países colonizados é invisibilizada e subalternizada. Pois a geopolítica do conhecimento, ao direcionar um único lócus privilegiado detentor de poder epistêmico, cria efeitos negativos, como traz Mignolo, ao *“impedir que el pensamiento se genere de otras fuentes, que beba en otras aguas”* (WALSH, 2003, p. 3). Por esse viés da geopolítica e corpo-política do conhecimento, compreende-se como a filosofia e religião e outras áreas trazem nomes tomados como relevantes para compreender a história sempre a partir do lócus eurocêntrico.

A partir dessa centralidade europeia, conhecimentos produzidos pelos povos subalternizados não são dados como válidos. Por isto não se costuma conhecer, em terreno escolar com seus currículos prescritos na dimensão dos conteúdos, e vividos por meio da prática docente, produções de mulheres filósofas, homossexuais, não cristãs, indígenas, africanas, ou mesmo na figura masculina que ocupa o lado subalternizado da diferença colonial. Pois, tanto a geopolítica quanto a corpo-política do conhecimento, operam pelo apagamento daquilo que é produzido fora de sua égide colonial eurocentrada.

Destarte, a opção decolonial em sua desobediência civil e epistêmica, desloca o foco geopolítico e corpo-político do conhecimento eurocêntrico, para pensar em geopolíticas e corpo-políticas outras. Ou seja, viabilizar validação de conhecimentos com e a partir dos povos subalternizados. Volta-se para os lugares e personagens que foram tidos como primitivos e, portanto, não detentores do conhecimento científico colocado como único legítimo, promovendo, no entre-lugar do pensamento fronteiriço, uma inversão aos pilares coloniais, em que a diversidade possa ter lugar de resistência e existência epistêmica.

A desobediência civil e epistêmica pode ganhar vida no currículo em ação, através da prática docente, quando se trabalha com histórias dos povos indígenas e africanos, em especial das mulheres negras e indígenas. Nessa prática o conhecimento é deslocado para outra geopolítica e corpo-política, tendo essas mulheres como produtoras de epistemes e culturas válidas. Com esse movimento a interseccionalidade também aparece, uma vez que outros fatores de subalternização podem ser trabalhados em consonância com as questões de gênero, tais como raça e etnia, por exemplo.

Para que as práticas docentes produzam currículos outros e estejam em conjunção com o currículo prescrito, se faz mister pensar em políticas que promovam atuação de diversidades com e a partir das pessoas dos lugares/corpos subalternizados, e não sob a máscara colonial. Por isso, parece-nos considerável romper com os pilares da política moderna, eurocêntrica, patriarcal, racista etc., que nega possibilidades de posicionamento político aos povos tomados como inferiores. Essa desobediência política e epistêmica desconstrói a noção de política de identidade, e passa a assumir um compromisso com a identidade na política.

Enquanto “a política de identidade baseia-se na suposição de que as identidades são aspectos essenciais dos indivíduos” (MIGNOLO, 2008, p. 289), naturalizando e normalizando a figura masculina-europeia-branca-cristã-heterossexual como padrão mundial, através de concepções universais na ciência, filosofia e demais áreas. A identidade na política nega tais identidades cristalizadas pelo colonialismo, visando a ressignificação a partir das vivências e culturas dos povos subjugados. O que não significa colocar em evidência a celebração de um multiculturalismo, pois este seria, na realidade, parte da política de identidade. Tendo em vista que, mesmo contribuindo para visibilizar identidades subalternizadas, apresenta aspectos do essencialismo e fundamentalismo (MIGNOLO, 2008).

Diante da política de identidade, o currículo colonizado essencializa o papel da mulher na sociedade. Bem como traz em suas políticas a naturalização das diferenças, não somente desconsiderando as intersecções entre os eixos subalternizadores que recaem sobre suas vidas, mas também, não se preocupando com suas causas e com as formas em que foram produzidos. Além de não promover ações que possam modificar essa ordem colonial. Porém, os movimentos sociais, sejam eles feministas, negros, indígenas, do campo, entre outros, vêm lutando pela construção da identidade na política, que possa atender suas demandas sem descaracterizar o contexto no qual vivem e atuam para afirmarem-se como humanos produtores de saberes e culturas válidas.

Citamos como exemplo de identidade na política no campo do gênero no Brasil, a Lei Maria da Penha (11.340/2006)<sup>7</sup> que foi admitida diante da realidade de uma mulher que representava também vivências de muitas outras mulheres brasileiras, que era a vulnerabilidade de sofrer vários tipos de violência doméstica (física, moral, psicológica, patrimonial e sexual<sup>8</sup>) praticada por seus (ex/atuais) companheiros. A lei é promulgada após muita luta de Maria da Penha, em conjunto com movimentos feministas, para condenar seu agressor (ex-marido), somente quando o Estado brasileiro é pressionado por órgão internacionais a criar mecanismos de combate à violência contra mulher diante da exposição do seu caso.

O programa Maria da Penha vai à escola<sup>9</sup>, que iniciou no Distrito Federal e se espalhou pelo Brasil, representa uma forma de aproximar essa identidade na política de gênero com o público escolar e pode ser uma das possibilidades de tratar as questões de gênero na escola. Para tal, é importante que os/as docentes tenham formação que lhes permita conhecer a lei e produzir didáticas para o trabalho em sala de aula diante da realidade das crianças.

Sendo assim, a identidade na política caminha no sentido da interculturalidade crítica, como forma não apenas de reconhecimento das diferenças culturais, de gênero, raça, classe, entre outros, mas também ao partir destas diferenças para questionar e tencionar as estruturas dominantes. Desse modo não se visa produzir reparações históricas alheias às reais necessidades dos grupos sociais, exigindo que se adequem à ordem dominante, mas se produz com e a partir desses grupos, para que suas demandas possam ser acolhidas como válidas diante de seus contextos e não apenas como “algo diferente” que “deve se adequar às normas”.

A interculturalidade aparece como uma forma de promover conexões culturais, sem que se sobreponham hierarquias colonizadoras, em que haja subordinação das diferenças aos pilares dominantes. Walsh (2008) advoga a existência da interculturalidade funcional e crítica. Enquanto a interculturalidade funcional opera de forma similar ao multiculturalismo, ou seja, celebrando as diferenças culturais de modo a manter a hegemonia e dominação colonial. A

---

<sup>7</sup> Ver sobre em: <<https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/lei-maria-da-penha-na-integra-e-comentada.html>>

<sup>8</sup> Violências: física – ofensa à saúde e integridade corporal da mulher, exemplo: espancamento, tortura, lesões com objetos ou armas de fogo, etc.; Moral: condutas que configurem calúnia, injúria, difamação, exemplo: expor a vida íntima, rebaixar com xingamentos que recaem sobre seu caráter, etc.; Psicológica: conduta que prejudique o desenvolvimento da mulher, provoque dano emocional, controle de comportamentos, decisões e crenças, exemplo: humilhação, ameaças, insultos, vigilância constante, etc.; Patrimonial: reter, destruir, subtrair, de modo total ou parcial, bens, recursos econômicos, entre outros, exemplo: privar de valores, bens ou recursos econômicos, controlar o dinheiro, destruição de documentos pessoais, etc.; Sexual: conduta em que a mulher seja constrangida a manter, presenciar ou participar de relação sexual sem desejar, por uso de força e coação, exemplo: estupro, forçar o aborto, gravidez ou prostituição, etc. Ver em: <<https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/tipos-de-violencia.html>>.

<sup>9</sup> Ver sobre em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/acoes-e-programas/maria-da-penha-vai-a-escola>>

interculturalidade crítica busca questionar as raízes das desigualdades culturais, visando promover fissuras à esta estrutura.

Dessa forma, na perspectiva capitalista, que caminha lado a lado, assim como acentua os diversos eixos da colonialidade, tem-se empregado a interculturalidade funcional. Um currículo e educação nesses moldes visam apenas integrar as diferenças às estruturas dominantes, de modo que estas busquem adaptações ao sistema de dominação. Já a educação na perspectiva intercultural crítica, tem como missão questionar os pilares coloniais de poder que sustentam o discurso de inferiorização de algumas culturas em detrimento de outras. Essa interculturalidade coloca-se como um projeto que não está em um futuro distante, ou aparece como algo previamente dado/planejado, mas como um “*permanente camino, insurgencia y construcción*” (WALSH, 2008, p. 141).

Por isso, urge do meio social a necessidade de uma educação que promova a superação das dicotomias e dominações de gênero. Educação que não apenas reconheça as diferenças, sem questionar as formas de opressão, criando segregações, interculturalidade funcional, (WALSH, 2008). Mas uma educação que possa se fazer pelo viés da interculturalidade crítica (WALSH, 2008) que questione relações de poder coloniais de gênero, em que a racialização e a diferença foram estruturadas. De modo que nenhuma cultura/raça/credo/gênero/orientação sexual sejam postas como únicas, verdadeiras, e portanto, superiores. Mas que se possibilite a humanização mútua, em comunhão também com a natureza. Para tal, a educação popular com os movimentos sociais e outras experiências podem ter muito a contribuir com esse fazer decolonial na materialização de currículos da educação escolar.

A prática docente, enquanto currículo vivido, pode ser espaço não somente de reprodução do *status quo* patriarcal, mas também de questionamento e desestabilização de seus pilares. Ao delimitar espaços, cores e brincadeiras “de menina e de menino”, trabalhar os “lugares e modos de gênero” em histórias de forma acrítica, normalizada e naturalizada, estaria se operando por via da interculturalidade funcional, que reconhece às diferenças anatômicas entre os gêneros e naturaliza os papéis e locais para cada um baseando-se na dimensão biológica.

Na perspectiva da interculturalidade crítica se trabalha na busca por equidade entre os gêneros, possibilitando que as crianças, independentemente de seu sexo biológico, possam ter horizontes ampliados nos fazeres escolares. Fazeres que não repitam os padrões de poder baseados na hierarquia de gênero, em que o homem branco, heterossexual é supostamente superior, mas que exemplifiquem lugares de poder e possibilidades outras às meninas, para além do âmbito doméstico, do “ser mãe” e da dependência econômica do outro ser “provedor”.

Diante da interculturalidade crítica, compreendemos a necessidade e urgência para que os currículos possam considerar pedagogias “feministas decoloniais” (LUGONES, 2014). Sejam elas do campo, negras, latino-americanas, indígenas, que possam denunciar a colonialidade de gênero em sua intersecção com os demais marcadores de subalternização elencados pelos outros pilares coloniais.

Tais denúncias tecem caminhos para que possamos encontrar, sejam nos currículos prescritos ou vividos por meio da prática docente, um movimento que mais se distancie que se aproxime dos desmandos patriarcais coloniais que subalternizam os corpos e a existência feminina desde o seu nascimento. Nesse esperar, seguimos caminhando, como sinalizam os versos da música “Latinoamérica”, e acreditando na prática docente também como espaço de luta e produção de insurgências à colonialidade de gênero, não somente de sua (re)produção.

## 2.2 FEMINISMO LATINO-AMERICANO

Diversos foram os contextos históricos em que a figura da mulher foi construída com heranças de subalternização, o que não significa que não houve formas de resistência. A história do feminismo no Brasil e em outras partes do mundo é contada a partir de quatro ondas, ainda que cada uma delas tenham ocorrido em períodos e aspectos diferentes em cada país. A caracterização em ondas aparece como possibilidade de dispor as tendências históricas do movimento feminista sem cunho limitador, considerando as contradições, trajetórias e as dinâmicas sociais.

A primeira onda, também conhecida como movimento sufragista, ocorre entre o período final do século XIX e durante o século XX, porém tem origem no século XVIII sob influências do iluminismo e da Revolução Francesa. Esse período trazia uma pauta marcada por reivindicação de mulheres brancas e de classe média que buscavam direitos políticos e sociais baseados em princípios de igualdade e justiça. No Brasil, esse primeiro momento do movimento feminista também é marcado pela luta em busca da conquista do voto, Pinto aponta que

As *sufrajetes* brasileiras foram lideradas por Bertha Lutz, bióloga, cientista de importância, que estudou no exterior e voltou para o Brasil na década de 1910, iniciando a luta pelo voto. Foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, organização que fez campanha pública pelo voto, tendo inclusive levado, em 1927, um abaixo-assinado ao Senado, pedindo a aprovação do Projeto de Lei, de autoria do Senador Juvenal Larmartine, que dava o direito de voto às mulheres. Este direito foi conquistado em 1932, quando foi promulgado o Novo Código Eleitoral brasileiro (2010, p. 16).

Nessa primeira onda destaca-se ainda movimento de operárias vinculado à ideias anarquistas. Esse período do movimento feminista perde vigor em 1930, não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos e Europa, ressurgindo em 1960. Durante esse intervalo de tempo o livro “O segundo sexo” da autora Simone de Beauvoir marca as discussões, com publicação inicial em 1949, que evidencia a construção social do gênero em sua discussão sobre a mulher não nascer mulher, mas tornar-se mulher no processo de construção social (PINTO, 2010).

A segunda onda, no final dos anos 1960, carregava questões sociais e políticas, além de dar enfoque para as produções teóricas. Esse período é marcado pelas conquistas do movimento sufragista em relação ao voto, à educação e às Instituições de Ensino Superior. Não ocorrendo esse acesso para todas as mulheres, tendo em vista que tais direitos limitavam-se ainda às mulheres brancas que possuíam uma condição social favorável.

Nesse momento, feministas inglesas iniciam problematizações a respeito do conceito de gênero ligado à dimensão social, isso levou a compreensão do termo “como oposto e complementar ao sexo, como aquilo que é socialmente construído em oposição ao que seria biologicamente dado” (CARVALHO, 2008, p. 91). Por muito tempo, e até hoje, essa visão ainda é validada por alguns grupos sociais para justificar aquilo que é previamente tido como masculino e feminino, mesmo que não tenha sido esse o fim desejado pelas feministas que lutavam contra estruturas de opressão.

No Brasil, o cenário político era desfavorável aos movimentos sociais nessa época, tendo em vista a ditadura militar. Com isto, as reivindicações sociais giravam em torno das questões relativas à democracia. Também eram englobados nas manifestações do movimento de mulheres outros eixos sociais, como por exemplo, a luta contra o alto custo de vida. Esses contextos políticos, sociais e econômicos vivenciados pelas mulheres brasileiras conferiam ao movimento feminista local uma distinção em relação aos demais países.

A terceira onda, a partir de 1970, abarca críticas à universalização e homogeneização marcada nos movimentos/ondas anteriores, que desconsideravam mulheres em suas diferentes realidades de opressão, unificando a luta a partir de mulheres brancas e de classe média. Dessa maneira, há uma problematização e forte crítica à essa unidade excludente, nesse contexto surge o termo interseccionalidade, primeiramente conceituado por Crenshaw<sup>10</sup>, que vai fazer um

---

<sup>10</sup> Kimberlé Crenshaw evidenciou o conceito de interseccionalidade em 1989, apesar do conteúdo/assunto já existir previamente nas discussões das pautas sociais, o conceito passou a ser tomado a partir da contribuição desta autora intelectual feminista norte-americana. O termo foi “cunhado” no “artigo Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, publicado na Stanford Law Review” (CRENSHAW, 1991 *apud* AKOTIRENE, 2019, p. 57).

cruzamento entre os eixos de opressões relacionadas ao gênero, raça, classe, entre outros, vivenciadas principalmente por mulheres negras.

Carosio (2009a) aponta que na terceira onda do feminismo as reivindicações tinham como objetivo político lutar contra o patriarcado, não sendo suficiente a igualdade diante da lei. Nesse período busca-se evidenciar a ideia de que “o pessoal é político” como nova forma de enxergar uma conciliação política de fatores pessoais, vivenciados pelas mulheres, com o público. Desse modo, juntamente com a política estão as emoções e sentimentos. Nesse percurso, o século XX é marcado pelas lutas feministas em busca do reconhecimento de direitos e emancipação social e política.

O feminismo dos anos 1970 e 1980, na América Latina, também possuía traços do político, popular e radical. As feministas sofriam as agruras das ditaduras que vinham ocorrendo nos países latinos, mas também lutavam buscando combatê-las. O que levava as necessidades pessoais e íntimas encontrarem-se atreladas ao político na luta contra o autoritarismo, seja na rua ou em casa. As ideias feministas foram sendo incorporadas às lutas e movimentos populares. Nesse período, o feminismo latino-americano além de ter um cunho rebelde também abarcava mulheres de diferentes classes, tendo em vista que havia mulheres de classe média, mas trazia aproximações com movimentos populares e, portanto, saberes de mulheres das classes desprivilegiadas.

A partir dos encontros entre as diferenças que foram eclodindo no feminismo do final do século XX eixos como raça, classe, idade, etnia etc., vão sendo incluídos às ideias e definições feministas. Em algumas vertentes cada um dos eixos de opressão têm o mesmo peso, em outras é necessário enfatizar um deles, tal como ocorre com o feminismo marxista, para quem a condição de classe determina o lugar de subordinação da mulher, seja ela negra, homossexual etc., (CAROSIO, 2009a). Esse contexto de reivindicações e incorporação das diferenças às ideias feministas vai dar margem aos feminismos que vão emergir no século seguinte.

Desse modo, a quarta onda do feminismo, no século XXI, abarca uma pluralidade de feminismos, tais como: liberal, institucional, indígena, socialista, afrodescendente, ecofeminismo, islâmico, latino-americano, etc., (CAROSIO, 2009a). Com isto, teremos como foco o feminismo latino-americano tendo em vista as vivências de lutas, resistências e os eixos de subordinação das mulheres latino-americanas que se diferenciam das de mulheres no contexto hegemônico europeu e norte americano. Assim, esse feminismo surge como

*[...] un movimiento de descontento con lo “cotidiano” y respecto al “así son las cosas”, que saca a la luz la dominación y las relaciones de poder en lo personal y*

*privado, en las que se funda la dominación social. La visión anticapitalista y antiimperialista y la formación marxista fueron constantes de la mayoría de las feministas. El movimiento se fue conformando como un movimiento de oposición a la opresión patriarcal, que es también fundamento de la opresión social capitalista (CAROSIO, 2009b, p. 242-243).*

Ao deslocar o olhar para os contextos vividos pelas mulheres latino-americanas o movimento feminista latino-americano nos aponta seu caráter contra-hegemônico diante do capitalismo colonial moderno. Nos convida a pensar a partir das subalternizações sofridas pelas mulheres latino-americanas que foram naturalizadas com o estupro colonial, sejam elas indígenas, negras ou miscigenadas. Mulheres que tiveram seus corpos erotizados, racializados, discriminados e sujeitos à reprodução dos ideais do colonizador, deixando-nos marcas coloniais até os dias atuais (CAROSIO, 2009a).

Diante dessas marcas da colonialidade em seus diferentes eixos, Carosio (2009a) sinaliza que se a mulher ao nascer já tem um futuro desenhado diante da sociedade, essa predeterminação torna-se ainda mais forte e com maiores restrições para as mulheres que nascem na América-latina. O que se dá justamente pelas marcas de um sistema que nos desumanizou, subalternizou, estuprou, coisificando nossos corpos como objeto erótico, negou nossas culturas e epistemes, não nos permitindo construir saberes e histórias outras.

Ademais *“Esa negación está a su vez atada a una visión de la humanidad que es necesariamente violenta y destructiva en nombre de la razón”* (ESPINOSA, et al. 2013, p. 404). Uma violência que beneficia o capitalismo colonial moderno que exclui as mulheres, especialmente as não brancas, e as exploram de várias formas, dada sua desumanização pelo eurocentrismo. Opera com a ideia de uma mulher universal pregando proteção e reparo de injustiças que só ampara as mulheres brancas e mestiças de classe média, pois para esse sistema apenas estas são consideradas humanas e possuem valor, ainda que em condição inferiorizada em relação aos homens brancos. Já que não somos reconhecidas fora da ideia animalesca e desumana, nossos problemas também não são vistos nessa lógica universalizante.

Sobre isto, Espinosa, et al. (2013) chama atenção para o fato de que o feminismo branco hegemônico em suas distintas vertentes acaba por reforçar estruturas coloniais, tais como a colonialidade de gênero. Uma vez que as relações de gênero são pensadas fora de sua interseção com o processo de racialização, universalizando categorias de um ser mulher ancorado nos referenciais da colonização. Diante desta realidade o feminismo latino-americano não visa descartar ou desmerecer todas as produções das vertentes do feminismo hegemônico.

Como afirma Paredes (2010), o feminismo ocidental tem lutado desde seu início pelas demandas que dizem respeito ao seu contexto local, ao que é vivenciado a partir da

subordinação das mulheres brancas burguesas. Com a implantação do sistema mundo colonial capitalista moderno esta concepção instaura-se como hegemônica, já que as mulheres colonizadas vivem realidades as quais o feminismo ocidental não abrange. Então, sem desconsiderar suas lutas e conquistas em suas sociedades, o feminismo latino-americano posiciona as lutas feministas a partir dos processos vivenciados na América Latina.

Desta feita, parte-se de um movimento descolonial que busca promover mudanças nas relações que oprimem e subalternizam as mulheres indígenas, afro-diaspóricas e mestiças pobres que foram racializadas. Ao realizar esse movimento contra-hegemônico, se faz importante pensar e definir o feminismo, a partir do nosso olhar, como *“la lucha y la propuesta política de vida de cualquier mujer en cualquier lugar del mundo, en cualquier etapa de la historia que se haya rebelado ante el patriarcado que la oprime”* (PAREDES, 2013, p. 76).

Diante desta definição, o feminismo latino-americano reconhece as lutas antipatriarcais das mulheres ancestrais, assim como traça um laço irmão com as demais feministas no mundo, ainda que, posicionando-se contra o feminismo ocidental hegemônico (PAREDES, 2010). Nessa esteira, considerando os contextos vivenciados no Brasil, citamos como exemplos de luta histórias de mulheres que produziram resistências à colonialidade de gênero nas áreas camponesas: Margarida Alves e Elisabete Teixeira, e na área urbana, em comunidades tidas como favelas: Marielle Franco; além de Maria da Penha, já citada.

Margarida Alves<sup>11</sup> viveu em uma área camponesa chamada Alagoa Grande, na Paraíba, lutou pelo direito das pessoas sem Terra, sendo a primeira mulher a presidir o Sindicato do Trabalhador Rural de sua cidade. Suas lutas denunciavam as injustiças que trabalhadores/as camponeses/as sofriam, teve importante papel nessa caminhada insurgente ao ponto de incomodar fazendeiros que encomendaram sua morte.

Também na área camponesa da Paraíba, Elisabete Teixeira<sup>12</sup>, hoje com 97 anos, é uma das grandes lideranças camponesas na região. Atuou juntamente ao seu marido na luta pelas terras, foi perseguida várias vezes pela ditadura e com a morte de seu companheiro tornou-se presidente da Liga Camponesa de Sapé e do Estado. Exemplo de mulher que não se deixou paralisar pelas ameaças de latifundiários, apesar de ter sido presa diversas vezes, ter que adotar um nome falso e esconder-se por 17 anos, segue até os dias atuais acreditando na luta pela reforma agrária.

---

<sup>11</sup> Ver sobre em: < <https://www.fundacaomargaridaalves.org.br/homenagens/> >

<sup>12</sup> Ver sobre em: < <https://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/elizabeth-teixeira/> >

Marielle Franco<sup>13</sup> foi uma mulher negra que cresceu na favela da Maré, psicóloga com mestrado em Administração Pública e vereadora da Câmara do Rio de Janeiro, onde foi presidente da comissão da mulher. Sua militância em direitos humanos teve início ao perder uma amiga que foi atingida por bala em um tiroteio entre traficantes e policiais no complexo da Maré. Ao se tornar mãe de menina, com 19 anos, tirou disso ímpeto para lutar pelos direitos das mulheres e levar o tema até as favelas. Foi covardemente assassinada e até o momento presente se questionada quem encomendou sua morte.

As histórias de lutas dessas mulheres são pequenas amostras de tantos outros exemplos que existiram e existem no Brasil, mencioná-las aqui diz sobre a multiplicidade do ser mulher em cada contexto geopolítico, sócio-histórico e cultural. Percebemos de maneira objetiva o quanto a ideia de mulher universal não nos cabe, pois o ser mulher se constrói em consonância com as vivências e demandas de cada povo e cada lugar, por isso é relevante considerar o Feminismo Latino-Americano e o gênero diante de marcas interseccionais. O que nos leva a identificar a existência das lutas também das mulheres ancestrais, e reconhecer que o patriarcado não é um sistema de opressão que surge apenas com e a partir da invasão dos colonizadores, mas que anterior a isto, já haviam em nossas terras injustiças relacionadas às relações entre homens e mulheres.

Assim, o patriarcado pré-colonial e o ocidental formam o que Paredes (2010) denomina como “entronque patriarcal”. Com isto, a autora chama atenção para a necessidade de reconhecer que existiu em nossas terras um patriarcado e machismo que acabou se juntando ao patriarcado ocidental para oprimir as mulheres daqui. Compreender esse entroncamento se faz importante na luta pela descolonização do gênero e desmonte do patriarcado.

Esse sistema de opressão às mulheres pode ser definido como “*El sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violências, y dicriminaciones que vive toda la humanidad (hombres, mujeres, personas intersexuales) y la naturaliza o sea un sistema de muerte construído historicamente sobre el cuerpo de las mujeres*” (PAREDES, 2011, p. 5). Algumas de suas características sorrateiras são fazer-se presente nos costumes, normas familiares, tradições, leis e currículos educacionais, entre outros.

Além disto, concebe o gênero como um constructo natural e universal, mas opera de formas distintas em lugares e tempos diferentes atingindo principalmente mulheres, e também homens, através de suas formas de opressão. Para tanto, ao partir da reconceitualização do gênero diante da ótica do feminismo latino-americano, Paredes o conceitua como “*una*

---

<sup>13</sup> Ver sobre em: < <https://www.institutomariellefranco.org/quem-e-marielle?>>

*categoría política relacional de denuncia, de una injusta, opresora y explotadora relación, que los hombres establecen con las mujeres para beneficio del sistema de opresiones que es el patriarcado, en la actualidad es patriarcado colonial-neoliberal”* (2010, p. 62).

Esse patriarcado colonial produziu a dicotomia de gênero e sua hierarquização para viabilizar o processo de desumanização do outro. Com isso, Lugones (2014) aponta que para que se pudesse implementar as estruturas de dominação colonial, foi necessário que o gênero e o sexo estivessem tomados enquanto separados, pois não seria possível pensá-los como unos e racializados dentro da lógica colonizadora. Dessa maneira,

A missão civilizatória usou a dicotomia hierárquica de gênero como avaliação, [...]. Tornar os/as colonizados/as em seres humanos não era uma meta colonial. A dificuldade de imaginar isso como meta pode ser vista nitidamente quando percebemos que a transformação dos/as colonizados/as em homens e mulheres teria sido uma transformação não em identidade, mas em natureza. E colocar os/as colonizados/as contra si próprios/as estava incluído nesse repertório de justificações dos abusos da missão civilizatória (LUGONES, 2014, p. 938).

Então, o “método” colonizador tratou de buscar meios para colocar em prática diversas brutalidades. A naturalização do sexo/gênero feminino colonizado como um não ser, toma ainda mais força com um cristianismo que dualizava o bem e o mal e colocava a figura da mulher como maligna. Tais ideias subalternizadoras estão diretamente ligadas a um sistema de poder que se sustenta no discurso de modernidade e fortalece o sistema capitalista global perdurando até os dias atuais.

Esse sistema utiliza-se de espaços educativos, como a escola, para reproduzir suas engrenagens. Dessa maneira “a escola é uma das agências principais de (re)produção e organização das identidades sociais de forma generificada, sexualizada e racializada” (LOPES, 2008, p. 127). Como resultado, o sexo/gênero/sexualidade são “expulsos” da escola, encobrendo suas formas de dominação dos corpos, e/ou aparecem na forma colonizada, e portanto, dicotômica/binária, desvinculado de sua intrínseca relação com a raça e os demais eixos subalternizadores.

Lugones (2014) propõe a descolonização do gênero perpassada por uma *práxis*, a partir do “feminismo decolonial”, que busque a resistência como o início de um caminho de luta, e não como fim. Uma caminhar enquanto possibilidade de pensar as formas de subjugação, enxergar as diferenças coloniais de gênero e construir outros saberes. Ressaltamos que a descolonização, de modo geral, desdobra-se na necessidade da despatriarcalização, com isto

Descolonizar e despatriarcalizar são dois processos gêmeos na busca por fazer uma ruptura histórica com a colonialidade do poder na América Latina. Alcançar níveis mais elevados de emancipação implica construir uma sociedade com plena igualdade

e equidade de gênero, onde não haja não existe nenhum tipo de discriminação com base na cor da pele, sexo, gênero ou orientação sexual (DELGADO; FRANCO, 2014, p. 107).

Concordamos que esses processos insurgentes devem ocorrer de forma simultânea, uma vez que as classificações e inferiorizações não se deram somente pela criação e naturalização da raça, mas também a partir de outros eixos interseccionais como gênero, classe, etnia etc. Sendo assim, não há caminho para descolonização que não considere os entrecruzamentos entre as diferentes avenidas de opressão. Por isto, consideramos importante pensar o gênero em suas intersecções com raça, classe, sexualidade e demais marcadores de opressão, entendendo-o como categoria de análise e em suas inter-relações histórico culturais com outros termos como: sexo e sexualidade.

### **3 PRODUÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS SOBRE O GÊNERO: INTERFERÊNCIAS COLONIAIS EXPRESSAS EM SUAS CONCEPÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

Essa seção tece discussões a respeito do surgimento do termo “gênero” e suas relações construídas pela colonialidade, de forma binária, a partir do sexo. O intuito em trazer essas questões tem a ver com o fato de que, por vezes, devido aos esquemas discursivos da colonialidade no meio social, o entendimento dos termos se confunde como sinônimos, estando o gênero e a sexualidade diretamente condicionadas ao sexo. Nessa esteira, buscamos construir relações entre a égide da colonialidade de gênero e suas tramas históricas nos contextos que produziram justificativas para esses binarismos baseadas em aspectos biológicos.

O entendimento dessa teia lança luz para compreendermos, em seguida, concepções de sexo/gênero propagadas por grupos sociopolíticos conservadores que permearam e permeiam as políticas educacionais e curriculares. Isso vai configurar os (não)lugares do gênero nesses currículos e suas possíveis interferências na sua dimensão de “currículo vivido/em ação” por meio da prática docente.

#### **3.1 SEXO/GÊNERO/SEXUALIDADE COMO CATEGORIA DE ANÁLISE HISTÓRICA DIANTE DA COLONIALIDADE**

O processo de racialização, implantado a partir do projeto arquitetado com a invenção sistema-mundo colonial capitalista patriarcal moderno, naturalizou e hierarquizou os grupos humanos entre o eu(colônia) e o outro(colonizado) formando a diferença colonial. As ideias de raça e gênero foram produzidas mediante explicações biológicas para tentar justificar os privilégios daqueles/as que estariam no lado da linha do ser, e a inferioridade daqueles/as que estariam do lado da linha do não ser, conforme sinaliza Fanon (2008).

Esse abismo entre “a linha de lá e a de cá”, forma as linhas abissais (SANTOS, 2011) que separam pessoas de acordo com características naturalizantes, tais como raça, gênero e outras. Além disso, desenha geopoliticamente o mundo entre os países colonizadores, detentores da razão, da ciência, do desenvolvimento e do conhecimento válido, e os colonizados subdesenvolvidos, não produtores de conhecimento e ciência. Com isto podemos identificar que os grupos subalternizados pelo processo de colonização têm suas vidas marcadas por diversos eixos de opressão, sejam eles de raça, gênero, etnia, classe, território etc.

Falando sobre a classificação a partir da raça, Munanga (2003) afirma que inicialmente o termo foi empregado em zoologia e botânica para categorizar animais e plantas. Contudo, seu significado acabou sendo transposto das classificações biológicas para justificar a inferiorização dos povos subalternizados. Ao longo dos anos estudiosos comprovaram que não havia características biológicas e científicas que sustentassem o conceito de raça. Essa assimilação tinha sido feita apenas como forma de operacionalizar o pensamento dos grupos privilegiados, elencando como características fenotípicas ideais e superiores às da raça branca.

Apesar dessa visão ter sido derrubada por cientistas, em alguns momentos da história ela encontrou terreno para se implantar, não somente no processo de colonização, mas também no Nazismo, por exemplo. Para Munanga (2003) o conceito de raça envolve relações de poder e de dominação, sendo este um constructo social de exclusão e dominação, além disto, essa construção não se dá da mesma forma nos diferentes países. Portanto, ser branco/a, negro/a ou mestiço/a não tem o mesmo significado em todos os lugares do mundo.

Nicholson (2000) aponta que o exemplo sobre o que ocorreu a respeito da “raça” permeado pela metafísica materialista, que entende o homem diante de fatos concretos e prováveis, com fortes marcas deterministas, produziu tentativas de elaborar e “explicar” as distinções de raça já feitas pela colonialidade. Essas distinções biológicas quando baseadas no “sexo”, nessa perspectiva materialista, não elaboraram as categorias masculino/feminino, visto que tal diferenciação já existia entre os colonizadores na Europa Ocidental, mas buscaram justificar e dar sentido a tais contrastes por meio dos “sexos”.

Desse modo, essas construções materialistas possibilitaram modificações no papel e na importância das características físicas dos corpos, deslocando-as do lugar de causa da diferença para o que as origina, e produzindo cada vez mais sentidos binários. No século XVIII, essa noção bissexuada do corpo passa distinguir-se das concepções expressas em estudos médicos anteriores, já que os corpos eram antes compreendidos como unissexuados e os órgãos femininos eram tidos como modelo inferior em relação ao masculino, como uma espécie de atrofia e/ou versão menos desenvolvida (NICHOLSON, 2000).

O determinismo biológico, que entendia esses corpos mediante suas supostas condições naturais, fundamentou as diferenças percebidas entre homens e mulheres e esses corpos passaram a representar a “voz/expressão” da natureza do feminino/masculino empreendida de forma binária. Diante dessa noção bissexuada do corpo,

Aconteceu a substituição de uma compreensão da mulher como versão inferior ao homem num eixo de infinitas gradações por uma na qual a relação entre mulheres e homens era percebida em termos mais binários, e na qual o corpo era pensado como

fonte desse binarismo. A consequência é nossa ideia de "identidade sexual" - um eu masculino ou feminino precisamente diferenciado e profundamente enraizado num corpo diferenciado (NICHOLSON, 2000, p. 21)

Nessa trilha, o sexo biológico foi cada vez mais produzindo significados supostamente naturais aos corpos, com isto a ideia de identidade sexual era fortemente considerada nos países industrializados. Momento em que feministas da segunda onda começaram a tecer críticas a esse embasamento fisiológico que produzia as identidades sexuais. Nicholson (2000) afirma que nos anos 1970, o movimento feminista radical acabou, por vezes, endossando o discurso do determinismo biológico ao defender diferenças entre homens e mulheres e produzir unidades naturalizantes e essencializadas do ser mulher e do ser homem, impossibilitando qualquer tipo de mudança.

Nesse momento boa parte dos movimentos feministas volta-se para esquadrihar e explicar as diferenças entre mulheres e homens, porém, como já sinalizado em outro momento, essas produções desembocavam na representação de mulheres brancas europeias, excluindo as realidades vivenciadas por mulheres negras, lésbicas, da classe trabalhadora que não se sentiam representadas e, por isso, iniciaram seus protestos. A visão essencializada e binária do feminino/masculino, tomados enquanto sexo, marcada pelo determinismo biológico, não considera as questões culturais que envolvem os significados atribuídos ao sexo e corpo em cada sociedade.

Diante disso, currículos que representam essa compreensão do feminino/masculino enquanto sexo (re)produzem pensamentos marcados por esse período da história. Práticas docentes, entendida como “o currículo em ação/vivido” (SACRISTÁN, 2000), que evidenciam essa forma de enxergar o gênero fixado ao sexo, produz-se através da “interculturalidade funcional” (WALSH, 2008) que não questiona a ordem e os padrões pré-estabelecidos pela colonialidade de gênero. Nesse fazer, as diferenças “de sexo” são tratadas de forma hierarquizante e natural.

Uma prática docente não sexista segue questionando esse tipo de ideia e ficando seus pilares no gênero como categoria de análise e denúncia de opressões, construído histórico e culturalmente. Com efeito, se contrapõe à fixidez rígida do sexo determinante do gênero por ter consciência de que não somente a fisiologia/biologia os diferencia, mas também as maneiras como cada cultura os elabora em seus imaginários. Goellner (2013) coloca que mesmo o corpo, que por muito tempo vinha sendo teorizado apenas diante de suas marcas biológicas, não é definido por tais semelhanças ou distinções, mas pelos significados socioculturais que são atribuídos a ele em cada época, cultura e sociedade.

A tessitura determinista/sexista do gênero pode se relacionar com as ideias da “colonialidade de gênero” (LUGONES, 2014), tendo em vista que esse pilar da colonialidade enxerga-o diante de sua naturalização. Ademais, produz hierarquias, subalterniza os lugares das mulheres e as homogeneízam em padrões universais coloniais patriarcais capitalista modernos. Neles a interseccionalidade não é considerada, dado que a caracterização dos corpos diante do sexo (re)produz ideia de uma natureza comum.

Sobre essa ideia de natureza ligada ao sexo, Butler (2003) tece contribuições ao questionar seu suposto caráter unicamente biológico/natural que produz uma visão binária do gênero, já que comumente o gênero é visto diretamente diferenciado pelo sexo. A autora defende que “o gênero não deve ser meramente concebido como inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo da produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos” (2003, p. 25). Para Butler, sexo e gênero talvez não tenha distinção, pois ela defende que apesar do sexo parecer possuir um caráter imutável (ligado ao natural, biológico), este detém um perfil pré-discursivo, o que significa que o sexo é tão construído culturalmente quanto o gênero.

Butler (2003) tece críticas ao modelo binário baseado no sexo biológico, afirmando que mesmo que o sexo fosse, de fato, algo visto apenas biologicamente, não teriam motivos para o gênero também ser entendido apenas em duas vertentes: feminino/masculino, pois, tal ideia limita o gênero ao sexo. Para problematizar essa questão a autora traz a ideia de “gênero flutuante”, em que tanto o corpo feminino quanto o corpo masculino podem significar homem/masculino, assim como esses corpos podem também representar feminino/mulher.

O gênero aparece inicialmente diante do desabono ao determinismo biológico por parte de feministas americanas que rejeitavam naturalizações em termos como “diferença sexual e sexo”. Elas teciam críticas a essas visões, buscavam apontar os traços sociais baseados no sexo e desaprovavam justificativas biológicas. Assim, o gênero passou a ser utilizado com esse cunho mais social em estudos que procurassem envolver seu entendimento não necessariamente como um campo voltado para mulheres, mas também para caracterizar as relações sociais entre os sexos. Desse modo, o uso do gênero evidencia o sistema de conexões em que o sexo pode ser incluído, mas sem um papel determinante tanto em referência ao gênero quanto à sexualidade (SCOTT, 1989).

Portanto, o surgimento e utilização do termo “gênero” está diretamente relacionado à história das lutas feministas com os estudos e críticas da segunda onda do movimento (LOURO, 1997). O ano de 1968 representa um momento de efervescência e contestação de grupos sociais como mulheres, estudantes, pessoas negras, entre outros, em países colonizadores da Europa e

Estados Unidos. Esses grupos demonstravam suas insatisfações com teorias universais, com a discriminação, o silenciamento e a segregação no campo social, econômico e político.

Louro (1997) expõe que é diante desses movimentos que o feminismo ganha expressão não somente nas ruas, mas também nas mídias como jornais, revista e livros, ocupando também a academia com o surgimento dos “estudos da mulher”. Buscava-se dar visibilidade à mulher que historicamente vinha sendo invisibilizada por diferentes discursos, dos quais enfatizamos o da “colonialidade de gênero” (LUGONES, 2014).

No Brasil, o cenário para o movimento de mulheres, em 1970, era o das fortes repressões da ditadura, com regime repressivo diante de censuras que iam além das questões políticas e tocavam o campo moral e ético. Ainda assim, esse movimento brasileiro ressurgiu envolvendo mulheres das camadas populares e classe média que procuravam intervir no mundo público partindo de suas condições de mães, donas de casa e esposas. Pinto (2003) coloca como exemplo dessas organizações os movimentos: clube das mães, contra carestia, pela anistia etc. Nesse período não havia questionamentos como o dos feminismos que abordavam as opressões relacionadas ao gênero destinadas às mulheres.

Dessa forma, esses movimentos não eram considerados feministas em seus ideais, visto que as mulheres não faziam frente aos papéis que ocupavam na sociedade. As fronteiras entre o movimento de mulheres e o feminismo foram tornando-se realidade e diminuindo a distância entre esses grupos. O feminismo do Brasil, nesse período, tinha suas peculiaridades de enfrentamento à ditadura, dado que houve perseguição, prisão, tortura e exílio para muitas mulheres envolvidas com o movimento e/ou com lutas interseccionais como o exemplo da Elisabete Teixeira, já mencionada. Além disso, havia uma luta pela transformação das relações de gênero, ao enxergar que ser mulher, seja no espaço público ou privado, envolvia consequências negativas. Essa luta encontrava-se imersa aos problemas sociais do país, tais como: a desigualdade, a miséria e a fome, principalmente entre as mulheres negras, situações que não podiam ser desconsideradas pelos movimentos sociais (PINTO, 2003).

Com isto, a problemática da desigualdade era uma pauta que se buscava minimizar e esse cenário também colocava em evidência diferenças intragênero, pois escancarava outros marcadores de inferiorização que incidiam sobre mulheres negras, pobres, camponesas, sem-terra e suas distinções à realidade de mulheres ricas e/ou intelectualizadas (PINTO, 2003). O termo gênero no Brasil aparece, inicialmente, de forma tímida, e depois de maneira mais ampla, já no final da década de 1980 (LOURO, 1997).

Os privilégios produzidos pela diferença intragênero colocam as mulheres brancas em posições de maior acesso à educação (principalmente nas formações de nível superior), ao

trabalho formal, à moradia e alimentação adequadas, entre outros. Enquanto que mulheres negras, indígenas e miscigenadas possuem menores índices de ocupação em empregos formais, são maioria em periferias e minoria nas universidades, como apontam os dados das tabelas do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- IPEA<sup>14</sup>. Com isto, percebemos que qualquer análise de gênero essencialista não dá conta dos contextos de subalternização dessas mulheres, tendo em vista que não existe uma mulher universal que possa representar todas as diferenças.

Diante de marcadores das desigualdades sociais, a realidade das mulheres brasileiras evidenciava, a nosso ver, a interseccionalidade como importante face do movimento feminista em que as mulheres enfrentaram/enfrentam não somente os problemas engendrados pela colonialidade de gênero, mas também esse pilar ligado às demais avenidas de opressão, tais como: raça, classe, território etc.

Assim, o conceito de interseccionalidade se faz imprescindível para compreender os contextos das realidades vividas pelas mulheres colonizadas e racializadas da América Latina.

Para Crenshaw

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (2002, p. 177).

Outrossim, os distintos marcadores de subalternização e opressão marcam de formas diferentes o ser/sentir/estar entre mulheres e essa variação se dá a partir de elementos como o lugar que elas ocupam: no mundo, em seus países, em seus municípios, sua raça, classe social, línguas, culturas, costumes e valores morais da sociedade que faz parte. Por isso, considerar a interseccionalidade como lente válida diante dessas realidades é também pensar o gênero como categoria de análise pós-colonial, assim

Mais do que falar de interseccionalidade de raça, classe e gênero, de analisar como essas categorias de opressão funcionam criando experiências diferentes, trata-se de analisar como essas categorias juntas, trabalhando em redes, são ao mesmo tempo causa e efeito d(n)a criação dos conceitos umas das outras. Isso significa dizer que a forma como compreendemos o gênero depende de como compreendemos a raça e a classe, e o contrário igualmente (GOMES, 2018, p. 71).

Desse modo, pensar o gênero a partir de uma análise à luz da lente pós-colonial é compreender que estas categorias (gênero, raça, classe) não existem separadamente, assim

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html>.

como não se encaixam apenas em justaposição. Mas possuem uma relação intrínseca entre si, existem nessa relação e através dela, formulando e ditando modos coloniais dicotômicos entre as linhas abissais do ser e do não ser. Isto posto, utilizar o gênero como categoria de análise significa entendê-lo como um modo de fazer perguntas, de desestabilizar os binarismos buscando reflexões a partir de seus entre-lugares, das fronteiras que desestruturam as hierarquias entre seus pares dicotômicos.

Currículos vividos através da prática docente que compreendem o gênero nessa perspectiva sociocultural e interseccional se dão pelo viés da “interculturalidade crítica” (WALSH, 2008). Por conseguinte, podem produzir questionamentos importantes e movimentarem-se entre as fronteiras do espaço da diferença colonial de gênero evidenciando uma corpo-geopolítica do conhecimento outra, em que mulheres racializadas contam, produzem e protagonizam suas histórias e as histórias sociais.

Denunciar o silenciamento feminino nas artes, letras, ciências, entre outros campos foi uma das pautas dos movimentos feministas. Louro (1997) afirma que um dos marcos importantes dos estudos femininas foi buscar dar voz a esses silenciamentos com seu caráter político esvaziado de qualquer ideia de neutralidade. Desta feita, apontaram problemáticas sociais, políticas, acadêmicas, da família, do cotidiano, dos sentimentos, do doméstico e da sexualidade.

A face marcadamente social no conceito de gênero, que surge diante das problematizações feministas, não deve conduzir seu entendimento à produção de papéis femininos e masculinos. Para Louro (1997, p. 24), esses “papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar.” Em virtude disso, os papéis são ensinados/aprendidos delimitando aquilo que é considerado apropriado/inapropriado aos homens e mulheres na sociedade que vivem, para corresponder a essas demandas.

