

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

**Nenhuma a menos para sermos mais: atravessamentos do feminismo
periférico em um projeto pedagógico na comunidade da Chatuba,
Mesquita-RJ**

Thaiza Silva de Oliveira Veterinario

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**NENHUMA A MENOS PARA SERMOS MAIS: ATRAVESSAMENTOS
DO FEMINISMO PERIFÉRICO EM UM PROJETO PEDAGÓGICO NA
COMUNIDADE DA CHATUBA, MESQUITA-RJ**

THAIZA SILVA DE OLIVEIRA VETERINARIO

Sob a Orientação do Professor
Jonas Alves da Silva Júnior

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Dezembro de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V585n Veterinario, Thaiza Silva de Oliveira , 1992-
Nenhuma a menos para sermos mais: atravessamentos
do feminismo periférico em um projeto pedagógico na
comunidade da Chatuba, Mesquita-RJ / Thaiza Silva de
Oliveira Veterinario. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2021.
108 f.: il.

Orientador: Jonas Alves da Silva Júnior.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2021.

1. Educação. 2. Gênero. 3. Feminismos. 4. Relações
étnico-raciais. 5. Periferia. I. Júnior, Jonas Alves
da Silva , 1978-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 380 / 2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.022303/2022-20

Seropédica-RJ, 11 de abril de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

THAIZA SILVA DE OLIVEIRA VETERINARIO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/12/2021

Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

Membros da banca:

JONAS ALVES DA SILVA JUNIOR. Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

MARCIA DENISE PLETSC. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

DENIZE DE AGUIAR XAVIER SEPULVEDA. Dra. UERJ (Examinadora Externa à Instituição).

LILIANA GRACIETE FONSECA RODRIGUES. Dra. UNIPORTO (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 11/04/2022 14:10)
JONAS ALVES DA SILVA JUNIOR
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROAES (12.28.01.19)
Matricula: 1742750

(Assinado digitalmente em 11/04/2022 14:11)
MARCIA DENISE PLETSC
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
MAI-UFRRJ (12.28.01.00.00.00.79)
Matricula: 1626282

(Assinado digitalmente em 28/05/2022 16:13)
LILIANA GRACIETE FONSECA RODRIGUES
ASSINANTE EXTERNO
Passaporte: C867992

(Assinado digitalmente em 19/05/2022 20:13)
DENIZE DE AGUIAR XAVIER SEPULVEDA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 826.579.087-49

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **380**, ano: **2022**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **11/04/2022** e o código de verificação: **deaf3d06c9**

Àquela que diariamente ajuda a construir a mulher que em mim habita. Tudo o que sou hoje representa o seu empenho, sua coragem, sua fé e seu incentivo: minha mãe, Lia Márcia.

À minha afilhada, Beatriz. Para que ela cresça tendo a certeza de que pode sentir-se uma mulher livre, potente e amada.

A todas as mulheres que partilham comigo ideais de igualdade, luta e liberdade, ainda que suas amarras sejam diferentes das minhas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a mim mesma por não ter desistido dos princípios e das convicções que me geraram o desejo de transformar a minha própria vida, a de meus alunos e a de tantas outras mulheres. Não foi fácil lidar com todas as questões que me atravessaram enquanto esse sonho acadêmico iniciava e outro sonho de vida se findava. Mas cheguei até o fim e venci, para provar a mim mesma que eu sou a força que estou destinada a ser. Afinal, como diria Sartre: “O importante não é aquilo que fazem de nós, mas o que nós mesmos fazemos do que os outros fizeram de nós”.

Ao meu orientador que acreditou na potencialidade do meu projeto de pesquisa, me guiou e, com todo seu afeto e sensibilidade, diversas vezes me acolheu em momentos desafiadores.

Aos meus diretores e coordenadora pela compreensão e às colegas de trabalho que sonharam, cocriaram e desenvolveram o projeto pedagógico que impulsionou as mudanças de paradigma em nossa comunidade escolar. Em especial à Monique pela parceria e carinho neste ano de conclusão do mestrado, assumindo responsabilidades além do que deveria como forma de apoio a conclusão da minha escrita. Essa pesquisa só foi viabilizada porque outras tantas que compartilham do mesmo sentimento de sororidade me levantaram, me deram abrigo e enxugaram minhas lágrimas.