Esses papéis recaem sobre o gênero buscando legitimar o lugar privado e doméstico como sendo “próprio/natural das mulheres” e o lugar público como sendo “apropriado/natural aos homens”. Feministas da terceira onda já denunciavam esses papéis ao afirmarem que “o pessoal é político” como colocado em outra seção. Nessa dicotomia público/privado consolidou-se a “divisão sexual do trabalho” (HIRATA; KERGOAT, 2007), os homens foram tomados como provedores e as mulheres como cuidadoras. Por esse viés o público/privado se associa ao trabalho que é remunerado e o não remunerado, inferiorizando e invisibilizando a atividade doméstica que, muitas vezes, não é vista como trabalho e possui pouco valor social.

A divisão sexual do trabalho, como o próprio nome já traz, é resultado das concepções e divisões estabelecidas socialmente baseadas nos sexos (HIRATA; KERGOAT, 2007). Por conseguinte, foi destinado às mulheres o papel reprodutivo e aos homens o papel produtivo com atividades de prestígio ante a sociedade. Hirata e Kergoat falam de dois princípios que organizam essa divisão, sendo eles:

O princípio da separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados que remetem ao destino natural da espécie (2007, p. 599)

Para as autoras, mesmo que esses princípios, legitimados pelas ideias naturalistas, encontrem-se em todas as sociedades conhecidas, a divisão sexual do trabalho não é um dado imutável, pois varia de acordo com o tempo e espaço. O que teria uma face estável não seriam, portanto, as situações, já que estão sempre em evolução, mas os abismos entre os grupos de sexos. Sobre essas divisões, Louro (1997) externa que as instituições possuem gênero, raça, classe, entre outros, sendo assim ela questiona qual seria o gênero da escola, mais precisamente o gênero da docência?

Problematizando esse questionamento a autora lembra que, por um lado, poderia ser dito que gênero da escola/docência é feminino, por outro, que é masculino. É feminino por ser um espaço de atuação de mulheres professoras, isso porque a docência parece ter transferido os papéis do lugar doméstico/privado para o lugar público, carregando atribuições como o cuidar, vigiar e educar. É masculino porque os pensamentos e conteúdos selecionados, produzidos, transmitidos e expressos nos documentos curriculares e nas teorizações foram constituídos sob a ótica dos homens. Diante das teorias de legitimação e normalização os discursos pedagógicos são marcados por essas atribuições e, por isso, guardam semelhanças com as atividades do lar supostamente “exercidas com naturalidade” por mulheres nos cuidados com crianças e adolescentes.

Não por acaso temos ainda hoje uma forte predominância da presença feminina nas escolas, principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Fato que vem sofrendo alterações no decorrer dos anos, visto que existem muitos homens exercendo a função, ainda que sofram discriminações por isso. Miranda (2003) sinaliza que a docência masculina (re)desperta tardiamente. Destacamos, em seus achados de pesquisa sobre o magistério masculino, que entre as concepções dos/as docentes/as a respeito desse ofício

externadas pela amostra de profissionais do estudo, os professores homens associaram a figura do docente masculino ao lugar paterno.

O autor defende que ao identificarem-se com a figura paterna no fazer docente, esses professores estariam transferindo a função de “provedor financeiro e moral da família” para o campo profissional. Nesse lugar eles seriam “provedores morais” dos/as estudantes em que contribuem com a educação, mantendo o suposto “perfil familiar da docência” comumente ligado às mulheres. Consideramos que ao figurar como provedores, diante do discurso da naturalização dos papéis de gênero, esses docentes teriam uma imagem privilegiada em relação às mulheres diante das crianças, mesmo que nessa lógica “familiar”.

Em contraponto à naturalização dos papéis de gênero que fixam e binarizam suas identidades com base no sexo, Louro (1997) afirma que o gênero é integrante da identidade das pessoas, e que essas identidades são múltiplas, plurais, portanto, transformam-se e não possuem caráter permanente/fixo, podendo estar mergulhada em contradições. Em decorrência disso, as pessoas são constituídas pelos diversos sentidos interconectados de raça, classe, gênero etc., diante de seus pertencimentos em cada sociedade e localização geopolítica. Ademais, o gênero atravessa e é atravessado pelos diversos setores socioculturais e econômicos que por meio de suas instituições: igrejas/religião, família, escola, entre outras, (re)produz práticas educativas.

Sobre isso, Foucault (1988) ao analisar as escolas do século XVIII, lembra que apesar de não existirem falas a respeito do sexo nelas, a arquitetura, a organização interna, os regulamentos e disciplinas, a sala de aula, as disposições do pátio de recreação, entre outros pontos, falam de forma contínua e prolixa do sexo e da sexualidade das crianças. Trazendo para o contexto atual, sem querer cometer anacronismos, concordamos que nossas instituições, não somente a escola, costumam formular e praticar simbolicamente padrões e papéis direcionados ao sexo/gênero/sexualidade.

Esses padrões costumam caminhar em consonância com a colonialidade em seus eixos (poder, saber, ser, gênero, natureza) conduzindo à manutenção de hierarquias patriarcais capitalistas modernas. Todavia, no espaço fronteiro da diferença colonial os sujeitos tidos como outros reivindicam suas existências, epistemes e culturas, provocando tensionamentos a essas formas de organização. Diante disso, nas fronteiras da diferença colonial de gênero coexistem forças de movimentos da colonialidade e decolonialidade, pois a realidade é dinâmica e cambia em diferentes direções. Sabemos que as forças decoloniais surgem de movimentos sociais que muito têm a contribuir com as instituições de ensino, sejam elas na educação básica ou superior.

Louro (1997) elenca que parte dos estudos de gênero costumam englobar também a sexualidade e identidade de gênero, além disso, as dimensões de gênero/sexualidade/identidade de gênero estão vinculadas e tendem a serem confundidas nas práticas sociais. Contudo, estudiosos/as vêm produzindo e teorizando a respeito das distinções entre os termos. Foucault (1988) fala sobre a sexualidade como invenção social que é parte do ser, todos/as possuem uma sexualidade que se constitui de discursos hierarquizantes sobre o sexo, produzindo sexualidades periféricas diante de normas, saberes e supostas “verdades”. Nessa direção, visualizamos que os pilares coloniais instituíram a heterossexualidade como “norma padrão”, deixando à margem as demais possibilidades.

Quanto à identidade de gênero, sua definição tem a ver com as identificações históricas e sociais das pessoas como femininos, masculinos ou outras formas não binárias. Diante dessas identidades a sexualidade é vivenciada de modos distintos e as formas de viver os desejos e prazeres corporais elaboram as identidades sexuais (LOURO, 1997). Os padrões sociais construídos sobre o gênero em torno do sexo distorcem, desqualificam e subalternizam quaisquer outras maneiras de ser que não se enquadrem na ótica binária.

Os currículos e a escola muitas vezes operam dentro das normas, excluindo e enxergando as diferenças como um problema a ser combatido ou escondido. Muito embora saibamos que quando as crianças adentram o ambiente escolar levam consigo suas sexualidades e identidades, deixar de tratar do assunto parece partir do entendimento de que ele se encontra “do portão para fora” (MACEDO, 2017). O que não contribui com a inclusão das alteridades dos/as estudantes e com a democracia a que se propõe com o ensino. Como já mencionado, deixar de falar não significa não produzir simbolicamente práticas educativas sobre o assunto (FOUCAULT, 1988).

Sabat (2013) coloca que a educação, vista de modo geral, é uma das maneiras mais eficazes para (re)produzir identidades de gênero e sexual, boa parte desses dispositivos educativos encontram-se nas produções culturais das mídias. Entre essas produções está a televisão, o cinema, as histórias/livros e revistas, que parecem agir de modo “ingênuo”, dado que suas faces carregam a ideia de diversão e o prazer, no entanto, portam valores simbólicos que educam e elaboram conhecimentos.

Essas práticas educativas do sexo/gênero/sexualidade se dão, na escola, mediante o “poder disciplinar” que hierarquiza, vigia e pune as condutas e corpos das crianças, como forma de coerção diante da sanção normalizadora e do exame. A sanção normalizadora opera punindo, hierarquizando e homogeneizando os sujeitos. Homogeneiza os “ditos normais”, trata-os como superiores por representarem a norma desejada e pune os “ditos fora da norma” com intuito de

corrigir e adequá-los ao padrão. O exame combina esses dois mecanismos para exercer o controle desses corpos (FOUCAULT, 2013).

Consideramos então que o currículo vivido por meio da prática docente age muitas vezes diante da colonialidade de gênero exercendo esse “poder disciplinar” patriarcal. Isso ocorre quando deixa de falar objetivamente sobre os assuntos relacionados ao gênero/sexualidade; quando replicam a inferiorização, hierarquia e limitação dos “papéis construídos para cada gênero”; quando retiram a boneca das mãos daquele que supostamente teria que usar somente o carrinho e a bola, e ao fazer isso tentam “corrigir” condutas/comportamentos e manter o controle sobre aquele corpo sexuado; quando fingem não ver e/ou não admitem a diferença expressa na existência de quem é tomado/a como outro, etc.

Na (re)produção desses comportamentos, o patriarcado enquanto sistema de opressão, age diante de sua concepção binária, principalmente sobre as meninas/mulheres conduzindo-as a papéis inferiorizados diante de uma “feminilidade natural”. Os efeitos desse sistema respingam também nos meninos/homens e na produção de suas masculinidades, uma vez que se espera deles comportamentos condizentes com o padrão heteronormativo. Esses efeitos estão ligados à forma como a masculinidade é pensada frente à colonialidade, transferindo poder àqueles que representam a personificação/corporificação dos arquétipos coloniais.

Em contrapartida, aqueles que não se enquadram nesse perfil são ridicularizados e inferiorizados. Há, portanto, uma ideia de masculinidade que se pretende hegemônica, tal como sinalizam Connel (1995, 1998) e Kimmel (1992, 1998), essas masculinidades são elaboradas socialmente e também estão ligadas a variáveis como lugar geopolítico, tempo, cultura e outros. Os autores defendem então que a masculinidade que se propõe dominante e padrão é apenas uma entre outras possibilidades, visto que as produções socioculturais são amplas e contribuem para existência de “masculinidades” plurais.

Masculinidades outras que não cabem nos currículos marcados pela colonialidade de gênero, sejam eles prescritos ou vividos através da prática docente. Por isso é importante que tais práticas e currículos prescritos na dimensão das políticas, livros e conteúdos possam estar atentas às questões que envolvem o gênero/sexualidade como categoria de denúncia às opressões patriarcais, visando construir caminhos outros insurgentes e minimizar as situações sofridas pelas pessoas que não representam “a norma”.

Para isso é importante que a formação, inicial e continuada, dos/as professores/as facilite essas reflexões críticas sobre a temática. Além disso, é salutar que os cenários locais e nacionais em suas políticas educacionais e curriculares levem em consideração tais demandas. Algo que não vem ocorrendo nos últimos anos no Brasil, diante de lideranças que representam liberalismo

neoconservador da extrema direita e instrumentalizam seus ideais com fortes investidas em silenciamentos e retrocessos às políticas de direitos humanos, entre elas, a pauta de gênero e sexualidade.

Para citar exemplos desses “passos para trás” atravessados por discursos produzidos pela colonialidade de gênero nos últimos anos, temos o projeto “Escola sem partido” com a suposta “ideologia de gênero” e com o silenciamento do gênero/sexualidade nas políticas e documentos curriculares como: Plano Nacional de Educação – PNE e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Pensar sobre as questões de gênero nessas políticas atualiza nosso objeto de estudo a respeito de seus contextos de influência, produção e prática diante das investidas do campo sociopolítico para manter o *status quo* patriarcal. Além disso, sinaliza o cenário global que recai sobre o currículo vivido através da prática docente e/ou nos currículos praticados pelos/as professores/as. Buscaremos mencionar tais aspectos na subseção seguinte.

### 3.2 CONTEXTOS (RE)PRODUTORES DE (NÃO)LUGARES DO GÊNERO NAS POLÍTICAS NACIONAIS: SUPRESSÕES E RETROCESSOS QUE RECAEM SOBRE O CURRÍCULO VIVIDO/PRÁTICA DOCENTE

As demandas e visões a respeito das questões relacionadas ao gênero, raça, classe, etc., que emergem do contexto social, traduzem necessidades de implementação de determinadas políticas públicas com fins tanto de suprir carências evidenciadas no seio da população, quanto de validar concepções e padrões desejados. No espaço fronteiriço da diferença colonial de gênero coexistem: forças que se empenham em manter a ordem estabelecida; e forças que visualizam as normas para produzir caminhos insurgentes. Os estímulos para manter os padrões coloniais tendem a corresponder aos anseios dos grupos sociais hegemônicos, já os ideais transgressores, eclodem dos movimentos populares e sociais reivindicando suas demandas a partir de seus lugares e existências.

Oliveira (2009) elucida que as reformas educativas na América Latina aconteceram a partir de 1990, tendo os organismos internacionais influenciado o tipo de linha educativa a ser seguido de acordo com o financiamento. Essas políticas priorizaram, em muitos casos, o modelo neoliberal de sociedade com foco no mercado produtivo que investia em uma formação das camadas populares para o trabalho. Contudo, no Brasil, nessa década também houveram movimentações populares e produções de importantes políticas educacionais no tocante às questões de direitos humanos e gênero.

As políticas educacionais são ramificações das políticas públicas e “envolvem aspectos que explicam e legitimam decisões que estão imbricadas em uma política maior, que busca produzir e atingir objetivos articulados às questões materiais” (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 123). Diante disso, Azevedo reforça a necessidade de pensar essas políticas “sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que realiza por meio da ação do estado” (2004, p. 59-60). Então, a intencionalidade das políticas educacionais está diretamente ligada com os anseios globais que vão influenciar nos modos de se conceber, evidenciar e colocar em prática essas políticas. Dessa forma,

[...] para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura [...] (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Isso tem relação com o ciclo de políticas de Ball, que nas palavras de Mainardes “ênfatisa os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (2006, p. 49). O autor coloca ainda que essas políticas podem ser vistas considerando os contextos: de influência, da produção de textos e da prática, defendidos no ciclo de políticas de Ball. Tais contextos não são lineares e não possuem ideia temporal ou de sequência, pois estão inter-relacionados.

Apenas a nível de explicitação: o contexto de influência está relacionado com o modo como surgem as políticas, onde elas são iniciadas e construídas, envolvendo disputas para definir as prioridades educacionais. Atuam nesse contexto as redes sociais que se encontram nos partidos políticos, no governo e nos processos legislativos; o contexto da produção do texto se relaciona com as formas em que essas políticas são pensadas; e o contexto da prática envolve a inserção desses textos nas instituições onde se transformam e são (re)interpretados por diversas realidades; - já que, nessa perspectiva, a interpretação da política se dá de acordo com a história/experiência de quem se depara com ela – e o conjunto de estratégias para realizá-las (MAINARDES, 2006).

Nessa esteira, muitas pautas elaboradas em setores como o da educação podem carregar interesses não primeiramente do todo coletivo, mas principalmente do grupo executivo que as formulou. Considerando essas tessituras, faremos um breve traçado do processo histórico das políticas educacionais nacionais, no tocante às questões de gênero. Nos anos 1990, o Brasil

viveu um contexto de reivindicações por parte de diferentes movimentos sociais que exigiam mudanças nas práticas educacionais marcadas por discriminações. Guizzo e Felipe (2015) afirmam que essas reivindicações levaram o Ministério da Educação a promover debates visando “solucionar” tais preconceitos nas escolas.

As lutas dos movimentos sociais e as discussões promovidas pelos grupos do governo levaram à produção de documentos oficiais visando combater preconceitos e propiciar uma educação antidiscriminatória para as pessoas, envolvendo marcadores como gênero, sexualidade, raça, classe, etc. Vale ressaltar que desde a Constituição Federal de 1988, Artigo 3º, inciso IV, já era previsto em seu texto “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9,394/1996) defendia em seu Artigo 26 uma base comum de ensino que podia ser complementada pelos sistemas de ensino locais mediante os aspectos culturais, sociais, econômicos dos/as estudantes. A partir de lutas dos movimentos sociais negros e indígenas, o Artigo 26 foi alterado em 2003 com a Lei 10.639 e em 2008 com a Lei 11.645, que constituíram processos de “identidades na política” (MIGNOLO, 2008), versando sobre a obrigatoriedade de se incluir na educação básica o ensino da história afro-brasileira e indígena em todas as áreas de ensino, nos currículos oficiais. Nesse momento ainda não foram elaboradas políticas que mencionassem as questões de gênero e sexualidade (GUIZZO; FELIPE, 2015).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1997, representaram a primeira política nacional para educação que trouxe questões de gênero e sexualidade em seu texto, a serem consideradas na elaboração de currículos escolares, ainda que de forma transversal. Anos depois, o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE/Lei 10.172/2001) teve importância na discussão a respeito da pauta de gênero, estabelecendo objetivos para a Educação Básica e o Ensino Superior, visando uma sociedade mais justa e menos discriminatória acerca da temática.

Para o Ensino Fundamental uma das metas a serem atingidas na consolidação do programa de avaliação do livro didático era estabelecer “entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio” (BRASIL, 2001, p. 20). Não esquecendo que para o Ensino Superior se tinha objetivos como tratar de temas relacionados ao gênero e educação sexual inspirando justiça e respeito entre as pessoas. Guizzo e Felipe (2015) elencam que esses objetivos e metas praticamente não foram colocados em prática e com isso foram atingidos em partes, ou não chegaram a ser atingidos.

Consideramos que esse texto, mesmo que de forma genérica, apontava caminhos possíveis para descolonização do gênero, sexualidade, raça, etnia, etc. não somente nas metas para os livros didáticos e escolas, mas também na formação inicial dos/as professores. Sabendo que ausência de tais discussões (re)produz a colonialidade de gênero, acreditamos que lutar continuamente para combater esse pilar colonial perpassa por elaborações outras nas escolas. Nessa compreensão, a formação que os/as docentes recebem tem grande relevância na caminhada insurgente.

Com o fim do período de vigência do PNE 2001, que ocorreu em 2011, foi percebido que boa parte do que havia sido delimitado não chegou a ser cumprido, iniciando-se um processo de “enxugamento” de seu texto na produção do próximo PNE. No período de duração do PNE (2001-2011) Guizzo e Felipe (2015) elencam que houve produções de políticas para mulheres, tais como: a Secretaria de Políticas para as Mulheres (2003) e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013-2015), e a sanção da Lei Maria da Penha, em 2006, já citada em outra seção.

Além das políticas para mulheres, foi produzido, em 2004, o programa “Brasil sem Homofobia”, visando combater a discriminação das pessoas “tidas como à margem da heterossexualidade”. O programa pretendia distribuir nas escolas materiais intitulados como “Kit Escola Sem Homofobia”, mas isso não ocorreu devido às fortes críticas da ala conservadora ligada ao Governo (GUIZZO; FELIPE, 2015). Isso porque sabemos que nossa sociedade se encontra permeada pelas marcas da colonialidade em seus diferentes eixos, marginalizando, disciplinando e perseguindo as pessoas que foram subalternizadas em seus discursos.

Os grupos conservadores “ditos religiosos e defensores da moral, da família tradicional e dos bons costumes”, influenciados por parlamentares desse mesmo segmento religioso, investiram fortemente no combate às políticas que visavam avançar pautas dos direitos humanos envolvendo, transversalmente, gênero e sexualidade. Endossaram ainda, discursos que renomeavam pejorativamente como “Kit Gay” os materiais do “Escola sem Homofobia”, e no mesmo ano de 2004 começa a ser elaborado por lideranças políticas envolvida por ideais conservadores dos padrões coloniais, o texto que veio depois à tona, do “Projeto escola sem partido”.

Evidenciamos o quanto a religião cristã conservadora tem parcelas de contribuição em visões coloniais sobre o gênero e demais marcadores de opressão, reforçando ideias que enfatizam o dualismo homem/mulher como única forma possível e, portanto, aceita, além de manter o padrão hegemônico masculino. Sob essa ótica de manutenção da “ordem moral

sexista”, esses grupos ditos conservadores ao se depararem com os avanços das pautas citadas sobre questões de gênero, respeito às diferenças e educação sexual, criam ideias, como a defendida por Scala (2011), de que exista na sociedade uma “ideologia de gênero” que visa perverter a ordem social e destruir a lógica de uma família nuclear (pai, mãe, filhos/as).

Pensamentos como o de Scala surgem no seio social instaurando um “pânico moral”, como traz Miskolci e Campana, “a gramática política que envolve a noção “ideologia de gênero” opera na lógica dos fenômenos que a sociologia denomina de pânicos morais reconhecíveis quando emerge a retórica da sociedade sob ameaça” (2017, p. 739-740). Essa pauta, apesar de parecer forte no meio protestante, não surge apenas entre esses grupos neopentecostais, mas vem também de citações já existentes em textos escritos por lideranças da igreja católica, opondo-se aos avanços nas políticas voltadas para os direitos reprodutivos e sexuais (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Todo esse pavor com as pautas relativas à educação sexual, gênero e sexualidade, tem atrapalhado as políticas educacionais e curriculares no percurso para escola, mobilizando a sociedade pelo medo a serem contra essas políticas e a lutarem para anulação de discussões que envolvam o assunto, a quem afirmam caber uma “orientação” apenas em família. Mas a que família? A família nuclear, que reflete padrões de uma sociedade heteronormativa, patriarcal, sexista. E como fica a escola nesse meio? A escola e profissionais da educação ficam sob “ameaça” de projetos como o “Escola sem partido”

Que, em nível nacional diz estar garantindo os valores morais da família, [mas que] representa um retrocesso, na medida em que dissemina concepções e práticas preconceituosas, discriminatórias e excludentes, o que as políticas públicas nacionais e práticas pedagógicas já vinham buscando superar nos últimos dez a quinze anos. Representa um retrocesso, quando retoma a perspectiva de que os/as estudantes precisam ser tutelados, privando-os da possibilidade de construção de uma consciência mais crítica quando a liberdade de ensino e aprendizagem está presente (SILVA et al., 2018, p. 623).

Como afirmam as autoras e autor, esse projeto vai de encontro a uma proposta de formação crítica, que deve se fazer presente desde os currículos educacionais e escolares, até às práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Tal projeto reforça a ideia de uma escola que segue uma rotina baseada na divisão por gênero/sexo. Práticas como: uma fila para os meninos e outra para meninas; meninos contra meninas, em desafios propostos; meninos no futebol e meninas no vôlei; meninos só podem brincar com carrinhos e meninas com bonecas; dos meninos se espera atrevimento/curiosidade e das meninas recato/calmaria/organização; entre outras, reforçam o binarismo e colonialidade de gênero impostas na sociedade.

Projetos como esse representam um descaso e desconsideração com o saber-fazer docente relegando esse profissional à função de mero técnico, como se não produzisse saberes em suas práticas. Visão marcada por uma “educação bancária” (FREIRE, 1987) em que os sujeitos envolvidos no processo educativo não são enxergados em suas dimensões políticas e humanas, mas como objetos desse fazer.

Diante do cenário apontado, em 2010 é criada uma proposta (Projeto de Lei nº 8.035/2010) para substituir/retirar a parte do texto do PNE (2001-2011) que mencionava, conforme já citado, as questões ligadas ao gênero e sexualidade. Foi realizada a substituição e o PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) passou a trazer em seu Artigo 2º, terceira diretriz, o seguinte texto: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

Percebemos então os contextos de influência e produção dessas diretrizes marcadamente construídos por discursos religiosos e conservadores sexistas, que enxergam o gênero fixamente ligado ao binarismo do sexo biológico. Lopes dos Santos (2020) lança uma proposta de insurgência à essa supressão dos termos gênero e sexualidade no texto do atual PNE. Essa proposta tem a ver com o contexto da prática dessas políticas, uma vez que se pode partir da compreensão de que as questões de gênero e sexualidade estão incluídas na parte que se refere à “todas as formas de discriminação”.

Não nos parece ideal que o gênero/sexualidade esteja apenas nas “entrelinhas” das políticas educacionais, pois, para nós, é salutar que elas demonstrem interesses explícitos em combater qualquer tipo de discriminação. Mas entendemos que a realidade das supressões dos termos coloca as discussões sobre essas pautas diante das fronteiras da diferença colonial de gênero, podendo ser um espaço útil de contestação e promoção de transgressões nas práticas pedagógicas, incluindo a prática docente.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC também passou por um processo muito semelhante ao que ocorreu com o texto do PNE, quanto ao apagamento de termos como gênero. Silva (2020) realiza uma análise atenta às questões de gênero e orientação sexual nas três versões do documento. A autora diz que a primeira versão do documento foi lançada em 2015 como forma de rascunho, seu texto possuía 302 páginas e teve consulta pública online, com participação de comitês e escolas do Brasil, e trazia questões relacionadas ao gênero e orientação sexual.

Sobre a temática pode-se dizer o mesmo da segunda versão do documento, que surge mais elaborada em 2016, com 652 páginas, depois dos ajustes feitos à primeira. Novamente houve participação online de professores especialistas através de seminário em cada estado do

país para debater várias questões relacionadas ao conteúdo e estrutura do documento. Na terceira e última versão em 2018, com 600 páginas, o texto já estava pronto com suas estruturas e foi homologado em dezembro do mesmo ano, mas com a retirada das pautas relacionadas ao gênero e orientação sexual que traziam as versões anteriores.

Silva (2020) expõe que, na primeira e segunda versão, a menção ao gênero tinha uma abordagem mais ampla, possibilitando discussões de combate à homofobia, desmistificação quanto aos papéis de gênero que colocam a mulher como “natural da esfera privada/doméstica” e como objeto de desejo masculino. Além disso havia ligação do assunto às atividades corporais, tais como brincadeiras e jogos, visando tensionar compreensões sexistas sobre o que seria “de menino ou de menina”. Diante disso, as temáticas de gênero e orientação sexual nessas versões do documento, eram problematizadas quanto ao seu caráter social, ético, moral e político.

Já a terceira versão colocou o gênero e orientação sexual no mesmo lugar das “entrelinhas” mencionado sobre o PNE 2014-2024, ou seja, foram excluídos do documento e só podem ser interpretados quando aparecem no texto palavras como: “diferença e diversidade” “superação de estereótipos e preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2018, p. 221). São termos genéricos que expressam concepções marcadas pela necessidade sexista de manter os padrões heteronormativos coloniais patriarcais.

Silva (2020) destaca que os motivos para essa retirada são, como já elencamos, opiniões contrárias de grupos políticos conservadores que afirmam ser a educação sexual uma discussão para família tradicional. Esses grupos acreditam que tais pautas fariam com que as crianças experimentassem diferentes orientações sexuais, “prejudicando” suas “identidades verdadeiras”. Diante desse cenário, visualizamos fortes marcas do determinismo biológico nessas compreensões a respeito do tema, pois, gênero/sexualidade são, para esses setores conservadores, entendidos e determinados binariamente pelo sexo biológico.

Nessa lógica, a corpo-política do conhecimento é centrada na figura do homem heterossexual cristão, a quem a esfera pública e o poder simbólico é dado como “natural”. Essas políticas expressam uma visão funcional/colonial do gênero e constituem o que Mignolo (2008) chama de “política de identidade”, que visa enquadrar todas as diferenças no lugar subalternizado, do qual devem procurar moldar-se para atingir o padrão, configurando a “interculturalidade funcional” (WALSH, 2008).

Além do mais, os livros didáticos, por vezes, também exercem esse papel normativo ao tratar os conteúdos pertinentes à cada ano escolar. Isso ocorre, principalmente, através de imagens que colocam mulheres em posições e *status* profissionais hierarquicamente inferiores,

reforçando marcas patriarcais. Como apontaram os dados da pesquisa trazidos por Santos (2017)<sup>15</sup>, em que são analisadas as marcas de patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de livros didáticos para educação do território campesino do Brasil e da Colômbia. No lugar família, por exemplo, a autora identificou que:

[...]as famílias retratadas obedecem ao padrão hegemônico de família nuclear tradicional ao retratar o modelo pai, mãe, filhos/as. As mulheres são apresentadas, majoritariamente, em funções que reforçam e/ou indicam relações patriarcais. Por exemplo: a) a localização geo-corpo-política da imagem situa, predominantemente, as mulheres na periferia das imagens, enquanto os homens ocupam a centralidade; b) as funções de cuidado com os/as filhos/as e as atividades domésticas de cozinhar, lavar roupa etc. são exercidas, preponderantemente, por mulheres (SANTOS, 2017, p. 190).

Independente dos dados terem sido analisados mediante os livros para educação do campo, sabemos que essas marcas perpassam os territórios urbanos e campesinos, mesmo que de modos diferentes. As imagens dos livros didáticos aparecem, então, como mais um mecanismo de reforço da organização social que predefine os “papéis da mulher e do homem” na sociedade e se faz presente nas instituições educativas. Para Sabat (2013) as imagens elaboram uma pedagogia de gênero, ensinam as coisas do mundo, (re)produzem (pré)conceitos, maneiras de agir, pensar, estar e se relacionar com o mundo, estejam elas nos livros ou em mídias como as propagandas.

Ao valorizar uma concepção colonial do gênero essas imagens funcionam também como maneira de regulação social (SABAT, 2013), já que constroem/mantêm padrões patriarcais coloniais capitalistas modernos aceitos socialmente. Quando se pensa na função social da escola, trabalhar acriticamente estruturas colonizadoras de gênero que são aprazadas à meninas e meninos, é reproduzir o modelo sexista patriarcal que já dita rumos para crianças e projeta os/as futuros/as adultos/as. Outrossim, é negar suas sexualidades, em um processo de “supressão” dos corpos.

Diante dessas políticas nacionais e documentos curriculares, a prática docente se mostra como uma possibilidade de transgressão aos padrões, ainda que sob ameaças de projetos que descredibilizam seus conhecimentos. É no espaço fronteiro da diferença colonial de gênero que os/as docentes podem produzir outros currículos, pois o contexto da prática dessas políticas

---

<sup>15</sup> A autora separa didaticamente sua análise das imagens dos livros didáticos em lugares onde a figura da mulher se faz presente, além das funções que desempenha. Sendo os lugares: família, escola, trabalho, comunidade e lazer. Assim, aponta marcas da patriarcalização e despatriarcalização carregadas nestas imagens. Tal análise foi realizada em sua Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Recife. 2017. Com título: Patriarcalização e despatriarcalização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia.

permite interpretações outras das questões que envolvem o gênero interseccionado aos demais marcadores. Nesse caminhar contínuo e desobediente, é relevante pensar: que currículos e práticas (des)construir em relação às questões de gênero? Procuraremos elencar esses pontos na seção a seguir.

## 4 CURRÍCULO: LÓCUS DE DISPUTAS E ARENA POLÍTICA

Esta seção versa sobre os aspectos que envolvem o currículo em suas dimensões (prescrito, apresentado, moldado, vivido, realizado, avaliado, oculto) e contextos, além de abordar, de forma sucinta, suas concepções no decorrer dos tempos, sejam elas tradicionais, críticas ou pós-críticas. Buscamos dar ênfase ao currículo pós-crítico, por trazer diante de seu arcabouço teórico o currículo pós-colonial, vertente a qual filiamos nosso objeto de estudo, por possibilitar olhares questionadores sobre o gênero enquanto categoria de denúncia às opressões patriarcais, interseccionado aos demais marcadores como raça, classe, sexualidade, etc.

### 4.1 O GÊNERO NAS DIMENSÕES E TEORIAS DO CURRÍCULO

O Campo do currículo é disputado por diversas epistemologias que vão das teorias tradicionais, críticas até as pós-críticas. O conceito de currículo é polissêmico, produzindo disputas existentes desde as primeiras teorizações, por isso, há diferentes definições sobre seu conceito, o que torna importante vincular-se a um significado que possa guiar o percurso almejado.

Macedo (2008) conceitua o currículo como um produto socioeducacional, caracterizado por ações de produzir, organizar, implementar conhecimentos, objetivando uma formação específica que se constitui na relação com o conhecimento escolhido e entendido enquanto educativo. A partir desse direcionamento, compreendemos o currículo “como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas” (MACEDO, 2008, p. 26). A concepção de Frangella vai ao encontro dessa definição ao afirmar que “[...] o currículo é concebido como invenção, artefato cultural, fruto de escolhas que desvelam os conflitos e consensos que operam diversos mecanismos em seu desenvolvimento” (2009, p. 192).

Ressaltamos que a filiação político-epistêmica do currículo pode condicionar à seleção cultural que o constituirá e direcionar a forma de tratar os conteúdos em sala de aula. Desse modo, o currículo é composto por contextos, desde aqueles em que é pensado e produzido, até aqueles que têm a ver com sua prática, conferindo-lhe conteúdo e forma. Entender o currículo nessa cadeia de ações que intervêm sobre sua configuração, é concebê-lo como uma *práxis* (SACRISTÁN, 2000).

Nessa concepção o currículo é “um universo construído não-natural” (SACRISTÁN, 2000, p. 21) e sua elaboração está diretamente ligada a quem tem poder para realizá-la. Na visão colonial, a “corpo-política do conhecimento” (MIGNOLO, 2008) e poder está vinculada à

figura do homem branco heterossexual, diante disso, questionamos quais são os grupos e pessoas que possuem maior poder de representação nesse universo curricular? É fundamental para uma teoria do currículo, que busque dar conta desses processos, evidenciar os contextos que o condicionam, isso porque seu valor tem a ver com as realidades que lhes dão significado e propiciam seu desenvolvimento.

Sacristán (2000) expõe algumas “fases” em que o currículo pode se apresentar, estas são reciprocamente inter-relacionais e circulares, sendo elas: o currículo prescrito; o currículo apresentado aos/as professores/as; o currículo moldado pelos professores/as; o currículo em ação; o currículo realizado; e o currículo avaliado. Falar sobre elas nos ajuda a situar a “dimensão/fase” adotada como objeto de estudo nesta pesquisa: o currículo vivido.

Quando utilizamos o termo currículo prescrito, estamos concordando com Sacristán (2000) quanto a sua explicitação de que esta “fase” diz respeito aos aspectos que são tomados como referência na disposição do sistema curricular. O controle do sistema, a elaboração de materiais, entre outros, o toma como ponto de partida. Citamos como exemplo algumas dimensões desse currículo prescrito, sendo elas: a (já mencionada) BNCC, os livros didáticos, etc. Como vimos, esses currículos expressam concepções de gênero diretamente ligadas aos seus contextos de influência e produção, muitas vezes marcados por visões sexistas.

O “currículo apresentado aos/as professores/as” (SACRISTÁN, 2000) refere-se às tentativas por diversos meios de traduzir os significados genéricos dos currículos prescritos. Desde a divulgação do texto final da BNCC, por exemplo, até os dias atuais, ainda existem grupos que trabalham com objetivo de “traduzir” seu texto, suas habilidades descritas, sua forma organizativa e seus significados, para os/as professores/as.

O “currículo moldado pelos/as professores/as” (SACRISTÁN, 2000) tem a ver com as possibilidades que o/a docente tem de interpretar os currículos prescritos, e/ou as formas como esses lhes são apresentados, diante de sua cultura profissional, sua visão de mundo, sua formação etc. O plano de ensino elaborado pelos/as docentes é um exemplo dessa interpretação. Nela moram possibilidades de insurgências quanto às questões de gênero, quando os currículos prescritos as colocam nas “entrelinhas”. Essa “oportunidade” de desobediência epistêmica da dimensão do planejamento almeja posteriormente se configurar em uma prática.

É essa prática que buscamos compreender, por meio do fazer docente relacionado às questões de gênero, portanto, a entendermos como currículo vivido, nos termos de Sacristán (2000): “currículo em ação”. A prática vai além dos propósitos pensados e definidos nos currículos prescritos, pois também se encontra em uma rede complexa de influências, interações etc., ela permite a produção de outros currículos, chamados por Oliveira (2003) de “currículos

praticados”. Acreditamos que nessa dimensão é possível posicionar-se, diante das fronteiras da diferença colonial de gênero, de forma crítico-reflexiva, denunciando as opressões interseccionadas com o gênero e buscando “caminhos contínuos de libertação”.

Quanto ao “currículo realizado”, este tem relação com as consequências geradas por essas práticas, sejam elas cognitivas, morais, sociais etc. Pensando sobre o gênero e sexualidade, práticas docentes sexistas podem elaborar discriminações que mantêm o *status quo* patriarcal colonial. Seus efeitos cognitivos sobre os/as “ditos/as fora do padrão” são consideravelmente negativos, uma vez que essas exclusões podem incorrer em traumas que vão além do universo escolar e da fase da infância.

Por fim, o “currículo avaliado” refere-se a pressões exteriores que os/as docentes sofrem na avaliação dos aspectos curriculares, muitas vezes esses aspectos podem fugir dos propósitos almejados pelos grupos que elaboraram os currículos prescritos, e até dos próprios objetivos traçados pelos/as docentes. Acrescentamos ainda a dimensão do “currículo oculto” (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2009), que pode se fazer presente nas práticas educativas da escola.

O currículo oculto provém de experiências que são vivenciadas na realidade da escola, sem planejamento prévio. Essa face não planejada faz com que as pessoas envolvidas com as práticas educativas não estejam conscientes de sua existência e de suas expressões que carregam objetivos implícitos, originados pelo fluir da ação (SACRISTÁN, 2000). As consequências desse currículo podem ser negativas e/ou positivas, a depender do contexto e posicionamento filosófico/político da ação que o produz.

Como consequências negativas do currículo oculto mediado pela colonialidade de gênero, citamos os efeitos das práticas educativas nas disposições e organizações da escola, tais como: delimitação de espaços, cores, brindes etc., por via do sexo/gênero. Nem sempre as pessoas envolvidas têm consciência de que estão expressando e aprendendo um tipo de entendimento sobre o gênero, justamente porque o padrão colonial é dado como natural e incontestável, seu agir sorrateiro traz poucas possibilidades de percepção diante disso.

Contudo, Silva (2009) coloca que esse currículo pode ser menos eficaz se conseguirmos “desocultá-lo”. Para “desarmá-lo” é importante uma educação que propicie a tomada de consciência de sua face oculta, bem como, dos objetivos que expressa com isso. Acreditamos que uma prática docente que se dá por via da “interculturalidade crítica” (WALSH, 2008) em relação ao gênero, raça, classe, sexualidade etc., pode construir mecanismos importantes para “desocultar” a colonialidade de gênero expressa no currículo oculto. Isso porque ao provocar pensamentos e questionamentos que visem desestabilizar hierarquias binárias baseadas no

gênero diante do sexo, os limites antes traçados se transformam em horizontes de possibilidades outras para os gêneros/sexualidades.

Dessa forma, todas as “fases” descritas por Sancristán (2000) além da dimensão do currículo oculto, encontram-se permeadas pelas teorias de currículo, podendo expressar óticas, tradicionais, críticas e/ou pós-críticas. Sendo assim, o currículo em seus cruzamentos de práticas e concepções é a manifestação do papel social da escola. É também um ponto de partida na melhora e qualidade do ensino, nas transformações das condições práticas, no aprimoramento do fazer docente e em projetos de inovação da instituição escolar e de seus centros (SACRISTÁN, 2000). Para isso é salutar que as teorias que o direciona estejam atentas a essas questões. Por conseguinte,

As teorias do currículo são metateorias sobre os códigos que o estruturam e a forma de pensa-lo [...] As teorias desempenham várias funções: são modelos que selecionam temas e perspectivas; costumam influir nos formatos que o currículo adota antes de ser consumido e interpretado pelos professores, tendo assim um valor formativo profissional para eles; determinam o sentido da profissionalidade do professorado ao ressaltar certas funções; finalmente, oferecem uma cobertura de racionalidade às práticas escolares [...] As teorias curriculares se convertem em mediadoras ou em expressões da mediação entre o pensamento e a ação em educação. (SACRISTÁN, 2000, p. 37)

Para compreender os tipos e propósitos dessas mediações entre o pensamento e a ação, se faz importante conhecer as teorias e suas intencionalidades, percebendo as disputas existentes entre elas. Esses conflitos no campo do currículo existem desde as primeiras teorizações, conduzindo a anos de tensão. O reconhecimento das diferenças socioculturais que compõem o cenário do Brasil vem impactando tanto o conceito de currículo, como as políticas curriculares e sua efetivação. Diante disto, discussões advindas dos movimentos sociais e da academia tencionam o campo curricular. Categorias como identidade, gênero, raça, etnia, sexualidade, território e suas interseccionalidades influenciam a elaboração das políticas curriculares e suas recontextualizações.

Para muitos autores o currículo começa a ser uma preocupação e tem seus primeiros estudos a partir de 1920 com o período industrial americano e a Escola Nova no Brasil, em 1930. Nesse cenário, “marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21).

Ante a esse processo, mesmo que os conteúdos e experiências selecionados não tivessem relação com uma área específica do conhecimento, era preciso que sua utilidade fosse algo a ser rigidamente considerada (LOPES; MACEDO, 2011). Buscava-se o agrupamento de

técnicas e conteúdos tidos como ideais, nos quais seriam traduzidos, por meio da prática, para atingir objetivos previamente pensados. Havia, então, a preocupação em elencar um conjunto de conhecimentos e habilidades consideradas como imprescindíveis na formação da sociedade para o trabalho. O que levou o currículo e a escola a serem importantes elementos de controle social.

Desse modo, desde a concepção tradicional, o currículo transita de uma definição anterior, que sofre críticas e se acrescentam, retiram ou mesclam ideias para formular um “novo” conceito. Sofrendo influências de correntes como: o comportamentalismo, com o behaviorismo, marcando um currículo baseado na aprendizagem mecânica; o efficientismo, tomando como base a eficácia e eficiência da administração; e o progressivismo de Dewey, que influenciou muitas reformas educacionais na década de 1920, e tinha foco nos problemas sociais (LOPES; MACEDO, 2011).

O progressivismo é o nome que se dá a um movimento que possui diversas divisões internas, que vão de correntes preocupadas com o social a teorias que tinham a criança como ponto central, mesmo que não carregasse tal preocupação. O efficientismo baseava-se nos modelos da administração como parâmetro para pensar a eficiência da escola enquanto instrumento de formação para o trabalho. A partir de em 1947, Tayler, busca utilizar essas correntes formulando um hibridismo entre elas, para produzir bases que são utilizadas nos dias atuais, no que se refere às etapas de construção do currículo e sua ligação com a avaliação (LOPES; MACEDO, 2011).

Considera-se ainda as abordagens marxistas, marcando a perspectiva crítica de currículo, ligada à ideia de base e superestrutura ao compreender a realidade social denunciando a exploração e subjugação da classe trabalhadora sob a ótica da economia capitalista. Nessa perspectiva, há uma compreensão de que a instituição escolar perpetua um conhecimento específico pertencente aos grupos de classes sociais hegemônicas. Sendo o currículo território de reprodução social, através da seleção de conteúdos que mantém o “*status quo*” da sociedade burguesa, em detrimento dos grupos desprivilegiados.

Convém destacar que as teorias tradicionais de currículo estão no campo das “teorias de aceitação” (SILVA, 2009) e os conhecimentos elencados por esse viés obedecem ao ideário colonial. Com isto, as perspectivas iniciais de currículo e escola, são diretamente marcadas por esse contexto histórico de extermínio e subalternização de culturas e povos. O que tem ligação com o fato desse currículo evidenciar os conhecimentos que enaltecem um padrão cultural branco, europeu, masculino, heterossexual, cristão.

Nessa preocupação em manter os padrões sociais, dentro dessa perspectiva tradicional de currículo, as intersecções entre os marcadores de opressão de gênero, classe, raça, território, etnia e demais, não eram pensadas e consideradas. Tendo em vista que o foco principal estava relacionado à eficiência e trabalho industrial, aprofundando os abismos entre as classes e povos subalternizados. Diante disso, as relações opressoras de gênero, sexualidade, raça etc., não são problematizadas e são construídas como naturais, seja na família, nos demais espaços sociais, ou nas escolas.

Não nos alongaremos nas discussões sobre as concepções tradicionais de currículo, visto que estas não contribuem criticamente para pensar o gênero, sexualidade, raça etc. Ainda assim, achamos importante citá-las para que possamos identificar que currículos que se encontram permeados por sua visão não enxergam necessidade de mudança à ordem patriarcal colonial capitalista moderna. Nessas teorias que evidenciam o caráter científico e racional técnico o gênero não tem espaço para ser pensado como construção social e a tendência biológica/ sexista aparece fortemente.

Essa lógica dá espaço a práticas docentes não reflexivas que se fazem diante da interculturalidade funcional. O/a professor/a é visto/a como mero/a técnico/a reproduzidor/a de conteúdos acríticos, os/as estudantes também são vistos como objetos da história e não como sujeitos dela. Citamos como exemplo dessa “tendência”, o apagamento do termo “gênero” nas políticas educacionais e curriculares (já mencionado).

Ao aparecer apenas na dimensão biológica, o currículo prescrito e vivido estão permeados por teorizações dos currículos tradicionais. Ressalvamos que na dinâmica da realidade diferentes concepções coexistem, portanto, não há uma ideia linear em relação às teorias do currículo, explicitá-las separando suas características é apenas uma forma didática, não significando que elas não se inter-relacionem e convivam/disputem diante dos contextos atuais.

Partindo para a perspectiva das teorias críticas de currículo, entendidas como “teorias de contestação” (SILVA, 2009), elencamos que nessas produções os padrões sociais impressos nos conhecimentos selecionados no currículo começam a ser questionados. As reflexões no campo educacional passaram a ir além da preocupação com “o quê” e o “como fazer”. Vale ressaltar que essas críticas iniciais, ou seja, a perspectiva de currículo crítica, não fazia uma leitura pós-colonial do currículo, essa lente teórica surge a partir das perspectivas pós-críticas. Porém, a abordagem crítica, já tecia denúncias em relação ao papel da escola na marginalização das culturas, a partir da produção e reprodução do sistema econômico, cultural e social.

Um dos nomes importantes e influentes para essa corrente crítica do currículo foi Michael Apple, que contribuiu com análises a respeito da reprodução social. Nesse sentido, elenca-se a ligação existente entre dominação econômica e cultural. Essas análises ganham corpo com a publicação de sua obra, *Ideologia e Currículo*, em 1979. No Brasil, o trabalho do autor alcança destaque em 1980, com traduções de suas obras alguns anos depois de originalmente publicados. Apple (1989, 2002), apesar de considerar a influência econômica sobre a dinâmica social, cultural e educacional, acrescenta a isto as questões ligadas ao gênero e à raça, por isso elencamos sua importância, nesse período, para questionamentos sobre gênero, raça e classe.

Apple (1989) enfatiza que a escola não é apenas um campo de reprodução de conhecimentos e relações de poder, econômicas e sociais. Para ele, essa análise acaba caindo no simplismo. O autor aponta para as contradições existentes nas relações sociais capitalistas, que fazem da escola, enquanto aparelhos do estado, importantes máquinas com funções conflitantes, que seriam: acúmulo de capital e sua legitimação. O acúmulo de capital aparece a partir de hierarquias, seleções e ordenamentos no interior do ambiente escolar. Já a legitimação, se faz presente com a manutenção de ideologias meritocráticas que vão garantir que a desigualdade permaneça se recriando. Isto posto, Apple coloca que

Embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes (2002, p. 45).

Nesse contexto, o autor elenca o papel da escola não apenas como reprodutora, mas também como instituição que produz um conhecimento que reforça a ordem social vigente. Dessa maneira, o faz através de suas funções conflitantes, tanto por ordenação, como por legitimação. Esse movimento configura ao currículo um papel importante na criação e recriação da hegemonia ideológica dos segmentos e classes sociais dominantes.

Apple contribui, portanto, para refletirmos, desde o currículo construído, pensado e materializado no contexto escolar educacional, as relações de poder existentes também nesse contexto racial. Além de nos levar a questionar como as relações étnico-raciais e de gênero se faziam fortes nos EUA, e que essas disparidades de raça se deram em muitos outros países.

Silva (2009) elenca outros nomes importantes para essa corrente crítica do currículo, tais como: Paulo Freire com a obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), ao denunciar a educação bancária que sustentava discriminações e hierarquias entre o oprimido e o opressor; Louis

Althusser (1970) com a obra *Ideologia dos Aparelhos ideológicos do Estado*, que ao realizar uma importante ligação entre educação e ideologia, forneceu bases para teorizações marxistas; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron com obra *A reprodução*, com o conceito de capital cultural que denuncia a violência simbólica que age para reprodução da cultura dominante; entre outros autores.

As teorias críticas de currículo representaram um caráter fortemente reivindicatório que abrigou disputas entre os interesses de diversos grupos sociais. Contribuíram com suas críticas e oposições às compreensões tradicionais na escola e no ensino, além de denunciar as discriminações sofridas pelas pessoas menos favorecidas e as violências que os sistemas de ensino produziam sobre suas culturas e existências. Por esse viés, é possível enxergar que essas teorias iniciam um processo importante de questionamentos aos padrões estabelecidos, “soprando ventos indagadores”, no espaço da diferença colonial, que podem ser levados às questões de gênero.

Esse fazer, localizado no espaço fronteiro, que reposiciona o olhar para as pessoas subalternizadas, revela possibilidades de ações que conduzem à desobediência civil e epistêmica e vão dar margem para as “teorias de proposição” (SILVA, 2009) que são construídas diante das contribuições das teorias críticas.

#### 4.2 CURRÍCULO PÓS-CRÍTICO: EM DEFESA DE UM CURRÍCULO PÓS-COLONIAL

Embora o currículo Pós-Colonial seja uma vertente que pertence ao currículo Pós-Crítico, utilizamo-nos da “redundância” nos termos do tópico desta seção para assinalar que dentre as correntes Pós-Críticas, partimos em defesa e adotamos a vertente Pós-Colonial. Tendo em vista que tal teorização considera os marcadores da colonialidade sobre os currículos e contextos sociais, bem como o movimento descolonial insurgente e necessário que vem sendo construído com e a partir dos diferentes movimentos sociais.

Diante das teorizações críticas percebe-se o caráter social e histórico do currículo, bem como o fato deste ser território de poder e controle. Esta compreensão foi importante para que se formulassem novas dimensões e questionamentos que surgem a partir do multiculturalismo, “movimento legítimo de reivindicação de grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA, 2009, p. 85).

O multiculturalismo evidenciou que o poder e controle, inerentes ao currículo, produzia desigualdades que não emanavam apenas da classe, mas de outras nuances como: raça, gênero

e sexualidade. Essas discussões, levantadas pelos grupos desfavorecidos, questionaram os currículos hegemônicos e buscaram mudanças que pudessem contemplar suas realidades. Para isto, se fazia importante refletir as maneiras pelas quais as relações sociais desiguais produzem a diferença (SILVA, 2009).

Sobre as desigualdades de gênero, foi a partir das teorizações do movimento feminista que a temática ganhou visibilidade entre suas nuances produtoras de desigualdade. Muito embora ainda imerso a visões que mantinham uma separação entre gênero e sexo, em que o gênero seria construído socialmente, ao passo que o sexo seria parte da estrutura biológica. Compreensão que passou a ser questionada posteriormente por outras vertentes e correntes pós-estruturalistas, mas teve seu papel, à época, de sinalizar a existência do patriarcado, não apenas do capitalismo, como estrutura de poder que produz assimetrias.

Ao passo que as teorizações educacionais e curriculares vão reconhecendo a relevância das questões de gênero, avançava-se também a preocupação entre os estudos das mulheres com uma “pedagogia feminista”, que ganhou força nos Estados Unidos, preocupando-se com um ensino que pudesse refletir valores considerados feministas, contrapondo-se a práticas pedagógicas que tradicionalmente apresentavam valores marcados pelo patriarcado. Mesmo que as teorizações sobre o currículo tenham tomado como importante pensar as questões de gênero, a pedagogia feminista não foi incorporada ao currículo oficial (SILVA, 2009).

Porém, Silva chama atenção para o fato de que qualquer teorização seja ela crítica, ou pós-crítica precisa reconhecer que “o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero” (2009, p. 97). Isto posto, assinalamos a importância de compreender e estudar o currículo no trato com as relações de gênero que são por ele produzidas, pensando também suas interconexões com outras estruturas de opressão, como raça, sexualidade, classe etc. Na perspectiva insurgente à colonialidade do gênero as estruturas coloniais precisam dar lugar a movimentos descoloniais e “despatriarcais” (SANTOS, 2022) nos currículos.

Assim como as reivindicações ligadas à classe e ao gênero, surgem outras teorizações a respeito do currículo e do acesso à educação vinculadas às noções de raça e etnia. Estas questionavam o fato de crianças e jovens dos grupos étnicos possuírem os maiores índices de insucesso escolar. Nesse primeiro momento não haviam indagações a respeito dos tipos de conhecimentos ofertados a este grupo, o que fazia com que o currículo deixasse de ser considerado nessas análises. Dessa forma, o currículo só passou a ser questionado em seu viés racial com análises Pós-estruturalista e dos Estudos culturais.

Diante da multiplicidade e dinamicidade social, cultural, étnica, o currículo foi contestado por outras linhas de pensamento que foram incorporando críticas relacionadas ao viés pelo qual os grupos marginalizados lutavam. Nesse sentido, o feminismo influenciado pelo pós-estruturalismo deu lugar às discussões que questionavam a fixidez das identidades e trouxe a discussão da Teoria queer para arena do currículo. Essa teorização denuncia que o sexo é tão construído socialmente e culturalmente quanto o gênero, e que portanto, não há nada de fixo ou natural nele. Propõe uma pedagogia queer para o currículo, que possa questionar a fixidez da identidade sexual e sexualidade, o conhecimento construído socialmente e o que ainda não foi construído.

Além da Teoria queer, o currículo foi contestado pelo Pós-modernismo, pelas críticas Pós-estruturalistas e Pós-coloniais. Buscaremos dar ênfase às críticas Pós-coloniais, tendo em vista ser esta a perspectiva a qual nos filiamos. A partir da lente teórica dos estudos pós-coloniais se enxerga a existência da materialização de opressões na sociedade relacionadas a um currículo produtor de monocultura, patriarcal heteronormativo eurocêntrico, sendo estas, marcas da colonialidade articulados em seus eixos.

O currículo delineado por essas estruturas torna-se mecanismo de viabilização e perpetuação de padrões coloniais que, ao se materializar em ambientes educacionais como a escola, reproduz fracasso para os grupos marginalizados. Pois, no percurso de sua aprendizagem a todo momento seu lócus cultural/sexual/social/racial/étnico é negado em detrimento de um sistema capitalista sexista, binário, hierarquizado, racionalizado e racializado.

Desse modo, partir em defesa de um currículo pós-colonial torna-se relevante para construir resistências que vão, aos poucos, encontrando caminhos para quebrar estruturas solidificadas pela colonialidade. Outrossim,

[...] um currículo pós-colonial vai de encontro ao currículo tradicional monocultural, em suas distintas versões, que se fundamenta na ideia de um único conhecimento pautado pela racionalidade científica eurocêntrica e, atualmente, também norte americana, que hierarquiza, subalterniza e nega conhecimentos e modos de ser outros que se distanciam da matriz colonial (SILVA; SANTOS, 2020, p. 69).

Para que os pilares da colonialidade sofram fissuras partindo das proposições do currículo pós-colonial, Silva e Santos (2020) defendem que se faz importante uma dupla cinesia. A primeira consiste em desnudar estruturas hierarquizadas que subalternizam sustentadas na falsa construção ideológica de raças eminentes e raças inferiores; e a segunda seria trazer para o currículo e sua conseqüente prática, saberes que se instituem com e a partir

dos grupos que foram historicamente subalternizados (mulheres, povos indígenas, negros, dentre outros).

O currículo pós-colonial não desconsidera os conhecimentos europeizados, mas busca uma reformulação e reconhecimento epistêmico a partir do lugar daqueles/as subjugados/as. Isso significa dizer que o espaço fronteiro da diferença colonial, em que coexistem diferentes epistemes, possibilita que o olhar, a existência e as produções das pessoas subalternizadas possam construir uma corpo-geopolítica outra que fale sobre suas histórias e suas resistências com e a partir dos seus pontos de vista. No caso do gênero e sexualidade, esse currículo viabiliza desestabilização de estruturas patriarcais heteronormativas, mediante a desobediência civil e epistêmica que enxerga mulheres racializadas, homossexuais etc. como produtoras de conhecimentos e culturas válidas.

Em vista disto, defender uma educação contra discriminação seja ela por gênero, sexualidade, raça, classe etc., passa por essa desconstrução a que se propõe o currículo pós-colonial, que questiona dicotomias e binarismos montados em uma base marcada pela colonialidade. Essa ótica considera a interseccionalidade que atravessa as vivências das pessoas para compreender as formas em que suas subalternizações são produzidas e construir mecanismos de oposição e superação.

Portanto, se faz mister pensar uma escola que ao materializar essa perspectiva curricular, desconstrua velhos estereótipos sexistas e sociais, tornando o espaço educativo um ambiente que não subordina ou naturaliza seus/suas estudantes ao valorizar culturas europeizadas sexistas patriarcais racializadas. Mas um espaço que combate essa estrutura e busca dar visibilidade a outras formas de contar a história e produzir conhecimentos, numa perspectiva “intercultural crítica” (WALSH, 2008), que, à medida que desestabilizam hierarquias sociais/coloniais, se aproximam do contexto de seus discentes e se transpõem de um “não-lugar” para um lugar de reconhecimento, fortalecimento e construção de resistências em sua “fase” vivida/ação por meio da prática docente.

## 5 PRÁTICA DOCENTE: O CURRÍCULO VIVIDO

Nesta seção discorreremos sobre o currículo vivido por meio da prática docente, uma vez que esse currículo é aqui entendido como “currículo em ação” (SACRISTÁN, 2000) e se configura na prática do/a professor/a. Elegemos como caminho de discussão pensar a prática docente permeada pelas interações culturais e profissionais do/a professor, em conjunto com outras práticas (discente, gestora, etc.), que constitui a “*práxis pedagógica*” (SOUZA, 2009). Consideramos que a prática de ensino-aprendizagem requer o cumprimento de algumas exigências pontuadas por Freire (1997), entendendo que esse/a profissional possui “saberes docentes” (TARDIF, 2002) que o/a auxiliarão nessa trajetória.

Ponderamos ainda, a importância da atuação reflexiva do/a professor/a e deste/a assumir a postura de “intelectual transformador” (GIROUX, 1997), por meio da “interculturalidade crítica” (WALSH, 2008), para possibilitar uma prática docente antidiscriminatória, não sexista e feminista decolonial. A Figura 3 abaixo representa o percurso descrito.

**Figura 3 – Caminho tecido na discussão sobre a prática docente**



Diagramação: Andreza Alves

Esses conceitos são relevantes para que se possa construir caminhos possíveis de resistência à colonialidade de gênero, pois acreditamos que a prática docente, conforme compreendemos diante da discussão teórica apresentada, é uma via possível para o movimento descolonial. Por isso, se faz necessários compreender as particularidades desse fazer do/a professor/a diante de seu urgente compromisso com uma educação antidiscriminatória de gênero, raça, etnia, território, sexualidade, religião, entre outras.

### 5.1 A PRÁTICA DOCENTE ENQUANTO PARTE DA *PRÁXIS* PEDAGÓGICA: O/A PROFESSOR/A REFLEXIVO/A COMO INTELLECTUAL TRANSFORMADOR/A

Ao falarmos sobre a prática docente estamos nos referindo a um saber-fazer, no ofício de ensinar, que é permeado por especificidades. Compreendemos a prática docente como uma das dimensões da prática pedagógica. Souza (2009) sinaliza que, na área da educação, é comum a prática docente ser confundida ou colocada como sinônimo da prática pedagógica, muito embora a prática pedagógica abarque uma gama maior de práticas (de ensino, organizativas, avaliativas, discursivas, relacionais, de aprendizagem) não se restringindo apenas à prática docente.

Entendemos que a prática pedagógica se dá no contexto de uma *práxis* pedagógica, envolvendo não somente a prática docente, mas a conexão desta com outras práticas, tais como: a prática discente, gestora e gnosiológica, sobre isto Souza pontua que

Práxis é conformada pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou no trabalho dos/com conteúdos pedagógicos (prática epistemológica ou gnosiológica), contribuindo para a formação humana de sujeitos sociais, na qual se inclui também, mas nem sempre, a formação profissional. A *práxis* pedagógica, portanto, é a inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos (2009, p. 28-29).

Desse modo, considerar a interação entre as práticas dos sujeitos sociais nos fala sobre um saber-fazer que precisa existir a partir de intencionalidades comuns para com a formação humana a que se pretende. Para que esses objetivos se façam claros é importante que os sujeitos formadores analisem e reflitam sobre seus contextos sociais, culturais e históricos, elencando conhecimentos que sejam traduzidos de maneira mais humana.

Sendo assim, percebemos que o papel do/a docente, a partir de uma *práxis* pedagógica, questiona o porquê, para quem, ou o que ensinar, de modo que busque considerar diferentes alteridades que se fazem presentes no universo escolar. Para que se esse ensino se configure é importante ter em conta que a docência só existe em uma relação com a discência (FREIRE, 1997), é nessa simbiose que os sujeitos envolvidos vão se construindo no processo de ensino-aprendizagem.

Freire (1997) nos alerta que o ensino não é um processo de transmissão de conhecimentos, e o discente não deve ser, portanto, colocado como mero objeto direto desse fazer, daí sua crítica contundente à “educação bancária” (FREIRE, 2005). A transitividade relativa do verbo ensinar nos aponta que é importante pensar essa ação elencando e considerando suas exigências por um objeto direto: “o que?” (O que ensinar?), e indireto: “a quem?” (A quem ensinar?). Esses questionamentos a respeito do ensino configuram que a relação docente-discente deve se dar de forma dialógica, de modo que o ensino só se faz em conjunto com a aprendizagem.

Por isso, ensinar não é o mesmo que transferir conhecimentos, embora seu significado tenha passado por diferentes contextos. Roldão (2007) assinala que, no momento em que o saber era restrito a um grupo de pessoas, o ensino como transferência de conhecimento parecia fazer sentido para aquele contexto vivido até meados do século XX, em que se professava um dado saber para os supostos “desprovidos” dele. Hoje, a autora coloca que essa definição não cabe mais, e não é somente por questões ideológicas, ou escolhas pedagógicas, mas por motivos sociais e históricos.

O ensinar requer o aprender, vice-versa, e mesmo que exista diferenças entre pensar a docência e a discência, ambos não se restringem a ser objeto um do outro. Freire (1996) elenca algumas exigências necessárias ao ato de ensino, tais como: rigorosidade metódica, que consiste em trabalhar a curiosidade do educando e sua capacidade crítica; curiosidade epistemológica que leva o docente a constante pesquisa de sua prática. Assim, só é possível intervir a partir de uma realidade que se constata por meio da pesquisa, das indagações, e nessa intervenção vai se construindo o educar a si e ao outro.

Além disto, ensinar exige também: respeito aos conhecimentos do educando; criticidade; ética e estética; dar exemplo (corporificar as palavras); assumir riscos; aceitar o novo; rejeitar qualquer tipo de discriminação; refletir criticamente diante de sua prática; assumir-se como sujeito pensante; ter consciência de seu inacabamento e condicionamento; respeitar a autonomia do educando; ter bom senso; humildade; tolerância; lutar pelos direitos

de sua categoria profissional; ter alegria e esperança, entre outros. Por isso, ensinar vai muito além do verbo transitivo relativo (FREIRE, 1996).

Diante de tais exigências a respeito do ensinar, a prática docente vai construindo seus significados configurando-se enquanto movimento dialógico entre ensino-aprendizagem, considerando os saberes docentes, que vão desde as teorias até àqueles formados a partir do cotidiano de sua prática, e os saberes discentes. Essa cinesia não pode estar desvinculada de reflexões, seja sobre a própria prática e/ou sobre as teorias que a orienta. Nesse sentido, “professores/as são profissionais que trabalham com o conhecimento e com pessoas e, nessa relação, o diálogo ganha configuração de princípio e atitude pedagógica mediando sujeito e contexto socioculturais” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 129).

Nesse caminhar, que se faz com a prática, o papel do/a educador(a) possui significados importantes. Ao compreender o ensinar enquanto construção, o/a docente é visto/a como alguém que também produz conhecimentos com sua prática, não sendo mero executor ou técnico. Apesar de selecionar conteúdos e questões que muitas vezes são definidas externamente, o/a professor/a carrega experiências culturais e sociais que vão conferir a sua prática uma certa autonomia. Esta prática irá representar uma junção entre a seleção externa e suas experiências pessoais.

Sobre essa união de experiências, Tardif (2002) apresenta a ideia de saberes docentes, tendo em vista que, para o autor, “o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, proveniente de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (2002, p. 18). O que confere a este/a profissional a possibilidade de atuação dinâmica, indo além das proposições externas sobre apenas repetir práticas pré-definidas, e/ou alcançar objetivos estabelecidos de forma desvinculada de sua realidade cotidiana.

Esse saber plural pode ser categorizado pedagogicamente, ainda em Tardif (2002), em quatro viés, sendo eles: os saberes da formação profissional, que são aqueles obtidos a partir das instituições na formação de professores; os saberes disciplinares, tidos como saberes sociais que vão desde os conhecimentos dispostos em sociedade, até os incluídos pelas universidades em forma de disciplina; os saberes curriculares, que dizem respeito aos conhecimentos adquiridos em sua carreira; e os saberes experienciais, ligados à especificidade de seu trabalho cotidiano e o conhecimento de seu meio. Este último advém, portanto, da experiência.

Considerar tais saberes se faz importante na busca por compreender as imbricações da ação dos/as professores/as em sua relação com a perspectiva paradigmática e visão de mundo que o/a orienta, tanto no ambiente escolar, quanto no acadêmico. Na perspectiva

descolonizadora, é salutar que a prática docente considere a “interculturalidade crítica” (WALSH, 2008) rejeitando qualquer maneira de discriminação, pois uma prática preconceituosa de gênero, classe, raça etc., reforça os pilares coloniais e fere seu caráter humanista e democrático.

Freire (1997) alerta sobre a imoralidade da discriminação, sendo um dever para o/a docente enfrentá-la e não reforçar suas “hastes”. Para o autor uma pessoa machista, classista, racista, entre outras possibilidades de preconceitos, deve assumir-se como violadora da natureza humana. Não podendo justificar supostas superioridades entre homens e mulheres, brancos/as e negros/as, por exemplo, a partir da biologia ou de outras teorizações sociológicas, filosóficas e históricas. Nesse dever de enfrentamento à colonialidade, a partir de uma prática coerente que respeita a identidade e autonomia do/a discente, se faz a o que Freire (1997) chama de “boniteza de ser gente”.

Questionar estruturas silenciadoras das epistemes subalternizadas em nome da ciência, é um dos desafios da prática docente. Urge do meio social novas demandas que configuram a necessidade de uma *práxis* que considera a construção de saberes a partir das diferentes práticas sociais. Questiona-se, portanto, a verticalização do conhecimento, que produz hierarquias na escola, por exemplo, quando coloca o/a professor/a como detentor do saber e único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem; quando a prática docente não considera os saberes sociais dos discentes, e entre outros, quando reforça *o status quo* social patriarcal capitalista colonial moderno.

Nesse movimento indagador, que visa provocar tensões à matriz colonial, a prática docente é formadora e enxerga a realidade como possibilidade e não como determinação. Isso implica em dizer que as pessoas envolvidas nessa ação, são sujeitos da história, não apenas objetos dela. Nessa constatação é possível intervir, mesmo que conscientes de que não irão eliminar os eixos coloniais, mas poderão lutar incansavelmente para diminuir seus danos. Essa tarefa se mostra mais interessante e complexa do que a ideia de adaptação a uma história tida como determinante (FREIRE, 1997).

Sendo assim, a educação se mostra como uma maneira de intervir no mundo. Essa intervenção para Freire (1997) se dá de forma contraditória e dialética, ao passo que a ideologia dominante (colonial, patriarcal, capitalista, moderna) tanto é reproduzida, quanto desmascarada. Para ele a educação não se faz somente de reprodução, nem apenas do exercício de desmascarar as ideologias dominantes, mas ela também não é, e nem pode ser, neutra.

Nessa contradição e dialética enxergamos a fronteira proposta por Mignolo (2011), a educação é esse espaço fronteiro que reproduz, desmascara e produz saberes dominantes e

subalternizados, este último, com indícios descoloniais. Com isto, a escola e a sala de aula são textos que solicitam de seus/suas atores/atrizes além de leitura, a interpretação, a escrita e a reescrita (FREIRE, 1997), que só pode ocorrer por meio de uma prática pedagógica solidária, democrática, ética e crítica. A escola, portanto, é um “espaço de materialização do direito à educação e, conseqüentemente, de efetivação das políticas educativas” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016, p. 128).

Essa instituição é cercada por práticas educativas externas à sala de aula e que, por vezes, não têm um objetivo e intencionalidade definida, mas ensinam algo às pessoas envolvidas. Ou seja, a forma de organização e disposição de materiais, murais, eventos, ambientação, representam escolhas que passam uma mensagem educativa entre discentes, docentes (LIBÂNEO, 2015) e demais envolvidos/as. Para que essa organização proporcione influências consideradas positivas na aprendizagem desses sujeitos é importante que exista um alinhamento das visões e compromisso que a escola tem diante da sociedade, é salutar que o trabalho se dê na *práxis* pedagógica.

É nesse ambiente que a prática docente acontece, e na perspectiva “intercultural crítica” (WALSH, 2008), diante das exigências já expostas ao ofício do ensino pontuadas por Freire (1997), essa prática não se faz conivente, e/ou (re)produtora de ações sexistas que determinam papéis, brinquedos, cores e brincadeiras discriminados a partir do sexo das crianças. Tais práticas são limitantes e não condizem com uma educação antidiscriminatória, como já dito por Freire (1997), esse fazer é contrário à humanização dos sujeitos, porque viola os horizontes possíveis, hierarquiza e reforça categorias sociais “tidas como masculinas”, enquanto superiores, “e femininas”, como inferiores.

Na prática docente dialógica, que caminha em conjunto com a interculturalidade crítica, há espaço para considerar a equidade de gênero como uma luta e compromisso social. Há lugar para questionamentos sobre “os porquês” meninas e mulheres serem discriminadas em seus direitos de ser, ir e vir, principalmente quando essas são negras, indígenas, de classe popular e de territórios também historicamente subalternizados. Existe, portanto, lugar para o olhar interseccional, que identifica e indaga que meninas e mulheres não possuem imagens universais e que são atravessadas por diferentes avenidas de opressões à medida que se colocam seus contextos e especificidades.

Para isso a formação dos/as professores/as possui também um papel importante, pois o/a docente apesar de possuir e construir diferentes saberes, aquele saber que advém de sua formação profissional, através dos componentes curriculares, é um dos pilares orientadores de sua prática. Com isto, se essa formação não considerar as especificidades e exigências do fazer

docente na perspectiva freiriana, e não for também questionadora e reflexiva, dificilmente contribuirá para formar pessoas que entendem o compromisso social a que se propõe sua atividade profissional.

Para formar “professores reflexivos” (ZEICHNER, 1993) é preciso uma didática que contribua com a descolonização do ensino. Que considere “pedagogias outras para sujeitos outros” (ARROYO, 2012). Tendo em conta que esses “sujeitos outros” são aqueles que tiveram suas sabedorias roubadas e subalternizadas, como os povos indígenas e os povos africanos, entre eles: mulheres, não cristãos, homossexuais etc. Desse modo, para esses sujeitos é preciso outras pedagogias, outra didática que não a euro/nortecêntrica produtora da monocultura e da exclusão a partir da colonialidade.

Professores/as não reflexivos vão agir mais pela reprodução que pelo desmascarar das imposições dominantes, e não refletindo sobre seu ensino aceitam a realidade posta apenas como determinante e, por isso, não enxergam necessidade de intervir sobre ela. Para Dewey *apud* Zeichner (1993), a ação reflexiva é movida por motivos que a justificam e pelas consequências a que essa ação conduz. É mais que buscar soluções racionais e lógicas para os problemas, ela não é, portanto, um conjunto de técnicas que possa ser ensinado aos docentes, mas tem a ver com intuição, emoção e paixão.

Nesse movimento, pode-se pensar ainda na possibilidade de uma insurgência que considere também trazer os sentidos à razão, tal como defende Arias (2010), é preciso “corazonar”, pois, somos/existimos não apenas pelo fato de pensarmos, mas porque sentimos. Sendo assim, faz-se importante considerar uma didática que se constrói com e a partir, também, dos sentidos e particularidades das pessoas envolvidas. Um “sentipensar” (ARIAS, 2010) que considera outras formas de conceber o conhecimento, articulado as efetividades, corporeidades e a natureza.

Para ação reflexiva é preciso três atitudes (DEWEY *apud* ZEICHNER, 1993), a primeira delas é abertura de espírito, que consiste em ter o desejo de escutar diferentes opiniões e se colocar como passível de erro, questionando-se o porquê de fazer o que costumam fazer em sala de aula. A segunda atitude é a de responsabilidade, que tem a ver com enxergar e indagar-se sobre as consequências de suas ações, de modo que não se preocupe apenas em responder se dá resultado, mas para quem dá resultado. A terceira atitude é a sinceridade, que toma as duas atitudes já citadas como centrais na vida do/a docente que se propõe reflexivo.

Zeichner (1993) aponta que as consequências que se assumem com o ensino podem ser pessoais, acadêmicas, sociais e políticas. As consequências pessoais dizem respeito aos efeitos do seu ensino no conceito que os/as estudantes têm/constroem de si mesmos/as. As

consequências acadêmicas estão ligadas aos efeitos do ensino docente para o desenvolvimento intelectual dos discentes. E as consequências sociais e políticas são os efeitos desse ensino na vida dos/as estudantes.

Um ensino que reforça a colonialidade de gênero, não reflete sobre essas consequências, uma vez que afirma a imagem do colonizador (homem, branco, heterossexual) e coloca as identidades de seus/suas estudantes como secundárias. Qual a autoimagem que a criança pode criar de si quando o ensino não reconhece suas diferenças? Como a menina que gosta também de jogar futebol, de azul etc. e o menino que brinca também de boneca, gosta do rosa, e é calmo, pode enxergar a si mesmo/a diante de um ensino que inferioriza suas construções identitárias? Quais os efeitos que esse ensino pode produzir na vida dessas crianças?

São questões a serem consideradas, por isso se faz imprescindível conhecer as responsabilidades que se assumem a partir da prática docente. Pode-se dizer que práticas inovadoras ou de resistência têm surgido a partir das lutas dos diferentes movimentos sociais. Estes, ao fazerem pressão por políticas públicas que lhes assistam, mobilizam governantes e chamam atenção para construção de outras pedagogias que escutem vozes tão marcadas pelo silêncio, configurando a “identidade na política” (MIGNOLO, 2008) em um movimento pedagógico reflexivo, que parte da realidade de seus diferentes grupos sociais.

Citamos como exemplo o projeto *Maria da Penha vai à escola*<sup>16</sup>, que tem como objetivo principal coibir e prevenir a violência contra mulher por meio da divulgação da Lei Maria da Penha e dos direitos da mulher que sofre diferentes tipos de violência produzidas pelo sistema de opressões, principalmente dirigidas às meninas/mulheres, que chamamos de patriarcado. Esse trabalho parte da realidade de vivências de mulheres brasileiras que são oprimidas em seus lares por companheiros e ex-companheiros. Abusos que comumente se expandem aos filhos/as que convivem diante de tal realidade e que, infelizmente, crescem com esse exemplo de desafeto, muitas vezes entendendo como exemplo aceitável.

Então, que efeito social e político uma prática docente reflexiva sobre essas questões citadas pode ter na vida desses/as estudantes imersos/as a tal realidade cruel vivenciada por sua mãe, por mulheres de sua família e por si mesmos/as? E que efeito terá também uma prática que “sai pela tangente” e entende a realidade como dada, como um “nada pode ser feito, tudo está determinado”? Como desenvolver essas crianças intelectualmente sem considerá-las sujeitos de suas histórias capazes de intervir no mundo, buscando enfrentar e diminuir as agruras que sofrem em seus cotidianos?

---

<sup>16</sup> Ver sobre em: <<https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/nucleo-judiciario-da-mulher/o-nucleo-judiciario-da-mulher/projetos/eixo-comunitario/maria-da-penha-vai-a-escola>>

Por isso a importância de entender a responsabilidade e consequências do trabalho docente reflexivo, assim como as de uma prática não reflexiva. Há, portanto, que se pensar em uma formação docente que faça esse movimento de construção com, para e a partir dos sujeitos outros. Que forme professores/as para atuar não apenas pelo viés da razão, mas numa *práxis* em que o conhecimento se constrói também a partir da prática e de outros saberes.

Um movimento de formação de professores/as instigados/as a pensar criticamente a respeito de sua prática, e sobre a responsabilidade com os efeitos que este ensino pode causar. Seja ela ligada à autovisão que o estudante tem de si, a forma como os conteúdos são passados para promover compreensão e construir saberes, ou os efeitos sociais que esta prática pode provocar (ZEICHNER, 1993). Contribuindo para minimizar concepções coloniais excludentes, como a colonialidade de gênero, que possam envolver a sociedade e/ou comunidade local.

É importante pontuar que assumir essa postura reflexiva envolve desafios, sejam eles de ordem institucional, social, ou àqueles referentes ao próprio cotidiano do fazer pedagógico. Alguns deles têm a ver com documentos curriculares e calendário escolar fazendo pressão para que se proponham determinados conteúdos em certo período estipulado, o tempo pedagógico curto e agitado no cotidiano da sala de aula, entre outros.

Porém, Zeichner (1993) lembra que o/a professor/a reflexivo/a não precisa pensar reflexivamente o tempo todo sobre tudo, essa tarefa seria humanamente exaustiva. No entanto, para o autor, colocar a ação reflexiva como utópica devido aos diferentes desafios cotidianos enfrentados nas salas de aula, é distorcer seu verdadeiro significado. Zeichner recorre mais uma vez a Dewey para afirmar que é imprescindível, portanto, o exercício constante que busca o equilíbrio “entre a arrogância que rejeita cegamente aquilo que é normalmente considerado como verdadeiro e o servilismo que aceita cegamente esta verdade” (ZEICHNER, p. 20, 1993).

Teria esse equilíbrio relação com o/a professor/a entender-se localizado nas fronteiras entre um pensar colonizado (que toma o mundo como já determinado pelos domínios coloniais), e um pensar insurgente (que se entende enquanto sujeito atuante) reproduzidor e produtor de tensões à essa estrutura? Certamente esse é um caminho possível, considerando as possibilidades e o que Freire (1997) afirma sobre o docente não assumir apenas um lado em sua prática, mas cambiar entre eles. Assim, pode-se dizer que “há muita transgressão na escola pública brasileira. Ainda bem, é com transgressão que se reconstrói o sistema escolar tão rígido e gradeado” (ARROYO, p. 167-168, 1999).

O equilíbrio se constrói a partir do compromisso assumido pelo profissional docente considerando seus saberes, inclusive os obtidos a partir de sua formação, e a forma como se

relaciona com o mundo. Levando em conta isto, retornemos à *práxis* pedagógica pontuada por Souza a respeito do processo formativo, em que

A formação de quaisquer pessoas ou profissionais, inclusive da educação, não resulta de uma prática docente, mas de uma *práxis* pedagógica não apenas de uma instituição, mas de várias. Uma professora ou um professor não se forma por meio da prática de um docente, ainda que uma ou outro possa ter sido decisivo nesse processo. A formação de um professor também não provém da ação, ainda que conjunta, de docentes da Educação Superior, mas da *práxis* pedagógica de várias instituições formadoras e de muitas outras experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida e de seus ambientes culturais (SOUZA, 2009, p. 23).

A *práxis* pedagógica, portanto, se constitui a partir das diferentes experiências desse/a profissional docente, sejam elas formais (nos ambientes institucionais) ou informais. Isso nos leva a pensar sobre suas aproximações e distanciamentos com determinadas temáticas, pois há possibilidade do/a docente não ter tido contato com discussões a respeito de gênero, por exemplo, em sua formação superior, mas essas questões marcaram sua vida sócio e culturalmente, levando-o/a à realizar questionamentos insurgentes em sua prática. Assim como o contrário pode ocorrer, mesmo com uma formação atenta às opressões de gênero na sociedade e as maneiras possíveis de abordar essas questões em sala de aula, o/a docente não ter percebido isso em outros espaços formativos informais e não considerar dar a devida relevância à causa, mantendo o padrão colonial posto na maior parte de sua atividade.

Essas discussões só vão fazer de fato sentido se forem tomadas como uma questão e compromisso para esse/a profissional. Já que, ainda que a temática de gênero lhe seja ofertada em algum espaço social e/ou institucional, há uma implicação sobre o quanto tal discussão o/a toca enquanto humano, e o quanto quer assumir esse compromisso com a causa. Isso não apenas no que se refere ao gênero, mas também em sua relação com questões raciais, étnicas, de classe, entre outras. Assim,

A *práxis* pedagógica se configura, portanto, a partir de processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica (SOUZA, 2009, p. 34).

Essa forma intencional, na instituição escolar, precisa ser considerada enquanto realização de um currículo que se dá a partir dessas relações que são construídas entre os sujeitos (educador, educando, gestor). Ainda que, mediados por conhecimentos pedagógicos

produzidos em um dado contexto cultural, considerem ter como finalidade a formação humana de todas as pessoas envolvidas nessa *práxis*.

Esses sujeitos que formam e se formam em suas práticas lidam com desafios quando deparam-se com políticas educacionais e curriculares alheias as suas reais vivências e contextos. Essas políticas visam muitas vezes a “proletarização do trabalho docente” (GIROUX, 1997) que consiste em reduzir o trabalho do/a professor/a ao de um técnico que tem como função implementar esses programas curriculares. Objetivo que, nessa lógica, se coloca à frente da apropriação crítica desses conhecimentos. Tais programas se configuram enquanto “políticas de identidade” (MIGNOLO, 2008) que mesmo sabendo que existam diferentes especificidades a serem consideradas em seus textos, visam manter a ideia de universalidade colonial.

Citamos como exemplo a BNCC e o projeto Escola sem partido já elencados, que desconsideram, inclusive, os saberes docentes e seu papel enquanto “intelectual transformador” (GIROUX, 1997). Diante de tantos saberes e especificidades referentes ao trabalho docente o/a professor/a precisa ser entendido enquanto sujeito curricularista. E mais, considerando a *práxis* pedagógica que se dá nas relações entre os sujeitos, não apenas ele/a, mas também os/as discentes e gestores/as.

Desconsiderar os saberes desses sujeitos produz “linhas abissais” (SOUZA, 2011) entre o que se propõe oficialmente e o que é vivenciado no cotidiano escolar. É importante diminuir essas distâncias colocando os sujeitos como protagonistas de seus processos nas políticas educacionais e curriculares. Nos últimos anos, no Brasil, o que vem ocorrendo é um movimento de reformas que ocorrem de “cima para baixo”, inclusive em relação à temática de gênero na escola, desconsiderando tanto a capacidade intelectual do/a professor/a e dos demais atores pedagógicos, além também dos atores sociais, presentes ou não, nos diferentes movimentos sociais.

Isso liga a educação ao caráter técnico já tão criticado por diferentes teóricos/as, e intenciona manter a separação entre quem planeja e quem faz a educação, além de posicionar o/a docente como mero técnico, desacreditando de sua capacidade intelectual. São políticas que visam manter os pilares coloniais, patriarcais, capitalista, moderno. Um movimento descolonial segue o sentido oposto, de modo que considera o/a professor/a como “intelectual transformador” (GIROUX, 1997), e que o/a próprio/a profissional também se veja nesse papel, por meio da reflexão sobre sua prática.

Nesse processo os discentes possuem também voz ativa em suas aprendizagens, os sujeitos envolvidos nessa relação desenvolvem juntos uma linguagem crítica atenta aos

problemas que enfrentam no dia a dia. Sejam eles relacionados aos próprios conteúdos pedagógicos e/ou questões culturais, de gênero, raciais, de classe, etnia, reconhecendo que podem se colocar contra tais injustiças e realizar mudanças dentro e fora do ambiente escolar. Pensemos então, na subseção seguinte, sobre essa prática docente decolonial.

## 5.2 POR UMA PRÁTICA DOCENTE NÃO SEXISTA: CAMINHOS PARA UM SABER-FAZER FEMINISTA DECOLONIAL

Em nome das Marias, Quitérias, da Penha Silva  
Empoderadas, revolucionárias, ativistas  
**Deixem nossas meninas serem super heroínas**  
Pra que nasça uma Joana d'Arc por dia!  
(SMITH; BONADIO, 2022, p. 1)<sup>17</sup>

Ao longo da formação escolar, quantas histórias nos contaram sobre mulheres “super heroínas”? Quantas delas eram negras, indígenas, latinas, homossexuais etc.? Quantas filósofas, cientistas, engenheiras, astronautas, médicas, entre outras possibilidades, conhecemos nos livros didáticos e/ou paradidáticos? Quais imagens “tidas como femininas” nos são incutidas durante nosso processo educativo? Será que a escola, em suas práticas pedagógicas, tem “acordado” para os horizontes amplos possíveis aos gêneros? Quais os caminhos para uma formação que permita que nossas meninas sejam protagonistas de suas histórias?

Nos parece pertinente pensar sobre essas questões, uma vez que para algumas delas a resposta pode ser: “não ou nenhuma!”; e que nos fazem refletir sobre “naturalizações” produzidas de forma velada. Crescemos escutando/assistindo histórias de “princesas” que esperam o “príncipe encantado”, que não possuem vida ou vontade própria, seu mundo gira em torno de um “sonho fantasioso de encontrar alguém perfeito”, casar e ter uma família também “perfeita”. Representações que reforçam o ideal patriarcal da figura feminina ligada ao âmbito privado/doméstico, ao cuidar, e além disto, se tornam problemáticas por produzir um ideal de mulher universal bela, heterossexual, delicada, branca, magra, rica ou enriquecida através do casamento, feliz, meiga, sonhadora e subserviente às orientações/ordens masculinas.

Essas histórias foram “normalizadas” por muitos anos, contadas nas escolas, reproduzidas e produzidas por diferentes meios de comunicação e nos livros paradidáticos que circulam ainda hoje nas instituições. Além dos paradidáticos, como já explorado aqui em outra

---

<sup>17</sup> Música: Respeita as Mina. Composição: Kell Smith; Rick Bonadio. Letra disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/kell-smith/respeita-as-mina/>>

seção, Santos (2017) pontua que as imagens “tidas como femininas”, nos livros didáticos analisados por ela, apresentam as mulheres numa posição que fortalecem e/ou são indicativas de convívios patriarcais. Essas mulheres são, com mais frequência, associadas às funções domésticas e ao cuidar, além de ocuparem lugares periféricos nas localizações geo-corpo-política das imagens.

Isto implica em dizer que, ao longo dos anos, a educação vem (re)produzindo os padrões patriarcais coloniais como algo “natural”, uma espécie de “*habitus*” do “capital cultural” incorporado, objetivado e institucionalizado<sup>18</sup> que se apresenta “sutilmente” enquanto “capital simbólico” e/ou “violência simbólica” (BOURDIEU; PASSERON, 1992) de gênero. Sobre isso, “Bourdieu utiliza o conceito de capital cultural com enorme ambiguidade e abrangência, servindo para indicar todas as maneiras em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos” (SILVA, 1995, p. 25).

O capital cultural pode ser compreendido como um recurso de poder que se liga a outras formas de capital: social, econômico e simbólico<sup>19</sup> para (re)produzir condições sociais. A escola aparece como um dos ambientes que hierarquiza os indivíduos de acordo com estas disposições culturais, influenciando seu desempenho através do *habitus* (BOURDIEU, PASSERON, 1992). As maneiras de enxergar e vivenciar os recursos de poder, de modo a (re)produzir condições de vida de forma inconsciente, é o que se tem como *habitus*.

Sendo assim, existe no ambiente escolar, nos livros e histórias, nas práticas pedagógicas da instituição e nas mídias consumidas pelas crianças resultantes do capital cultural familiar, um *habitus* da colonialidade de gênero. Nele as/os meninas/meninos adotam, inconscientemente, visões, crenças, imagens e comportamentos limitantes, acreditando que sejam seus possíveis caminhos. São *habitus* que se formam desde o capital cultural em seu estado incorporado com as vivências em família, que geralmente tendem a seguir o padrão

---

<sup>18</sup> O capital cultural apresenta-se em três estados: 1) estado incorporado – faz parte das disposições duráveis do organismo, não é transmitido instantaneamente e pode ser adquirido de forma inconsciente, constitui-se das informações sobre o universo escolar, os gostos e a maior ou menor apropriação da língua considerada culta, assume marcante participação da família contribuindo para desempenho próximo ou distante do esperado pelas disciplinas na instituição escolar; 2) estado objetivado – são os bens culturais como: pinturas, livros, monumentos etc., está ligado ao capital econômico, pois para acessar bens culturais é preciso capital econômico; 3) estado institucionalizado – são os títulos escolares obtidos, a possibilidade de retorno e o valor deles no mercado de trabalho (BOURDIEU, 2007).

<sup>19</sup> Capital social são as redes duráveis de relações construídas, institucionalizadas ou não, por grupos que comungam não somente de propriedades, mas de elos úteis e permanentes, tais como os espaços geográficos, econômicos, sociais, entre outros. Desse modo, quanto maior as redes de relações maior terá sido a mobilização do indivíduo e o quantitativo de capital econômico, cultural e simbólico obtido daqueles com quem se relaciona (BOURDIEU, 2007). Capital econômico são os bens materiais, posses, rendas, e o capital simbólico é a legitimação dos demais capitais, ao passo que o indivíduo os acumula ou deixa de acumulá-los, conferindo a ele presença ou ausência de *status*, prestígio (SILVA, 1995).

heteronormativo e patriarcal, e espera da menina que tenha gosto por atividades e “brincadeiras tidas como femininas” (bonecas, miniaturas de utensílios de cozinha, atividades com menos gasto de energia, calma, zelo e organização).

Outrossim, nos meninos são inculcados o *habitus* da “masculinidade hegemônica” (CONNEL, 1995, 1998; KIMMEL, 1992, 1998) com atividades e comportamentos tidos como “masculinos” (jogos com maior gasto de energia, bolas, carros, cálculos matemáticos, etc.). Na perspectiva da colonialidade de gênero o capital cultural age reforçando seu pilar, produzindo resultados diferentes entre os gêneros nas distintas áreas de atuação, através da pressuposição “natural” de que os meninos estão para a ciência e as meninas para a literatura; os meninos para produção e as meninas para reprodução, entre outros.

Além disso, há as diferenças intragênero, pois as meninas/mulheres que conseguem aproximar-se do capital social e econômico dominante, possuem melhores condições em relação às demais. Isso se dá porque a incorporação do capital cultural de gênero se fez em um meio familiar que a propiciou assimilar e ter mais identificação com os conteúdos curriculares destinados pela instituição escolar. Ainda assim, se o *habitus* incorporado e objetificado reforçar a colonialidade de gênero, ela continuará nesse caminho colonizador, uma vez que tomará como “natural” seu lugar ainda subalternizado.

Como já sinalizado, em outras palavras, por Freire (1996), nem só de práticas colonizadoras (ideologias dominantes) vive a escola, em suas as práticas pedagógicas, e as demais instituições. Nesse sentido, Bourdieu (2007) aponta que a cultura também pode ser instrumento de mudança social, não somente de (re)produção. Apesar do capital cultural atuar de formas diferentes entre os gêneros, geralmente reforçando a colonialidade, em seu estado objetificado, como já mencionamos sobre filmes e histórias infantis, somente com muita luta dos diferentes movimentos feministas, no decorrer dos anos, e das distintas pesquisas que denunciam essa realidade, inicia-se um pequeno processo de mudanças.

No campo das histórias infantis, temos como exemplo “novas configurações de princesas”, tais como: Valente (Mérida), Elsa, Moana e Raya, que são resultados de críticas feministas que vinham sendo feitas já há alguns anos. Essas personagens fogem dos “estereótipos das princesas” anteriores, são protagonistas das ações, não dependem de um homem para salvar suas vidas e, algumas delas, desenvolvem suas histórias sem chegar a ter nenhum romance envolvido. Consideramos que essas histórias infantis forjam desde cedo o imaginário das pessoas, por isso “a literatura infantil é um dos locais cruciais para educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas” (HOOKS, 2015, p. 37).