À Trilhar.RJ que no início dos momentos de angústia me fez criar o gostinho por desafiar meus limites, me conectar com pessoas e cultivar momentos épicos de contemplação da mãe natureza no topo das montanhas.

Aos amigos da canoa por partilharem diariamente os nasceres do Sol do ângulo mais incrível que se pode ver. Com o va'a aprendi que estar só no mar também é imenso! Além disso, reafirmei o quanto na profundidade azul, uma canceriana como eu, encontra o seu lar, sua cura, sua paz e refúgio.

A todos os demais amigos. Àquelas que deixei no Mérito (Luciana e Renata); no RSA, os de uma vida toda, os recentes, o *roommate* Eli, àqueles que me auxiliaram com leituras, os que dividiram as agruras do mestrado comigo (Laís e Luiz Otávio) e os que entenderam minhas crises e ausência em diversos momentos.

Às professoras da banca: Denize, Liliana Rodrigues e Márcia Pletsch, pela disponibilidade e por todas as considerações para o enriquecimento e finalização do trabalho.

Por fim, agradeço a todas as mulheres, ancestrais ou contemporâneas, periféricas ou centrais, que inspiraram a execução e escrita dessa pesquisa.

RESUMO

VETERINARIO, Thaiza Silva de Oliveira. **Nenhuma a menos para sermos mais: atravessamentos do Feminismo Periférico em um Projeto Pedagógico na Comunidade da Chatuba, Mesquita-RJ.** 2021. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

Este trabalho traz como tema central a análise de um projeto pedagógico baseado nos preceitos feministas, executado numa Escola Municipal situada na comunidade da Chatuba - um entre os dezessete bairros que compõem o município de Mesquita, na Baixada Fluminense, RJ. Através deste estudo buscamos compreender quais foram as reverberações e atravessamentos do projeto para a comunidade escolar; apresentar como as bases histórico-ideológicas do feminismo foram trabalhadas em uma escola municipal, registrar os dados da investigação articulando as questões de gênero e feminismo na educação e no contexto social da escola pesquisada, e como essas podem influenciar as relações de gênero nas salas de aula a promoverem transformações sociais. As etapas dessa pesquisa foram compostas, principalmente, por revisão bibliográfica e pesquisa de campo utilizando uma metodologia de caráter essencialmente qualitativo. Além do caráter qualitativo, outro arcabouço procedimental-metodológico que embasou nosso trabalho foi a realização de entrevistas com as professoras – interlocutoras da pesquisa e desenvolvedoras do projeto – utilizando o WhatsApp como meio digital e cibercultural. Os resultados dessa pesquisa apontam que o desenvolvimento de projetos pedagógicos pautados nas temáticas das relações de gênero é o reconhecimento da necessidade de humanização do ato de aprender-ensinar, e do esperar, a partir do instigar- questionar-revolucionar.

Palavras-chave: Educação, gênero, periferia.

ABSTRACT

VETERINARIO, Thaiza Silva de Oliveira. **None Less to Be More: Crossings of Peripheral Feminism in a Pedagogical Project in the Community of Chatuba, Mesquita-RJ.** 2021. 108p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021.

This work has as its central theme the analysis of a pedagogical project based on feminist precepts, carried out in a Municipal School located in the community of Chatuba - one of the seventeen neighborhoods that make up the municipality of Mesquita, in Baixada Fluminense, RJ. Through this study we seek to understand what were the reverberations and crossings of the project for the school community; to present how the historical-ideological bases of feminism were worked on in a municipal school, to register the investigation data articulating gender and feminism issues in education and in the social context of the researched school, and how these can influence gender relations in classrooms. classroom to promote social transformations. The stages of this research were mainly composed of a literature review and field research using an essentially qualitative methodology. In addition to the qualitative character, another procedural-methodological framework that supported our work was the carrying out of interviews with the teachers – research interlocutors and project developers – using WhatsApp as a digital and cybercultural medium. The results of this research indicate that the development of pedagogical projects based on the themes of gender relations is the recognition of the need for humanization of the act of learning-teaching, and of hope, from the instigation-question-revolution.