Sabemos que empresas multinacionais não modificariam seus roteiros em relação às questões de gênero, raça, etnia etc., por conta própria e sem interesse econômico, pois estas empresas possuem “capital cultural, econômico e simbólico” que (re)produzem os valores da cultura dominante. No entanto, essas pequenas alterações representam movimentos descoloniais que surgiram dos meios populares, das críticas feministas, e é salutar que tais demandas sejam considerados nas políticas educacionais, curriculares e nas práticas pedagógicas da instituição educacional.

A escola é espaço-tempo de transformação individual e coletiva por meio de suas práticas pedagógicas, entre elas, a prática docente. Diante disso, é importante que essa prática esteja atenta às relações de poder existentes entre os gêneros em conjunto com demais marcadores de exclusão: raça, classe, etnia, sexualidade, e outros. A prática docente, entendida como “currículo em ação” (SACRISTÁN, 2000), se constrói diante dos contextos vivenciados pelas pessoas envolvidas, pelos saberes docentes, pelas políticas educacionais e curriculares.

Ao compreendermos que a/o docente não possui um papel técnico de reproduzir políticas externas, enxergamos que a prática docente tem importante papel na descolonização do gênero interseccionado às demais categorias de poder. É no contexto da sala de aula que as políticas educacionais e curriculares acontecem e são moldadas pelas/os docentes. Quando uma política curricular exclui de seu texto qualquer discussão sobre gênero, e/ou quando aborda de maneira sexista, são os “saberes docentes” (TARDIF, 2002) e o compromisso com a questão que irão balizar a importância e as formas de tratar ou não, o assunto em sala de aula.

Desse modo, “as práticas docentes são espaço-tempo de negociações, resistências e aceitações influenciadas por contextos sociais, culturais, políticos nos quais os sujeitos estão inseridos” (SANTOS; SILVA, 2020, p. 388). Outrossim, as/os docentes são possibilitadora/es de práticas que se aproximem das concepções descoloniais de gênero, uma vez que podem promover transgressões aos currículos sexistas e/ou excludentes. Com isto,

[...] Professores/as são peças fundantes para construir e materializar essas práticas, pois são protagonistas no processo de decisão curricular no cotidiano escolar, seja para aceitar, seja para subverter, adaptar e/ou transformar os currículos, descolonizando-os ou ainda, ambivalentemente, contradizendo e afirmando o currículo prescrito ao mesmo tempo (SANTOS; SILVA, 2020, p. 388)

Essa “ambivalência” refere-se ao que Freire (1996) acredita ser possível, já que somos formados por uma sociedade colonizadora e nos diversos contextos de nossas práticas nos localizamos nas fronteiras, no espaço da diferença colonial. Lugar que nos permite não apenas (re)produções, mas também insurgências. É parte dessas desobediências uma prática docente

que se mostra contra quaisquer formas de preconceitos baseados em estruturas de poder coloniais, isso configura o que Freire chama de “pensar certo”, sendo assim,

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (1996, p. 19-20).

Uma prática docente que se pretende humanizadora leva em consideração a democracia e busca promover a equidade de gênero, raça, classe, sexualidade, religião etc. O que significa colocar em evidência que nenhuma pessoa pode ser subjugada por essas questões e que essas pessoas precisam ter oportunidades que atendam suas realidades e promovam fissuras aos pilares da colonialidade. Essas práticas podem atuar colocando em questão a cristalização da colonialidade de gênero em imagens, histórias, filmes, desenhos que reforçam, de maneira velada e/ou simbólica, estereótipos patriarcais.

É substancial que práticas docentes feministas decoloniais sejam possibilitadas desde a educação infantil, quando o lúdico tem importante papel e as histórias (paradidáticos, desenhos, figuras, fantasias, brincadeiras, brinquedos) vão construindo imaginários a respeito dos gêneros. Problematizar as imagens, os papéis, os lugares e representações referentes aos gêneros, raça, classe, sexualidade etc., trata-se de caminhos possíveis na empreitada descolonizadora. Logo, “descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social” (LUGONES, 2014, p. 940).

Entendemos que a formação inicial e continuada da/o docente é parte fundante nessa *práxis*, bem como sua relação com o mundo e com as demais práticas (gestora, discente) nos contextos vivenciados em cada comunidade escolar. Além disso, os documentos curriculares (nacionais: BNCC, livros didáticos; estaduais: Currículo de Pernambuco; municipais: propostas das Secretarias de Educação) com suas seleções de conteúdo, influenciam na abordagem adotada pelo/a professor/a. Porém, essas influências curriculares não são determinantes, uma vez que esses/as profissionais produzem o que Oliveira (2003) chama de “currículos praticados” em suas atividades cotidianas.

Nesses currículos praticados estão os componentes das orientações formais e as reais chances de colocá-los em prática (OLIVEIRA, 2003). Isso porque estas contingências têm ligação com “os sabres docentes” (TARDIF, 2008) e com o que o/a professor/a acredita ser válido diante: do cotidiano; de cada turma; e dos saberes dos/as estudantes. Portanto, as práticas

curriculares da rotina diária vinculam-se às condições de quem as realiza e dos contextos que lhe atravessam.

Oliveira (2003) chama atenção para o fato de que, ainda que os documentos curriculares apresentem perspectivas regulatórias (de gênero, raça, classe, cultura, sexualidade, etc.), eles não asseguram que as práticas serão igualmente regulatórias. Isso também se aplica às ideias emancipatórias, mesmo que se tenham documentos curriculares descoloniais, suas práticas podem não confirmar essas ideias em sua integralidade. Com isso, entendemos que as práticas curriculares e/ou currículo vivido por meio da prática docente encontra-se no espaço fronteiro do lócus fraturado da diferença colonial já sinalizado anteriormente.

No entanto, pensamos que o currículo Pós-colonial, ao denunciar os pilares coloniais, viabiliza que se promovam tensionamentos aos arquétipos da colonialidade (poder, ser, saber, natureza, gênero). Essas tensões só ganham corpo diante da construção curricular por parte do/a professor/a, das seleções que ele/a realiza e de suas possíveis práticas descoloniais (SANTOS; SILVA, 2020) de gênero e demais marcadores de opressão. Para tal, é relevante considerar que a prática docente se faça enquanto *práxis* docente/pedagógica reflexiva, pois refletir sobre a prática é exercer um papel questionador e transformador. Destarte,

A capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta determinada prática) e o que se faz (GHEDIN, 2012, p. 152)

Portanto, a prática docente reflexiva pergunta-se o porquê de tais conteúdos e não outros, como, para quem e com que finalidade os ensinar? a quem eles favorecem e/ou excluem? Indagações que possibilitam (re)ajustes no percurso e recalculam a rota para caminhos descoloniais considerando a “interculturalidade crítica” (WALSH, 2008), de modo que se busque promover encontros de saberes sem fortalecimento de hierarquias de gênero, raça, classe, cultura, sexualidade, etnia, e outros.

Outrossim, a prática docente que promove tais encontros epistemológicos se dá na criação de momentos dialógicos, em que o respeito ganha força. A postura dialógica permite abertura para fala e escuta, para a curiosidade, ela desafia estudantes a construírem relações íntimas entre o que se busca ensinar e os movimentos de seus pensamentos (FREIRE, 1996). Há, portanto, uma aproximação entre os conteúdos e os contextos vivenciados pelos/as educandos/as, de modo a produzir sentidos e significados instigantes ao pensamento curioso e ativo/interventivo.

Na prática docente feminista decolonial a dialogicidade se faz ao questionar os arquétipos de gênero, dar espaço para que as crianças falem sobre suas realidades e identifiquem pontes de sentido entre suas vivências e as discussões provocativas. Espaço em que meninas/meninos/não binários, possam se reconhecer muito além do que a colonialidade de gênero impõe, podendo produzir outras maneiras de ser, pensar e agir em suas vidas.

Diante do exposto, acreditamos que o saber-fazer docente feminista decolonial pode ser um espaço-tempo do esperar, de um sonho que impulsiona por mudança. Não o sonho utopicamente esvaziado de sentido, mas o que se movimenta para caminhos descoloniais construídos com e a partir das pessoas oprimidas. A mudança só existe quando há sonho e o sonho requer esperança, pois sem ela tudo estaria conformado e determinado, não haveria pelo que se lutar (FREIRE, 1992).

É nesse caminhar inquieto, inconcluso, inacabado e esperançoso que inscrevemos a atividade docente que, entre outras atribuições, busque despertar nas pessoas subjugadas suas consciências de ser e estar no mundo, suas indignações e desejos por pedagogias e espaços outros. Lugares onde meninas possam ser protagonistas de suas histórias, meninos/não binários/as não estejam presos apenas à masculinidade hegemônica, e a educação seja pensada como processo permanente e descolonizador do gênero interseccionado aos demais marcadores de opressão.

## 6 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção discorreremos sobre os contextos de produção dos dados, os procedimentos de análise e os instrumentos utilizados no desenvolvimento do nosso estudo. Esses nos permitiram realizar inferências pertinentes para responder ao problema de pesquisa: Como o gênero é tratado no currículo vivido por meio da prática docente? Explorar os contextos que vão além dos dados postos a partir da investigação, requer considerar que assim como a sociedade está sempre em processo de construção e mudança, o campo da educação, que é reflexo e parte fundante desta, está também sujeito à transformação.

Por isto, como traz Libâneo (2005), a educação como objeto de estudo e investigação, requer pensar a realidade enquanto algo dinâmico. A pedagogia, entendida como ciência da educação, carrega a responsabilidade de pensar a formação humana em suas diferentes modalidades, sejam elas formais, como em instituições escolares e universidades, ou informais, através de movimentos sociais, da família etc. Com isto, é preciso considerar seus contextos, espaços, tempos e diversidades.

Ghedin e Franco apresentam algumas das especificidades do campo da educação a serem levadas em conta em pesquisas nessa área, uma delas é o fato desta ser “uma prática social humana; [...] um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo, história e circunstâncias” (2008, p. 40). Desse modo, a ação humana tanto transforma a educação, quanto modifica quem dela faz parte. O que torna necessário considerar, no processo investigativo, que essa transformação subjetiva dá novos significados a forma como o fenômeno é interpretado, além de dar novos caminhos para futuras ações. O método utilizado nesse estudo considera que todos envolvidos no processo precisam ter em mente a importância e sentido dessas transformações.

Deve-se levar em conta ainda, o caráter mutável das circunstâncias que podem surgir como imprevistas, o que dará um novo direcionamento a situação, com isto é preciso ter em mente essa possível análise do não previsto (GHEDIN; FRANCO, 2008). O método científico que estuda a educação deve também dar aos sujeitos participantes do processo de pesquisa, possibilidades formadoras e incentivo ao processo de emancipação, tendo em vista que é uma das características da educação dar condições para que esta emancipação ocorra, a partir da humanização do ser. Com isto,

Percebe-se na educação um objeto complexo que, ao ser apreendido cientificamente, não pode sofrer fragmentações que produziriam sua descaracterização. Percebe-se também que os critérios de cientificidade da ciência tradicional não podem dar conta – como não deram – de estudar a educação. Esta, como objeto de estudo sofreu

prejuízos em sua interpretação do decurso da história e hoje requer procedimentos e ações conformes a uma racionalidade que lhe sirva de pressuposto. Essa nova racionalidade deverá dar conta de absorver toda especificidade do fenômeno educativo, delineando os aspectos atribuidores de novo significado à noção de ciência (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 43).

Nesse sentido, a pesquisa em educação requer que se considerem suas especificidades, na utilização de um método que torne possível atender suas demandas no processo de formação humana. Isto posto, apresentaremos nas próximas subseções os contextos de produção dos dados, com os critérios utilizados para escolha do campo e colaboradores/as de pesquisa; e os procedimentos de análise e coleta dos dados.

### 6.1 CONTEXTO DE COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS: O MUNICÍPIO/CAMPO DE PESQUISA

Essa seção tratará da caracterização do município de Toritama-PE, que foi palco da pesquisa, bem como dos critérios utilizados para selecionar a escola e os colaboradores que foram os/as professores/as da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O município em questão foi escolhido por fazer parte das curiosidades advindas das experiências profissionais atuais no referido município, conforme já mencionado na introdução. Conhecer e ter uma aproximação e familiaridade com o campo, e com as pessoas colaboradoras da pesquisa, otimiza o tempo para desenvolvimento do trabalho, considerando as condições do/a pesquisador/a.

Desenvolver a pesquisa em um município do agreste do estado de Pernambuco, movimenta o lócus de pesquisa “do centro” para “as margens”, pois há um deslocamento da centralidade das produções nas grandes capitais. Com isto, pesquisar e produzir conhecimento no interior do estado é também realizar um giro descolonial, conforme preconizam as lentes metodológicas adotadas, Estudos Pós-Coloniais e Feminismo Latino-Americano. Tendo em vista que estas abordagens procuram realizar um movimento em direção aos povos subalternizados historicamente, buscando anunciá-los como produtores de conhecimentos válidos.

O município de Toritama está situado na mesorregião agreste (agreste setentrional) e na microrregião Alto Capibaribe, no estado de Pernambuco, este por sua vez, localiza-se na região Nordeste do Brasil. Em relação à capital do estado, que é Recife, Toritama apresenta uma distância de 170 km, e seus municípios limítrofes são: Caruaru, Vertentes e Taquaritinga do Norte. As figuras abaixo evidenciam a divisão do estado por mesorregiões e a localização do município.

**Figura 4 – Mesorregiões do estado de Pernambuco**



Fonte: <https://www.gestaoeducacional.com.br/wp-content/uploads/2019/11/mapa-regioes-pernambuco.jpg>

**Figura 5 – Localização do município de Toritama no mapa de Pernambuco**



Fonte: [https://www.familysearch.org/pt/wiki/Toritama,\\_Pernambuco\\_-\\_Genealogia](https://www.familysearch.org/pt/wiki/Toritama,_Pernambuco_-_Genealogia)

Segundo o IBGE<sup>20</sup> (2021), o município possui em sua extensão territorial 25.704 km<sup>2</sup> e uma população de 35.554 no último censo em 2010, com estimativas para 2021 de 47.088 pessoas, com densidade demográfica de 1.383, 21 hab/km<sup>2</sup>. Toritama é um dos municípios que integram o polo de confecção com reconhecimento nacional.

A história de Toritama está ligada à ideia de que seu território pertencia ao município de Vertentes, sendo uma fazenda de criação de gado com nome Torres, cujo proprietário era João Barbosa. Uma parte dessas terras, à margem esquerda do rio Capibaribe, foi doada à nossa senhora da Conceição, em meados do século XIX, que recebeu uma capela na qual, em suas imediações foram construídas casas, dando origem a cidade.<sup>21</sup>

O significado do nome Toritama vem de duas palavras “tori”, que em latim quer dizer pedra, e “tama” que significa região em tupi. Havia várias torres de pedras no território do município que influenciaram o nome. O comércio foi intensificado com a construção de uma ponte, em 1923, sobre o rio Capibaribe, fazendo a interligação com a cidade vizinha: Caruaru.

<sup>20</sup> Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/toritama/panorama>

<sup>21</sup> Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/toritama/historico>

Em 1925 foi criado o distrito Torres, porém houve um decreto estadual (lei estadual de 09 de dezembro de 1938, nº 235) em que o município se tornou parte do território de Taquaritinga do Norte. A separação de Taquaritinga do Norte ocorreu na data de 31 de dezembro de 1943, momento em que o distrito recebeu o título de município.<sup>22</sup>

Como características geográficas a cidade possui uma altitude de 349m, com clima Semiárido, tendo a Caatinga como vegetação predominante. A economia tem como principal destaque a produção e venda de roupas (especialmente feitas com jeans). A princípio eram desenvolvidas atividades com calçados, tendo em vista que o solo não favorecia o desenvolvimento da agricultura, a busca por formas de sobrevivência veio a partir de atividades industriais. Com a concorrência, o comércio de calçados declinou e uma nova fonte de renda se desenvolveu a partir do jeans, que deu ao município o título de “Capital do jeans”.

Esse nome foi possibilitado diante do trabalho em ritmo contínuo e acelerado de sua população. Devido às oportunidades de emprego, no ramo da confecção, a cidade abriga toritamenses naturais e migrantes em busca de emprego que passam a morar lá. Sobre o trabalho com o jeans, o município ganhou um documentário dirigido por Marcelo Gomes, com título “Estou me guardando para quando o carnaval chegar”<sup>23</sup>, gravado na cidade, com relatos de pessoas comuns e trabalhadoras. Nele mostra-se a realidade cotidiana, o estilo de vida e a ausência de pausas na produção, essa pausa só ocorre durante o período de Carnaval, tempo muito esperado para descanso.

Toritama possui mais de três mil empresas de confecções, além de 50 lavanderias industriais, que produzem aproximadamente 16% da confecção de jeans nacional. Comerciantes de diversos locais do país vão à Feira do Jeans a cada semana. Essa feira é também um ponto turístico, além de dar vida ao evento mais importante do município, que é o “Festival do Jeans de Toritama”, no mês de maio. Essa festa produz desfiles de moda com participação de artistas nacionais, usando marcas da cidade; rodadas de negócio; apresentações artísticas com música regional, com isto recebe milhares de turistas por ano.<sup>24</sup>

Além da festa do jeans, há também eventos religiosos, no mês de fevereiro, como a Festa de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na paróquia Nossa Senhora da Conceição. No mesmo mês, ainda em comemoração ao dia da Santa, ocorre a “Festa tradicional de Toritama” com apresentações musicais de artistas locais, regionais e nacionais. De março a abril ocorre o “Festival da boa música”, com objetivo de atrair e valorizar artistas locais e manter a tradição.

---

<sup>22</sup> Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/toritama/historico>

<sup>23</sup> Filme disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81180842>

<sup>24</sup> Fonte: <http://toritama.pe.gov.br/feira-do-jeans/>

Em junho, há o “São João na Torre”, que ocorre nos bairro e também tem apresentações musicais na praça, buscando valorizar a cultura e tradição junina do nordeste no município.<sup>25</sup>

Na educação, a cidade possui um IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, em 2019, de 4,3 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e 3,5 nos Anos Finais do Ensino Fundamental.<sup>26</sup> Em relação ao quantitativo de escolas públicas municipais, em Toritama existem 16 em funcionamento, dessas, uma é CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil, que oferece apenas Educação Infantil. As demais escolas dividem-se em ofertar conjuntamente Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, havendo algumas que dispõem apenas dos Anos Finais ou Iniciais. Estas instituições são distribuídas em áreas consideradas urbanas (13 escolas) e campesinas (3 escolas)<sup>27</sup>. Feita essa apresentação do município, sigamos para o cenário político e de calamidade, em relação a saúde pública, que se deu a pesquisa.

### **6.1.2 Contexto de produção dos dados e das análises: pandemia de COVID-19 e políticas educacionais de “apagamento” às discussões de gênero**

Os contextos são elementos importantes para compreender e situar o objeto de estudo no tempo e espaço da coleta e produção dos dados. Sendo assim, consideramos apontar, antes de iniciar a caracterização da escola e das pessoas que colaboraram com a pesquisa, o grave cenário pandêmico que perpassou o período de estudo, construção de categorias, coleta e análise dos dados nesta pesquisa, nos referimos à Pandemia de COVID-19.

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS alertava a população acerca a existência de um surto do novo coronavírus como uma emergência de saúde pública a nível internacional. Algo que já vinha se alarmando nos países asiáticos em meados de 2019, por isso o “19” utilizado para nomear o vírus. A OMS caracterizou o surto do vírus como pandemia em 11 de março de 2020, devido à ampliação do alcance geográfico do coronavírus<sup>28</sup>.

Isso nos tirou a possibilidade de construir relações presenciais e viver o contexto comum da Pós-Graduação, pois devido à forma agressiva que o vírus se espalhava com o crescente aumento do número de casos, foram necessários períodos de confinamentos e redução de circulação das pessoas. Nesse tempo passamos a “ver o mundo por meio de telas” de maneira

---

<sup>25</sup> Fonte: <http://toritama.pe.gov.br/calendario-de-eventos/>

<sup>26</sup> Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/toritama/panorama>

<sup>27</sup> Fonte: <https://inepdata.inep.gov.br/>

<sup>28</sup> Ver sobre em: <<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>

mais intensa, pois essa foi a forma encontrada para dar seguimento à vida acadêmica, profissional, afetiva etc.

Escolas foram fechadas, juntamente com Universidades, e por um período pensamos estar vivendo uma “quarentena” (duração da restrição de circulação social). No entanto, esse tempo se mostrou insuficiente e atravessou os anos de 2020 e 2021, entre episódios com maior e menor possibilidade de circulação. Com o fechamento das escolas, as aulas passaram a ser remotas, ou seja, viabilizadas por meio de mídias e tecnologias digitais. Isso fez com que muitos estudantes fossem excluídos desse processo, principalmente da educação básica da rede pública, em que há mais crianças empobrecidas.

Diante dessa realidade, precisamos pensar estratégias para coleta e construção dos dados. Mesmo após reabertura e retorno das aulas presenciais no corrente ano de 2022, devido aos riscos de contágio com a permanência em salas de aula por um período de tempo, não optamos pelas observações como instrumento para obtenção dos dados. Para reduzir o tempo na escola e o contato presencial com as pessoas, realizamos apenas entrevistas presenciais e a aplicação dos questionários de identificação e caracterização com docentes.

Falar da pandemia vai além de um contexto de saúde pública (inter)nacional e local que nos encontrávamos/encontramos. É salutar evidenciar também a dimensão da saúde psicológica, nesses anos, diante da escancarada finitude da vida, entre outros aspectos. Sofremos com a população: os riscos de sermos acometidos/as pela doença; os sintomas da doença; a dura perda de entes queridos; a espera das vacinas, com a ineficiência governamental para agilizar a chegada delas até nós; a negação da ciência, com estratégias comprovadamente ineficazes defendidas como paliativo de resolução da situação (SOUZA, B., 2020); o angustiante panorama de altos números de contágios e mortes (no contexto atual que escrevemos, após o período de maiores surtos com a chegada das vacinas e a população vacinada com mais de uma dose, são mais de seiscentos e oitenta mil casos de óbitos confirmados<sup>29</sup>); os prejuízos sociais, educacionais, econômicos etc. explicitados e agravados pelo cenário político-pandêmico.

Santos, Boaventura (2020) fala sobre “A cruel pedagogia do vírus”, o autor defende que a pandemia do coronavírus evidenciou o modelo de sociedade capitalista colonial patriarcal e sua condução da humanidade para catástrofes ecológicas, com a exploração de recursos naturais de forma ilimitada, que chamamos de “colonialidade da mãe natureza” (WALSH, 2008).

---

<sup>29</sup> Ver sobre em: < <https://covid.saude.gov.br/> >

Ao utilizar o termo “cruel pedagogia do vírus” Santos, Boaventura (2020) explicita algumas lições que essa pedagogia nos dá frente à pandemia, entre elas está o descrédito dos governos de extrema-direita/direita neoliberal ao falharem diante da condução da crise humanitária. Fato que se deu, entre outros pontos, por esses governos priorizarem a economia em detrimento da vida/morte da população. Ele cita países como: Inglaterra, Estados Unidos, Brasil, Filipinas, Tailândia e Índia, enquanto exemplos desses tipos de governos.

Outra lição que destacamos, está relacionada ao colonialismo e o patriarcado (que tem a ver com nosso objeto de estudo), por evidenciar que estes estão vivos e ganham reforço em momentos de crise. O autor pontua que os corpos racializados e sexualizados sofreram/sofrem de forma mais intensa os surtos pandêmicos devido às condições de vida vulnerabilizada imposta pelas discriminações (raciais, sexuais etc.), o que aqui chamamos de colonialidade em seus diferentes eixos.

Relacionamos as elaborações do autor às questões de gênero no Brasil durante a pandemia em momentos de isolamento social. Vieira, Garcia e Maciel (2020) falam do elevado número de casos de violências domésticas apresentando dados que mostram o aumento de denúncias e casos nesse espaço de tempo. Elas expõem os índices de feminicídio e as condições das mulheres brasileiras reveladas de maneira mais evidente pela pandemia, entre essas condições estão: a desigual divisão de tarefas domésticas; o controle das finanças e dos relacionamentos sociais por parte dos companheiros; a maternidade, para as que são mães, e o acúmulo de funções; as várias formas de violência doméstica, entre outros pontos.

Ressaltamos o quanto o gênero não pode ser visto de forma isolada e sexista, pois a interseccionalidade com outros marcadores de exclusão como raça, classe etc. se faz importante para compreender os mecanismos de opressões patriarcais. As mulheres racializadas do Brasil, principalmente da classe popular, e as crianças que convivem com elas, sofreram o agravamento de dores já existentes que se intensificaram com o isolamento social, além das próprias questões relativas à propagação do vírus.

Diante desse cenário, produzir conhecimento em período de negação da ciência é uma atividade insurgente que se fez de forma desafiadora, devido às possibilidades humanas/psicológicas durante sua elaboração. Esse foi o cenário político, social, e de saúde pública, em que construímos, coletamos e analisamos os dados desta pesquisa.

Acrescentamos ainda o panorama educacional sobre as políticas de apagamento das discussões de gênero no país, em documentos curriculares como PNE e BNCC, e em projetos como “Escola sem partido”, que vem ocorrendo, nos últimos anos, por investidas de grupos políticos neoliberais conservadores “religiosos” e aliados ao governo, conforme já mencionados

em outra seção. Feita essa contextualização seguimos para caracterização do campo e das/dos pessoas/profissionais que colaboraram com a pesquisa.

### **6.1.3 Contexto de produção dos dados: caracterização da escola e das pessoas colaboradoras da pesquisa**

Como critério para seleção do campo de pesquisa, elegemos a escola em que se desenvolve o trabalho docente da pesquisadora, pelas observações, no exercício da docência, que despertaram interesse pelo estudo, tais como situações de machismo e sexismo, por parte das crianças e das práticas educativas, já citadas na introdução. Conversamos com a gestão sobre a possibilidade de realizar a pesquisa na escola e obtivemos resposta positiva e acolhedora. Assim, solicitamos o preenchimento da ficha de identificação, apresentada no anexo 2, que nos possibilitou as informações precisas para caracterização da escola. A fim de manter o sigilo e anonimato da instituição, e dos/as docentes que colaboraram com a pesquisa, não mencionamos seus nomes e/ou identidades verdadeiras.

A escola é localizada em um bairro/loteamento periférico do município de Toritama, que apesar da distância do centro e das características campesinas da paisagem, é considerada uma escola em área urbana. Localiza-se nos entornos da PE-90, sentido Vertentes-PE, no loteamento Izídio Tavares, Novo coqueiral. O acesso à escola se dá por uma via não calçada/asfaltada, popularmente chamada de “estrada de terra/barro”.

Nas proximidades da escola existem serras com um conjunto de montanhas que possuem áreas verdes nos períodos chuvosos, e secas, nos períodos mais quentes, configurando uma vegetação característica da caatinga. Há um povoamento com casas que, a partir de relatos de familiares de estudantes, foi crescendo aos poucos, pois contam quem foi o primeiro morador do bairro e o fato de não existir a quantidade de casas que possui atualmente.

As residências são de construções simples, trata-se de um bairro com características sociais menos favorecidas. Ao passar em frente das casas é muito comum observar as pessoas trabalhando com peças de jeans, na produção, na costura, no cortar de pelos e fios, sempre há imagens do jeans, pois o trabalho com esse tecido é a principal atividade econômica da comunidade. Podemos observar as características descritas nas fotos 1, 2 e 3.

**Fotos 1 – Caminho de acesso à escola**

Fotos: Andreza Alves (2022)

**Fotos 2 – Entornos da escola: casas, serras e vegetação**

Fotos: Andreza Alves (2022)

**Fotos 3 – Fachada da escola**

Fotos: Andreza Alves (2022)

Como podemos observar nas fotografias, a vista da serra em dias chuvosos, nos horários iniciais da manhã, é encantadora, com nuvens baixas que se mostram como um véu sobre a vegetação exprimindo um verdadeiro poema visual da natureza. Nos dias mais secos a paisagem dá lugar a um céu azul com nuvens mais altas e à beleza dos raios solares sobre as áreas verdes. Esse é o cenário natural que presenteia aqueles/as que se destinam à escola, e/ou que moram em seus entornos.

De acordo com as informações obtidas a partir da ficha de identificação, e de conversas informais com a gestão, a escola foi fundada em 2014, era localizada no centro da cidade em um espaço de uma casa adaptado para funcionar como escola, sendo de pequeno porte. No ano de 2018 a nova gestão municipal realizou a construção das instalações atuais da escola que foi inaugurada e passou a ser de médio porte. A escola recebe o nome de uma mulher que teve em sua história de vida doação aos menos favorecidos, de acordo com a placa com sua imagem. Podemos identificar as informações nas Fotos 4 e 5.

Foto 4 – Placa sobre a inauguração da escola em 2018

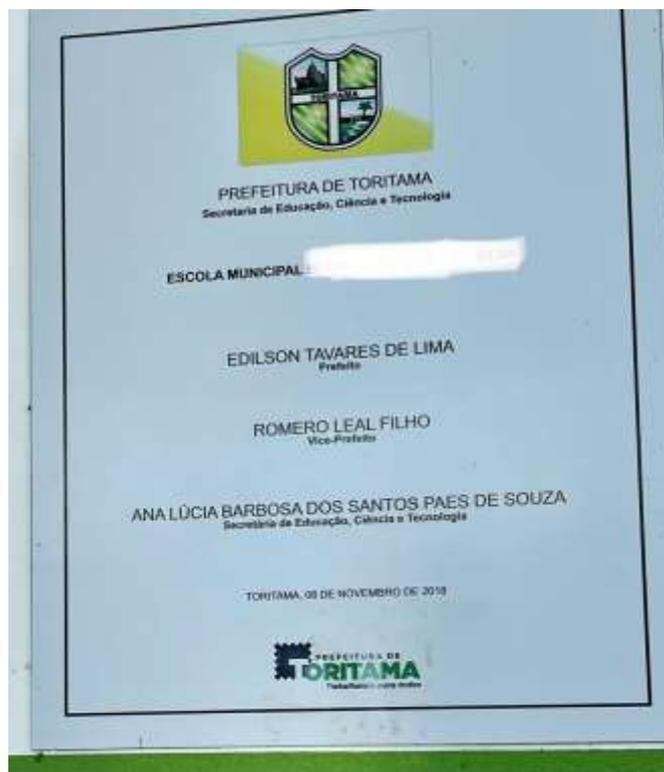


Foto: Andreza Alves (2022)

Foto 5 – Placa com relato sobre a mulher homenageada que dá nome a escola



Foto: Andreza Alves (2022)

A escola funciona nos horários da manhã e da tarde, com 531 estudantes matriculados/as, 37 funcionários/as no total, sendo 20 docentes atuantes em sala de aula e 20 turmas em funcionamento, 10 no turno da manhã e 10 no turno da tarde. Destas, 06 turmas são de Educação Infantil e 14 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todas seriadas. Há também docentes que ocupam os cargos de gestão, além das funções de porteiro, merendeiras, zeladores/as, e as pessoas que trabalham na secretaria, conforme a tabela 4.

**Tabela 4 – Quantitativo de funcionários/as que atuam na escola por função**

<b>FUNÇÃO</b>	<b>Quantidade de pessoas ocupando a função</b>
<b>Gestão</b>	02
<b>Coordenação</b>	02
<b>Docentes</b>	20
<b>Porteiro/a</b>	01
<b>Zeladores/as</b>	04
<b>Merendeiras</b>	03
<b>Outros (readaptadas + secretaria)</b>	05
<b>Total:</b>	<b>37</b>

Diagramação: Andreza Alves (2022)

Em sua estrutura física a escola conta com 12 salas de aula climatizadas, sala dos/as professores (1), secretaria (1), sala da gestão (1), almoxarifado (1), pátio (1), cozinha (1), quadra poliesportiva coberta (1), parquinho (1), banheiros dos/as docentes (2), dos/as discentes (2) e banheiro na cozinha (1), sala de inovação (1). Essa última é um ambiente para uso das tecnologias digitais por meio de netbooks em que as crianças podem fazer pesquisas, jogos educativos e o que mais possa ser proposto pelos/as docentes. A instituição não possui biblioteca, até o momento em que os dados foram coletados, e não há água encanada, conta-se com uma caixa que é reabastecida periodicamente por caminhões que transportam o líquido. As fotos 6, 7, 8 e 9 apresentam alguns dos ambientes citados.

**Fotos 6 – Pátio e local de refeição das crianças**

Fotos: Andreza Alves (2022)

**Fotos 7 – Parquinho e quadra poliesportiva**

Fotos: Andreza Alves (2022)

### Fotos 8 – Corredores entre as salas de aula



Fotos: Andreza Alves (2022)

### Fotos 9- Sala de inovação e sala de aula



Fotos: Andreza Alves (2022)

Em relação aos mobiliários e outros recursos a escola possui projetor (2), tela de projeção (1), televisão (1), aparelho de som (1), quadros (12), carteira escolar para professores/as e estudantes, armários em algumas salas, acesso à internet e netbooks (35), livros didáticos e paradidáticos. Uma parte do público discente reside nas redondezas da instituição, outra parte, que reside em área mais distante, as famílias contam com transporte escolar para levar e buscar as crianças.

A escola conta com docentes que ingressaram a partir de concurso no ano de 2019, e demais efetivos do concurso anterior. Obteve o melhor resultado do município no IDEB referente ao ano de 2019 para os 5º anos. Ficou entre as 10 escolas, em âmbito nacional, com os melhores projetos de educação para o trânsito na edição 2021, promovido pelo Programa

Educação Viária é Vital da Fundação MAPFRE em parceria com o DETRAN-PE, através da Escola Pública de Trânsito, conquista que teve como premiação um kit multimídia com telão de projeção e projetor. A escola também foi destaque, a nível estadual, no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita entre as turmas do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Programa Criança Alfabetizada, tendo como prêmio, em 2022, R\$ 60.000,00 para investir em práticas alfabetizadoras.

Feita essa apresentação do campo no qual atuam as pessoas que colaboraram com a pesquisa, seguimos para caracterização desses/as docentes. Elegemos como critério para escolha dos/as profissionais docentes àqueles/as que exercem suas funções na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais (não há docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pois a escola não oferta, como já mencionado) do turno da manhã, que possuem três anos, ou mais, de atuação na docência, considerando que a partir desse período inicia-se a consolidação do trabalho docente (TARDIF, 2002).

A Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram considerados nesse estudo por acreditarmos que são etapas importantes na construção das identidades das crianças. Nesse período os padrões sociais de gênero e as formas como são trabalhados na escola, principalmente na prática docente, representam um espelho muito marcante diante das maneiras em que cada um/a irá enxergar sua imagem, limitando e/ou ampliando seus horizontes, conforme já explicitamos.

Conversamos com os/as docentes sobre a possibilidade de colaborar com a pesquisa por meio de entrevistas e eles/as foram receptivos à ideia. Assim, entregamos a ficha de identificação dos/as docentes a fim de distinguir àqueles/as que seriam selecionados/as considerando os critérios estabelecidos já explanados. Com isto, obtivemos um total de 9 docentes que se encaixaram nos critérios.

Seus nomes verdadeiros foram protegidos, conforme sinalizado anteriormente, dessa maneira, para nomear as professoras nos inspiramos em nomes de mulheres que tiveram papel de destaque na história<sup>30</sup>, como forma de homenagem, muito embora as compreensões e

---

<sup>30</sup> Nos inspiramos em nomes de seis mulheres: 1- **Bertha Lutz**: cientista, bióloga que obteve destaque em sua atuação de liderança na luta pelo voto feminino no Brasil, estando à frente da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino - FBPF, atuou para viabilizar educação, profissionalização e direitos políticos das mulheres. Em 1936 foi eleita deputada federal. (Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60501066>>) 2- **Almerinda Farias**: datilógrafa, escritora, sindicalista, advogada, foi outra participante da FBPF ao buscar salários iguais entre os gêneros, ligava a FBPF à imprensa solicitando publicações de algumas notas da Federação. Foi uma das fundadoras do Partido Socialista Proletário do Brasil, no ano de 1934. (Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/politica/almerinda-farias-a-sufragista-negra-que-a-historia-nao-conseguiu-apagar>>) 3- **Margarida Alves**: Primeira mulher a presidir o Sindicato do Trabalhador Rural, lutou pelos direitos das pessoas sem terra, moveu muitas ações e fez denúncias das injustiças sofridas pelos trabalhadores/as, enviando uma delas à presidência do Brasil. Foi assassinada a mando de fazendeiros insatisfeitos com suas denúncias. (Disponível em:

práticas apresentadas pelas professoras não necessariamente representem posicionamentos insurgentes que se equiparem às personalidades escolhidas para substituir seus nomes verdadeiros. Em relação aos professores homens, escolhemos nomes que são comuns no Brasil<sup>31</sup> por apresentar uma ideia de sujeitos coletivos que, mesmo diante de suas vivências e particularidades, comungam de um eixo hierárquico de poder concernente ao gênero, situando-se em lugares privilegiados em relação às mulheres na sociedade patriarcal.

A partir do preenchimento das fichas de identificação levantamos as características apontadas no Quadro 3.

---

< <https://www.fundacaomargaridaalves.org.br/homenagens/>>) 4- **Maria da Penha**: Farmacêutica bioquímica, vítima e sobrevivente de dupla tentativa de feminicídio realizada por Marco Antonio Heredia Viveros, na época era seu cônjuge. Sofreu diferentes tipos de violência e com ajuda conseguiu sair de casa e denunciar. A justiça negligenciou seu caso e sua luta por muitos anos, até ganhar dimensão internacional e o Estado Brasileiro ser intimado a seguir recomendações e criar a lei de combate à violência doméstica e familiar contra mulher, em consórcio com ONGs feministas. Sancionada em 2006, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a lei n. 11.340 ficou conhecida como lei Maria da Penha e foi um marco importante para as políticas de combate ao feminicídio no Brasil. (Disponível em: < <https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>>) 5- **Carolina de Jesus**: uma das primeiras escritoras negras do Brasil, de família humilde, na fase adulta passou parte do tempo em uma favela de São Paulo, catava materiais recicláveis para obter renda e sobreviver. Lia muitos textos e começou a escrever em cadernos que separava do lixo. Um jornalista entrou em contato com seus escritos e fez a divulgação. Seu livro “Quarto de despejo” teve uma venda recorde e foi traduzido em outros idiomas, atingindo diversos países. (Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>>) 6- **Frida Kahlo**: artista pintora mexicana, transformou suas dores em arte denunciando, em seus quadros, dores vivenciadas por outras mulheres (feminicídio) e por ela mesma (doenças, limitações físicas, aborto espontâneo, impossibilidade de ter filhos/as). (Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/frida-kahlo.htm>>).

<sup>31</sup> José; Luís e Francisco.

**Quadro 3 – Caracterização dos/as docentes**

Docentes	Idade	Formação Inicial	Pós-Graduação			Tempo de atuação na docência
			<i>Lato senso</i>	<i>Stricto senso</i>		
				Mestrado	Doutorado	
<b>Bertha</b>	30 anos	Pedagogia UFPE/CAA	Gestão e Coordenação Pedagógica FAFICA			5 a 7 anos
<b>Almerinda</b>	29 anos	Pedagogia FAFICA	Gestão e Coordenação Pedagógica ISEF			7 a 9
<b>Margarida</b>	42 anos	Pedagogia FAVENI	Psicopedagogia FAVENI			Mais de 9 anos
<b>Penha</b>	42 anos	Pedagogia UPE	Educação Infantil e Anos Iniciais FAVENI			Mais de 9 anos
<b>Carolina</b>	39 anos	Ciências Biológicas UPE	Docência Educacional com habilidade em ciências FSC			7 a 9 anos
<b>Frida</b>	37 anos	Pedagogia - UFPE/CAA		Mestrado em Educação UFPE/CE	Doutorado em Educação UFPE/CE	3 a 5 anos
<b>José</b>	31 anos	Pedagogia CESAC	Supervisão e Gestão Escolar ISEF			Mais de 9 anos
<b>Luís</b>	46 anos	Pedagogia Faculdade Maurício de Nassau	Gestão Escolar Faculdade de Ensino São Luiz			7 a 9 anos
<b>Francisco</b>	42 anos	Letras UPE Pedagogia UNINTER	Ensino de Língua Portuguesa e literaturas UPE			5 a 7 anos

Diagramação: Andreza Alves (2022)

A professora Bertha identifica-se como amarela, tem 30 anos, mora em outro município, é docente do Berçário 2 da Educação Infantil (crianças com 3 a 4 anos). Ela concluiu o curso de Pedagogia no ano de 2014 na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA e fez Pós-Graduação *Lato senso* em Gestão e Coordenação Pedagógica na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA em Caruaru, concluindo em 2018. Possui tempo de atuação entre 5 a 7 anos na Educação Infantil.

A professora Almerinda identifica-se como parda, tem 29 anos, mora no município, é docente do Pré-1 da Educação Infantil (crianças com 4 a 5 anos). Sua formação inicial é em Pedagogia na Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras de Caruaru – FAFICA, concluiu em 2014. Realizou Pós-Graduação *lato senso* em Gestão e Coordenação no Instituto Superior de

Educação de Floresta – ISEF, tendo concluído em 2018. Possui 7 a 9 anos de atuação na carreira docente.

A professora Margarida identifica-se como preta, tem 42 anos, mora em outro município e atua no Pré-2 da Educação Infantil (crianças com 5 a 6 anos). Possui formação inicial em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI, com conclusão em 2021. Sua Pós-Graduação *Lato senso* é em Psicopedagogia na mesma instituição, concluída em 2020. Tem mais de 9 anos de atuação na carreira docente.

A professora Penha identifica-se como branca, tem 42 anos, mora em um município vizinho e atua no 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (crianças com 6 a 7 anos). Sua formação inicial é em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco – UPE, tendo concluído em 2012. Possui Pós-Graduação *Lato senso* em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI, conclusão em 2020. Atua na educação, como docente, há mais de 9 anos.

A professora Carolina identifica-se como branca, tem 39 anos, mora em outro município e atua no 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (crianças com 6 a 7 anos). Possui formação superior em Ciências Biológicas, na Universidade de Pernambuco – UPE, com conclusão em 2010. Sua Pós-Graduação *Lato senso* é em Docência Educacional com Habilidade em Ciências, na Faculdade Santa Catarina - FSC, que concluiu em 2012. Tem entre 7 a 9 anos de docência.

A professora Frida identifica-se como parda, tem 37 anos, reside em outro município e atua no 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (crianças com 7 anos). Sua formação inicial é em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA, conclusão em 2014. A docente realizou Pós-Graduação *Stricto Senso* Mestrado e Doutorado em Educação no Centro de Educação – CE da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, tendo concluído o Doutorado no ano de 2022. Possui como tempo de docência 3 a 5 anos.

O professor José identifica-se como branco, tem 31 anos, reside em um município vizinho, atua na instituição como docente do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (crianças com 8 anos). Possui formação inicial em Pedagogia no Centro de Ensino Superior Santa Cruz – CESAC, concluído em 2013. Tem Pós-Graduação *Lato senso* em Supervisão e Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Educação de Floresta – ISEF, concluído em 2015. Atua há mais de 9 anos na docência.

O professor Luís identifica-se como branco, tem 46 anos e atua no 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (crianças de 9 a 10 anos). Possui formação em Pedagogia na

Faculdade Maurício de Nassau, concluída em 2016, e Pós-Graduação *Lato senso* em Gestão escolar, na Faculdade de Ensino São Luiz, concluída em 2017. Tem entre 7 a 9 anos de atuação como professor.

Por fim, o professor Francisco identifica-se como pardo, tem 42 anos, atua na instituição como professor do 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais (crianças com 10 a 11 anos). Possui formação em Letras na Universidade de Pernambuco – UPE, e em Pedagogia no Centro Universitário Internacional - UNINTER, concluídas em 2016 e 2019, respectivamente. Sua Pós-Graduação *Lato senso* é em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade de Pernambuco – UPE. Atua na educação básica entre 5 a 7 anos.

Conforme pudemos identificar, todos/as os docentes possuem especialização, e a professora Frida tem um diferencial de formação por possuir doutorado concluído em uma Instituição pública de Ensino Superior. Dentre as/os docentes destacamos a presença de formações que se deram na UFPE/CAA e na UPE, demais (maioria) em instituições privadas. A faixa de idade dos/as docentes varia de 29 a 46 anos, tendo a formação inicial superior mais antiga em 2010 e a mais atual em 2021. Outro ponto de observação é que os professores homens assumem turmas de crianças com faixas de idades “maiores”, enquanto que as professoras mulheres assumem turmas com crianças em faixas de idades “menores”.

Essa caracterização das pessoas colaboradoras com a pesquisa nos auxilia a contextualizar, entender e situar seus posicionamentos, diante de fatores como: idade; tempo de atuação em sala de aula; distância/aproximação entre o tempo atual e sua última formação; IES que propiciou sua formação. Feita essa caracterização partiremos para os procedimentos de análise e coleta dos dados.

## 6.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em busca de responder o questionamento que deu origem a pesquisa: Como o gênero é tratado no currículo vivido por meio da prática docente? e atender ao objetivo geral: Compreender as formas em que o gênero é tratado no currículo vivido por meio da prática docente. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e questionários, e a análise de conteúdo como procedimento para tratar os dados obtidos mediante o uso desses instrumentos.

Para coleta dos dados que nos permitisse: a) Identificar as concepções de gênero dos/as professores; e b) Mapear as formas em que o gênero é tratado no currículo vivido por meio da prática docentes, fizemos uso das entrevistas semiestruturadas, visto que essas possibilitam

maior troca de informações entre o/a entrevistado/a e o/a pesquisador/a, tendo em conta que o roteiro da entrevista, que fora elaborado previamente, não é fixo e se molda de acordo com seu curso (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Sendo assim, esse tipo de entrevista “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

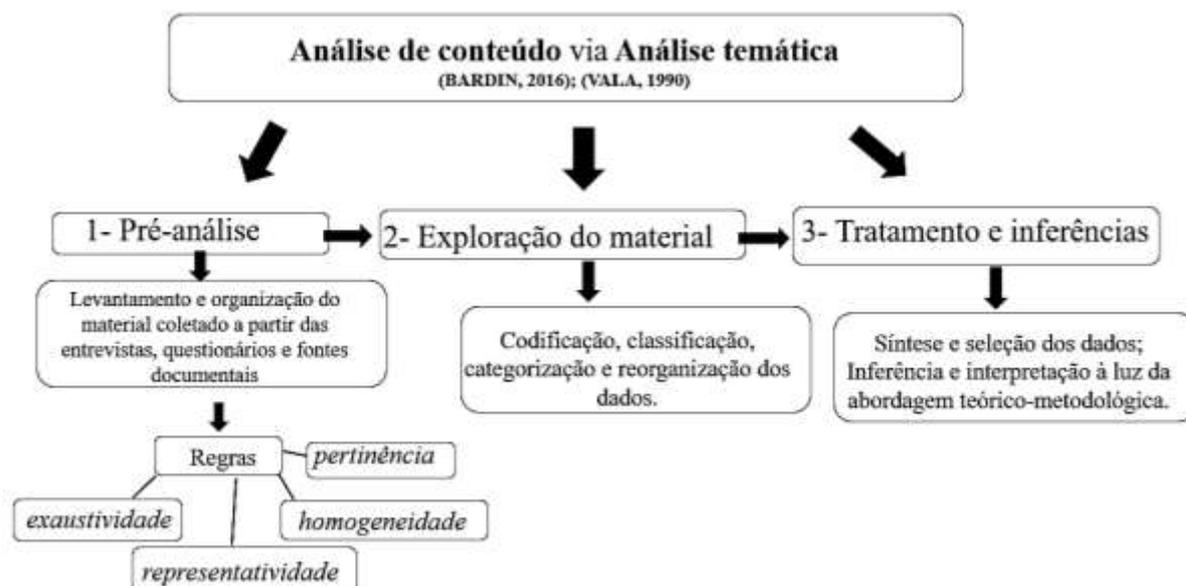
As entrevistas nos permitiram aprofundar nosso objeto de estudo, ante o arcabouço teórico-metodológico adotado, ao ampliar nosso olhar sobre as questões que o envolvem. Isso porque a “maleabilidade” dos encaminhamentos da entrevista possibilitou abertura para que as pessoas entrevistadas pudessem colocar seus pontos de entendimento e influências de modo que surgissem outras ideias pertinentes ao tema que não se litavam, necessariamente, ao roteiro estabelecido.

Sobre a utilização do questionário, este consiste em um “instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201). Esse instrumento nos apresentou dados importantes para realizar a caracterização dos/as docentes e da escola. Caracterização que nos viabilizou situar o lugar e os contextos de fala de cada pessoa que o responde e também do campo escolar.

Os dados obtidos a partir dos questionários e entrevistas semiestruturadas foram submetidos aos procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) via análise temática (VALA, 1990). Assim, este percurso de investigação a partir dos dados consiste em fazer uso de técnicas de análise, a partir de procedimentos que propiciam a codificação, exploração, descrição, e ir além do conteúdo escrito, construindo inferências a respeito do arcabouço de materiais analisados (BARDIN, 2016).

Nessa esteira, diante do rigor, clareza e descrição dos pressupostos de pesquisa, procuramos inferir a respeito das informações obtidas considerando seus contextos. No caminho da Análise de Conteúdo Bardin (2016) aponta três etapas importantes, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e inferências. Conforme a figura 6.

**Figura 6 – Etapas do procedimento de análise dos dados**



Diagramação: Andreza Alves (2021)

Aplicamos as regras descritas inicialmente para seleção do corpus documental, na pré-análise que consiste na organização do material coletado a partir das entrevistas, questionários. Nessa primeira etapa, fizemos uso das regras defendidas pela autora, sendo elas: a regra da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência. Na regra da exaustividade levamos em conta a totalidade de dados obtidos a partir dos instrumentos de coleta.

Diante desses dados utilizamos a regra da representatividade para eleger os dados que poderão ser representativos aos objetivos estabelecidos pela pesquisa por meios das unidades de registro e de sentido. A partir de então, seguimos para regra da homogeneidade buscando realizar o agrupamento dos dados de acordo com a natureza de cada informação, como por exemplo, àqueles que caminham no sentido da colonização das questões de gênero, àqueles que podem apresentar aspectos descoloniais, entre outros. Após realizar esse agrupamento, escolhemos os dados que possam ser representativos para responder ao questionamento direcionador da pesquisa.

Diante dessa triagem inicial, partimos para a fase da exploração do material, buscando codificar e categorizar os dados obtidos e por último realizamos o tratamento e inferência dos dados à luz das abordagens teórico-metodológicas dos Estudos Pós-coloniais e do Feminismo Latino-americano, que nos permitiu fazer as relações importantes entre os dados obtidos e o campo teórico adotado. Com isto, a seção seguinte apresenta os encaminhamentos construídos, nessas relações, por meio do percurso metodológico descrito.

## **7 ESPAÇOS FRONTEIRIÇOS DO GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR: DEFINIÇÕES E PRÁTICAS EXPRESSAS NO CURRÍCULO VIVIDO A PARTIR DO SABER-FAZER DOCENTE**

Nesta seção serão apresentados os dados que foram sendo construídos no decorrer da pesquisa e que visam responder ao problema: Como é tratado o gênero no currículo vivido através da prática docente? Para tanto, temos como objetivo geral: Compreender as formas em que o gênero é tratado no currículo vivido através da prática docente. Durante o percurso teórico-metodológico buscamos problematizar o gênero como uma categoria de análise, construído sócio e historicamente sob a égide da colonialidade em seus diferentes eixos.

As perspectivas teórico-metodológicas utilizadas nos permitiram considerar a ferida colonial de gênero, que foi engendrada no espaço da diferença colonial, como marco importante para entender o processo de subalternização das mulheres. Além disso, tais teorias propiciam que pensemos a partir do lugar subalterno, do olhar das pessoas que foram excluídas e desconsideradas em suas humanidades, culturas e epistemes, como as mulheres, principalmente negras e indígenas.

Diante das opressões vivenciadas por meninas/mulheres desde o projeto colonial patriarcal até os dias atuais, com novas configurações simbólicas, acreditamos na urgência em trabalhar a temática de gênero no ambiente escolar de forma descolonial. Essas maneiras implicam em oportunizar visões e práticas não sexistas, que deem vazão aos horizontes de possibilidades para os gêneros. De modo que as meninas possam ter representações de mulheres em hierarquias e ambientes públicos de poder (nas diferentes modalidades esportivas, na ciência etc.) seja nas atitudes do corpo pedagógico da instituição de ensino ou nas mídias, e meninos vivenciem suas masculinidades em um ambiente mais acolhedor e menos limitante para todos/as.

Consequente a isso, entendemos que o trabalho docente tem importante papel no processo de (des)construção da colonialidade de gênero, e que o entendimento que possuem sobre o assunto está diretamente ligado às formas em que trabalha com ele, sejam essas formas questionadoras e/ou (re)produtoras dos pilares coloniais. Com isto, a nível de organização a seção está estruturada em duas subseções, sendo elas: a) Fronteiras entre o colonial e o descolonial: os saberes docentes a respeito do gênero; b) Lugares (e não lugares) do gênero no currículo vivido através da prática docente: produções, reproduções e insurgências.

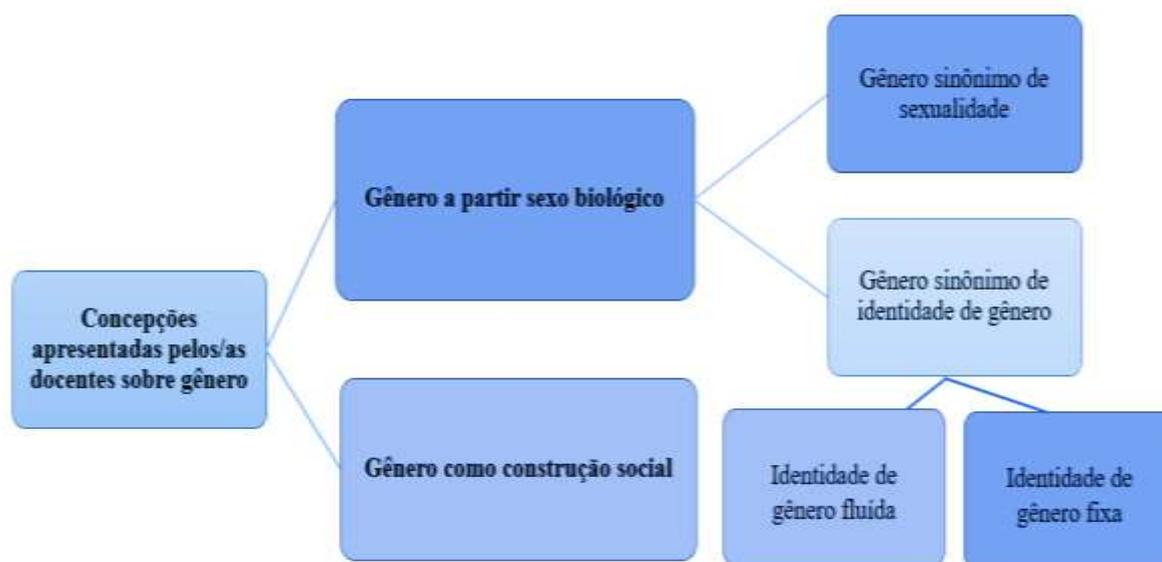
## 7.1 FRONTEIRAS ENTRE O COLONIAL E O DESCOLONIAL: OS SABERES DOCENTES A RESPEITO DO GÊNERO

Nesta subseção serão apresentados os dados construídos para atender ao objetivo específico: a) identificar as concepções de gênero dos/as docentes. Desse modo, identificar as compreensões dos/as docentes sobre a temática de gênero se faz importante para entender as formas em que cada um/a trata-a no cotidiano da sala de aula, pois compreendemos que a prática docente é permeada por diversos saberes, entre eles, o de gênero. Tais saberes docentes (TARDIF, 2002) se constituem como consequência de sua formação profissional, dos conhecimentos obtidos em sociedade, daqueles adquiridos em sua carreira e dos que se formam da especificidade de seu trabalho cotidiano, sua experiência profissional.

Esses saberes conduzem a uma maior ou menor aproximação e compromisso no trato com as questões de gênero, e/ou a um movimento fronteiriço que apresenta compreensões dinâmicas, seguindo caminhos fluídos que ora demonstram uma concepção que se aproxima da colonialidade de gênero, ora se distancia e/ou se intersecciona no espaço da diferença colonial.

Assim, os/as docentes, nesta pesquisa, transitaram entre pensar o gênero a partir de duas compreensões: a) uma relacionada ao sexo biológico, neste caso, a sexualidade e a identidade de gênero são pensados como sinônimos do termo gênero: nesse entendimento o sexo biológico é determinante para a ideia de gênero, diante desta fixidez o termo “gênero” é também colocado como sendo o mesmo que sexualidade e identidade de gênero, embora que nas compreensões que se preocupam com a identidade de gênero, existem visões de uma identidade fixa, ligada ao sexo, e uma identidade fluída, desprendida do sexo; b) outra que toma o gênero como construção social, mecanismo de exclusão/opressão: aqui o gênero aparece evidenciando maneiras em que seu pilar hierárquico de poder se faz presente para ditar normas, limitar e oprimir as pessoas. A Figura 7 representa as concepções identificadas:

**Figura 7 – Concepções de gênero dos/as docentes**



Diagramação: Andreza Alves (2022)

A Figura 7 ilustra as concepções identificadas a título de representação, no entanto, ressaltamos que as compreensões dos/as docentes não são estanques, elas fluem e transitam entre as diferentes concepções de gênero. Relacionamos esses diferentes modos de um mesmo indivíduo conceber o gênero com os processos de identificação que constituem as identidades culturais, de modo que não são rígidos ou imutáveis, podem se configurar como identidades de fronteira. Conforme ressalta Santos, “a leveza da zona fronteira torna-a muito sensível aos ventos. É uma porta de vai e vem, e como tal nunca está escancarada, nem nunca está fechada” (1993, p. 50).

Com efeito, Santos (1993) expõe que as identidades são identificações em movimento, se fazem no plural, na diferença e na hierarquia de distinções, alimentando-se de diferentes fluxos que lhe cruzam. Esse espaço plural das diferenças hierarquizadas denota a diferença colonial que, diante da ferida colonial de gênero, entre outras, produziu fraturas entre as distintas identificações. Por um lado, na diferença colonial, a colonialidade do poder opera classificando e ordenando as diferenças pelo padrão universal. Por outro lado, nela há também possibilidades para deslocamento do lugar de enunciação reivindicado pelas diferenças subjugadas para restituição de seus saberes e identificações (LUGONES, 2014).

Desse modo, é nesse espaço fronteiro produzido pela diferença colonial que localizamos as concepções apresentadas pelos/as professores/as, pois tal espaço possibilita que “diferentes mundos” possam coexistir (MIGNOLO, 2011). Esse movimento nos leva a identificar fronteiras entre: a colonialidade de gênero, quando são reafirmadas categorias cristalizadas sobre o sexo/gênero/sexualidade; e indícios de descolonização, quando existem

percepções relacionadas à construção social dessas categorias enquanto mecanismos de opressão e libertação. O Quadro 4 mostra os deslocamentos dos/as docentes em cada compreensão:

**Quadro 4 – Distribuição das concepções de gênero dos/as docentes**

Concepções		Docentes									Total
		Bertha	Almerinda	Margarida	Penha	Carolina	Frida	José	Luís	Francisco	
<b>Gênero a partir do sexo biológico</b>	Gênero sinônimo de sexo		X	X	X					X	4 = 3,6%
	Gênero sinônimo de sexualidade		X	X	X	X		X	X	X	7 = 77,77%
	Gênero sinônimo de identidade de gênero	Fixa				X			X	X	7= 77,77%
		Fluida	X	X	X		X				
<b>Gênero como construção social/ categoria de denúncia às opressões</b>		X		X		X	X	X		X	6 = 66,66%

Diagramação: Andreza Alves.

O quadro aponta que, dos/as 9 docentes, 7 apresentam compreensões sobre gênero vinculadas ao sexo biológico e através disto preocupam-se com questões referentes à sexualidade e à identidade de gênero, transitando entre estas compreensões como sinônimas. Dentre os/as 9 docentes, 4 consideram que as características físicas/sexuais são determinantes e representam categorias rígidas e binárias que não podem/devem ser modificadas, vejamos:

Na verdade, no geral, né? [sic] A definição seria **trabalhar a questão do sexo masculino e feminino, questões de características, né?** No meu caso, como minha experiência é maior na educação infantil, **é... eu sempre vi essa questão de gênero na educação infantil de forma muito complexa, pra eles que são muito pequenos e ao mesmo tempo muito grandes, as vezes muito pequenos para questão de autonomia,** e as vezes eu vejo eles até adiantados demais em determinadas coisas. (PROFESSORA ALMERINDA, 2022)

**São sexos opostos, é, sexo masculino, feminino.** (PROFESSORA MARGARIDA, 2022)

Mas assim, **gênero como eu sou mais antiga, na minha concepção, seria gênero feminino e o gênero masculino que você... aquela pessoa é menina, é menina pro [sic] resto da vida, é menino, é menino pro [sic] resto da vida.** (PROFESSORA PENHA, 2022)

É... porque essa questão de gênero, é, eu, **eu levo muito pra [sic] o gênero assim, é uma coisa minha, o gênero masculino e feminino de não poder ser mudado e**

quando eu comecei a estudar isso é uma coisa muito que, como se você depois pudesse ser o que, o que quiser ser, então minha compreensão de gênero ela é muito pouca, porque é uma assunto que eu me, eu me, eu acho que eu me fecho um pouco pra ele. (PROFESSOR FRANCISCO, 2022)

Essas falas nos conduzem a identificar que as concepções desses/as docentes encontram-se fincadas às percepções de gênero anterior à primeira onda do feminismo, em que há fortes marcas do determinismo biológico e não se problematiza os fatores sociais ligados às construções do gênero e seus papéis (SCOTT, 1989). A ideia apresentada pelos professores/as compreende o gênero segundo um constructo colonial, em que diferenças sexuais naturalizam hierarquias e papéis entre homens e mulheres, reafirmando a colonialidade de gênero (LUGONES, 2014), dentro da lógica do patriarcado (SANTOS, 2022).

Para os colonizadores, usar como estratégia a hierarquia de gênero transformou as identidades humanas dos/as colonizados/as em natureza, para justificar os abusos coloniais e produzir rivalidades entre eles/as (LUGONES, 2014). Nessa naturalização e hierarquização dos corpos foram determinados papéis e lugares aos homens e às mulheres com base apenas em sua suposta “natureza” biológica.

Esses corpos pensados como fonte do binarismo masculino/feminino, apoiando-se no determinismo biológico, geraram e geram consequências ao produzir uma identidade sexual em que supostamente exista um “eu feminino, ou masculino” enraizado a partir desse corpo diferenciado (NICHOLSON, 2000). Consequências que estão presentes na sociedade colonizada quando observamos a essencialização do que é ser feminino ou ser masculino, concernente a comportamentos, identificações, brinquedos, profissões etc. Ideia questionável pelas produções dos movimentos feministas, tendo em vista que o corpo não é definido apenas por semelhanças e distinções biológicas, mas também pelos significados atribuídos a ele sócio e culturalmente (GOELLNER, 2013)

Dessa forma, pensar homens e mulheres e suas relações apenas através de distinções biológicas determinando os papéis que cada um deve representar é um argumento que não buscamos recorrer, pois a distinção sexual, nesta perspectiva, visa apenas compreender e justificar as desigualdades produzidas na sociedade. É importante contrapor-se a esse conjunto de argumentos, já que as características sexuais em si não levam à compreensão a respeito dos locais determinantes para cada gênero e das relações hierárquicas entre eles. O que contribui para esse entendimento é refletir sobre as maneiras como essas características são representadas, pensadas e valorizadas sócio e historicamente em um determinado período e lugar (LOURO, 1997).

Ideias naturalizantes do corpo e dos papéis a ele destinados ficam evidentes na fala da professora Penha, ao mencionar sobre o lugar que “a mulher com órgãos femininos” possui na sociedade diante de sua descrição. Vejamos:

É como eu disse a você, né? [sic] Fui educada de uma forma diferente de hoje em dia. **Pronto, menina sempre é...a que nasce com os órgãos femininos que tem que casar, ter filho, é...ser esposa, dona de casa, essas coisas.** Mas hoje em dia não tem mais essa visão assim, **eu acho que realmente, menina, menina, e menino é menino... deveria continuar assim,** mas como hoje tudo tá moderno. (PROFESSORA PENHA, 2022)

Percebemos, então, uma afirmação que reforça os papéis, que seriam supostamente naturais, da mulher destinados ao ambiente privado, restringindo-a a outros horizontes de possibilidades. Carosio (2009a) denuncia que, nesse sistema de opressão colonial capitalista patriarcal moderno, a mulher já nasce com um futuro pretensamente determinado. Essas opressões variam e se entrecruzam de acordo com o lugar em que ela se encontra (mulher: negra, indígena, camponesa, latina, norte-americana etc.), configurando a interseccionalidade. Tais limitações ao ambiente privado já vinham sendo denunciadas por feministas da terceira onda, com a denúncia: “o pessoal é político” (CAROSIO, 2009<sup>a</sup>).

Louro (1997) chama atenção para o fato de que a invisibilidade da mulher “destinada” à esfera privada, ou seja, o doméstico como seu lugar “verdadeiro”, já era desconstruída por mulheres camponesas e da classe trabalhadora que exerciam funções externas ao lar. Essas atividades eram realizadas em lavouras, oficinas, fábricas e, posteriormente, também abrangeram lojas, hospitais, escolas e escritórios. Embora que, tais atribuições exercidas por elas acabavam sendo supervisionadas por homens, e muitas vezes essas mulheres ocupavam uma posição de “apoio”, assistência e cuidado. Isso revela que, nessas hierarquias de poder, mesmo quando a mulher saiu do âmbito doméstico, ela foi ajustada a um mundo predominantemente masculino.

Destacamos que as características desses trabalhos desenvolvidos pelas mulheres, a ocultação e desvalorização das atividades do lar começaram a ser identificadas por grupos feministas (sufragistas como Bertha Lutz, Almerinda Farias, Carlota Pereira de Queirós, depois, Simone de Beauvoir e demais feministas). Além disso, esses grupos denunciaram a ausência de produções femininas nas artes, letras, ciências, entre outras.

Nessa linha de raciocínio, a fala da professora Penha encontra-se permeada por uma formação sociocultural patriarcal colonizadora que mantém, até os dias atuais, marcas da colonialidade de gênero, reforçando a invisibilidade da mulher ao limitá-la ao trabalho doméstico que se refere a cuidar da casa, dos filhos e maridos, além de não reconhecer essas

atividades como trabalho. Afirmar essas marcas como “naturais e normais” diz sobre as estratégias em que a colonialidade do ser opera, fazendo com que, muitas vezes, a mulher assuma o discurso patriarcal do opressor, de forma, geralmente, inconsciente. É, portanto, corroborar com a corpo-política do conhecimento (MIGNOLO, 2008) construída pela colonialidade, em que o conhecimento, as atividades intelectuais, o âmbito público, encontram-se destinadas à personificação e imagem do ser masculino.

De acordo com o Quadro 4, em relação às concepções que tomam o gênero como sinônimo de sexualidade, os entendimentos dos/as professores/as se constroem mediante um sexo biológico preexistente. Para esses/as o termo gênero remete diretamente a pensar as formas em que se vivenciam os desejos e prazeres corporais, colocando em evidência as relações homoafetivas vistas como à margem da heterossexualidade.

Por meio da colonialidade do poder/ ser/ gênero a “verdade” produzida sobre a sexualidade é também dicotômica e estritamente heterossexual, está enraizada ao conceito de gênero binário e se inscreve em um corpo regulado apenas pelos discursos ligados ao sexo biológico. Dessa maneira, a homossexualidade é tida como o outro, “o estranho” (FOUCAULT, 1988). Esse caráter marginalizado produzido sobre a sexualidade se torna uma preocupação ao pensar o conceito de gênero para os/as docentes representados no Quadro 3, já que pensam o conceito dentro dos padrões impostos e/ou enxergam esses padrões heteronormativos na sociedade. Analisemos:

É como eu falei, acho muito complexo, da sociedade em geral principalmente, **porque para sociedade basta que uma criança (tô [sic] falando de criança, porque é minha realidade) mas na sociedade basta que uma criança queira uma boneca ou troque o carro por um cor de rosa pra dizer que aquele ali é afeminado, a gente sabe que tem isso. Basta que uma menina não queira a boneca e troque pelo carro pra dizer: “essa criatura vai ser um homem!”** E eu vejo muito isso, porque eu tenho um time de futebol de menina, **eu participo de um time de futebol de menina, e assim, e a maioria das meninas que jogam comigo, a maioria delas optam pelo mesmo sexo, são lésbicas, eu não tenho nenhum problema com isso, tô [sic] no meio, brinco igual, converso igual com elas, se brincar, as vezes são até melhores que muita gente.** São pessoas maravilhosas, mas eu sei que diante da sociedade a visão é outra e pra mim é igual a qualquer outra pessoa, **não sei se é porque estou inserida com elas e porque conheço a realidade delas, porque a gente se fala direto, mas pra mim é igual qualquer pessoa, igual um casal, igual como, a gente também tem casal de homoafetivos, pra [sic] mim, conheço também, pra [sic] mim é igual, porque estou inserida no meio e não tenho essa questão de preconceito, pelo contrário, tenho respeito pela escolha do outro, é a mesma coisa que a gente trabalhar enquanto pequeninhos, são muito pequenos? São! Mas eu não vou dizer que eu tento trabalhar, é... tento trabalhar o respeito com toda certeza!** (PROFESSORA ALMERINDA, 2022)

A fala da professora Almerinda denuncia a heteronormatividade existente na sociedade, e as formas em que o gênero aparece como diretamente ligado às questões sexuais dadas como

naturais. Diante dessas diferenças criam-se papéis que vão moldando a vida das pessoas desde a infância, tendo em vista que há elementos como brinquedos, brincadeiras, cores e jogos que são categorizados de maneira limitantes para cada ser, (re)produzindo relações de poder entre os gêneros. Tal como aponta Foucault (1988), as normas que incidem sobre as condutas de meninas e meninos, a construção das ideias sobre corpos e sexualidade, as tecnologias e táticas vão garantir o controle e o “autogoverno” do ser.

Esse controle possui marcas coloniais que colocam a heterossexualidade como padrão e marginaliza as demais vivências e possibilidades para a sexualidade. Assim, meninos, meninas, homens, mulheres que se afastam das normas hegemônicas são tidos/as como diferentes, como o outro, e com frequência são discriminados/as e colocados/as em uma posição de subalternização.

Há ainda um espaço fronteiro na fala da professora Almerinda, pois mesmo enxergando os preconceitos de uma sociedade heteronormativa e afirmando não ter a mesma visão, ela traz uma colocação marcada pelos padrões da colonialidade ao dizer que as pessoas homossexuais “as vezes são até melhores que muita gente.” Nesse momento há uma afirmação com marcas da colonialidade do poder, tendo em vista que o heterossexual seria a norma, “o melhor”, e o homossexual o subalterno, o diferente que está em uma posição de inferioridade. Contudo, esse “diferente” em algum momento teria sido reconhecido como alguém, um alguém tal qual o heterossexual. Sendo assim, são melhores na medida em que são comparados e iguados com a imagem padrão.

Para os 7 docentes representados/as no Quadro 4, pensar sobre as discriminações sobre o gênero na sociedade é tocar diretamente nas questões que envolvem a sexualidade, já que demonstram entender os dois termos como sinônimos. Observemos nas demais falas:

Porque a gente sabe que tudo que eles veem em casa, eles absorvem, e **as vezes essa questão de gênero é muito forte até dentro de casa, porque hoje em dia a gente tá [sic] numa realidade totalmente diferente do que era anos atrás que a gente tava [sic] acostumado com aquela família: pai, mãe, crianças. Hoje em dia eu já tenho alunos que têm duas mães em casa, então é mais, é uma coisa, como é que vou dizer assim?! até pra [sic] gente de certa forma é mais complexo pra trabalhar, porque a gente tem aquele quantitativo que vai ver de forma diferente, por que na minha casa não tem? Pra eles que estão inseridos é tranquilo, pra outros, não.** (PROFESSORA ALMERINDA, 2022)

**Hoje a gente pode dizer que ela [a sociedade] vive tudo misturado, pode dizer que uns aceitam, outros não aceitam, e assim, precisa de muito respeito nas decisões de cada um.** (PROFESSORA MARGARIDA, 2022)

Pras [sic] crianças, eu acho que é também difícil de conseguir falar sobre, por conta da visão que eles já trazem da família. Então eu acho que a religião ela acaba influenciando muito nisso, porque quando a gente parte pra falar sobre isso na sala de aula, é... **se a gente for pra uma perspectiva mais relacionada a sexualidade, eles**

**não gostam muito, mas não é porque eles não gostam porque conhecem já, é porque eles trazem a visão que os pais determinam pra eles como sendo certo ou errado. (Além da sexualidade tem alguma outra perspectiva? como você falou se for olhar por essa...) Não, eu acredito que hoje, pra mim, quando fala em gênero mesmo, eu acho que me remete muito a questão da sexualidade, sai um pouco desse universo masculino e feminino e passa mais por essas outras questões. (PROFESSOR JOSÉ, 2022)**

Para Louro (1997), as dimensões de gênero e sexualidade se articulam e se confundem na prática social, mas há distinções importantes entre os termos que vêm sendo construídas por estudiosas/os. Assim: "a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia, como com o corpo" (WEEKS *apud* LOURO, 1997, p. 26). Na fala da professora Almerinda e do professor José existem preocupações com o gênero visto enquanto sexualidade, pois enxergam que a constituição do modelo de família patriarcal não é o único existente, mas reconhecem esse modelo como padrão. Devido a isso, relatam que “novas” configurações de família que fogem do padrão patriarcal acabam sendo um “assunto complexo”, por se tratar de uma “minorias” e por fugir do modelo heteronormativo.

Com isso, identificamos na fala da professora Almerinda relatos sobre a existência de “linhas abissais” (SANTOS, 2011) em sua realidade docente no tocante ao gênero enquanto sexualidade, pois percebemos uma maioria do lado de lá (família patriarcal), e uma “minorias” do lado de cá (“novas” configurações familiares). Essas linhas separam os grupos a partir de categorias naturalizantes, de modo que o tido normal, aceitável e sem problema de ser tratado, é a regra predominante do sistema-mundo colonial, patriarcal, capitalista, moderno, e está ligado às configurações biológicas da colonialidade de gênero. Percebemos marcas da naturalização dessas características na fala da professora Penha, vejamos:

**A gente sabe que tanto na escola também tem muito preconceito, têm muitas pessoas que têm aquele preconceito de não, eu procuro assim, nem incentivar, e nem ser preconceituosa, já porque é um tema que a gente sabe que tem muito atrito, que tem muita polêmica e tudo então como eu ensino logo os menorzinhos, aí a gente já percebe, as vezes desde... o jeito deles pegar num lápis, o jeito deles se relacionar, a gente já vai identificando, mas eu tento, pelo menos dentro da minha sala de aula, levar aquilo como normal, pra [sic] que ele não se sintam constrangido, não se sintam... nem chamar atenção dos outros, porque se cada vez eu for repreendê-lo, eu vou chamar mais ainda atenção dos outros pra aquela situação. E eu acho assim, que quando uma pessoa tem que ser, ela já vem desde criança com aquela... como é que eu posso dizer? Você vê que aquela índole, não... aquele jeito mesmo que eles vão desenvolvendo no o passar do tempo, por mais que você tire, porque eu já tive um aluno no sítio, que as vezes as gente até... de certa forma foi preconceituoso, porque eu trabalhava com minha sobrinha e ela dizia assim: “aquele alí parece que é uma borboletinha, ele sai assim, voando.” (risos) Porque a gente percebia que desde o início a gente dava os brinquedos pra brincar, era prezinho [sic], na hora do recreio, e ele só ia pras [sic] bonecas, coisa de menina, a gente ia lá, tirava e dava o de menino, quando menos esperava ele pegava o de menina. Aí [sic] chegou, pronto, depois que a gente identificou mesmo a gente não foi mais questionar, nem introduzir é... impulso que ele só brincasse com**

aquele, não, deixou a opção dele, porque aí ele vai, né? desenvolver o caráter dele, tudo acho que devido as escolhas dele. (PROFESSORA PENHA, 2022)

Marcas da colonialidade de gênero e do determinismo biológico atravessam essa fala, quando a professora Penha coloca que há possibilidade de incentivar uma criança a se desenvolver com características tidas como homossexuais. Se por um lado, ela afirma que a pessoa já nasce com traços de homossexualidade; por outro, há uma ideia de incentivo para tal.

A colonialidade do ser coloca esse menino como um “estranho” que foge às regras do patriarcado heteronormativo, visto que possui uma suposta forma de se portar diferente “do esperado” para esse gênero. Esse agir é tido como “disforme” pelas marcas da colonialidade de gênero que produz abismos entre o que/como seria “ser menino” e o que/como seria “ser menina”. Isso é expressado quando se naturaliza as brincadeiras e os brinquedos aos quais a criança em questão se destina e o que seria visto como “brinquedos de menina e de menino.”

Louro (1997) aponta que a escola herdada pela sociedade ocidental moderna possui um histórico de separações em grupos a partir de características (faixa etária, raça, classe social, religião, gênero, sexualidade) não somente entre adultos e crianças, empobrecidos e burgueses, católicos e protestantes, mas imediatamente entre meninos e meninas. Nesse sentido, há uma delimitação de espaços, entre o que pode e o que não pode, e o lugar de cada um/a, meninos e meninas. A fala da professora Penha carrega marcas dessa herança colonial ocidental patriarcal sexista presente no ambiente escolar.

Uma das características do patriarcado colonial capitalista moderno, enquanto sistema de opressões e explorações, é definir os papéis de gênero e tornar essas classificações naturais e universais com base na “natureza dos corpos” (PAREDES, 2011). Assim, somos moldados/as, vigiados/as, julgados/as e incentivados/as a seguir seus ditames nos diferentes ambientes e instituições que fazem parte de nosso convívio social, inclusive na escola, conforme vimos na fala da professora Penha.

Essa visão possui relação com o processo de fabricação das diferenças de gênero que se dá diante do poder disciplinar instrumentalizado: pelo olhar hierárquico, ao vigiar as condutas das crianças como possibilidade de coerção dos corpos; pela sanção normalizadora, que penaliza, pune, castiga e hierarquiza, tanto homogeneizando os/as ditos/as “normais”, quanto individualizando os/as ditos/as “desvios” da norma; e pelo exame, que visa exercer o controle normalizante combinado o olhar hierárquico com a sanção normalizadora (FOUCAULT, 2013).

Percebemos esse poder disciplinar exercido pela instituição escolar e refletido na fala da professora Penha quando tentam retirar da criança um brinquedo tido como “de menina”

(boneca) e encaminhá-lo a outro brinquedo, tido como “de menino”. Há uma resistência por parte da criança que está sendo “vigiada”, uma desobediência/rebeldia que procura manter-se brincando e forjando seus processos identitários independente desse poder disciplinar.

Louro (1997) questiona se precisamos aceitar que a escolha de brinquedos seja naturalmente feita com base no sexo, e como explicamos esses fatos em que as próprias crianças se misturam entre as brincadeiras. É importante identificarmos e problematizarmos atitudes sexistas no âmbito escolar e colocá-las em questionamento, já que esses diferentes arranjos do ser encontram-se a rodear nossas práticas. Ainda que se trate de um trabalho desafiador, tendo em vista que está relacionado ao enfrentamento de estruturas e relações de poder, é salutar acolher e produzir sugestões de tratamento não sexista, em direção de um movimento insurgente de “descolonizar o gênero” (LUGONES, 2014).

Esse movimento pode ser viabilizado por políticas educacionais que visem trabalhar de maneira inclusiva e antidiscriminatória, partindo de identidades na política (MIGNOLO, 2008). Essa política emana dos movimentos e vivências dos grupos sociais, e não somente de grupos privilegiados como nas políticas de identidade (MIGNOLO, 2008). Preocupado com as questões relacionadas à sexualidade, o professor Luís traz uma fala marcada pela afirmação da política de identidade, vejamos:

Elas [as relações de gênero] estão cada dia mais complexas, eu não, **o que é que acontece, se antes é porque não era muito apresentado, assim exposto as situações que eles, no caso, escondiam mais, ou se é porque estão em busca de cada vez mais detalhes a ponto de querer forçar uma aceitação que eu acho que seria um trabalho um pouco diferente, o que acontece? há discussões sobre questões de banheiro, há discussões sobre questões de nome, de vestes e eu acho que poderia ser uma pouco mais diferente do que tá acontecendo. (Como seria esse diferente?) Eu acredito que deveria ser um trabalho mais minucioso e menos discutido na questão ampla de divulgação, um trabalho mais “in loco”, eu acredito que se for trabalhando “in loco”, for trabalhando mais dentro das instituições, e não levar pra discussão pública publicidade eu acho que geraria a cultura da aceitação mais do que a divulgação de que é lei ou deixa de ser lei, mesmo sendo criada as leis, mas no tempo que a gente tá de altas informações a velocidade de informações muito grande e o controle dessas informações as vezes não há condições de segurar ela vai girar muito rápido, mas assim, **no meu pensar eu acredito que a gente poderia trabalhar um pouco mais com uma cultura, a questão de gênero, mais mesmo do que trabalhar em forma de lei e de direito, transformar em cultura.** (PROFESSOR LUÍS, 2022)**

Notamos na fala do professor Luís marcas da colonialidade em seus diferentes eixos (poder, saber, ser, gênero), tendo em vista que há deslegitimação dos sujeitos anunciantes de suas pautas, nesse caso, as pessoas homossexuais. Essas marcas o fazem afirmar que a política de identidade seria o ideal para se criar uma “cultura de aceitação” do diferente, pois as pessoas

que vivem/sentem as discriminações, na fala dele, não possuem legitimidade sobre as demandas que sinalizam.

A ideia de “aceitação” reitera a “diferença colonial” (MIGNOLO, 2011) produzida pelo colonizador, que classifica e enxerga o outro como inferior em relação à autoafirmação de sua própria imagem. Dessa forma, a heteronormatividade apresenta-se como “imagem verdadeira” que julga a possibilidade de “aceitação” da homossexualidade e dita as formas em que ela pode se fazer presente, ou não, na sociedade. Além das maneiras como ela é “admitida” em instituições como a escola, de modo a não atrapalhar e/ou provocar fissuras ao que é dado como “normal”.

No que se refere às percepções do gênero enquanto sinônimo da identidade de gênero, há ideias dessa identidade como fixa e fluida em relação ao sexo. Sendo assim, conforme o Quadro 4, 7 dos/as docentes possuem falas que indicam a compreensão do gênero também como sinônimo de identidade de gênero. Destes 7, 4 (Bertha, Almerinda, Margarida e Carolina) expressaram a ideia de identidade de gênero de maneira fluida, de modo a indicar possibilidades de desprendimento em relação ao corpo e as características biológicas. Observemos:

**Para mim é como a pessoa se identifica, como a pessoa se reconhece, se entende, se aceita... gênero é isso.** (PROFESSORA BERTHA, 2022)

Pra [sic] mim hoje, eu não trabalho, não, essa questão de definição não, de dizer: oh, isso aqui é de menino, isso é de menina. Até porque **eu acho que é uma coisa que eles vão construindo com o passar do tempo e de acordo com as escolhas que cada um faz.** (PROFESSORA ALMERINDA, 2022)

Na minha vida eu trato isso com respeito, **cada um ele vai seguindo o caminho que ele escolher, que ele quiser ser, e é isso.** (PROFESSORA MARGARIDA, 2022)

Aí [sic] assim, eu vejo que ainda a questão de gênero é bem forte, né? eu entendo que **gênero não é só as características de uma pessoa (seria o que mais?) gênero será uma forma de você viver? (É isso para você?) É! Eu acho que sim. (Como seria essa forma?)** assim,  **você ter liberdade,** eu acho que viver o gênero; **o gênero é a liberdade, a pessoa poder se expressar do jeito que ela é, independente das suas características físicas.** (PROFESSORA CAROLINA, 2022)

Na fala das docentes enxergamos aproximações com a descolonização do gênero, tendo em vista que caminham no sentido oposto ao determinismo biológico, visualizando que as identidades são plurais e são construídas socialmente, independente das características sexuais do corpo que ocupam. Sobre isso, Louro (1997) compreende que a identidade de gênero tem a ver com as formas em que as pessoas se identificam histórico e socialmente, como femininos ou masculinos, ou outras formas ainda não pensadas. Nessa direção, a sexualidade pode ser exercida de diferentes formas, os sujeitos podem viver prazeres e desejos corporais de distintos modos, isso constitui suas identidades sexuais.

Para os/as outros/as 3 docentes (Penha, Luís e Francisco), a identidade de gênero é pensada de forma fixa, ligada ao sexo biológico. Vejamos:

**Na minha concepção gênero têm vários tipos, mas eu pensei, assim, na questão de gênero feminino, masculino que hoje em dia a gente vê muito essa questão que tão [sic] comentando muito porque você as vezes nasce menina mas não é menina, nasce menino e não é menino, quer ser outra coisa, né? Então procura é... sua identidade.** (PROFESSORA PENHA, 2022)

**Eu tenho lido com crianças que por questões de crise de identidade tão enfrentando muito a questão de crise de ansiedade, né? porque eles não conseguem se identificar, não conseguem saber mais o que é certo, o que é errado, aceitação, todas essas dúvidas geram problemas que as famílias não tão sabendo lhe dar, que a gente, por mais que a gente tente não querer incentivar, porque realmente se você é apresentado como incentivador, é visto com maus olhos, mas na verdade a nossa questão não é incentivar é querer tornar aquilo uma forma, mostrar que é uma forma natural de um acontecimento humano e é complicado enfrentar isso.** (PROFESSOR LUÍS. 8, 2022)

Na fala da professora Penha verificamos uma reafirmação do gênero enquanto “natural, biológico, dado” que define também a identidade de gênero, pois mesmo que ela cite a existência de uma identidade diferente do padrão, há um discurso naturalizante: “nasce menina” e “não é menina”. Simone de Beauvoir (1970) já problematizava o gênero como construção social, tendo em vista que para a autora são as produções sociais que nos tornam mulher, sendo assim não se nasce menina/mulher.

As considerações da professora Penha estão perpassadas pela “interculturalidade funcional” (WALSH, 2008) em relação à identidade de gênero. Uma vez que ela demonstra estar ciente de outras possibilidades de identificação distintas, mas toma como referência o padrão dicotômico macho/homem e fêmea/mulher. Com isto, o diferente é percebido, mas não acolhido, já que se mantém a hierarquia hegemônica do padrão ideal de ser/existir, reafirmando a colonialidade do poder.

A fala do professor Francisco segue o mesmo caminho, além de elencar os elementos sociais tidos como “de menina/mulher” e “de menino/homem”, permeado por marcas da “colonialidade de gênero” (LUGONES, 2011) e assim do “poder disciplinar” (FOUCAULT, 2013) exercido sobre os corpos “vigiados”. Observemos:

**O comportamento é... das crianças, eu acho que o comportamento você, pelo comportamento você começa compreender, né? que aquela criança se ela for do sexo masculino, mas ela não tem tanta identificação com o sexo masculino. Pelo comportamento você percebe que ela não tem essa identificação com do sexo masculino e gostaria de ser do sexo oposto. (Que comportamento?)** assim, o comportamento, a forma como ele se comporta, não se comp... [sic] se comporta mais... **porque o menino ele se comporta mais nas brincadeiras, por exemplo, né? ele brinca, gosta de brincar mais de bola, têm alguns que desde pequenos já**

**brincam de bonecas, eu já ouvi relatos dessa forma, que têm meninos que gostam desde pequeninhos brincar de bonecas e cresce com aquele jeito mais diferente do que é... é, um menino, assim que a sociedade, entre aspas, preconiza um menino nor... [sic] que seja normal, que isso aí eu não tô [sic] dizendo que é normal não, né? assim, para a masculinidade, né? [sic] então o comportamento eu acho que é uma característica desde o início que você identifica essas diferenças. Em relação às meninas já é um pouco mais difícil. As meninas é, as vezes a forma de se vestir, como você também colocou homem mulher, não quando elas são pequenas, mas ao crescer acho que a forma das mulheres se vestir ela mostra um comportamento um pouco diferente. (Que forma?) assim, tem mulher que... porque a mulher quando ela vai crescendo, né? ela gosta de se produzir como menina e tem já mulher que não gosta disso, de maquiagem, pode... não tô dizendo que “ah, porque fulano não gosta de se arrumar assim como tal, é quer ser homem”, mas esse comportamento, são comportamentos que a gente observa. (PROFESSOR FRANCISCO. 9, 2022)**

Ao afirmar que existam comportamentos específicos para cada sexo/gênero/sexualidade o docente tece falas permeadas pelo que Connel (1995, 1998) e Kimmel (1992, 1998) chamam de “masculinidade hegemônica”, identificando outras possibilidades como “estranhas” e, portanto, silenciando-as. A masculinidade hegemônica foi construída sob a égide da colonialidade, em seus diferentes eixos, e tem como corpo-geopolítica a figura do homem “macho”, branco, europeu, cristão, cisgênero, heterossexual.

Os autores Connel (1995,1998) e Kimmel (1992, 1998) dialogam ao afirmarem que as masculinidades são produzidas socialmente, e elas vão sofrer distinções de acordo com a cultura, o tempo, entre outras variáveis. Ambos apontam para a possibilidade de existência de masculinidades no plural, muito embora exista uma masculinidade que se propõe hegemônica e se coloca enquanto padrão para as demais. É sobre essa masculinidade colonizada como protótipo que a fala do professor Francisco encontra-se referenciada.

Além da masculinidade, há, na fala do docente, a afirmação de uma feminilidade essencializada de modo que para o ser feminino existe um conjunto de constructos (roupas tidas como femininas, maquiagens e aparência). Do mesmo modo, a visão do professor Francisco se assenta na colonialidade de gênero, repetindo maneiras de ser, estar e se portar tidos como masculino ou feminino. Nesse traçado a dicotomia ganha força e as “linhas abissais” delimitam e ampliam abismos entre o ser masculino e o ser feminino.

Ao mesmo tempo em que o docente afirma essa posição colonizadora, percebe o “peso” de sua fala e diz não pensar dessa forma, mas observar a existência desses “comportamentos”, o que configura um pensamento que se aproxima da interculturalidade funcional patriarcal. Essa aproximação se dá porque nesse sistema de opressões se impõe a masculinidade hegemônica, oprimindo as demais categorias tidas como fora do padrão heterossexual.