Keywords: Education, gender, periphery.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I – ASPECTOS METODOLÓGICOS: TRAJETOS, CAMPOS E OBJETOS	16
CAPÍTULO II – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: MAPEAR, RELACIONAR E INOVAR?	43
2.1 Ponto de partida: estabelecendo as buscas	43
2.2 Justificando o recorte	46
2.3 O que dizem as dissertações e teses?	48
CAPÍTULO III – FEMINISMO: RAÍZES, MEMÓRIAS, HISTÓRIA	52
3.1 O Início de Tudo	52
3.2 Interseccionalidades: um passeio pelo Movimento Feminista no Brasil e na Baixada Fluminense.....	55
CAPÍTULO IV – POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA: ASPIRAÇÕES E DESAFIOS	65
4.1 O que é gênero?	65
4.2 Gênero e o fazer docente: desafios e possibilidades	67
4.3 Para educar crianças feministas	69
4.3.1 Os feminismos são para todo mundo	69
4.4 O município de Mesquita e sua concepção pedagógica.....	71
4.4.1 Mesquita e suas tramas sócio pedagógicas	72
CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS	80
5.1 Apresentação quantitativa, categorial e analítica dos dados	83
5.1.1 Análise dos conteúdos.....	89
REFERÊNCIAS	95
ANEXOS	99

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende propor discussões acerca de pesquisas que versam sobre a temática de gênero, no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Mais especificamente sobre como uma dada unidade escolar de um município localizado na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, encara e desenvolve essa temática sob o viés dos feminismos. Mas antes de adentrar este campo, gostaria de contextualizar o percurso que me fez chegar até aqui.

Dentro da proposta de apresentação das evidências que corroboraram para a imersão no campo de pesquisa, torna-se de suma importância ressaltar que os estudos que versam sobre a temática de gênero e sexualidade sempre despertaram grande interesse pessoal em mim, no entanto, ao ingressar no curso de Letras na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 2010, não tive contato com nenhuma disciplina que pudesse me apresentar caminhos para seguir por esse campo de conhecimento; e após o término da graduação me senti bem desorientada quanto à escolha de um tema para seguir me aprofundando em pesquisas acadêmicas. Muitos conflitos internos se estabeleceram na dúvida sobre seguir ou não os estudos dentro da minha própria área de formação superior, mais especificamente no ramo da Linguística que foi o meu foco de pesquisa para a produção da monografia. Entretanto, os meses foram passando e fui amadurecendo a ideia de me enveredar por um “novo” caminho: o campo da Educação.

Novo entre aspas porque na verdade esse campo sempre fez parte do meu processo formativo pessoal e profissional desde a infância, quando ainda bem pequena, andava pelos corredores de um CIEP no qual minha mãe fora gestora. Posteriormente, esse universo continuou a fazer parte de mim quando ao concluir o ensino médio em formação de professores, aos 18 anos de idade, passei no primeiro concurso público para a prefeitura de Mesquita onde comecei a me constituir como educadora aprendendo no amor e na dor a realidade da educação pública brasileira. Ao pesar todos esses quesitos na balança da vida acadêmica, finalmente decidi que era mesmo na área da educação que eu deveria dar continuidade à minha formação docente, pois, afinal, o chão da escola sempre foi o meu lugar e era mais do que lógico que eu utilizasse minhas próprias experiências e observações cotidianas para dar início a uma nova pesquisa.

Através da oportunidade de participar como ouvinte de uma disciplina do próprio programa PPGEduc que versava sobre a temática de gênero e relações étnico-raciais e de ingressar no LEGESEX (Laboratório de estudos de Gênero, educação e Sexualidades) coordenado pelo professor e agora meu orientador Jonas Alves, tive a chance de ampliar meus horizontes de conhecimento num espaço propício para que eu efetivasse de maneira crítica e reflexiva diversas questões da temática de gênero que antes me inquietavam.

Para (des)construir meus posicionamentos acerca da temática, buscarei dialogar ao longo dessa pesquisa com referenciais teóricos, tanto no campo da Educação quanto da Sociologia, mais especificamente os Estudos Feministas, por acreditar que se tratam de campos importantes no que concerne à discussão atinente às relações de gênero e sexualidade, através do viés da Educação.

Sendo a Educação meu campo de análise e práxis, ao longo de minha jornada acadêmica direcionei meu olhar e discussão para o segmento do Ensino Fundamental I, por acreditar na potencialidade que as crianças têm de construção de uma geração e sociedade mais igualitária.

A cidade de Mesquita – cidade onde se localiza a escola cujo projeto é analisado – é um município da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Emancipou-se em 1999 do município vizinho, Nova Iguaçu, sendo o município mais novo da Baixada Fluminense e do estado do Rio de Janeiro. Sua população em 2010 era de 168.403 habitantes, de acordo com o IBGE. O nome Mesquita é uma referência ao Barão de Mesquita, proprietário das fazendas que hoje compõem a região central da cidade. A Chatuba é um entre os dezessete bairros que compõem o município, sendo este o mais populoso, mais periférico e mais estigmatizado da região. Localidade marcada pela pobreza, risco social e predominantemente habitado por negros, daí o interesse em tornar esses moradores sujeitos do eixo central de uma pesquisa.

Ademais, componho o corpo docente de uma Escola Municipal, situada no bairro supracitado, escola que vem se destacando no município com um histórico de vanguarda a partir da realização de projetos pedagógicos cujas temáticas trazem à reflexão questões ligadas às relações étnico-raciais e de gênero (ao longo deste texto esses projetos pedagógicos serão detalhados). Frente a essa realidade que marca a identidade do bairro, em 2018, a escola desenvolveu um projeto multidisciplinar sob o título “Nenhuma a menos para sermos mais”. Como educadoras, por intermédio deste projeto, buscamos formar uma nova geração capaz de transformar a realidade social em que estão inseridas e ajudar a fomentar novas identidades

masculinas que respeitem e valorizem o papel das mulheres¹ na sociedade. Trabalhando com crianças e com a cultura lúdica no ensino fundamental (1º ao 5º ano), percebemos nos brinquedos e no brincar o quanto as questões de gênero estão impregnadas em sócio-narrativas que reforçam estereótipos numa sociedade que, embora seja contemporânea, ainda se apresenta arcaica e de pouco diálogo. Destarte, nesta pesquisa, proponho-me a ser uma observadora-participante capaz de analisar, intervir e propor desdobramentos deste projeto pedagógico.

Além desse objeto de pesquisa – análise do projeto pedagógico –, que é a mola propulsora da pesquisa, pretende-se levantar também as seguintes questões: Como mulheres jovens de periferia e estudante da escola pública se posiciona e/ou entende as problematizações do empoderamento feminino?; Como se comporta?; Que aspectos de sua compreensão social contribuem para sua emancipação?; Como as indagações propostas pelos feminismos perpassam pelas relações de gênero estabelecidas em sala de aula no cotidiano?; O que e como a escola e/ou educação se posiciona e aborda as temáticas de gênero dentrofora² das salas de aula?

Nossa pesquisa apresenta um histórico do movimento feminista no Brasil e no mundo e traçar um perfil de como o trabalho escolar com temáticas inquietantes, nascidas de demandas sociais, impacta as relações no cotidiano escolar suscitando transformações sociais. Mostramos também a importância do reconhecimento e da identificação dessas mulheres da comunidade da Chatuba com os feminismos e o quanto esse movimento pode representar e apoiar a luta desses sujeitos que se encontram nas bordas das metrópoles, descortinando o termo periférico como uma palavra que designa apenas um espaço geográfico e não um termo capaz de mensurar o potencial humano ou a produção de cultura e conhecimento. Assim como Simone de Beauvoir escreve: “Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 1980, p. 99).