Quanto a concepção de gênero enquanto construção social e categoria de denúncia às opressões 6 docentes, conforme demonstrado no Quadro 4, apresentam falas que vão ao encontro desse conceito. Verifiquemos nas falas:

**...a gente vive numa sociedade ainda muito machista**, uma sociedade que ainda não amadureceu para essa discussão de gênero. **Então a gente vê ainda o gênero como uma forma de classificar as pessoas, você é homem, você é mulher, você... não tem uma outra opção, e se tiver essa opção ainda vai ser avaliada.** Então acho que ainda é uma questão que precisa amadurecer na discussão na mente das pessoas. (PROFESSORA BERTHA, 2022)

**Eu acho péssimo, péssimo, eu acho que prejudica a gente, desde a infância quando isso começa a ser trabalhado, a gente realmente sofre essa discriminação quando é imposto que a gente brinque com determinado brinquedo, imposto que a gente vista determinada roupa e o nosso gosto, a nossa opinião não seja considerado. Então a gente já começa a ser discriminado, a gente já começa a ser, de certa forma, reprimido e... a gente vai levando isso pra vida, pra vida e a sociedade vai, mais uma vez, cobrando da gente o que talvez a gente não esteja preparado, ou que talvez a gente não queira. E vai afetando não só no emocional da gente, como nas relações que a gente estabelece com as outras pessoas, a gente pode até se transformar em um próprio ator de discriminação, não é? A gente pode ser, né? [sic] Aquela pessoa que vai prejudicar o outro e não aquela pessoa que vai ajudar, porque não foi isso que a gente recebeu a vida inteira. A gente não recebeu ajuda, a gente recebeu as regras e a gente tinha que obedecer às regras, simplesmente isso. E quando a gente teve a capacidade crítica de pensar sobre isso, talvez a gente não tivesse maturidade suficiente pra agir. O medo superou a maturidade, enfim, acho muito negativo, acho que afeta sim, na vida da gente de uma forma muito crucial.** (PROFESSORA BERTHA, 2022)

Identificamos, nas falas da docente, a percepção do gênero enquanto categoria que opera de forma binária a oprimir, principalmente mulheres, e classificar os papéis de cada sexo na sociedade. Essas falas expõem as limitações relacionadas ao gênero que tolhem às possibilidades de vivenciar horizontes outros, que não aquele “determinado” para cada um/a. Visualizamos, nos relatos da professora Bertha, formas em que a colonialidade de gênero opera em nossas vidas desde a infância, o quanto essas marcas nos perseguem até a vida adulta, forjando nossas identidades e, muitas vezes, nos tornando “hospedeiras do opressor” (FREIRE, 1987), admitindo e (re)produzindo o padrão patriarcal idealizado como “norma”.

A compreensão do gênero enquanto construção social possui indícios de aproximação com aspectos de “denúncias às opressões estabelecidas pelo patriarcado colonial moderno” (PAREDES, 2010) e se aproxima da quarta onda do feminismo, de acordo com a vertente a qual nos filiamos (feminismo latino-americano). Analisemos as falas:

**Com certeza, vê só, [sic] é, a gente vê em todos os momentos, assim, que essa discriminação, essa diferenciação, né? Eles separam o que é de menino, o que é de menina, e a gente se depara sempre com essa realidade, né? Meninos brincam com coisas de menino, meninas brincam com coisas de meninas e tem muito essa discriminação na sociedade.** (PROFESSORA MARGARIDA, 2022)

Eu entendo por **gênero enquanto uma construção social, né?** [sic] **A gente não... como Simone de Beauvoir vai falar, né? A gente não nasce mulher, né? a gente se faz mulher, se constrói mulher. Então, eu entendo como uma construção social, algo que vai sendo aos pouquinhos, né? quando a criança nasce principalmente, se for menina, menino, já vai direcionando, né? o que é que aquele gênero significa socialmente. Então, por isso que eu entendo que é uma construção social, o que é ser menino pra essa sociedade, não é? que nós... que é majoritariamente patriarcal. Então, o que é ser menino, nessa sociedade? e o que é ser menina? por isso que eu entendo que é uma construção social, que é direcionado a partir do momento que se descobre ainda o sexo da criança, então ao se descobrir o sexo é construído essa ideia de gênero, não é? do gênero feminino, do sexo feminino e do sexo masculino. (PROFESSORA FRIDA, 2022)**

Identificamos nas falas das docentes a percepção de uma sociedade que discrimina, classifica e limita as pessoas de acordo com seu gênero, isso nos conduz a identificar denúncias aos pilares coloniais patriarcais. Ao relatar essas relações desiguais a professora Frida percebe as relações de poder que colocam as mulheres/meninas em um lugar de subalternização, e os mecanismos que fazem com que essa mulher se mantenha nesse papel dado a ela como natural. Ela enxerga um crescente dessas situações no cenário político atual que vem se empenhando em acentuar e manter a ordem patriarcal e deslegitimar conquistas importantes para as mulheres. Vejamos:

**Completamente assim, né?** [sic] **permeadas por relações de poder desiguais, não é? Principalmente quando a gente observa, né? que essa construção social do que é ser mulher, e do que é ser homem, vai diretamente interferir nas relações de poder entre esses gêneros, entre esses sexos, vamos dizer assim. Então, é algo que, principalmente pras [sic] mulheres, ainda é algo que precisa ser modificado no intuito de ser aproximar de uma igualdade, né? de uma equidade aí, porque o que a gente percebe é que a mulher, essa construção desse gênero feminino, que é a... da nossa sociedade, né? que nós fomos construídas, né? fomos é... tendo contato com eles é nessa posição sempre de que a mulher ela tem que ser menor, ela tem que ser inferior, o homem enquanto esse ser que é maior, que é mais inteligente. Então, essas relações elas vão sendo estabelecidas ainda na infância, então as meninas, né? aquelas que têm que, é, elas precisam ser passivas, precisam aceitar imposição dos meninos, então veja que na infância a gente vê claramente, principalmente quando você tá na sala de aula, quando você tem contato com crianças, você vê claramente essa distinção e essa imposição do poder masculino sobre as meninas. A gente vê aquele menino que quer impor determinadas coisas, que quer, inclusive, dizer o que é que a menina pode brincar, o que não pode, então essas relações vão se multiplicando, elas vão crescendo e isso vai levando até a vida adulta, principalmente, atualmente, no contexto que a gente vive, é... tá muito ruim, né? essas relações estão cada vez mais é... hierarquizadas. Então, cada vez mais, é, as mulheres, elas, é, são, né? são empurradas, são pressionadas a assumirem esse lugar que essa sociedade patriarcal diz que ela deve ficar. Então se ela tentar sair desse lugar que é imposto a ela, então há várias consequências e... consequências que vão atingi-las psicologicamente, fisicamente, é, que vão chegar no estágio de violência, então todo esse discurso de ódio que a gente tá vendo, né? é, que tá muito relacionado, né? a essa ascensão dessa direita fundamentalista que a gente tá vivenciando**

**agora vai interferir principalmente nas relações de poder, nas relações de gênero, quando é, a mulher, ela que, consegue ascender, né? profissionalmente, é, na questão educacional, ela vai tentar ser puxada de volta pra esse lugar que foi determinado por esse modelo de sociedade. Então, o que a gente tá vendo é cada vez mais, mesmo tendo os aparatos legais, né? que foram frutos de conquistas anteriores é, que, de proteção as mulheres, a gente vê que esse aparatos legais, né? que deveriam proteger são os primeiros a quererem silenciar: “deixa isso pra lá!”, “isso não é assim.”, é, “é exagero seu!”, né? “não, é mi, mi, mi seu, você tá inventando, né? tá fantasiando.” Então sempre colocar esse lugar, né? dessa mulher, desse gênero feminino como algo que é inferior, né? que é fantasioso, né? que não é racional. (PROFESSORA FRIDA, 2022)**

A professora Frida denuncia as diferentes formas de violência sofridas pelas mulheres diante da sociedade patriarcal, desde a infância, na instituição escolar, quando os meninos exercem o poder construído sobre suas imagens para “determinar” o que as meninas podem/devem, ou não, fazer; e até nos aparatos legais, na vida adulta, que muitas vezes exercem seu poder também para (re)produzir violências outras. Percebemos que suas colocações convergem com o pensamento feminista que busca evidenciar às opressões sofridas pelas mulheres e que são construídas estruturalmente desde a ferida colonial de gênero. Enxergar essas marcas patriarcais da colonialidade de gênero se faz importante para construir caminhos de enfrentamento, principalmente na escola.

Quando a professora Frida testemunha que os lugares que são impostos às mulheres são, na realidade, não lugares: “o inferior [...] o não racional” sua fala considera que colonialidade de gênero está imbrincada também com a “racionalização” (QUIJANO, 2005). Esse eixo da colonialidade se atrela à racionalização para dizer que tem um gênero pensante e outro não pensante. O gênero masculino é colocado como “racional” e o feminino como “não racional” igualado à natureza, tendo em vista a negação de sua humanidade e de sua capacidade de reprodução, em termos biológicos.

Consequente a isto, a colonialidade de gênero se alia também à “colonialidade da mãe natureza” (WALSH, 2008) que reforça os pares binários de hierarquização entre homem/racional como superior e natureza/primitiva enquanto inferiorizada, aplicando-se, do mesmo modo, à figura da mulher. A professora Frida denuncia esse apagamento da razão feminina, inclusive, em questões que se dirigem apenas à mulher, pois mesmo quando apontamos opressões que sofremos, nossas falas são deslegitimadas por uma sociedade que opera em consonância com o patriarcado.

Dentre as marcas da colonialidade de gênero, percebemos nas falas da professora Carolina e do professor José noções quanto a “divisão sexual do trabalho” (HIRATA;

KERGOAT, 2007), em que a profissão docente, principalmente para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é tida como feminina. Observemos:

Preconceituosa! [a sociedade] (Por exemplo?) **Que é, até nas profissões: “há não vai ser...” um exemplo, “não vai ser professor de primário, porque professor de primário é só mulher não é homem.”** Ainda vejo isso hoje em dia e a gente vê professores de primário, e aí? [sic] **É, brincadeiras de crianças também, que já vem dizendo não isso não é para a menina, menina não pode jogar bola ainda! Diz que menina não pode jogar bola, entre outras.** (PROFESSORA CAROLINA, 2022)

[...] pra [sic] mim é complicado por conta dessa questão, por exemplo, **do universo masculino tem muito a questão do machismo, né? Então acho que a questão de masculino e feminino também é bem complexo de se discutir, porque a gente tem uma sociedade muito machista, até as mulheres muitas vezes são machistas. Então a profissão da gente é machista. (Por quê?)** Eu acho porque sempre se coloca como a profissão de professor como sendo uma profissão feminina, principalmente nos anos iniciais. **Por exemplo, na área de matemática é “incomum”, entre aspas, era até um certo tempo, ter mulheres na profissão como matemáticas, era mais homens, e na função de pedagogo é mais mulher, era mais mulheres.** Então muitas vezes quando você... **já trabalhei em escola que quando a gente chegava e tinha o corpo docente nos anos iniciais que era composto por homens, muita gente já associava que aquele homem era homossexual, e isso acontece ainda, no dia a dia ainda acontece, é muito difícil assim, associar, sempre remetem à mulher porque é uma profissão de cuidar, dizem, né? [sic] E que o homem não tem jeito de cuidar de criança, é mais a mulher. É traz uma visão mais de casa porque pega a mulher como sendo aquela pessoa que tem que cuidar da casa e dos filhos aí transfere para escola, então aquela profissão de pedagogo tem que ser da mulher, não pode ser do homem.** (PROFESSOR JOSÉ, 2022)

**É, as profissões é estrutural, né? [sic] é igual o racismo, é meio estrutural, as profissões, a maioria que são relacionadas a cuidado sempre se associa às mulheres. As que são relacionadas mais a força, sempre se associa aos homens, a questão de, por exemplo, cargos de poder, sempre é mais relacionado aos homens, então, juíza é muito difícil você vê juíza. Polí... [sic] mulher na política é mais difícil, hoje em dia tem se trabalhado muito essa questão pra ampliar, mas mesmo assim, ainda o número é bem menor do que dos homens porque pegam e associam todo esse contexto mais relacionado aos homens por um símbolo de força, que muitas vezes até não tem, porque força não é física e acabam colocando a mulher de escanteio, como dona de casa, cuida do lar, da família e pronto, do marido.** (PROFESSOR JOSÉ, 2022)

Na percepção da professora Carolina e do professor José, vemos que há concepção do gênero como construção social e categoria de denúncia às opressões, uma vez que assinalam as maneiras em que meninos/homens, meninas/mulheres são marcados pela “divisão sexual do trabalho” (HIRATA; KERGOAT, 2007). Louro (1997) aponta que o magistério foi construído como profissão feminina ao combinar aquilo que a sociedade tem como sendo “características do feminino” com elementos religiosos. Nesse sentido, existia a ideia de doação, amor, dedicação e vigilância que era esperado das “mães espirituais”, além de ser uma atividade que não poderia prejudicar as atribuições domésticas.

Dessarte, as falas da professora Carolina e do professor José se aproximam da noção dicotômica entre público/privado estabelecida na divisão sexual do trabalho, em que os homens são colocados como provedores e as mulheres como cuidadoras. Desse modo, a função do cuidar é vista e construída socialmente como feminina e, portanto, pertencente ao ambiente privado, doméstico. Já o provedor masculino estaria destinado ao ambiente público e ao trabalho valorizado e remunerado.

O professor e a professora elencam situações em que a divisão sexual do trabalho atinge o ambiente escolar na profissão docente, inclusive entre os níveis de ensino e disciplinas específicas. Evidenciam que mulheres ocupam cargos para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, enquanto que homens só são bem aceitos nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em disciplinas como matemática, física etc.

Sobre isso Louro (1997) questiona “qual o gênero da docência?” Por conseguinte, problematiza possibilidades de resposta para pensarmos. A primeira resposta afirmaria que o gênero da docência é o feminino, uma vez que a escola, ao “trazer como função o cuidar, vigiar e educar” seria considerada como “afazeres femininos”. Nessa direção, as relações construídas nessa instituição seriam similares àquelas existentes na família, o que mantém uma paridade com a imagem da mulher do lar.

Diante disso, mesmo a escola sendo um ambiente público, a mulher para acessá-lo acaba levando o lugar do privado (lar) junto com ela, por isso é tão comum o termo “tia” nos anos iniciais, no lugar do termo “professora”. Sobre isso, Freire (1997) nos alerta que o termo tia distorce a compreensão referente a profissional professora, pois nessa “relação de parentesco” se descarta as especificidades necessárias à profissão, tais como: formação, militância, entre outras. Apesar de sua análise não ser diretamente voltada para as questões de gênero, e sim, das peculiaridades ligadas à profissão docente, conseguimos construir essa relação.

Retomemos, então, à segunda possibilidade de resposta apresentada por Louro (1997) sobre o “gênero da docência” que afirma ser uma “profissão masculina”, e que supostamente as mulheres estariam em um ambiente masculino. Isso porque todos os conhecimentos produzidos e selecionados pelas políticas curriculares, livros, métodos etc., seriam masculinos. De fato, os conhecimentos intelectuais das mulheres foram negados e apagados por muitas narrativas coloniais patriarcais.

Não indicando qual a melhor proposição entre as possíveis questões, a autora afirma que o ambiente escolar é perpassado por gêneros, não somente a escola, mas todas as demais instituições sociais. Sendo assim, refletir sobre esse ambiente educador requer que sejam consideradas as elaborações sociais e culturais tanto do masculino quanto do feminino, pois

“sexo/gênero/sexualidade não ficam no portão da escola” (MACEDO, 2017) eles constituem e são constituídos por cada pessoa que cruza os portões.

Vemos então marcas da racionalização no pilar da colonialidade do gênero sobre a docência, denunciadas nas falas da professora Carolina e do professor José, pois o gênero feminino ao deixar o âmbito doméstico dirige-se a um ofício que não é tido como profissão, mas uma extensão de sua casa, já que esta seria supostamente “desprovida das competências intelectuais necessárias” à realização de algo entendido como trabalho.

Nesse viés, os homens que se destinam à profissão, principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental transgridem o *status* da “masculinidade hegemônica” ao estarem em “um ambiente público que é uma extensão do privado” e, portanto, do cuidar “tidos como femininos”. Além disso, saem do suposto papel de “detentor da razão” para o ser racionalizado e desprovido dela.

O professor José, ao mencionar que: “muita gente já associava que aquele homem [que trabalhava na escola no Ensino Fundamental] era homossexual” nos remete ao fato de que essa “insurgência” do “ser masculino” o associa ao que é tido como “ser feminino” e, para a colonialidade de gênero, seria um processo de “inferiorização” desse homem que acaba sendo tomado como homossexual, o que teria características femininas, o que foge do padrão masculino, e por isso, o inferior.

Dentre os/as 6 docentes que trazem ideias denunciadoras das divisões sociais baseadas no gênero, 1 deles (professor Francisco), apesar de identificar os papéis sociais, possui uma compreensão com marcas que se encaminham à colonialidade de gênero. Por conseguinte, sua percepção carrega sinais que ratificam a “divisão sexual do trabalho” (HIRATA; KERGOAT, 2007), já que reproduz o discurso do “âmbito privado e do cuidar ser da mulher”, e do “âmbito público e de força ser melhor executado pelo homem.” Percebemos que o professor Francisco identifica aspectos de opressão e simultaneamente reafirma-os. Analisemos:

**É... eu sempre achei que tem coisas que mulher faz melhor que o homem, tem coisas que homem faz melhor que mulher. (Por exemplo?) eu acho que têm mulheres, né? [sic] que... e têm homens que querem assumir papéis de, de... de mulher que as vezes eu, eu acho que, assim, eu tô [sic] partindo assim mais pra [sic] trabalho, já que não é questão das características físicas, por exemplo, vou te dar um exemplo, imagine uma mulher... já tem, temos hoje! Tá? Eu sei que tem, uma mulher pedreira... então eu acho que tem profissões que são mais para homem e outras são mais para mulher. Coisa que tá mudando também, graças a Deus, graças a Deus tá mudando, porque na nossa profissão mesmo, uma professora do ensino... um professor do ensino infantil há dez anos, né? acho que não tinha, ou há vinte anos... vamos um pouquinho mais pra trás. Mas eu acho que nem há dez anos tinha. Hoje está bastante... então isso é uma evolução social, né? da sociedade. (PROFESSOR FRANCISCO, 2022)**

A visão desse docente encontra-se imersa às marcas coloniais, em que há naturalização das atividades através do sexo. Nessa ideia se coloca o corpo masculino como referência de força, e as mulheres como, fisicamente, menos capazes (LOURO, 1997). Esse determinismo biológico enxerga as mulheres como sendo homens diminuídos e reporta-se aos tempos em que o órgão genital feminino era tido como uma atrofia em relação ao órgão genital masculino. Tais concepções marcadas pelos sistemas de opressão impedem e/ou limitam as meninas/mulheres em relação a possibilidades outras, que vão além do lugar doméstico.

Diante disso, a fala do professor Francisco encontra-se perpassada pela concepção de gênero guiada por uma “interculturalidade funcional” (WALSH, 2008). De modo que enxerga outros ofícios que a mulher realiza, diferentes do “tido como feminino”, mas usa a régua da hierarquia colonial patriarcal, na personificação da imagem do homem, para enquadrar essa mulher em um lugar inferior. A representação descrita pelo docente nos parece vinculada às marcas da naturalização do ser enquanto biológico, que, não por acaso, sua escolha para comparar as profissões de modo a inferiorizar as mulheres está relacionada à força.

Diante do exposto, ao pensarmos o gênero como categoria de análise, enquanto construção social e também categoria de opressão às mulheres, entendemos que seu conceito não se fixa diretamente ao corpo, ao sexo biológico. As diferenças anatômicas não são descartadas, mas não devem ser tomadas como ponto de partida para justificar, ou explicar, conceitos, distinções e opressões construídas a seu respeito. Essa perspectiva limita, produz pares binários (macho/fêmea; homem/mulher; heterossexual/homossexual), homogênea (pares binários universais) e hierarquiza o sexo, gênero e sexualidade.

As concepções apresentadas pelos/as professores/as (gênero como sinônimo de sexo/sexualidade/identidade de gênero; gênero como categoria de denúncia às opressões patriarcais) nos auxiliam à enxergar interligações entre seus saberes acerca do gênero e as possíveis interferências, desses saberes, na forma como lidam com o assunto, ou não, em suas práticas docentes. Tais maneira de tratar a temática de gênero serão apresentadas na seção subsequente.

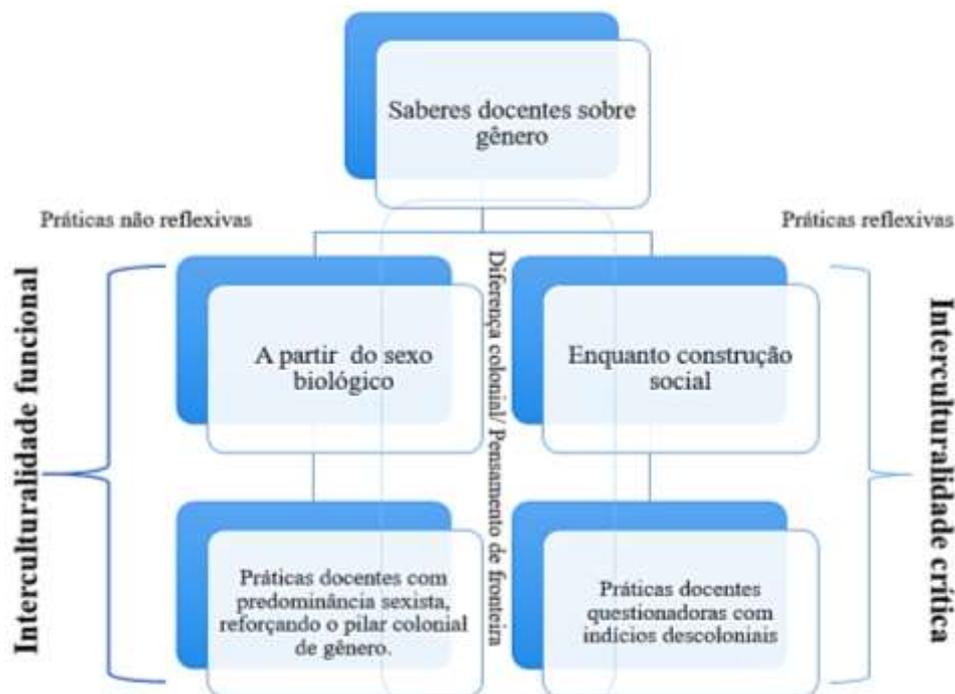
## 7.2 LUGARES (E NÃO LUGARES) DO GÊNERO NO CURRÍCULO VIVIDO ATRAVÉS DA PRÁTICA DOCENTE: PRODUÇÕES, REPRODUÇÕES E INSURGÊNCIAS.

Nesta subseção serão apresentados os dados a respeito do segundo objetivo específico da pesquisa: mapear as formas em que o gênero é tratado no currículo vivido através da prática docente. Assim, consideramos que a prática docente é o espaço também propício para tensionar os pilares coloniais com posicionamentos questionadores e insurgentes. Ressaltamos que os desafios do cotidiano escolar e os “saberes docentes” (TARDIF, 2008), que incluem sua formação inicial e continuada, são de grande relevância para as maneiras em que o/a profissional produz currículos e conhecimentos em suas práticas.

Percebemos que as formas que os/as docentes compreendem o gênero impactam diretamente na condução ou não da temática em suas práticas. As concepções mais sexistas, que entendem o gênero a partir do sexo biológico vão apontar para práticas com tendências igualmente sexistas, não reflexivas, que estão permeadas pelo determinismo biológico, reforçando a colonialidade de gênero e se dão no âmbito da “interculturalidade funcional” (WALSH, 2008). Já as ideias sobre o gênero enquanto construção social, categoria de denúncia às opressões, vão conduzir a práticas reflexivas que se aproximam do contínuo exercício questionador e insurgente para a descolonização, possibilitado pela “interculturalidade crítica” (WALSH, 2008).

Destacamos que assim como as concepções docentes cambiam nas fronteiras da diferença colonial de gênero, suas práticas também apresentam tais deslocamentos. A Figura 8 ilustra esse movimento:

**Figura 8 – Práticas conduzidas pelas concepções docentes a respeito do gênero**



Diagramação: Andreza Alves (2022)

As interligações entre os saberes docentes e suas práticas, ilustradas na Figura 8, nos dizem sobre o quanto a prática docente é permeada de intencionalidades, responsabilidades, compromissos e, sobretudo, contraria qualquer ideia de neutralidade (FREIRE, 1997). As vivências desse/a profissional, a formação inicial e a continuada, sua experiência e construção de conhecimentos na *práxis* pedagógica, vão interferir diretamente nas formas em que conduz às questões de gênero em suas práticas. Dessa forma, consideramos importante apresentar o contato que esses/as docentes tiveram na formação inicial e continuada, com disciplinas e/ou discussões referentes às questões de gênero, por entender que essa formação é um dos pilares que moldam o trabalho em sala de aula. Vejamos as respostas sobre o tema:

**Na Universidade, principalmente na Universidade, né? [sic] A gente tinha pelo menos a base de conceitos, porque é aquela questão, a gente tem o teórico, a gente tem o teórico e a gente vai ter que pegar aquela teoria e adaptar à prática, porque cada sala de aula é uma realidade diferente. Então a gente, com certeza, com base na fundamentação que a gente estudou a gente consegue adequar à prática.** Então eu acredito que sim, que tenha tido essa formação na graduação, **na pós, não.** [...] **teve discussão, mas não suficiente** pra lhe dar segurança de trabalhar, tem que ser uma discussão mais aprofundada. (BERTHA, 2022)

**Na faculdade a gente não teve uma disciplina específica, mas a gente sempre discutia essa questão de gênero, do como trabalhar em sala, no cuidado que a gente deve ter de nunca ter essa questão, como eu já falei, de focar que o homem é isso, é isso, e é isso, porque a gente não tem uma característica específica, porque é homem vai fazer só isso, a mulher não é só aquilo, então a gente sempre**

teve esse cuidado de durante os debates em sala, tá trabalhando a questão de gênero, mas de trazer pra sala de aula de uma forma mais leve, não com o texto formado: “você é mulher, você é isso, é isso e é isso, que a gente sabe que não é, né? [sic] (ALMERINDA, 2022)

Não! Que eu me lembre, não. (MARGARIDA, 2022)

Não! Que eu me lembre, não. (PENHA, 2022)

Nenhuma formação. (CAROLINA, 2022)

Eu tive formação, né? [sic] sobre a questão de gênero na minha própria formação inicial, é, no curso de Pedagogia da UFPE, então nós tínhamos algumas disciplinas direcionadas a questão de gênero e sexualidade, então eu tive essa formação na formação inicial, não é? É, também depois na Pós-graduação eu fiz uma, cursei uma disciplina sobre o feminismo negro, é, no programa de Pós-graduação de Sociologia, também da UFPE. Basicamente foram essas duas disciplinas mais específicas, mas na disciplina de Currículo, também no curso de Pedagogia, é, trabalha também essa questão de, da discussão de gênero também. Mas fora essas, eu fiz ainda um minicurso online, durante a pandemia, falando justamente do feminismo negro, a partir da perspectiva de Patrícia Hill Collins, quando ela vai falar das imagens de controle, especificamente direcionado a mulher negra, que eu me recordo foram essas, mas aí teve alguns eventos que eu também participei, palestras, é, apresentações de trabalho, basicamente foi esse espaço que foi me qualificando pra que eu pudesse trabalhar de uma forma outra, é, na minha prática docente, relacionado às questões de gênero, mas também às questões de raça. (FRIDA, 2022)

Não tive. (JOSÉ, 2022)

Nunca, nunca, todo trabalho que eu faço é baseado nas vivências que eu venho enfrentando. (LUÍS, 2022)

Eu considero minha graduação, minhas duas graduações e minha pós-graduação recentes, né? eu terminei letras em 2013, pedagogia 2019 e a pós-graduação também, mas não tive não disciplina pra tratar especificamente do assunto não. [sic] (FRANCISCO, 2022)

Constatamos nesses relatos que dentre os/as 9 professores/as, apenas 3 (Bertha, Almerinda e Frida) tiveram formação atenta às discussões sobre gênero, e os/as demais 6 (Margarida, Penha, Carolina, José, Luís, Francisco) não tiveram contato com a temática nas Instituições de Ensino Superior que estudaram. O que indica uma maioria, nesta pesquisa, que não obteve aparato teórico do Ensino Superior para trabalhar de forma crítica e reflexiva com o gênero interseccionado aos demais marcadores de opressão colonial patriarcal. Os percentuais estão descritos no Gráfico 1:

**Gráfico 1 – Contato dos/as docentes com discussões sobre gênero na formação inicial e/ou continuada**



Diagramação: Andreza Alves (2022)

Esses percentuais nos conduzem a pensar sobre os pilares que podem estar regendo a formação inicial e continuada nas IES, já que somente 2 professoras (Bertha e Frida) que se formaram em Universidade pública Federal, tiveram oportunidade de discutir o assunto através de disciplinas ofertadas, e apenas 1 professora (Almerinda) com formação em instituição particular, apesar de não ter existido disciplina que abordasse o assunto, afirma ter discutido em outros momentos a respeito.

Não desconsideramos os saberes docentes construídos pelos/as professores/as em sua prática para condução no trato com gênero, eles fazem parte da *práxis* pedagógica, contudo, evidenciamos indícios de que há instituições que não têm elegido a temática de gênero como relevante na formação dos/as professores/as. Isso vai de encontro com o que Souza (2009) considera para que se configure a “*práxis* pedagógica” e suas colaborações no processo de aprendizagem docente. Assim,

A *práxis* pedagógica, portanto, é a inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos. (SOUZA, 2009, p. 29)

Concordamos com o autor sobre a relevância das práticas formadoras levarem em conta as urgências do contexto social a qual pertencem, e pensamos que as opressões coloniais patriarcais construídas com a colonialidade de gênero, produziram/produzem diversas consequências negativas que tornam o assunto uma pauta relevante nas distintas formações.

Citamos como exemplo de consequências negativas: a subalternização da mulher na sociedade; a limitação aos espaços públicos de poder; as violências e o feminicídio sofrido por elas nos vários âmbitos; a masculinidade hegemônica que hostiliza masculinidades outras etc.

Essas questões vivenciadas em sociedade precisam ser parte dos conteúdos pedagógicos da *práxis* pedagógica, para Souza (2009) esses conteúdos são formados, entre outros, pelos conteúdos educacionais que dizem respeito à interpretação das ambiguidades e contradições dos vários setores coletivos e individuais. Portanto, urge dos meios sociais a demanda de trilhar caminhos outros descolonizadores e é salutar que as IES estejam atentas e compromissadas com a formação na perspectiva da *práxis* pedagógica proposta por Souza (2009). O que implicará na necessária contribuição para que os/as docentes em processo formativo contínuo possam atuar de maneira crítico-reflexiva.

Pensar o papel da formação desses/as docentes nos faz compreender a imbricação entre o/a professor/a como sujeito individual, social, sua formação, suas relações com colegas de trabalho e os conhecimentos produzidos com suas experiências. Consideramos que a formação inicial e continuada pode não ser tudo ou não preparar para tudo, mas ela faz toda diferença quando se mostra interessada nos temas que se apresentam no meio sociocultural que está em sua volta. Elencar esses aspectos da formação é também um compromisso com cada docente colaborador/a nesta pesquisa, é entender que os encaminhamentos por eles/as apresentados não se resumem ao pessoal/profissional, mas a uma cadeia de fatos que os encaminham para que apresentem visões e práticas mais ou menos próximas da colonialidade.

Outro fato a ser considerado, é a ausência de orientações curriculares e/ou pedagógicas relatada pelos/as professores/as. Então, a porcentagem que não teve contato com discussões questionadoras sobre gênero na formação, comunga com quem teve, o mesmo sentimento de não obter orientação alguma entre os documentos curriculares e o pedagógico das secretarias. Além disso temos o cenário nacional com o “Escola sem partido” ocultando o termo gênero nas políticas curriculares como a BNCC já mencionados em outra seção. É nesse cenário que as práticas docentes elencadas nesta pesquisa se inscrevem.

No mapeamento das formas que os docentes tratam as questões de gênero em sala de aula identificamos: a) o tempo curricular (previsto e não previsto), no tempo previsto há componentes curriculares (disciplinas e/ou datas comemorativas) e conteúdos específicos que são colocados pelos/as docentes como momentos de trabalho com gênero, no tempo não previsto são relatadas situações cotidianas que requisitam discussões; b) formas, que indicam como se desenvolvem as práticas e os meios utilizados para tal. O Quadro 5 aponta um panorama geral desses achados durante o mapeamento:

**Quadro 5 – Saber-fazer docente, tempo e formas no trato com questões de gênero para os/as professores/as**

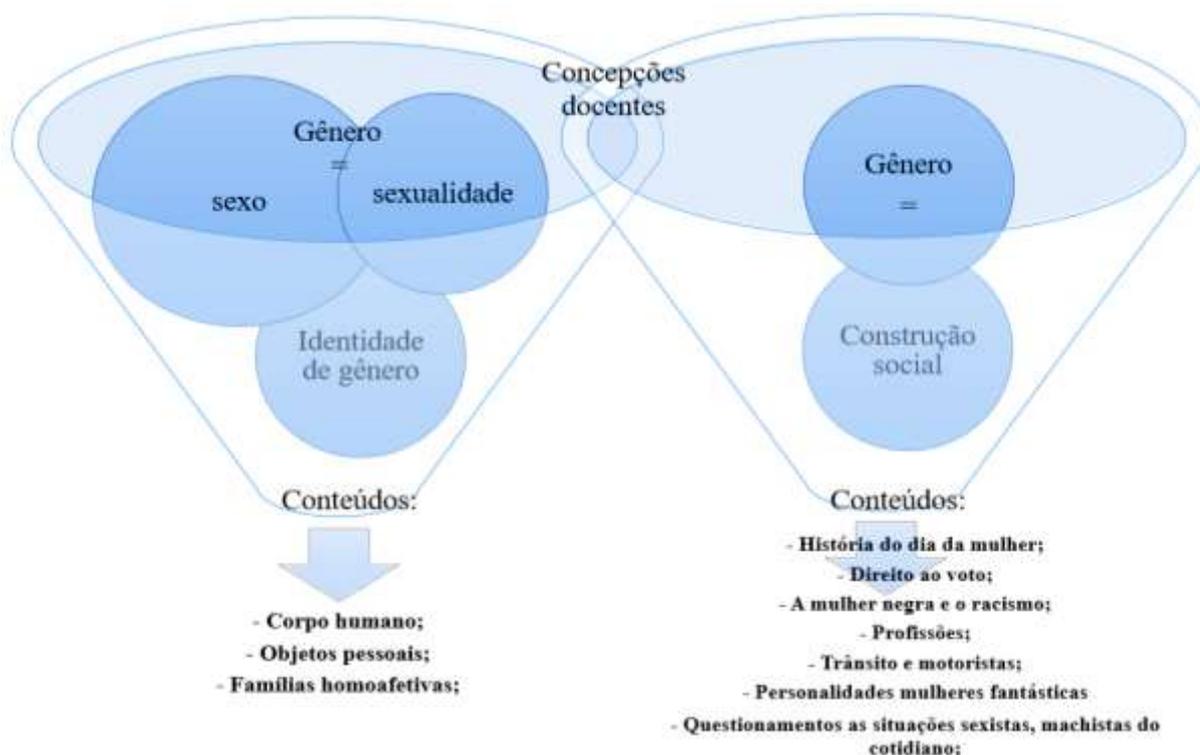
Docentes	Tempo				Formas/ meios didáticos	Locais de busca/ suporte e referências
	Previsto			Não Previsto		
	Disciplinas	Conteúdos	Datas comemorativas			
<b>Bertha</b>	História	Família	Dia das mães; Dia da mulher;	Situações cotidianas	Contaço de histórias infantis com roda de conversa; Imagens; Vídeo; Desenho; Brincadeiras/ brinquedos;	Internet Livros paradidáticos;
<b>Almerinda</b>	História	Família	Dia da mulher; Dia das mães;	Situações cotidianas	Fotos/ imagens Contaço de histórias infantis; Brinquedos;	Internet; Livros paradidáticos;
<b>Margarida</b>	Ciências	Objetos pessoais de cada gênero; Características físicas: o corpo humano;	Dia da mulher; Dia das mães;	Situações cotidianas	Livro; Imagens;	Livro didático;
<b>Penha</b>	Ciências;  História	Objetos pessoais de cada gênero;  O corpo humano;  Família;	Dia da mulher; Dia das mães;	Situações cotidianas	Livro didático; Brincadeiras/ brinquedos;	Livro didático;
<b>Carolina</b>	História	História do dia da mulher; A mulher negra na sociedade;	Dia da mulher; Dia das mães;		Texto; Música; Vídeo;	Internet
<b>Frida</b>	História	Profissões; Famílias; Mulheres importantes nas artes e demais áreas de conhecimento;	Dia da mulher; Dia das mães;	Situações cotidianas	Livro; Diálogos; Vídeos; Brincadeiras;	Internet; Autoras da formação inicial e continuada;
<b>José</b>	História	Famílias; Relações sociais; História do dia da mulher; Profissões;	Dia da mulher; Dia das mães;		Texto	Internet

		Direito ao voto;				
<b>Luís</b>	História/ Geografia	História do dia da mulher;  Famílias;	Dia da mulher; Dia das mães;		Vídeos; Textos; Revista; Desenhos;	Internet
<b>Francisco</b>	História  Português	A mulher indígena; Produção de poemas;	Dia da mulher; Dia das mães; Dia das crianças;	Situações cotidianas	Vídeos Imagens	Internet

Diagramação: Andreza Alves (2022)

Ressaltamos que as informações sobre o trabalho com gênero, entre os conteúdos e disciplinas descritas, se colocam por meio dos olhares docentes, pois todos/as disseram que não há disciplina específica prevista para trabalhar com gênero. No entanto, acreditam tratar de forma transversal nas maneiras descritas, por exemplo, para quem compreende: a) o gênero como sexo biológico: esse trabalho ocorre quando se fala das diferenciações físicas da menina e menino ao apresentar o corpo humano e os objetos pessoais; b) o gênero diante do sexo como sinônimo de sexualidade/identidade de gênero: o trabalho com o assunto se dá ao tratar das famílias tradicionais (com pai, mãe, filhos/as) e “novas” configurações de família (casais homoafetivos, filhos/as), e quando a criança apresenta o que consideram “traços” de homossexualidade no dia a dia; c) o gênero como construção social: o trabalho se dá por questionamentos dos estigmas sociais sobre os gêneros, seja na família ou em outras instituições, na importância e história das conquistas femininas, além de possibilitar visões de mulheres em espaços de poder. A Figura 9 ilustra essas informações:

**Figura 9 – Conteúdos abordados pelos/as docentes de acordo com suas concepções sobre gênero**



Diagramação: Andreza Alves (2022)

Os conteúdos apontados estão diretamente vinculados às formas/meios didáticos e ao tempo (previsto e não previsto). Organizaremos a disposição das falas partindo desses meios didáticos em que estarão circunscritas as demais informações de tempo, disciplinas e assuntos abordados. Temos como formas/meios didáticos os seguintes eixos: a) contação de histórias infantis em rodas de conversa; b) livro didático; c) vídeos; d) imagens; e) texto com atividades e desenhos; f) brincadeiras e brinquedos; g) diálogos/oralidade; h) práticas educativas organizativas. No eixo: a) contação de histórias infantis com roda de conversa, temos a presença de discussões sobre gênero em um tempo não previsto curricularmente, mas abordado pelas docentes durante a história. Vejamos exemplos desse eixo:

**A questão da roda de conversa, a contação de história, a gente faz aquela contação de história e depois sempre vai fazer a roda de conversa, vai debater o assunto e vem à tona, as dúvidas, vem à tona o tema, e você vai ter que falar, vai ter que contornar[...] Eu uso muito livros infantis, histórias infantis, e tento... se eu ver que a história, por exemplo, vou dar um exemplo a você, é... **Chapeuzinho vermelho, é uma história super tradicional, é uma história que atrai até hoje e traz bastante ensinamentos, como por exemplo, não confiar em estranhos, né? Obedecer as ordens dos pais, então essa história, por exemplo, eu poderia trazer ela de um maneira bem tradicional, mas eu busco não trazer, a Chapeuzinho vermelho poderia ser um menino ou uma menina, sem problema nenhum, o que muda é a capa, quem pode usar a capa? O menino, a menina, inclusive eu faço momentos****

**com eles de realmente vestir a fantasia da Chapeuzinho, com a cestinha e tudo mais, e os meninos, eles... ficam loucos pela capinha, eles amam colocar também. Então, por que não colocar? Só porque a sociedade diz que a Chapeuzinho é uma menina? E não poderia ser um menino que tava [sic] levando as frutas, ou os doces pra vovó? Quantos meninos não ajudam em casa? Quantos meninos também não fazem, né? os mandares dos pais. Então eu acho interessante dessa maneira, você conseguir intervir, tá entendendo? Da maneira que você puder, sem necessariamente fazer essa separação de gênero, você pode fazer da sua maneira. (PROFESSORA BERTHA, 2022)**

Eu, em questão de gênero, não! Eu acredito que... deixa eu lembrar... quando assim, **eu não vou dizer a você que tem uma história que eu leio e que eu já trago a questão de gênero, não!** Mas geralmente surgem as perguntas durante a história, que eles são bem curiosos, nunca vi tão curiosos na minha vida. Aí assim, geralmente surgem as perguntas e a gente acaba que trazendo também pra realidade, não é uma coisa que eu diga, não, eu tenho uma história específica que eu trabalho, não! Mas durante os contos infantis, quando a gente trabalha eu acho que... deixa eu ver quem... deixa trazer um exemplo... deixa eu ver se eu lembro aqui alguém... vamo ver... vamo ver... [sic] agora tá fugindo da minha cabeça... mas geralmente a contação de histórias, surge, por exemplo, **na hora que a gente conta a história da branca de neve: “A Branca de Neve, que é uma princesa, e a mamãe dela morreu, e aí veio a madrasta, a madrasta foi muito mau, Branca de Neve era quem fazia tudo... Mas por que Branca de Neve era quem fazia todas as coisas da casa?” “Porque ela era mulher, tia”, “Não! É porque ela tinha uma madrasta muito malvada, e aí Branca de Neve era quem fazia, mas não era porque a Branca de Neve era mulher, porque ela também tinha um jardineiro...”** e aí a gente vai incrementando: **“o jardineiro era homem, mas ele também cuidava só das flores? Não! Ele também ajudava Branca de Neve...”** e aí a gente vai incrementando para ir em entendendo que o papel do homem, que ele também se insere no papel da mulher, no papel da casa, não é uma coisa exclusiva da mulher, e aí aos pouquinhos a gente vai colocando... mas uma história em si pra trabalhar só isso, não! Não tenho. (PROFESSORA ALMERINDA, 2022)

As falas das professoras reforçam a inexistência de um tempo previsto para trabalhar questões de gênero, isso nos revela que o currículo prescrito em sua seleção de conteúdos reafirma as relações de poder entre os gêneros como naturais ou inexistentes. Não dar ênfase e/ou não considerar o tema relevante é operar de forma simbólica por meio de um “currículo oculto” (SACRISTÁN, 2000) que se aproxima da colonialidade de gênero.

O currículo oculto está presente na escola sem planejamento prévio, vivenciado por meio de experiências cotidianas que as pessoas tendem a não ter consciência de sua existência e intencionalidade. Pode ser tomado como algo positivo, quando no resultado de suas experiências há uma filosofia e projeto educativo emancipador, que não é o caso mencionado, ou algo negativo, gerando efeitos desfavoráveis à formação dos/as educandos/as (SACRISTÁN, 2000). Nesse caso, os efeitos desfavoráveis colocam-se por manter o *status quo* patriarcal, uma vez que não há questionamentos aos padrões de poder de gênero previsto, de acordo com as falas das docentes.

Diante disso, os relatos das professoras trazem insurgências e indícios descoloniais, uma vez que questionam os pilares da “colonialidade de gênero” (LUGONES, 2014) mesmo ao

trabalhar com histórias infantis que cristalizam arquétipos de gênero por meio do “capital cultural objetificado” (BOURDIEU, 2007). As professoras usam esse pilar colonial para levar as crianças ao pensamento crítico sobre o assunto, buscando desmontar hierarquias de gênero em suas indagações. Ao desenvolver essas práticas, as docentes exercem a “interculturalidade crítica” (WALSH, 2008) de gênero e encaminham suas práticas para uma postura “feminista decolonial” (LUGONES, 2014).

No eixo b) livro didático, temos a presença do trabalho com gênero, de acordo com a visão dos/as docentes, de maneira transversal, no tempo previsto de disciplinas como: 1- história, ao trabalhar os conteúdos família e as relações sociais; 2- ciências, com a distinção do corpo humano entre os sexos e os objetos “tidos como de menino e de menina”. Analisemos:

**[...] a gente tem que distinguir com as crianças é... o sexo feminino e masculino, tem essa habilidade. Onde eu pego, eu pego de internet, pego de livros, inclusive até no livro deles tem. No livro é mais assim, a questão assim, de você pintar com quem você, se você é menino ou se você é menina, nessa situação assim, ou seja também, tipo, objetos pessoais que você usa, que menino uso e que menina usa, é mais nessa linha. Geralmente a gente faz roda de conversa, a gente sai, eu saio especificando com eles, né com que tipo de gênero você parece, lá suas características e eles vão contando e a gente vai diferenciando um do outro, as características, tudo.** (PROFESSORA MARGARIDA, 2022)

**O que vem nos livros deles, que são pequenos, é só o corpo humano, mas não fala nessa questão. E fala assim, a gente já tá falando mais agora que eu lembrei, no livro de história, né? a gente fala mais a questão da... das famílias, que hoje em dia não são mais aquelas famílias tradicionais, mas a questão da homossexualidade... de certa forma é, porque se não são mais as famílias tradicionais... eu já trabalhei, pronto, as famílias de dois pais e duas mães. Então tem esse, acho que tão começando a introduzir, né? [sic] (Para você o que são famílias tradicionais?) A de pai, mãe, não é? E os filhinhos, mas hoje em dia a gente sabe que existem as famílias, eu já trabalhei de duas mães de dois pais, não é? Famílias que moram só com os avós, só com... aí a gente já tá trabalhando essa, eu trabalhei já essa... foi bem lembrado.[...] o pouco que eu trabalhei foi a questão da família do que vem na família, e as diferenças, mas diferenças de, de cor, de, de cabelo, essas coisas, né? não a de gênero sexual essa aí é a que, não é a questão? É, não foi tão trabalhada, a gente trabalha as diferenças de raça, de etnia, dessas coisas, mas de gênero sexual, não.** (PROFESSORA PENHA, 2022)

**Eu já trabalhei na disciplina de história, se eu não me engano [...] é, a questão de relações sociais, e aí eu falei dessa questão das diversas famílias que têm surgido, né? como tem se construído essas relações, aí falei da questão de gênero, da questão da opção, orientação sexual de cada um, das profissões que são masculinas ou femininas ditas pela sociedade e então ampliei isso mais pra uma discussão. A gente começou a falar sobre relações sociais, como foi construída a sociedade em si, e depois a gente foi discutindo e eles foram questionando, procurando saber da forma deles, mas aí a gente tentou discutir alguma coisa relacionada a esse tipo, e sempre também levando pra questão do respeito, da não discriminação, do não preconceito, essas coisas assim. Mas não com material específico, foi mais uma discussão geral que acabou partindo pra esse lado mais específico mesmo. (Qual o recurso utilizado?) Foi o livro didático.** (PROFESSOR JOSÉ, 2022)

Ponderamos que a professora Margarida acredita trabalhar com o tema ao desenvolver a atividade do livro que distingue o corpo biológico e os ditos objetos para cada sexo/gênero. Essa prática encontra-se marcada pelo “determinismo biológico” na diferenciação e “naturalização dos papéis de cada gênero” (SCOTT, 1989) e, portanto, pela “colonialidade de gênero” (WALSH, 2008). “O currículo prescrito” (SACRISTAN, 2000), enquanto conteúdo do documento curricular livro didático, acaba reforçando essa visão, dado que não há outra perspectiva a ser apresentada.

Trabalhar o gênero na lógica do sexo biológico traz indícios de uma prática docente não reflexiva, que se faz possível nos moldes da “interculturalidade funcional” (WALSH, 2008). Ressaltamos que não há uma crítica ao conteúdo de ciências especificamente, não afirmamos que as distinções biológicas não existem e/ou não podem ser trabalhadas, pois é válida a alfabetização das crianças nas diferentes disciplinas, mas nos referimos ao fato de essa ser a única maneira que a professora acredita estar trabalhando, através do livro, com a temática de gênero em suas práticas.

Esse currículo prescrito, enquanto conteúdo do livro, encontra-se imerso na teoria tradicional, na lógica da “racionalidade técnica” (LOPES; MACEDO, 2011), que coloca o/a professor/a como reprodutor de conhecimentos produzidos e tidos como universais. Tais saberes são elaborados como uma ciência inquestionável, não proporcionando pensamento crítico-reflexivo a respeito das questões de gênero. Desse modo, o currículo tradicional, marcado pela racionalidade técnica é permeado pela colonialidade, distanciando-se de um currículo pós-colonial (SANTOS; SILVA, 2020).

Ainda sobre esse conteúdo, professora Penha é mais uma que lembra primeiramente do assunto ao trabalhar com “o corpo humano”, no livro de ciências, quando pensa a respeito de suas práticas em relação à temática de gênero. Porém, por enxergar esse tema também como sinônimo de sexualidade ela acredita que o aborda quando trabalha com a constituição das famílias no livro de história, assim como o professor José. Ao apontar outras configurações de família, que não apenas a “tida como tradicional”, o currículo prescrito (expresso no conteúdo do livro) e o em ação/vivido (por meio da prática docente) aproxima-se da compreensão descolonial, já que elenca mais de um modelo possível de formação familiar e dá margem para uma prática questionadora dos padrões de constituição familiar, por exemplo, a família nuclear tida como universal e por vezes fundamentada no patriarcado.

Nesse sentido, o professor José desenvolve uma prática reflexiva, possibilitando a minimização de estigmas e preconceitos sobre a sexualidade e as famílias constituídas por casais homoafetivos. Com isto, há indícios de que sua prática possa estar próxima da

“interculturalidade crítica” (WALSH, 2008), visto que nos parece haver olhares equânimes entre os possíveis modelos familiares e reflexões para o combate ao preconceito. Por conseguinte, a fala da professora Frida também aponta para esses indícios, observemos:

**Geralmente, quando eu recontextualizo é sempre tentando trazer exemplos próximos, né? então é sempre assim, como é que a, é, nessa imagem aqui, é, a menina tá dessa forma, o menino tá dessa forma, mas como é isso? vocês são assim? Aí alguns vão, sim, vão dizer que acontece determinadas, a cena retrata, né? mas aí quando, por exemplo, teve uma imagem de, as meninas pulando corda, e só meninas pulando corda, no livro de história, e aí vai falar das diferenças entre as crianças porque é, é isso que a gente tem, né? de conteúdo, é mais comunidade, enfim, aí é, eu trago pra eles “e aqui, cadê os meninos pulando corda? Os meninos pulam corda?” então eles vão dizer que sim, que pulam. Então eu tento trazer isso mais próximo da realidade deles, e pergunto as meninas “e aí?” tem uma imagem muito interessante que é de um, jogando videogame, que são as diferenças, né? de cada localização, então, um pessoal que mora ribeirinho, aí as meninas pulando corda, quem mora no apartamento aí menino jogando videogame, aí: “e vocês gostam de jogar videogame?” Então, eu coloco essas perguntas, né? pra dizer assim, olhe, no livro tá mostrando dessa forma, mas como é vocês, então, essa recontextualização, ela acontece nessa conversa, eles dando os exemplos deles, [...] e as imagens do livro didático, infelizmente, ainda elas tão muito presas a essa cultura patriarcal, do que é de menino e do que é de menina, a recontextualização que eu faço é nessa direção, conversando com eles, mas também mostrando outras possibilidades. (2022)**

Notamos que a professora Frida, ao utilizar o livro como meio didático, tem um olhar crítico-reflexivo a respeito das formas em que o gênero aparece nas imagens. Sua prática se inscreve na perspectiva “dialógica” (FREIRE, 1996) questionadora dos padrões patriarcais, pois ela busca levar as crianças à reflexão e curiosidade. A docente assume, juntamente com os/as estudantes de sua turma, uma postura democrática e curiosa desafiando-os a pensar sobre suas realidades, e se os tipos de lugares e brincadeiras representadas no livro para meninas seria somente delas e/ou vice-versa.

Essa postura está em consonância com o que Freire (1996) chama de “pensar certo”, que se refere a leitura do mundo de forma crítica e não mecânica ou ingênua. Isso significa utilizar os textos e atividades como suporte para fazer com que as crianças pensem no conteúdo diante de suas vivências. Na dialogicidade as pessoas são vistas como sujeitos dialógicos que se desenvolvem na diferença e no respeito (FREIRE, 1996), sendo assim, não há espaço para machismos, racismos, classicismos, homofobia etc.

Diante disto, existe a reconfiguração do currículo prescrito para o currículo em ação/vivido, a professora Frida produz uma “prática curricular/currículo praticado” (OLIVEIRA, 2003) diante dos elementos que são propostos formalmente; das influências de sua formação inicial e continuada; de outros “saberes” (TARDIF, 2002) advindos de sua vida

e experiência no exercício da função; e das possibilidades na interação com a turma que trabalha no momento.

Ao recontextualizar o currículo prescrito e produzir uma prática curricular outra, a professora Frida abre caminhos possíveis para práticas insurgentes “feministas decoloniais” (LUGONES, 2014), pois coloca-se combativa às forças reguladoras da colonialidade de gênero. Nesse movimento, consideramos que a prática da docente caminha para a ciência das “responsabilidades que se assumem com o ensino” para a vida dos/as estudantes, sejam elas “pessoais, acadêmicas e/ou sociais e políticas” (ZEICHNER, 1993).

Nas consequências pessoais, sua prática busca ampliar as possibilidades de brincadeiras que estão postas no livro de forma limitada a cada gênero (menina = corda; menino = videogame). Com isso, ela possibilita que as crianças de ambos os gêneros possam se reconhecer em todas as atividades descritas. As consequências acadêmicas se colocam na formação reflexiva e questionadora para o desenvolvimento intelectual da turma. Em relação às consequências sociais e políticas, o ensino pode propiciar que essas crianças tenham posturas que amenizem alguns dos efeitos dos padrões coloniais de poder em suas vidas.

Sobre os impactos da colonialidade de gênero para as crianças, a professora Frida relata que a “cultura patriarcal” faz com que eles/as fiquem “presos/as ao que é de menino e de menina”. Diante disso, visualizamos as implicações do “capital cultural corporificado” (BOURDIEU, 2007) que opera através do “*habitus*” colonial patriarcal, fazendo com que as crianças inconscientemente adotem posturas, modos, gostos, diante das informações nos diversos ambientes em que fazem parte, além da formação familiar.

No tocante ao eixo: c) vídeos, localizamos nos relatos docentes o trabalho com gênero no tempo previsto diante de datas comemorativas, tais como: dia da mulher e dia das mães, e/ou situações sexistas cotidianas que levam ao trabalho com o assunto. O local de busca para utilização desses meios didáticos é a internet, em virtude dos documentos curriculares da escola não contemplarem esses conteúdos e o trabalho ser realizado por iniciativa dos/as docentes diante das demandas pedagógicas. Além disso existe também embasamentos em autoras científicas que são utilizadas para pensar e atuar sobre a realidade. Observemos:

Eu acho importante trabalhar essas datas, não só um único dia. Eu gosto muito de trabalhar a semana, vivenciar a semana inteira a data, porque a gente consegue trazer de uma forma mais... mais dinâmica e não só: “Ah, hoje é o dia da mulher, ah parabéns pra ela, que legal! E amanhã não é mais? **Qual é a importância da mulher pra gente?**” Ela é muito importante, todos os dias. **Principalmente pra aquelas crianças muito pequenininhas, que tem a visão da mãe em casa, que tem a visão da tia, da avó, aquelas pessoas que tão ali cuidando, protegendo, educando, que não... não... isso não tira também a imagem do pai, com certeza, mas a gente sabe que a imagem da mulher, ela foi muito prejudicada durante muito tempo, a gente**

foi, de certa forma, desconsiderada, a gente não tinha muita serventia, né? pra sociedade. Então hoje a gente precisa resgatar esse prejuízo de antigamente pra que amanhã a gente não sofra, pra que a criança veja que a mulher é tão importante quanto o homem.[...] Geralmente eu trago algum videozinho de alguma história em que a mulher, ela é protagonista, em que ela se sai bem, que ela consegue resolver os problemas, em que ela é respeitada, em que ela convive em sociedade de igual de um pro outro, [sic] pra que eles percebam que essa relação ela acontece ela é possível de acontecer, geralmente também eu sempre mando uma atividade pra casa pra que eles consigam trabalhar o tema em casa com as mães também, com os pais, pode ser uma entrevista, pode ser um desenho, pode ser uma modelagem, mas que eles também trabalhem esse tema em casa, não só na escola, mas em casa. (*Quais são as fontes utilizadas?*) Boa parte é da internet, porque a gente não tem esse material didático. Consegui trabalhar as personalidades do Brasil, né? Como por exemplo, nossa presidenta, conseguimos trabalhar também escritoras, essas mulheres que a gente considera super importante, né? (PROFESSORA BERTHA, 2022)

O que eu uso mais é projeção, é, já trouxe vários vídeos, né? que vão falar, é, das mulheres na sociedade, algumas mulheres cientistas, algumas mulheres em outros espaços artísticos, né? [sic] que vão mostrando, então geralmente o que eu uso mais é forma de animação, porque como eles são menores, pra projetar isso, basicamente é esse aparato mais audiovisual que eu tenho utilizado com eles. (*Quais as fontes?*) É, eu tenho, como eu tenho já uma aproximação então eu vou pras [sic] teóricas que eu já trabalho, né? vou pra Judith Butler, eu utilizo, eu utilizo a Julieta Paredes que vai falar desse feminismo mais comunitário, mas isso é sempre voltando sempre pra romper com as estruturas das relações de poder binárias, então tem essas referências que eu utilizo acadêmicas, essas são algumas, mas assim, que eu pesquiso realmente na internet é tentar, é, a partir dos meus estudos, identificar nos vídeos que eu trago pra eles [...] eu tenho que adequar como falar isso pras [sic] crianças, mas assim, geralmente eu realizo buscas no Google, no YouTube, de documentários, de animações que se aproximem da idade das crianças pra [sic] falar. [...] Não, não há algo específico, é, como eu tinha falado, isso vai a partir das situações que vão surgindo na sala de aula e aí eu vou trabalhando em cima, né? de forma, quando surge, inicialmente, de forma verbal [...] então, se acontece determinada situação: “ah, não, mulher não joga futebol!” aí eu mostro o vídeo: “Oh aqui, ó! Vocês conhecem Marta?” Aí eu apresentei a jogadora Marta e eles não conheciam, né? os meninos não conheciam, as meninas também não conheciam mas sabiam que tinha futebol pras [sic] mulheres, né? então veja que fica tudo muito reduzido, e aí a gente vê o quê? há um limite, é, cultural também, que eles, o ambiente onde eles estão, né? na família é muito limitado também culturalmente, e aí a escola é um espaço pra que a gente possa ampliar esse olhar das crianças, por isso que eu entendo a importância da gente desmistificar mesmo, de romper esse binarismo de gênero, dessa relações de poder. (PROFESSORA FRIDA, 2022)

É, esse ano no dia das mulheres, geralmente, não só esse ano, mas nos outros anos, geralmente, eu vou, é, trago a temática da discussão, principalmente a questão, é, das profissões. Então, esse ano especificamente eu trouxe, é, uma série de vídeos, do dia da, da mulher, de comemorar o dia da mulher, que é a série meninas fantásticas, então, são mulheres, é, que revolucionaram o campo da ciência, o campo da arte, é, a questão mais de, artes plásticas, da música, então eu trouxe uma série, né? [sic] de, é, chama meninas fantásticas porque são animações, realmente são direcionadas pras [sic] crianças, então são, aí conta a história de Frida Kahlo, aí conta a história, é, da Ivone Lara que é a cantora, então eu passei a semana trazendo esses vídeos, relacionei com história, com a disciplina de história, falando das profissões, mas aí uma coisa que chamou muita atenção quando eu tava [sic] passando esses vídeos, é de alguns meninos eles não quererem assistir, e teve um aluno específico que chegou e falou que não queria assistir aqueles vídeos sobre as meninas fantásticas, sobre essas mulheres, porque isso era coisa de mulher, era coisa de menina, e que ele não tinha interesse nisso.

Então aí, eu fui trabalhar em cima né? mas mesmo assim eu disse: **“não, todo mundo vai assistir, mesmo você não tendo interesse, mas você vai assistir os vídeos, nós vamos discutir e vamos fazer atividade, mesmo você não tendo interesse.”** Então eu perguntei aos outros meninos, alguns também reafirmaram essa ideia dele, e outros disseram: **“não, eu tô [sic] prestando atenção, eu tô gostando.”** Então aí aquela pergunta que você fez anteriormente, né? da importância disso, né? de trabalhar e não trabalhar, **é muito importante, tem que ser trabalhado, porque a mentalidade que eles trazem pra sala de aula é de que tem coisa de menino e tem coisa de menina, e se não for coisa de menino, não é de interesse dele as coisas de menina, ditas coisas de menina. Então a gente trabalho dessa forma, especificamente, no dia da mulher.** (PROFESSORA FRIDA, 2022)

E vídeo eu já trabalhei diversas vezes falando sobre a grande catástrofe, que é onde eu dou um choque neles de emoção, eu gosto de usar aqueles documentários que fala sobre a morte na fábrica onde teve o, o... as mulheres que foram queimadas, eu mostro pra eles algumas historinhas que têm salvo que é falando sobre como as mulheres eram tratadas na época do tempo dos reis, né? Que, é, existia a água do banho, primeiro era o homem da casa e depois vinha seguindo e por último eram as crianças, mas a mulher ela tinha só o papel de servir. Então sempre mostrando esse detalhe, é dessa forma que eu trabalho e depois trago para o contexto atual quando a mulher é mantenedora das casas, muitos tem a mãe como mãe e pai que cuida, então tem que valorizar essa questão pra eles, mostrando o valor da mulher assim, e aí a gente trabalha o dia da mulher e trabalha mais também dia das mães. Alguns nem entendem o que está passando, geralmente as meninas é que ficam mais atentas, eu vejo que ela arregalam [sic] os olhos e ficam um pouquinho mais atentas e têm sempre alguns que entram no debate, tentam discutir, eu valorizo isso pra poder deixar eles questionadores sobre tudo. (PROFESSOR LUÍS, 2022)

Vemos, nas falas das professoras e do professor, que o dia e/ou “semana da mulher” impulsiona discussões sobre questões de gênero, sendo trabalhadas de maneira histórica e questionadora. O professor Luís faz um resgate histórico sobre a data, trazendo para realidade atual das crianças, ele cita ainda o dia das mães como uma data que reforça esse trabalho. As docentes (Bertha e Frida) utilizam vídeos que elencam o protagonismo feminino de maneira “dialógica” (FREIRE, 1996) para desenvolvimento crítico-reflexivo das crianças no tocante aos padrões de gênero. Com isto, elas aproximam suas práticas de um movimento insurgente descolonial, ao realizar um giro epistemológico e trazer os saberes e o papel importante de mulheres que sofreram/sofrem vários processos violentos, limitantes e silenciadores na história.

Nas falas da docente Frida existem denúncias de que as crianças, em seu contexto familiar, “possuem um limite cultural e que a escola é o lugar possível para romper os binarismos e relações de poder”. Isso nos conduz, mais uma vez, a visualizar o “*habitus* do capital cultural incorporado” (BOURDIEU, 2007) de gênero que os/as estudantes apreendem, inclusive, no âmbito familiar. Diante disso, o olhar da professora é indagador ao visualizar a realidade como uma possibilidade de atuação e não como determinação (FREIRE, 1996).

Em seu trabalho, a professora Frida realiza um resgate de histórias de mulheres latino-americanas, tais como: Frida Kahlo, artista mexicana; Ivone Lara, mulher negra cantora e

compositora brasileira; Marta, seis vezes melhor jogadora do mundo pela Federação Internacional de Futebol Associado – FIFA e, com isto, acerca-se do deslocamento contra-hegemônico defendido pelo “feminismo latino-americano” (CAROSIO, 2009a). Enxergamos, nessa cinesia, um olhar outro diante da diferença colonial, em que a história é contada por intermédio das pessoas subalternizadas.

Dessa forma, ao mencionar a história dessas mulheres trazendo também a temática das profissões, as docentes ampliam universos possíveis aos gêneros. Sendo assim, deslocam as mulheres da limitação do lugar privado/doméstico, já denunciado na terceira onda feminista, que é muitas vezes reforçado pelo patriarcado nos documentos curriculares e na família. Há ainda, no trabalho das docentes, aproximações com a interseccionalidade, visto que as histórias são de mulheres latinas, negras e com isto, são personalidades que foram marcadas por diversas avenidas opressoras, tais como gênero, raça, território e classe. Visualizamos olhares em proximidade com a interseccionalidade também nos seguintes relatos, analisemos:

**Eu trabalho assim, a mulher negra, a luta da mulher na sociedade brasileira, o racismo que a mulher é discriminada, eu sempre trabalho focando mais onde têm mais injustiça, aí eu foco mais no negro, na, nessas questões. Eu exibi um vídeo sobre os africanos “Raízes do Brasil” e nesse vídeo falava não só da importância do trabalho braçal, mas do conhecimento que eles tinha, que os negros tinham sobre cultivo e o quanto isso foi importante para o Brasil, para a expansão territorial do Brasil, né? A partir desse vídeo, nos levou a refletir, a sala de aula toda sobre a igualdade de condições, sobre o respeito, chega de privações e violências contra as pessoas negras. Em seguida eu fiz a exposição da imagem de algumas mulheres negras, citei elas, mas o foco foi em Dandara, falei um pouco de Dandara, apesar de ninguém conhecer a história de Dandara, e até pra pesquisar sobre ela eu encontrei poucos fatos sobre Dandara, mas eu fiz a exposição sobre ela e nenhum aluno conhecia. Aí parti pra uma mulher mais atual, parti pra Marta, jogadora de futebol, aí eles já mostraram mais que conheciam, que admiravam, então foi bem proveitoso esse trabalho e no final houve uma culminância os alunos apresentaram, é... tinha alguns que já praticavam capoeira. (PROFESSORA CAROLINA, 2022)**

**Em relação aos vídeos indígenas da internet... no momento eu não me lembro os nomes... Assim, eu pego vídeos da internet, agora no momento eu não me lembro, falando sobre a mulher, sobre a evolução, sobre as conquistas, sobre a luta e vou problematizando essa questão. Eu trago em relação da mulher é no sentido de que a mulher indígena lá no início do século, né? de uma certa forma, as mulheres indígenas elas foram muito usadas, né? os índios foram escravizados, os índios foram obrigados a fazer coisas que eles não queriam, principalmente as índias. As índias elas é, foram muito sofridas também, até de uma certa forma violentadas nessa história toda [...] Então, é, importante no dia da mulher você trazer essa história, esse resgate, desde o início dos primeiros habitantes do Brasil que foram os índios, certo? como foi acontecendo as coisas, a colonização do Brasil e como a mulher foi construindo seu espaço, e hoje, graças a Deus, nós temos mulheres aí ocupando cargos que antes só poderia ser do homem. E também a coisa tá muito boa porque até cargos que diziam que era só da mulher como pedagoga, por exemplo, não tinha também. Então o preconceito não existia só com a mulher, era com homem também, então hoje nós temos vários pedagogos trabalhando. (PROFESSOR FRANCISCO, 2022)**

A professora Carolina e o professor Francisco apresentaram em suas falas uma prática que aborda o gênero numa perspectiva que se aproxima da visão interseccional, considerando que esse marcador de opressão não caminha isoladamente, mas está interconectado com outros, como a raça e a etnia, por exemplo. A docente ao citar que “gosta de trabalhar onde existe mais injustiça”, mesmo sem pronunciar o termo interseccionalidade, ela demonstra ter ciência de que as mulheres sofrem diferentes subalternizações de acordo com o contexto em que vive, por isso ela traz a contextualização com os povos africanos e a figura da mulher negra em Dandara.

O olhar interseccional se configura por compreender que existem consequências estruturais que resultam de mais de um eixo de opressão (CRENSHAW, 2002). Por conseguinte, analisamos que, nas formas trabalhadas pela professora Carolina e professor Francisco, o gênero é compreendido diante das interconexões das categorias de poder e opressão sobre o corpo e imagem das mulheres negras e indígenas, pois realizam um resgate histórico e enfatizam a imagem feminina que foi criada diante do processo colonizador. Nesse resgate, a professora Carolina apresenta também em sua prática um deslocamento contra-hegemônico em relação à importância da mulher negra na história, inscrevendo sua prática em conformidade com uma “geopolítica e corpo-política outra” (WALSH, 2003) que se personifica na figura de mulheres colonizadas.

Consideramos então, que as maneiras de trabalhar com o gênero nos relatos do/da docente relacionam-se com a “desobediência civil e epistêmica” (MIGNOLO, 2008), pois não abordam a história diante do ponto de vista eurocêntrico, mas através das mulheres colonizadas negras e indígenas. O professor Francisco, em sua fala sobre os preconceitos contra mulheres, acaba por dizer que “hoje está muito bom e que os homens também sofriam preconceitos”. Essa fala retoma o lugar fronteiriço da diferença colonial, mostrando, diante do olhar masculino, uma avaliação sobre as conquistas femininas nos dias atuais sob a ideia do “muito bom”.

Embora muitas lutas tenham possibilitado novas teorizações, espaços e conquistas femininas, não acreditamos que as mulheres estejam nesse cenário “muito bom”. Isso porque os mecanismos de opressão de gênero, raça, classe etc. são estruturais, se renovam/recontextualizam e ainda temos mulheres sofrendo diferentes tipos de violência no dia a dia. Existe também, na fala do professor Francisco, indicativos da consciência de um patriarcado enquanto sistema de opressões que também alcançam os homens, sobre isso Paredes (2011) sinaliza que o patriarcado atinge toda a humanidade com suas diferentes formas de violência, opressão e discriminação, sendo historicamente construído sobre o corpo feminino.

Contudo, a figura masculina, branca, heterossexual foi colocada como corpo geopolítico e epistêmico de poder, por isso, não consideramos que sofram preconceitos assim como as

mulheres, tal como o professor externa, mas não descartamos os efeitos do patriarcado diante dos ditos da “masculinidade hegemônica” (CONNEL, 1995, 1998; KIMMEL, 1992, 1998) sobre os meninos/homens.

Com relação ao eixo: d) imagens, são utilizadas no trabalho com as questões de gênero em sala de aula, se dão em datas comemorativas como o dia da mulher/ dia das mães, e transversalmente ao tratar sobre temas como família. Vejamos:

Geralmente quando eu trabalho em sala, assim, como eu te falei, eu não foco, não é o meu foco, porque eles são...vem de educação infantil, mas quando eu trabalho em sala, eu busco muito trabalhar **quando a gente trabalha a questão da família, aí eu busco trabalhar essa questão, então o que é que eu trago? Vamos trabalhar foto, vamos trabalhar fotos de casa, vamos trabalhar fotos da família, porque aí na foto da família vai ter, é... vamos trabalhar fotos, é... por exemplo, no dia da mulher agora, eu trouxe pra eles Marta, enquanto jogadora de futebol, e trouxe também outros ícones, é... da nossa realidade e aí, alguns quando viram disseram: “Oh, tia, mas ela joga bola e jogar bola é coisa de homem.” Eu achei bem interessante porque eles têm 4 anos, e aí foi na hora que a gente foi conversar, eu: “não! Ela joga futebol porque ela gosta de jogar futebol [...] trouxe também uma piloto de avião... não lembro o nome dela agora... é... aí mostrei pra eles, eu disse: “ela também é mulher, mas ela dirige um avião, ela pilota um avião, olha que coisa legal! Um avião bem gigante!” E aí a gente foi conversando, então eu acho que o trabalho com imagem, com fotografia, com o mais próximo que você conseguir chegar da realidade deles, é... aí se torna, tona a aula além de prazerosa, com significado maior. E foi muito interessante porque eu não trouxe só elas duas, eu trouxe diversas mulheres, mulheres cozinheiras, mulheres atletas, mulheres...é...que lutam boxe, e eles ficavam: “Mas...oh, tia, mas isso é coisa de homem.” E aí a gente foi trabalhando que, não! Não é coisa de homem! É coisa de quem gosta, se você gosta de determinada coisa, não é porque você é homem que você vai deixar de fazer, não é porque você é mulher que você vai deixar de fazer, mas a todo momento focando que as vezes é mais difícil pra mulher, “olhe, será que a gente vê o jogo da mulher todo dia na televisão?” Não vê! A gente vê mais o jogo dos homens, por quê? Porque ainda não é divulgado” e aí a gente foi conversando com eles, e eu busco muito trazer essas questões da realidade, então eu trabalho com fotografias, eu trabalho com imagens. (PROFESSORA ALMERINDA, 2022)**

Eu sempre uso imagens de revista de cosméticos, de propagandas pra mostrar onde as mulheres se encontram, nas posições de, de, como é vendida as imagens delas que é a realidade, eu tento mostrar os glamour” que o pessoal coloca na revista, né? A mulher muito bela, maquiada, muito produto, aquelas coisas, direcionando. E procuro uma realidade da mulher sofrida e mostrar pra eles que existe muita utopia também na questão feminina. Na verdade as imagens que eu trabalho de mulher são as presentes, e esse ano, é, as mães, as próprias mães pra eles lembrarem do espelho de mulher, o exemplo de mulher que eles têm mais próximo, então eu trabalho sempre as famílias. E aqueles que não têm mãe quando acontece aí eu procuro quem é mais próximo daquele momento pra poder ser um exemplo de mulher pra eles. (PROFESSOR LUÍS, 2022)

Nas colocações da professora Almerinda há denúncias do binarismo em relação aos tidos papéis de cada gênero, algo que busca desconstruir com sua prática questionadora. O olhar escrutinador da docente a respeito do gênero insere sua prática enquanto dialógica, reflexiva e crítica (FREIRE, 1996). A docente evidencia as relações de poder entre os gêneros em áreas

como o futebol e aviação, e busca provocar nas crianças um olhar não sexista, ampliando e produzindo outros repertórios possíveis. Visualizamos indícios de um trabalho “intercultural crítico” (WALSH, 2008) de gênero nas práticas relatadas, tendo em vista que há tentativas de desestabilização das hierarquias na condução do assunto, aproximando-se de um posicionamento “feminista decolonial” (LUGONES, 2014).

A docente chama atenção para o fato de o futebol feminino ser menos divulgado e valorizado que o masculino, com isso, as crianças crescem sobre um imaginário de que futebol “é coisa de homem”. As representações de gênero nas diferentes mídias, enquanto “capital cultural objetificado” (BOURDIEU, 2007), (re)produzem o *habitus* colonial patriarcal e reafirmam quais os lugares para cada gênero nos esportes e demais profissões.

Sobre isso, Sabat (2013, p. 149) afirma que “em qualquer sociedade, os inúmeros artefatos educativos existentes têm como principal função con/formar os sujeitos, moldando-os de acordo com as normas sociais.” A autora acrescenta que boa parte dessas produções educativas estão postas no campo cultural, tais como, revistas, livros, televisão, e acrescentamos a isso as redes sociais nos dias de hoje. Esses diversos meios de propagações e produções culturais incutem, em sua grande maioria, concepções hegemônicas de gênero, sexualidade, raça etc.

Diante disso, a prática desenvolvida pelo professor Luís, ao comparar imagens e símbolos tidos como femininos em revistas, problematiza os estereótipos dos padrões de beleza destinados à mulher como utópicos e relaciona com a realidade vivenciada no cotidiano das famílias. Com esse exercício o docente posiciona sua prática enquanto reflexiva e crítica ao “modelo de mulher universal” posto nas imagens, levando as crianças a pensarem sobre outras possibilidades de ser mulher, diferente do que pode estar apresentado nas revistas de publicidade.

As imagens divulgadas através dos veículos de comunicação estão carregadas de significados e são produtoras de pedagogias que ensinam a ver, pensar e agir no mundo. Assim, “a construção de imagens que valorizam determinado tipo de comportamento, de estilo de vida ou de pessoa, é uma forma de regulação social que reproduz padrões mais comumente aceitos em uma sociedade” (SABAT, 2013, p. 150). Com isso, são produzidas identificações e identidades com propósito monocultural, partindo de representações coloniais patriarcais.

No tocante ao eixo: e) textos com atividades e desenhos, localizamos práticas que abordam assuntos sobre gênero também no tempo previsto de datas comemorativas (dia da mulher e dia das mães) presente em disciplinas como história, na abordagem histórica sobre a

data, e no trabalho com português e arte, nas produções de gêneros textuais e ilustrações. Averiguemos:

**O dia da mulher eu não costumo trabalhar muito, mas as vezes que eu trabalho também é imposição da escola, eu trabalho mais com essa questão de contar história do porquê do dia da mulher, por que que é comemorado e friso com eles, inclusive esse ano eu fiz isso, de que o dia da mulher é relacionado a um dia de luta, de reivindicação de uma... de uma pauta que elas queriam que acontecesse naquele determinado momento, aí eu faço um contexto relacionado a história, né? o porquê que elas tavam [sic] reivindicando, como foi que aconteceu a situação, mas não nesse dia assim, que é um dia lindo maravilhoso, que a mulher é o sexo frágil, mas eu tento trabalhar mais no contexto histórico mesmo, trazer pra eles o porquê que aquele dia é o dia da mulher, que aí alguns questionam: “Por que também não tem dia do homem?” porque toda vez que se trabalha o dia da mulher eu via assim, antigamente eu trabalhava, né? [sic] essa questão da mulher frágil, essas coisas, a mãe, isso aquilo outro, só que é muito mais que isso, né? o dia da mulher não é pra essas... tem uma, [sic] tem toda uma problemática por trás pra aquele dia. Aí eu digo a eles: “Não tem dia do homem porque o dia da mulher especificamente esse, porque aconteceu isso, isso e isso...” aí eu vou, conto a história do porquê daquele dia ser o dia internacional da mulher. (*Quais os recursos utilizados?*) É sempre texto, mas... é pesquiso na internet, porque os livros em si, que a gente tem, eles não trazem, pra mim, na minha visão deveria trazer se fosse pra trabalhar da forma... ou fornecido pela escola, é sempre assim, trabalhar o dia da mulher, mas não traz nenhum tipo de material pra que a gente consiga fazer esse trabalho [...] então trato da história escrita no quadro, porque as vezes nas escolas que eu já trabalhei não tinha muito recurso, então eu escrevia o texto sobre aquele fato histórico relacionado ao dia da mulher e em cima daquele texto acabava trabalhando o porquê do dia, tal, qual o significado, a importância, já, esse ano, inclusive, eu trabalhei a questão do direito ao voto, né? por ser um ano eleitoral. Eles não, eles não, assim, eles mostram interesse, não todos, mas assim, eu percebi que alguns [...] eles ficaram meio que surpresos por saber porquê que tinha acontecido por que foi de maneira tão trágica, e por que essa homenagem, eles não sabiam, na verdade é essa, eles não sabiam que o dia da mulher era comemorado em virtude de uma luta que elas travaram. (PROFESSOR JOSÉ, 2022)**

**Eu gosto de trabalhar com poema para o dia das mães. Inclusive, esse ano eu trabalhei uma sequência didática que foi a semana inteira para o dia das mães. E a gente fez leitura de poemas, a gente... eu trouxe na sequência didática um poema retalhado onde eles tinham que preencher as lacunas para fazer as rimas, tudo relacionado a mãe. E no final, todos em jôgral lemos o poema para as mães deles. (PROFESSOR FRANCISCO, 2022)**

**Faz poeminhas, faz florzinha, cartãozinho, essas coisas pra eles levarem pra dar a uma mulher que eles gostem, a mãe, uma tia, né? Uma vó, aí pronto, [sic] aí nessa questão eu não especifiquei o, a gente especifica que é o gênero feminino, a mulher, né? pra levar pra uma mulher. (PROFESSORA PENHA, 2022)**

Eu trabalho também a questão de pinturas que eles adoram **quando termina de tudo pra fixar o conteúdo que eles assimilaram eles fazerem desenhos e discutir sobre o desenho, aí é onde eu amplio a questão da discussão com eles nessa parte. (PROFESSOR LUÍS, 2022)**

Identificamos na fala do professor José uma prática dialógica que busca desenvolver o pensamento crítico das crianças a respeito do “dia da mulher”, conscientizando-as sobre a data ser histórica e não necessariamente romântica. Desse modo, o docente resgata o contexto das

lutas femininas por direitos básicos como, por exemplo, o voto. Ele lembra que tinha uma perspectiva e trabalho diferentes sobre a data, colocando a mulher como “o sexo frágil”, mas que adotou outra postura com o tempo de atividade docente. Freire (1996) fala dessa disponibilidade de investigação, apreciação e mudança de opção como uma necessidade e um direito do/a profissional no exercício do ensino na compreensão e investigação dos fatos.

Nesse sentido, o professor José demonstra o que Zeichner (1993), por meio de Dewey, expõe ser uma das atitudes reflexivas que é a abertura de espírito, ou seja, se colocar à escuta de outras ideias e se indagar sobre as formas que trabalha determinados conteúdos em sala de aula. Reconhecer-se como passível de “erros” diz sobre a atitude da responsabilidade com o ensino e seus efeitos, para além disso, expõe a terceira atitude que é a sinceridade.

Em relação ao dia das mães, os professores Luís e Francisco e a professora Penha recorrem a atividades que resgatam a dita “afetividade materna”, com poemas, pinturas e desenhos para fechamento das discussões e sequências didáticas. São atividades que aproximam as crianças de sua realidade familiar, mas trata-se sempre de um período doloroso para aquelas que não têm mãe presente e/ou viva, além das possibilidades outras de formação familiar. Os/as docentes, assim como o professor José expõe, trabalham por imposição das secretarias, no entanto são mais favoráveis a uma abordagem do “dia da família”.

Considerando o eixo: f) brincadeiras e brinquedos, há abordagens sobre gênero em um tempo não previsto diante de situações sexistas que surgem por parte das crianças e das maneiras/visões que os/as docentes têm ao conduzirem o assunto. Examinemos:

**E como eu falei também, eu gosto de misturar os brinquedos, eu vou lá, um no meio em uma mesinha e despejo todos os brinquedos, e lá eles vão pegando, vão se organizando em grupinhos, e vão brincando daquilo que acham mais interessante [...] Quando acontece que eu vejo, aí eu digo: “Não! Não tem problema, a gente pode brincar.” Aí eu vou lá e explico, como, por exemplo, de casinha “você também não vai? Olhe, você também não tem em casa a mamãe e o papai na casinha? Papai as vezes não faz a comida pra você, ou então não ajuda a mamãe na casa? É a mesma coisa que brincar, a menina tá fazendo o papel lá da mamãe cuidando, e você também pode brincar de casinha fazendo o papel do papai.” A gente tenta intervir da melhor maneira possível pra não causar nenhum bloqueio na criança. (PROFESSORA BERTHA, 2022)**

**Quando a gente vai pra quadra, os meninos querem brincar de bola e já dizem logo, o dono da bola, quem traz a bola já diz logo que as meninas não vão brincar. Aí eu já converso e digo: “não! se as meninas não brincarem, a gente não vai.” Então, eles aceitam porque é mais uma imposição minha, do que uma desejo deles. Então, se eles jogam bola, não querem que as meninas brinquem, aí “não, tem que brincar!” aí as meninas entram, e elas jogam bola, elas se divertem. Já quando é brincadeira de pular corda, as meninas, elas gostam muito de pular corda, né? então eu brinco com elas lá pulando corda, é, em nenhum momento as meninas dizem assim: “ah, você não vai brincar.” Né? elas não, não têm essa posição assim de que o menino não pode pular corda porque é uma brincadeira que elas gostam muito, né? é, em relação, por exemplo, ao balanço, as meninas**

adoram o balanço, mas elas também não impedem que os meninos façam essa atividade. Eu percebo mais que é sempre mais o grupo dos meninos que, é, tentam afastar as meninas, rejeitar as meninas em determinadas brincadeiras. Então, eu coloco "vamos jogar basquete." "Não! a bola é de fulano, é de um menino, ele não quer jogar basquete." Ai eu disse: "não, vai todo mundo jogar basquete." Que aí: "então só os meninos!" Eu disse: "não! as meninas também." Porque eles precisam entender que não existe essa brincadeira que é de menino e essa brincadeira que é de menina, os dois brincam. "Ah, mas as meninas não sabem chutar." "Então ensinem elas a chutarem. Elas não sabem chutar porque vocês não deixam elas chutar, deixem elas chutar para elas aprender, você também antes não sabia, não foi praticando?" Mas assim, é algo que é todo dia, toda vez que a gente vai pra atividade na quadra, na quadra poliesportiva, é a mesma conversa, quem tem a bola não quer que as meninas brinquem, só brinca porque eu digo que tem que misturar. (PROFESSORA FRIDA, 2022)

Eles gostam de futebol, algumas, têm umas que gostam e eles chegam reclamando, dizendo: "Fulana quer brincar de futebol!" Eu digo: "Não existe... não tem problema se ela quer." Mas a brincadeira que eles mais gostam é futebol. [...] na minha sala tem, elas [as meninas] se direcionam mais à brincadeiras de meninas, mas assim, elas... tem delas que gostam de brincar. (Quais?) De brincar de boneca, elas sempre trazem as bonecas delas, mas se for pra brincar de bola elas gostam também. (Os meninos participam quando elas estão brincando de boneca?) Não! É muito difícil, muito, muito difícil. Já tem aquela diferença, aquele distanciamento. (PROFESSORA MARGARIDA, 2022)

Quando eu levo eles pra quadra, por exemplo, né? a gente percebe que têm uma brincadeiras que os meninos gostam mais, como futebol, mas se você deixar as meninas também brincam e as meninas gostam mais de barra-bandeira, queimada. É, eu tenho bastante cuidado em relação a isso, as vezes eu deixo pouquinho tempo, porque eu tenho medo, porque a gente sabe que os meninos eles são mais fortes, um pouquinho mais fortes, e se você deixar, mas eu tenho medo disso por conta... eu deixo pouco tempo, quando eles começam a brincar um pouquinho eu as vezes eu paro e procuro uma brincadeira que todos possam brincar, como: pula corda, barra-bandeira, queimada, eles também gostam. (PROFESSOR FRANCISCO, 2022)

A professora Bertha demonstra ter uma prática que compreende as construções sociais a respeito das identificações e identidades de gênero, com isso ela não delimita brinquedos através dos sexos biológicos das crianças, mas os mistura e deixa que peguem o que desejarem. Essa atitude se mostra reflexiva no tocante às questões de gênero, tendo em vista que a professora aparenta compreender que os brinquedos carregam valores simbólicos da sociedade ligados ao sexo/sexualidade das crianças, reforçando a lógica da colonialidade de gênero. Louro questiona se "é preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo?" (1997, p.63).

Isso ocorre quando a boneca e a minicozinha se colocam como uma espécie de treinamento para o cuidar dos/as filhos/as e o lugar privado a ser ocupado pelas meninas no âmbito doméstico em um tempo futuro. Enquanto que a bola e os carrinhos encaminham os meninos para aventuras externas, para a coragem e energia. Não defendemos que as crianças, sejam meninos/meninas/não binários, não podem utilizar esses brinquedos e/ou assumir esses

lugares no futuro. Nos referimos a reflexões importantes a serem feitas sobre como esses artefatos constroem significados e consequências que parecem traçar um “caminho natural” e universal para os gêneros por meio do sexo biológico. Trata-se de um movimento de desconfiança do que é costumeiramente dado como “natural” (LOURO, 1997).

Dessa maneira, buscamos problematizar o desprendimento dos brinquedos das anatomias corporais das crianças, deixando-as mais livres para transitar entre as inúmeras possibilidades. Na intervenção feita pela professora Bertha sobre o “brincar de casinha” há dois pontos de entendimento: no primeiro, a docente busca levar esse menino para o lugar privado, incluí-lo na brincadeira que supostamente é dada como “de menina”, fazendo-o atravessar a fronteira, o que configura uma prática reflexiva e não sexista; no segundo, ela (re)produz o modelo patriarcal de família, onde a menina seria a “cuidadora natural” do lar, do marido, e o menino seria aquele que está lá para “ajudar” nas atividades.

Por conseguinte, a professora Bertha expõe, nesse momento de sua prática, uma atividade que se encontra diante da diferença colonial de gênero na “zona fronteiriça”. Ora ela desprende a brincadeira da naturalização determinista/sexista, ora ela reforça os pilares da colonialidade de gênero e naturaliza o privado como feminino diante da ideia de “ajuda” do homem útil que faz algum serviço doméstico.

A professora Frida também realiza intervenções durante as brincadeiras das crianças, desprendendo-as de qualquer determinismo biológico. Ela relata as visões sexistas dos meninos sobre o jogo de futsal na quadra que buscam impedir as meninas de participar. A esse respeito, Louro (1997) nos convida a pensar que “usualmente” os meninos aparentam ter necessidade de mais espaço do que as meninas, possuindo tendências por tomar o espaço delas, atrapalhando e/ou interrompendo suas brincadeiras. Para a autora é preciso buscar na história as estruturas que construíram esses dados simbólicos como “naturais” nos espaços escolares e não escolares.

Diante disso, Foucault (2013) tece contribuições ao teorizar a respeito do poder disciplinar sobre os corpos, “fabricando” e regulando os indivíduos de modo velado. Todas as práticas, palavras, gestos rotineiros dados como naturais, parecem passar despercebidos, mas abrigam violências simbólicas produzidas pelo patriarcado colonial capitalista moderno.

No entanto, as intervenções realizadas pela docente Frida lançam possibilidades de desestabilização desses “valores” construídos social, cultural e historicamente, no tocante às hierarquias de gênero. Reforçam ainda o posicionamento dialógico que requer despertar pensamento crítico-reflexivo das crianças sobre o tema e segue consoante com uma perspectiva “feminista decolonial” (LUGONES, 2014) diante da “interculturalidade crítica” (WALSH,

2008) de gênero. A mesma brincadeira é sinalizada pela professora Margarida, que também intervém dando reais possibilidades de incluir, as meninas que desejarem, no jogo.

Quanto ao relato do professor Francisco, ainda sobre a mesma brincadeira já mencionada pelas professoras, seu posicionamento é marcado por preocupações construídas sobre a égide colonial sexista. Revela uma prática que se encaminha para “interculturalidade funcional” (WALSH, 2008) de gênero tendo em vista que reconhece diferenças biológicas, integra as meninas por um tempo limitado no jogo e parte para outra atividade, para ele dita como “uma que todos/as possam jogar”. Nessa afirmação, está nas “entrelinhas” a noção de que meninas não podem jogar bola com meninos, e a justificativa dele é baseada nas marcas do determinismo biológico.

Sobre isso, Louro (1997) traz ideias de Sheila Scraton (1992) quanto aos cuidados com a sexualidade feminina que levam docentes a evitar determinados jogos, supondo que tais atividades podem ferir a suposta ideia de “fragilidade e passividade dada como ideal” para a heteronormatividade feminina. Ademais, há também argumentos sobre os copos das meninas estarem expostos a machucados, principalmente em órgãos reprodutores, porém, estranhamente essas ideias não são usadas com relação aos meninos.

No que se refere ao eixo: g) diálogos/oralidade, consideramos elencá-lo separadamente nesse momento apenas para representar que questões direcionadas ao gênero são trabalhadas em um tempo não previsto, sempre que surgem situações que os/as docentes identificam pertinentes para realizar intervenções. Porém, já elencamos várias situações dialógicas anteriormente, em que existem práticas que utilizam outros aportes didáticos (livros, vídeos) para discussões por intermédio da oralidade durante a abordagem dos conteúdos.

Assim, não repetiremos as colocações já citadas em outros eixos, representaremos apenas duas falas, uma se insere no tempo previsto da data comemorativa “dia das mães” e a outra em um tempo não previsto estando direcionada ao gênero como sinônimo de sexualidade. Observemos:

**Assim, eu vivencio, né? [sic] mostrando para as crianças, principalmente para as crianças do sexo masculino, que a mulher ela é uma pessoa muito importante na vida do, nas nossas vidas de todos, né? mas na vida do homem também que inclusive começa pelas nossas mães, todos nós temos um mãe, que elas devem ser bem tratadas. Nesse dia eu gosto sim de falar sobre o tema, sobre o assunto, dando exemplo que muitas vezes começa de pequenininho quando as vezes o aluno ele quer tratar a menina meio diferente, que deve tratar ela bem, porque, não por ser do sexo frágil, mas pelo respeito, para que no futuro também eles possam respeitar as mulheres mais e elas e vice-versa. (PROFESSOR FRANCISCO, 2022)**

**Eu contextualizo mostrando que há a presença de outros gêneros e que não há diferença no movimento das ações porque mudou o gênero. Cada função, cada ato**

que tá sendo alí, [sic] (entre pessoas homossexuais) **eu mostro com a naturalidade que deve acontecer e que acontece igualmente pra todos independente do gênero. (Há imagens?) Não! Sempre discussão! E eu vou até confessar aqui, eu não trabalho na parte escrita justamente pra isso não ser usado contra mim.** (PROFESSOR LUÍS, 2022)

Trazer o diálogo sobre as relações parentais entre os gêneros, para o professor Francisco, estimula o respeito à figura materna, bem como dos meninos para com as meninas. Contudo, há em sua fala a prerrogativa de que as mulheres são “o sexo frágil” e devem ser respeitadas por isso, mas não somente por isso. Nesse momento, percebemos que o docente possui um olhar sobre o gênero por meio do sexo biológico, marcado pelo determinismo e portanto pela colonialidade de gênero.

O professor Luís, ao relatar que dialoga com sua turma sobre questões de gênero, assimila o conceito à sexualidade e diz que só trabalha de forma oral “para não ser usado contra ele”. Consideramos que esse relato de um possível “medo” ao trabalhar o tema com registros escritos (textos, atividades), se deve às diversas investidas por parte de grupos sociais neoconservadores, religiosos ou não, em promover um “pânico moral” na sociedade (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Com a elaboração dos termos “ideologia de gênero”, por líderes religiosos, como algo que representa ameaça para o modelo de família patriarcal e a moralidade cristã heteronormativa, muitos entreves foram traçados entre grupos ditos cristãos e grupos político-sociais.

No Brasil, o tema ganha força diante da aprovação em 2010, pelo Supremo Tribunal Federal-STF, do casamento civil entre pessoas homoafetivas com mesmos direitos em relação aos casais heterossexuais. No mesmo período dessa aprovação, líderes conservadores polemizaram o “Escola sem homofobia”, programa que visava discutir e incentivar o respeito à diversidade de gênero e sexualidade na escola (MISKOLCI; CAMPANA, 2017). Com isso, as pautas que envolvem esses temas que havia dado passos importantes na sociedade, acabaram sendo resumidas a conceitos estereotipados dos quais grupos conservadores trabalham incansavelmente para disseminar.

Diante desse cenário, projetos como “Escola sem partido”; a exclusão de qualquer menção às questões de gênero em documentos curriculares como a BNCC; e a contínua vigilância combativa conservadora aos direitos humanos reprodutivos, sexuais e de gênero, visam tolher a autonomia docente. Como uma espécie de “mordação”, buscam resgatar a falsa ideia de neutralidade, já combatida nas teorias críticas por teóricos como Paulo Freire. O que coloca o/a professor/a como mero técnico reprodutor de conteúdos de maneira acrítica e vai de

encontro com práticas reflexivas e dialógicas, operando nos limites da interculturalidade funcional.

Quando o professor Luís confessa o receio em tratar do assunto com registros que vão provar a existência de sua “transgressão” aos currículos normativos, visualizamos expressões de um “currículo oculto” (SILVA, 1999; SACRISTÁN, 2000) praticado pelo docente, com a suposta intencionalidade de tensionar hierarquias e estimular o respeito mútuo quanto às sexualidades. Nos parece que, nessa abordagem do docente, o currículo oculto traz seu viés “bem intencionado” (SACRISTÁN, 2000) pois seus efeitos podem ser favoráveis ao enfrentamento de preconceitos advindos dos padrões coloniais heteronormativos.

Por fim, no eixo: h) práticas educativas organizativas, elencamos dos relatos docentes situações em que existem práticas educativas de gênero em um tempo não previsto, que ocorre simbolicamente de forma inconsciente e/ou consciente. Vejamos:

**Dia das mães a gente sempre faz, né?** [sic] Faz um, tá sendo de forma coletiva agora com todas as mães aí tão fazendo assim de forma geral então a gente tá mais, como a gente fez, né? com sorteios, essas coisas, né? **sorteio de brindes não especificamente para todas**, mas... foram **brindes simples, coisas de casa, tapowéis**, [sic] esse tipo. **No dia das crianças a gente sempre traz alguma coisa pra criança** [...] às vezes **um brinquedo, né? garrafinhas de água com cores diferentes, rosa pras** [sic] **meninas, azul pros** [sic] **meninos, tomando esse cuidado**. Mas pra mostrar que a sociedade, querendo ou não, toma partido de alguma forma, né? a gente diz: “ah, queria que não houvesse preconceito.” mas também você não pode ver tudo como preconceito não, se chegou um menino aqui todo de rosa, por exemplo, todo mundo vai olhar. Chega uma menina também diferente todo mundo vai olhar, isso aí também eu não acho... tudo também hoje é preconceito e não deve ser, eu acho que não deve ser, tem que ser bem analisado cada caso. (PROFESSOR FRANCISCO, 2022)

**Mas a gente vê, é, na escola, na coordenação de forma geral, é essa tentativa de permanecer nesse binarismo, então eu vou citar uma situação que foi a questão do projeto de trânsito e, é, houve toda uma ornamentação da escola e foi produzido um carro rosa e uma carro azul, quando a minha turma desceu, né? pra tirar foto no pátio, um menino pegou o carro rosa, no mesmo instante a gestora disse: “Não! troque o carro! A menina é que vai ficar no carro rosa e o menino no carro azul.” Então foi uma situação tão assim, surpresa que na hora eu fiquei sem ação, porque eu não imaginava que naquele momento exato ia ser preciso trocar só porque as cores não estavam condizentes com o gênero. Então vejo assim, é, há uma dificuldade por parte, né?** [sic] [...] **a própria escola continua reforçando o que é de menino, o que é de menina.** (PROFESSORA FRIDA, 2022)

Na fala do professor Francisco existem elementos organizativos que partem da gestão e outros de sua própria atividade. Em relação à gestão da escola, há uma prática educativa simbólica e, portanto, implícita na escolha dos brindes para as mães na data comemorativa destinada a elas. Essa prática carrega marcas coloniais patriarcais que reforçam a colonialidade de gênero em razão de o suposto brinde escolhido ser um elemento do âmbito doméstico. Desse

modo, o gênero é, talvez inconscientemente, tratado de forma sexista, naturalizando o lugar da mulher/mãe na cozinha.

Curiosamente esses tipos de “brindes” não são sorteados no “dia dos pais”, por exemplo, o que nos faz ressaltar que nessas práticas educativas organizativas existe um currículo oculto de gênero, supostamente sem intencionalidade, que age em consonância com o patriarcado colonial capitalista moderno. Entendemos que, muitas vezes, o contexto de possibilidades vivenciado pela gestão pode ter favorecido esse tipo de prática, mas sabemos que não é algo particular dessa escola, nem é algo que ocorreu apenas uma vez ao vivenciar a data. Assim, destacamos esses fatos com intuito de refletir sobre estas “normalidades”.

O professor Francisco também expressa que, para ele, há um “cuidado” com as cores dos “brindes” que compra para distribuir em sua turma, nas palavras do docente: “rosa para meninas e azul para meninos”. Essa divisão está encoberta pela visão binária e sexista, que liga o rosa à “dita docilidade, passividade feminina” e o azul à “energia, força e vigor ditos masculino”. A professora Frida denuncia uma prática gestora sexista com esse mesmo viés da simbologia das cores, em que a gestão retira as crianças de carrinhos confeccionados por meio de uma concepção binária (rosa/menina, azul/menino).

Tais práticas estão atravessadas pela interculturalidade funcional, uma vez que coadunam visões do gênero ligadas ao sexo biológico, fixando as identidades e papéis às diferenças corporais. Com isto, não há indícios de reflexão crítica a respeito do assunto, reproduzindo hierarquias sexistas, já que são hábitos tidos como “naturais” e fazem parte da rotina organizativa realizada pela gestão na instituição de ensino.

A organização escolar, a que nos referimos, está ligada às ações, normas, práticas, procedimentos que envolvem a utilização racional de recursos materiais, humanos, intelectuais, financeiros diante de objetivos que são postos como lugares passíveis de aprendizagens. Por conseguinte, as formas de organização possuem função educativa, pois as relações entre os sujeitos envolvidos na prática pedagógica, as maneiras de organização da gestão, do espaço físico, das rotinas conduzem as pessoas a uma aprendizagem nessa relação (LIBÂNEO, 2015).

Portanto, consideramos que a prática descrita pelo/a docente (re)produz aprendizagem a respeito do gênero colonizado a todos os públicos envolvidos nessa ação (gestão, docentes, estudantes, funcionários/as de outros setores e comunidade escolar). Diante disso, é útil e urgente uma práxis pedagógica transgressora e contra-hegemônica como caminho contínuo e insurgente na trilha feminista decolonial.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados com esta pesquisa, diante das relações construídas entre arcabouço teórico-metodológico e os dados analisados, nos encaminharam a tecer estas considerações. Ressaltamos que elas representam uma realidade transitória e dinâmica, e não uma verdade originalmente acabada e absoluta, pois se assim o fosse, não seria uma pesquisa em educação, com as defesas e críticas do aporte teórico utilizado.

Desse modo, o estudo que constitui essa dissertação é resultado dos estímulos e compromissos assumidos mediante: a) as motivações pessoais, acadêmica e profissionais que nos encaminharam a estudar sobre o tema; b) o percurso trilhado para sua construção; c) o objeto de estudo, objetivos, questionamentos, lacunas e resultados da pesquisa, além dos contextos que incidiram sobre eles. Retomando às motivações pessoais, acadêmicas e profissionais, lembramos que elas fazem parte de nossa caminhada e delas emanaram forças para seguir a insurgente trilha da construção dos conhecimentos.

Essas insurgências se dão por questões como: 1- desobediência civil e epistêmica, já que a produção do conhecimento se deu em um tempo, espaço e corpo outro, distintos do padrão colonial patriarcal de poder. Isso porque “perfuramos as bolhas” ao: falar a partir lugar de mulher emergente das camadas populares, com família de origem campestre; adentrar e tecer aprendizagens em uma Universidade Federal interiorizada; ser a primeira pessoa na família a conquistar a chegada nesse espaço na graduação, e agora também na Pós- graduação *stricto sensu*; 2 – Seguir produzindo atravessados/as pela pandemia e os ataques à ciência; 3 – Estudar e tecer aprendizagens sobre um tema que vem sofrendo “apagamentos” no campo educacional, por parte dos grupos dominantes conservadores.

Quanto ao lugar acadêmico, explicitamos que entrar em contato com os estudos feministas em disciplinas da graduação nos despertaram para visualizar questões que nos tocavam na vida pessoal. Com isto, percebemos que nossos entendimentos diante da realidade se aproximavam dessas teorizações mesmo antes de conhecê-las, e que ao nos depararmos com esses aportes teóricos encontramos sentidos e embasamentos para dar nomes e estudar sobre eles.

Em relação à área profissional, as motivações que nos tocaram vieram justamente de olhares despertados na vida pessoal e acadêmica, pois sabemos que são campos interligados que nos constituem enquanto pessoas do/no/com o mundo. Assim, ao observar situações sexista na atuação docente, nos municípios de Caruaru e Toritama, sejam elas entre as crianças na sala

de aula ou na organização escolar como um todo, buscamos meios de atuação que nos impulsionaram ao aprofundamento dos estudos a respeito da temática de gênero.

A trilha tecida com essas trajetórias situa-nos no espaço fronteiro da diferença colonial enquanto pessoas que resistem/reivindicam suas histórias e produções a partir do lado subjugado. Nessa esteira, nossas motivações estão carregadas de sentidos políticos de lutas/disputas por espaços de direitos sociais, culturais e epistêmicos. Diante disso, nos encaminhamos para o segundo elemento possibilitador dessas considerações que foi o percurso trilhado na construção do objeto de estudo.

Para dar corporeidade ao objeto estudado realizamos os levantamentos, a nível nacional (ANPEd) e local (PPGEduC), que nos permitiram situar os estudos relacionados à temática intencionada, bem como, averiguar o ineditismo das proposições com a pesquisa. Além disso, foi possível construir relações e considerações sobre estudos selecionados por meio dos descritores: gênero, interseccionalidade, currículo e prática docente, elencados para tecer aproximações e distanciamentos com nosso trabalho.

Vimos que os trabalhos não traziam em seus resumos e palavras-chaves relações entre os quatro descritores, assim buscamos pesquisas que tivessem relação com pelo menos dois deles. Os levantamentos realizados nos mostraram que a temática de gênero é muitas vezes pensada sem que se faça relações interseccionais com outros marcadores de opressão colonial. Além de que, mesmo os estudos que apontavam as questões coloniais como mecanismo de opressão, não faziam uso do aporte teórico-metodológico dos Estudos Pós-Coloniais, estes traziam em sua maioria o Pós-estruturalismo e os Estudos culturais.

Identificamos estudos que se preocuparam com a temática de gênero na formação inicial de professores, apontando para os diversos entraves nesse espaço. Essas dificuldades têm a ver com o currículo da IES, a ausência de disciplinas obrigatórias que provoquem discussões sobre o assunto e a religião das pessoas em processo de formação. Contudo, mostraram que os caminhos insurgentes se faziam timidamente através de prática de professores/as formadores, muitas vezes por iniciativa própria.

O cenário de retrocesso das políticas nacionais em relação às questões de gênero é apontado em estudos que buscam analisar o trabalho docente e o currículo municipal, os achados apontam para biologização do gênero nesses currículos, mostrando a necessidade de construir outras maneiras de ver o gênero. Percebemos ainda que os trabalhos envolvendo a temática de gênero traziam fortes relações com discussões a respeito da sexualidade e identidade de gênero, com isto vimos que os temas se encontram imbrincados.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados utilizados identificamos nesses trabalhos menções a entrevistas narrativas, grupos focais e observação participante. Sobre os procedimentos de análise pontuamos a análise documental, de discurso e de conteúdo, e audiográfica, tendo maior incidência a análise de conteúdo. Notamos a predominância das Universidades públicas no compromisso com a produção de conhecimento e que a localização geopolítica dos estudos selecionados apontou para uma maior porcentagem entre as regiões Sul e Sudeste.

Ao finalizar esses levantamentos buscamos com nossa produção alcançar elementos não apontados nos estudos científicos analisados. Assim, constatamos que nossa pesquisa traz como diferencial: a interligação entre os descritores elencados; a utilização do arcabouço teórico-metodológico dos Estudos Pós-Coloniais e Feminismo Latino-Americano enquanto lentes que lançam luz sobre nosso olhar a respeito do objeto; o fato de produzirmos e pesquisarmos as temáticas de gênero atreladas ao currículo na região Nordeste e no interior de Pernambuco, configurando o caráter insurgente de nossas produções.

Diante disso, o levantamento realizado nos levou a pensar em que poderíamos contribuir com nosso estudo ante às questões que envolvem a temática elencada em seu cenário de disputas políticas e sociais. Por conseguinte, ao traçarmos como objeto de estudo as questões de gênero no currículo vivido e ao enxergá-lo por meios das lentes teóricas citadas, optamos por uma postura questionadora da realidade e dos padrões coloniais que circundam o tema no meio educacional.

Destacamos que a construção do objeto e a própria constituição da dissertação esteve permeada por deslocamentos constantes entre idas e vindas. Esses movimentos têm a ver com: novas proposições feitas diante do tema; categorias que sofreram modificações e exclusões diante das lacunas existentes para dar lugar a outras que pudessem melhor discutir o objeto de estudo; e reajustes nos objetivos, problemas de pesquisa, instrumentos de coleta de dados diante do cenário pandêmico e das necessidades do objeto. Então, os objetivos que deram origem ao estudo foram sofrendo intervenções por todos esses pontos citados até que pudessem chegar aos que constituíram essa pesquisa, sendo eles o resultado dessa trama.

Ao realizar e compreender esses movimentos e pensar o gênero de modo interseccional diante da ferida colonial, partimos do pressuposto de que o currículo vivido por meio da prática docente pode ser espaço de tensionamentos à colonialidade de gênero, bem como, habitar o espaço fronteiro entre reproduções e produções de resistências. A partir dos redirecionamentos do objeto de estudo mencionados e desses pressupostos, elegemos enquanto

pergunta direcionadora desse estudo: Como é tratado o gênero no currículo vivido por meio da prática docente?

Na busca por responder esse problema de pesquisa, traçamos como objetivo geral: Compreender as formas em que o gênero é tratado no currículo vivido por meio da prática docente. Visando atender ao objeto de estudo, delineamos os objetivos específicos: a) identificar as concepções de gênero dos/as professores/as; b) mapear as formas em que o gênero é tratado no currículo vivido por meio da prática docente.

Em relação às concepções de gênero dos/as docentes identificamos visões que compreendem o gênero: a) a partir do sexo biológico, nelas o gênero aparece como sinônimo de sexualidade e de identidade de gênero. A identidade de gênero ora aparece fixada ao sexo, ora desprendida dele; b) gênero como construção social e categoria de denúncia às opressões. Vimos que essas compreensões não são estanques, elas fluem e transitam entre as diferentes concepções, assim, um/a mesmo/a docente apresentou mais de uma visão sobre gênero.

Relacionamos esse transitar com os processos de identificação das identidades que não são rígidos, mas habitam a zona fronteira do espaço da diferença colonial de gênero. Nesse habitat encontram-se sensíveis aos ventos que sopram diferentes fluxos de disputas e forças. Isso porque na fronteira coexistem mundos que abrigam concepções coloniais que ditam padrões de poder e exclusão, e mundos que partem do lugar e olhar das pessoas subjugadas que reivindicam suas existências e saberes, produzindo resistências à colonialidade.

Diante disso, levamos em conta os diferentes saberes docentes como importantes condutores e interferentes nas visões apresentadas sobre temática de gênero. Assim, localizamos as concepções de gênero dos/as docentes nessas fronteiras da diferença colonial de gênero, visto que suas visões ora afirmam categorias cristalizadas pela colonialidade de gênero, ora dão indícios de descolonização. Consideramos que ao fixar o gênero/sexualidade no sexo biológico os/as professores/as demonstram ter concepções atravessadas por marcas do determinismo biológico que se liga à colonialidade de gênero. Nessas visões as características físicas/corporais/sexuais são determinantes do gênero e representam categorias rigidamente binárias.

Percebemos que entre as visões sexistas dos/as docentes encontram-se àquelas que consideram o gênero como sinônimo de sexualidade. Nelas o sexo biológico é tomado como base para pensar as formas, desejos e prazeres sexuais das pessoas, evidenciando a homossexualidade como à margem da heterossexualidade. Isso também ocorre com as concepções que entendem o gênero como sinônimo de identidade de gênero fixado ao sexo, elas expressam marcas coloniais que binarizam o gênero à “identidade feminina ou masculina”,

a ocorrência de outras possibilidades provoca inconformidades à heteronormatividade que se assenta na existência de uma masculinidade hegemônica.

Notamos também visões da identidade de gênero não fixada no sexo ao mostrarem possibilidades de fluidez do gênero, desprendendo-o do corpo, aproximando-se do entendimento que as identidades são plurais e construídas histórico e socialmente. Assim, há aproximações com a descolonização do gênero, pois tais compreensões caminham no sentido contrário ao determinismo biológico.

Por sua vez, as concepções que tomaram o gênero enquanto construção social aproximam-se das insurgências descoloniais por denunciarem o binarismo e as opressões sofridas, principalmente pelas mulheres, na sociedade patriarcal. Foram denunciados os lugares, posições e papéis dados aos gêneros que são justificados pelo viés na naturalização, bem como o apagamento da mulher e de suas epistemes, além da injusta divisão sexual do trabalho e seus reflexos na profissão docente.

À vista disso, assinalamos que as concepções que condicionam o gênero ao sexo não problematizam os fatores sociais de opressão que recaem sobre ele, tais percepções reafirmam os papéis e lugares construídos e atribuídos a cada um. Isso aparece na concepção que liga o espaço doméstico à figura feminina como algo “natural”. Dentro da ótica colonial, esses papéis não podem/devem ser modificados, pois acredita-se que exista uma “essência natural masculina e feminina” que dá origem e justifica os hábitos, gestos, lugares e papéis de cada um na sociedade. Neles há uma hierarquia patriarcal, em que a corpo-geopolítica do conhecimento e do poder atrela-se à figura do homem heterossexual branco cristão europeu, e as mulheres são colocadas em lugares de subalternização.

Diante das lentes teórico-metodológicas adotadas, nos contrapomos a esse tipo de concepção e lançamos um olhar questionador sobre ele. Visto que visualizamos o gênero enquanto categoria de denúncia às opressões que operam de forma interseccional com outros marcadores como raça, sexualidade, classe etc. Ressaltamos que não negamos a existência das diferenças sexuais/biológicas, apenas não defendemos que essas devam ser âncoras para justificar as relações hierárquicas de poder entre os gêneros/sexualidades.

Isto posto, salientamos que as concepções sexistas apareceram em maior incidência nessa pesquisa, elas caminham nas fronteiras no sentido de aproximação com a colonialidade de gênero. Em relação às concepções que veem o gênero enquanto construção social e denunciam as opressões construídas pelo patriarcado, situamo-las nas fronteiras da diferença colonial de gênero como força que procura resistir, denunciar e produzir caminhos outros com indícios feministas decoloniais.

Perante o exposto, consideramos que as concepções apresentadas pelos/as docentes mantiveram uma forte relação com seus saberes, desde a formação inicial até aqueles construídos em suas práticas. Isso nos ajudou a compreender as interligações entre esses saberes e as formas em que relataram tratar a temática de gênero em seu fazer docente.

Relacionando os saberes docentes com as formas adotadas para tratar as questões de gênero nas práticas apresentadas, identificamos que: a) as concepções que veem o gênero como sexo biológico acreditam trabalhar a temática quando abordam as diferenciações anatômicas entre meninos e meninas ao apresentar o corpo humano; b) as compreensões do gênero diante do sexo enquanto sinônimo de sexualidade identidade de gênero relatam que tratam as questões de gênero quando falam das famílias tradicionais e as outras configurações de família, e/ou quando as crianças apresentam o que consideram como “traços homossexuais”; c) a visões do gênero enquanto construção social expõem que as práticas que tratam do assunto se dão por via de questionamentos aos padrões e estigmas de gênero, trazendo um protagonismo feminino nas histórias e conquistas, bem como, apresentando mulheres em espaços de poder.

Destacamos que essas ligações entre os saberes e compreensões sobre a temática de gênero e as formas em que esses/as professores/as o tratam em seu fazer docente, possuem relações diretas, mas não rígidas. Percebemos que no “soprar dos ventos” fronteiriços, docentes com concepções mais frequentemente sexista, além de apresentarem formas de tratar o gênero igualmente sexistas, também expuseram práticas com aproximações feministas descoloniais. Sendo assim, existe uma interseção cambiante nessas interligações entre os saberes e práticas, interligações que não possuem um determinante rígido e linear.

Desse modo, no mapeamento das formas em que o gênero é tratado no currículo vivido por meio da prática docente, avistamos que nelas encontra-se: a) o tempo curricular previsto, em que são relatadas disciplinas e datas comemorativas no trato com as questões de gênero; b) o tempo não previsto, no qual o gênero é tratado em situações cotidianas que requisitam discussões a respeito; c) formas/meios didáticos utilizados para desenvolver as práticas a respeito da temática.

No tempo previsto as disciplinas assinaladas pelos/as docentes foram: história, ciências, geografia e português, além das datas comemorativas: dia das mães e dia da mulher. Nessas disciplinas e datas comemorativas os conteúdos apontados no trato com as questões de gênero foram: a) família; b) objetos pessoais de cada gênero; c) características físicas: o corpo humano; d) história do dia da mulher; e) a mulher negra na sociedade; f) profissões; g) mulheres importantes na história, nas artes, ciências e demais áreas de conhecimento; h) relações sociais e direito ao voto; i) a mulher indígena; j) gênero textual poema.

Sendo assim, expusemos que as formas/meios didáticos no trato com as questões de gênero mapeadas foram: a) contação de histórias infantis em rodas de conversa; b) livro didático; c) vídeos; d) imagens; e) texto com atividades e desenhos; f) brincadeiras e brinquedos; g) diálogos/oralidade; h) práticas educativas organizativas. Identificamos enquanto suporte, locais de busca/fonte e/ou referências para esse trabalho, os livros didáticos e paradidáticos, internet e as autoras da formação inicial e continuada.

Diante do exposto, destacamos que o currículo em sua dimensão prescritiva não prevê conteúdos que visem trabalhar a temática de gênero. Na ausência dessa prescrição, os livros didáticos mostram uma força no trato com a temática, em seus conteúdos, diante da visão dos/as docentes. Ressaltamos que não acreditamos que o gênero e currículo se reduzam a conteúdo, pois as visões de gênero apresentadas pelos/as docentes não são sobre “o conteúdo gênero”, mas sobre o que representa o gênero na sociedade. Tais representações são apontadas por meio de princípios, valores, costumes, entre outros, sobre os quais esses/as professores veem e trabalham a temática.

Por isso, as visões sexistas tendem a apontar princípios, valores e costumes nas maneiras de entender e de tratar o gênero, que se aproximam do determinismo biológico ligado à colonialidade de gênero. Neles estão expressos valores morais do patriarcado colonial, que buscam manter os costumes ligados aos papéis produzidos socialmente e direcionados ao gênero de forma binária, com justificações naturalizantes. Assim, para esses modos de ver, os lugares relegados ao feminino dizem respeito ao âmbito doméstico/privado, e os lugares masculinos encontram-se no âmbito externo/público, o que é enxergado como sendo, naturalmente, a ordem correta das coisas.

Esses valores baseiam-se no sexo biológico e produzem costumes como: separar as crianças por sexo, limitar brincadeiras, brinquedos, cores e atividades com base nas justificativas produzidas diante dos aspectos naturais/biológicos, entre outros. Com isto, não se problematiza as questões sociais que incidem sobre o gênero e seus papéis, antes essas são defendidos e reafirmados.

Já os valores, costumes e princípios que tomam o gênero enquanto construção social, vão denunciar as opressões patriarcais coloniais, neles o sexo biológico não pode ser usado para justificar os papéis e identidades de gênero. O que se expressa por práticas questionadoras desses padrões, que não delimitam os espaços, papéis, e demais aspectos, ao gênero, mas trabalham para tensionar esses ditames ao enxergar oportunidades da existência do outro/diferente/subalternizado se dar entre amplos horizontes possíveis e espaços de poder.

Cabe destacar aqui, que os desafios docentes para o trato com as questões de gênero estão relacionados a dimensões: a) profissionais: inexistência de formação inicial e continuada que tenha abordado a temática; b) sociais: receio de sofrer represálias por parte das famílias, da gestão e secretarias; c) político-curricular: ausência de prescrição curricular para tratar o tema diante do escamoteamento do gênero no cenário político nacional, no PNE e BNCC, além das ameaças de projetos como o “Escola sem partido”, e a secretaria de educação municipal que repete o cenário nacional ao não prever o tratamento sobre as questões de gênero, e/ou não fornecer formações para tal; d) pedagógico: a gestão da escola tende a reforçar valores sexistas de forma muitas vezes inconsciente, com isso, também não há orientação por parte da gestão para o trabalho com gênero.

Diante desses desafios, os/as professores/as que tratam as questões sociais ligadas ao gênero, denunciando as opressões patriarcais, mostram um protagonismo ao trabalhar a temática por iniciativa própria produzindo currículos praticados outros. Para tal, evidenciamos a importância de uma formação inicial e continuada que aborde o tema, visto que percebemos que ela interfere diretamente nas conduções que o/a professora/a vai dar ao trabalhar o assunto. Isso porque constatamos, nesta pesquisa, que as visões e práticas sexistas emanam principalmente de docentes que não tiveram contato com a temática em suas formações.

Em vista disso, entendemos que as concepções e tratos com o gênero fixados ao sexo biológico podem não representar um posicionamento político, mas encontrarem-se relacionadas à falta de formação. Portanto, essa formação aparece como uma das vias necessárias para construção de caminhos contínuos de insurgências por meios de *práxis* interculturais críticas, reflexivas e transformadoras que visem seguir caminhos contínuos de desobediências aos ditames patriarcais coloniais e convergir com a trilha feminista decolonial.

Isto posto, o caminho percorrido para o desenvolvimento dessa dissertação nos leva a pensar sobre o nosso compromisso profissional com a temática em nossas práticas docentes, visualizando os desafios, tensões e disputas existentes no espaço escolar, curricular, educacional. Além disso, essa trilha nos permitiu entender que a formação não sexista, decolonial, antipatriarcal não recai exclusivamente sobre os “ombros docentes”, mas é parte de um todo coletivo político-social indissociável, expresso em: políticas educacionais, curriculares e sociais de enfrentamento aos machismos, sexismos, patriarcalismos; formação de professores/as; estudantes; docentes; gestão da escola; famílias e comunidade escolar.

Em face disso, as motivações de ordem político-epistêmica que nos trouxeram até aqui, não se encerram, mas abrem passagens para seguir em defesa de uma formação crítico-reflexiva. Tal formação caminha em consonância com visões feministas decoloniais na busca

por promover aprendizagens e formações antipatriarcais, ao tensionar a égide colonial e trazer os gêneros/sexualidades/raças/classes para enxergarem-se enquanto sujeitos de suas histórias e não como objetos dela. Essas proposições nos suscitam questionamentos como: que modelo de educação tem sido promovido? Quais os compromissos dessa educação com uma formação respeitosa, democrática e antidiscriminatória? Quais lugares ao gênero essa educação reserva? Essas indagações nos impulsionam a seguir na trilha contínua e insurgente em defesa de uma formação que propicie, por meio de práticas dialógicas, crítico-reflexivas, uma educação feminista decolonial.

## REFERÊNCIAS

- ARIAS, Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existência. (Primeira parte) *Calle14: revista de investigación em el campo del arte*, vol. 4, núm. 5, julio-diciembre, 2010, pp. 80-94.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade** / C. A. – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro)
- ALMEIDA, Lucinalva Almeida A. de; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, 2013.
- APPLE, Michael W. Reprodução, contestação e currículo (pp. 19-54) In: APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre, Artmed, 1989.
- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: **Currículo, cultura e sociedade**. Antônio Flávio Moreira. Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista – 7. Ed. – São Paulo, Cortez, 2002.
- ARCAUTE, Rafa; PÉREZ, René; CABRA, Eduardo. **Latinoamérica**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/calle-13/latinoamerica/> Acesso em: 06/03/2021.
- ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel González. A educação básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o Movimento Social do Campo** – Brasília, DF; Articulação Nacional Por uma educação básica do campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º 2.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública** – 3 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11. Brasília, maio-agosto de 2013, pp. 89-117.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** / Judith Butler; tradução, Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Fatos e mitos. 4.a edição. Tradução: Sérgio Milliet. Difusão europeia do livro, São Paulo, 1970. Título do original: *Le deuxième sexe* eles faits et les mythes.
- BIZERRIL, Marcelo Ximenes A. O processo de expansão e interiorização das Universidades Federais brasileiras e seus desdobramentos. **Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n.32, e-13456, jan./dez.2020.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: **Escritos de educação**/ Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores) 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. – (Ciências sociais da educação)

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

CAROSIO, Alba. El feminismo Latinoamericano y su proyecto ético-político en el siglo XXI. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, Caracas , v. 14, n. 33, p. 13-24, dic. 2009a.

CAROSIO, Alba. Feminismo latinoamericano: imperativo ético para la emancipación. Em: **Género y globalización**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009b.

CARRERA MALDONADO, Beatriz. (ed.); RUIZ ROMERO, Zara. (ed.). **Abya Yala Wawgeykuna. Artes, saberes y vivencias de indígenas americanos**. Mexico: Instituto Zacatecano de Cultura “Ramón López Velarde”, 2017. 328 p. ISBN: 978-607-9092-56-6

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas** / MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONNELL, Roberto W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**. 20 (2): 185-206 jul./dez. 1995.

CONNELL, Roberto W. “El Imperialismo y el Cuerpo de los Hombres” in VALDÉS, Tereza e OLAVARRÍA, José (eds). **Masculinidad y Equidad de Género en América Latina**. Santiago: 1998, pp. 76-89.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. University of California – Los Angeles. Estudos Feministas, 2002.

DELGADO, Luis, R.; FRANCO, Rebeca E. Colonialidad del Poder, Patriarcado y Heteronormatividad en América Latina. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**, Caracas, v. 19, n. 42, pp. 95-110, enero-junio 2014.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais. 2005.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Colombia, n. 01, p. 51-86, enero-diciembre, 2003.

ESPINOSA MIÑOSO, YUDERKYS *et al.* Reflexiones Pedagógicas en torno al Feminismo Decolonial: una conversa en cuatro voces. En WALSH, C. (Org.). **Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Série Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. Título original: *Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir*.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 41. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Olha aquele preto ali! Quando a diferença interroga a produção curricular: o que fazer? In: LIMA, Augusto Cesar Gonçalves e; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Monica Regina Ferreira. (Org.) **Diálogos interculturais, currículo e educação**. RJ: Editora Quartet, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**/ Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** cartas a quem ousa ensinar. Paulo Freire – São Paulo: Olho d'água, 1997.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Novos sentidos para a ciência. A especificidade da pesquisa em educação. In: **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. Cortez, 1º ed., 2008.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIROUX, Henry Armand. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**/ Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (organizadoras). 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Camila de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. **Dossiê: Gênero e Sexualidade**. Civitas, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan.-abr. 2018.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna decolonial. In: **Contemporânea**. Dossiê saberes subalternos. ISSN: 2236-532X, v. 2, n. 2 p. 337-362. Jul.–Dez. 2012

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. **Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a educação**. 37<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.132, p.595-609, set./dez. 2007.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras**. (recurso eletrônico), trad. Ana Luiza Libâneo, 1-ed. Rosa dos Tempos, Rio de Janeiro, 2018.

KIMMEL, Michael. **La producción teórica sobre la masculinidad**: nuevos aportes. Santiago: Ediciones de las Mujeres./Isis Internacional, 1992. nº 17.

KIMMEL, Michael. **A Produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas in horizontes antropológicos**. Porto Alegre: 1998. nº 9.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONE, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LENINE, Oswaldo; POSADA, Carlos. **Castanho**. Disponível em: <http://www.lenine.com.br/discografia-lenine/carbono/> Acesso em: 06/11/2022.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos**. Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, PR. 2015.

LOPES, Alice. Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo** – São Paulo: Cortez, 2011.

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

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. In: **Estudos Feministas**. Florianópolis. Set/Dez.2014.

MACEDO, Elizabeth. O Currículo no Portão da Escola. In.: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. (orgs). **Currículo, sexualidade e ação docente**. Petrópolis: DP Et alli, 2017, p. 17-44.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa** – 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MIGNOLO, Walter. D. **La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa. 2007.

MIGNOLO, Walter. D. Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

MIGNOLO, Walter. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - Vol. 32 N° 94. Junho/2017. DOI 10.17666/329402/2017.

MIGNOLO, Walter. D. **Desafios coloniais hoje**. In: Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), PP. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Duke University, Universidad Andina Simón Bolívar. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008

MIGNOLO, Walter. D. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2011.

MIGNOLO, Walter. D. **La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial)**. Crítica y Emancipación, (2): 251-276, primer semestre 2009.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo. 2010.

MIRANDA, Marcelo Henrique G. de. **Magistério Masculino: (Re)Despertar Tardio da Docência**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para Genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 32, Número 3, Setembro/Dezembro 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Maria, Maria**. Disponível em: <http://www.miltonnascimento.com.br/letras.php> Acesso em: 03/11/2022.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**. 2º semestre, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Organizadoras) **Crise da escola e políticas educativas** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PAREDES, Julieta. **Hilando Fino desde el feminismo comunitario**. La Paz, Mujeres creando comunidad, 2010.

PAREDES, Julieta. **Una sociedad en estado y con estado despatriarcalizador**. Cochabamba, Diciembre de 2011.

PINTO, Célia Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

PINTO, Célia Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003, - (Coleção História do Povo Brasileiro).

QUENTAL, Pedro de Araújo. A latinidade do conceito de América Latina. Universidade Federal Fluminense. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**. V. 14 n. 27 (2012): GEOgraphia. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2012.v14i27>.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E.(ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do Sul**. Org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. Edições Almedina. AS. Coimbra, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34, jan./abr. 2007.

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para consumo. In: **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**/ Guacira Lopes Louro, Jane Feilipe, Silvana Vilodre Goellner (organizadoras). 9. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTIAGO, Eliete; NETO, José Batista. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freiriana. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 127-141, jul./set. 2016.

SANTOS, Aline Renata dos. **Patriarcalização e despatricarização nas imagens de mulheres nos livros didáticos da educação do campo do Brasil e da Colômbia**. 2017. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Recife.

SANTOS, Aline Renata dos. **Recontextualizações dos princípios da educação escolar do campo, indígena e quilombola nas fotografias dos livros didáticos: disputas entre visualidades colonial e transgressor** / Aline Renata dos Santos. – Recife, 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação.

SANTOS, Aline Renata; SILVA, Janssen Felipe. Currículo Pós-Colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação** | Maceió | Vol. 12 | Número Especial | 2020 | DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp387-407.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do Vírus**. Edições ALMEDINA, S. A. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (Org.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social*; **Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

SANTOS, João Paulo Lopes dos. 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.

SCALA, Jorge. **Ideologia de gênero O neototalitarismo e a morte da família**. São Paulo: Artpress, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat; Maria Betânia Ávila. Texto original: Joan Scott – **Gender: a useful category of historical analyses**. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

SILVA, Daniela Melo. **Gênero e orientação sexual na Base Nacional Comum Curricular**. Anais Educon 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 5, p. 1-17, set. 2020.

SILVA, Erinelsa Maria da.; ALVARENGA, Elda.; AMORIM, Fábio Luiz Alves de; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A “ideologia de Gênero” e “a escola sem partido”: faces de uma mesma moeda em ações políticas conservadoras no Brasil e no Espírito Santo. **Inter-**

**Ação**, Goiânia, v.43, n.3, p. 615-631, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i3.48847>>.

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. **INFORMARE** - Cad Prog Pós-Grado Ci. Inf., v.1, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995

SILVA, Janssen Felipe da; MAINAR, Alcione Alves da Silva; SILVA, Felipe Gervásio Pinto da; SILVA, Jéssica Lucila Monteiro da. Paradigmas da Educação do Campo, um olhar a partir dos estudos Pós-coloniais Latino-Americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.09-38, jul./dez.2014.

SILVA, Janssen Felipe; SANTOS, Aline Renata. CURRÍCULO PÓS-COLONIAL: o desvelamento das heranças coloniais e proposições curriculares outras. *In*: PEREIRA, M. Z. C. P.; SÜSSEKIND, M. L.; HONORATO, R. F. S. (Org.) **Políticas curriculares no PNE (2014-2024) e desdobramentos (neo)conservadores: tensões, desafios e resistências**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SMITH, Kell; BONADIO, Rick. **Respeita as Mina**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/kell-smith/respeita-as-mina/> Acesso em: 06/08/2022.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago. Recife: Ed. Universitário da UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**/ São Paulo: Atlas, 1987.

VALA, Jorge. A análise de Conteúdo. *In*: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990, pp. 101-128.

VIEIRA, Pâmela Rocha; GARCIA, Leila Posenato; MACIEL, Ethel Leonor. Isolamento social e aumento da violência doméstica: o que isso nos revela? *Rev. Bras. Epidemiol.* 2020; 23: E200033

WALSH, Catherine E. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir**. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador. 2008.

WALSH, Catherine E. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *In*: **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre, 2008.

WALSH, Catherine E. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**, vol. 1, núm. 4, 2003, p. 0 Universidad de Los Lagos. Santiago, Chile.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa e autor, 1993.

### APÊNDICE A – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

<b>Nome:</b>		
<b>Endereço:</b>		
<b>Nº</b>	<b>Complemento:</b>	<b>Distrito:</b>
<b>Matrícula:</b>		<b>Portaria:</b>
<b>Telefone:</b>		<b>Gestor(a):</b>
<b>Quant. de Estudantes Matriculados:</b>		
<b>Quant. de Docentes Atuando:</b>		
<b>Quant. de Turmas em Funcionamento:</b>		
<b>Tipo de Organização:</b> ( ) SÉRIE/ANO ( ) MULTISSÉRIE/MULTIANO ( ) MISTA		
<b>Turnos de Funcionamento:</b> ( ) MATUTINO ( ) VESPERTINO ( ) NOTURNO		

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

<b>Gestor(a):</b>	<b>Fone:</b>
<b>Nome do(a) respondente:</b>	
<b>Função:</b>	
<b>Origem (fale brevemente sobre a origem dessa escola):</b>	
<b>Principais atividades econômicas e culturais da comunidade:</b>	
<b>Endereço da escola:</b>	
<b>Nº</b>	<b>Complemento:</b>
	<b>Distrito:</b>
<b>Matrícula:</b>	<b>Portaria:</b>
A escola possui Projeto Político-Pedagógico? ( ) <b>sim</b> ( ) <b>não</b>	
Em caso afirmativo, qual o ano do projeto? _____	
<b>Quais os grupos escolares participaram de sua construção?</b>	
( ) <b>gestão</b> ( ) <b>coordenação</b> ( ) <b>docentes</b> ( ) <b>estudantes</b> ( ) <b>zeladores/as</b> ( ) <b>merendeiras</b> ( ) <b>pais/mães/responsáveis</b> ( ) <b>demais comunidade escolar</b>	
<b>Foram considerados para construção do projeto outros currículos?</b>	
( ) <b>sim,</b>	
( ) <b>municipal; qual?</b>	
_____	
( ) <b>Estadual; qual?</b>	
_____	
( ) <b>Nacional; qual?</b>	
_____	
( ) <b>Não.</b>	
Além do Projeto Político-Pedagógico a escola segue algum outro currículo?	
( ) <b>sim; qual?</b> _____	
( ) <b>não;</b>	
Quantidade de estudantes matriculados na escola:	
Quantidade de docentes atuando em sala de aula:	
Quantidade de docentes atuando na equipe gestora:	
Quantidade de turmas em funcionamento:	
<b>Ed. Infantil:</b> _____ <b>Ensino Fundamental Anos iniciais:</b> _____	
<b>Ens. F. Anos finais:</b> _____ <b>EJA:</b> _____.	



### APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS/AS DOCENTES

<b>Escola:</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Sexo:</b> ( ) Mas. ( ) Fem.	<b>Idade:</b>
<b>Reside em:</b> ( ) Área Urbana ( ) Área Rural – Quanto Tempo: _____	
<b>Categoria Funcional:</b> ( ) Efetivo ( ) Contratado ( ) Celetista ( ) Outro	
<b>Turno de Atuação nesta Escola:</b> ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno	
<b>Em qual Tipo de Organização de Turma Leciona?</b>	
( ) Seriada/Ano (turma com apenas um ano do nível de ensino) - Qual Série/Ano? _____	
( ) Multisseriada/ Multianos (turma com vários anos do nível de ensino) - Quais são as Séries/Anos? _____	
<b>Escolaridade:</b> Ensino Médio ( ) Cursando ( ) Concluído - Ano de Conclusão: _____	
Qual curso: _____	
Qual a Instituição: _____	
<b>Graduação:</b> ( ) Cursando ( ) Concluído - Ano de Conclusão: _____	
Qual curso: _____	
Qual a Instituição: _____	
<b>Pós-Graduação:</b> ( ) Cursando ( ) Concluído - Ano de Conclusão: _____	
Qual curso: _____	
Qual a Instituição: _____	
<b>Tempo de Docência:</b>	
( ) Menos de 1 ano	
( ) 1 a 3 anos	
( ) 3 a 5 anos	
( ) 5 a 7 anos	
( ) 7 a 9 anos	
( ) Mais de 9 anos	
<b>Tempo de Atuação como Docente em Escola Localizada no Território Rural:</b>	
( ) Menos de 1 ano	
( ) 1 a 3 anos	
( ) 3 a 5 anos	

- 5 a 7 anos
- 7 a 9 anos
- Mais de 9 anos

**Tempo de Atuação nesta Escola:**

- Menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 3 a 5 anos
- 5 a 7 anos
- 7 a 9 anos
- Mais de 9 anos

## APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS DOCENTES

Objetivo Geral	Objetivos	Questões
<p style="text-align: center;">Compreender as formas em que o gênero é tratado no currículo vivido por meio da prática docente</p>	<p style="text-align: center;">1) Identificar as concepções de gênero dos/as docentes</p>	O que é gênero para você?
		Como você vê as relações de gênero na sociedade? Em sua vida? E na escola com seus pares e alunos?
		O que você entende por discriminação de gênero? Há marcas desse tipo de discriminação em nosso país?
		Você acha importante tratar a temática de gênero na escola? Por quê?
		Você teve alguma formação para trabalhar a temática de gênero na escola?
		Quais os problemas de trabalhar gênero na escola? E de não tratar?
		Existe uma disciplina prevista para tratar sobre gênero? Quais as fontes utilizadas?
		Quais documentos curriculares você segue em sua prática docente? Como você percebe as relações de gênero nesse documento? Há alguma orientação?
		Quais recursos e materiais você utiliza em sala de aula ao trabalhar com gênero? Como são trabalhados?
	<p style="text-align: center;">2) Mapear as formas em que o gênero é tratado no currículo vivido por meio da prática docente.</p>	Como você contextualiza as representações de gênero nas imagens do livro didático e/ou histórias que utiliza?
		Como você costuma contextualizar as representações de gênero nos filmes, vídeos, revistas, etc. consumidos pelas crianças?
		Como você vivência em sala de aula as temáticas: dia da mulher, dia das mães, dia dos pais, dia das crianças?
		Como você costuma dividir a turma para as brincadeiras ou atividades em grupos? Que tipos de brincadeiras costuma trabalhar?

		Como você organiza cartazes com nomes ou fotos das crianças? E as apresentações/culminâncias de projetos?
		Como é percepção sobre gênero nas relações entre os/as estudantes? E com as famílias dos estudantes?
		Qual a relação entre a escola e a vida dos/as alunos/as?
		Que tipo de pessoa a escola e sua prática docente quer contribuir com a formação?