A proposta deste estudo também se justifica por entender que ao considerar a conjuntura das mulheres periféricas e seus paradigmas, ambas convergem para o debate que

¹ Assumimos o uso do vocábulo no plural como um marcador político da multiplicidade e diversidade de sujeitos femininos

² Utilizamos a expressão “dentrofora” como demarcação de um espaço-tempo indissociável e por acreditar que a aprendizagem ocorre num fluxo contínuo intra e extraescolar.

encara as desigualdades étnicas, culturais, de classe, raça e gênero temáticas essenciais para este campo de conhecimento da pedagogia e para a construção de uma educação mais ampla, mais humana e plural.

Ao elevar os femininos ao protagonismo e a periferia como um contexto social, trazemos uma abordagem que inegavelmente leva em consideração as trajetórias históricas das populações negras no Brasil. Após a implementação da lei nº 10.639/03 a história e a cultura afro-brasileiras tornaram-se – ou deveriam se tornar – conteúdos obrigatórios em sala de aula e pauta para o projeto político-pedagógico (PPP). Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos. Entretanto, a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica gera fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores que por diversas vezes perpetuam um modelo de aula empobrecido que não privilegia o diálogo e o debate acerca desses temas.

A relevância do estudo de conteúdos desinentes à história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, pelo contrário, fazem também parte da herança e construção histórica e de identidades de todo o povo brasileiro. E um dos caminhos que podem evitar equívocos e garantir uma prática docente comprometida em educar cidadãos para uma nação multicultural e pluriétnica, capazes de atuar e construir uma sociedade democrática é através da leitura e da formulação de estudos, assim como esta pesquisa se propõe a fazer.

Já os feminismos são movimentos sociais que vem ganhando destaque e enriquecendo debates no cenário contemporâneo. Cada vez mais tem se discutido sobre a importância de mulheres se reconhecerem como um sujeito atuante na sociedade, capaz de ocupar diversos espaços escolhidos por elas mesmas e não impostos por um padrão social que reduz o gênero feminino a um entre-lugar.

Mesmo sendo essa uma temática recorrente nos estudos atuais sobre gênero, muito ainda se tem a refletir e problematizar sobre a luta pela igualdade de gênero, pois mesmo notando certo ganho nas conquistas femininas, ainda estamos longe de chegar ao fim da dominação masculina como sistema predominante. Em praticamente toda história da humanidade, as mulheres foram consideradas inferiores aos homens, por isso, a importância da luta diária dos feminismos não só pela igualdade de gêneros, pela liberdade da expressão feminina, mas também pelo direito às diferenças respeitadas, pois temos direito a sermos diferentes quando, porventura, a igualdade nos descaracteriza.

O estudo baseado nos feminismos sempre buscou igualdade entre os sexos, bem como questionar tudo que é social e moralmente estabelecido como “normal”, por isso tornou-se um movimento tão polêmico.

(...) Os estudos feministas constituem-se, assim, como um campo polêmico, plural, dinâmico e constantemente desafiado; um campo que tem o autoquestionamento como “marca de nascença”. Como consequência, isso implica um fazer científico que supõe lidar com a crítica, assumir a subversão e, o que é extremamente difícil, operar com as incertezas (LOURO, 2002, p. 14).

Além de questionar o estabelecido, os estudos feministas e o próprio movimento feminista propõem-se a todo tempo a uma autoanálise por entender que essa autocrítica faz parte do processo construtivo que caracteriza um saber científico, como nos mostra Louro na referência acima.

“A restauração do respeito próprio da mulher é a essência do movimento feminista. A mais substancial das vitórias políticas não pode ter valor mais alto que este: o de ensinar a mulher a não depreciar o próprio sexo.” (ANTONY *apud* HOBBSAWN, 2011, p. 301). O movimento feminista é uma temática que sempre suscitou em mim várias inquietações e questionamentos, daí o desejo de mergulhar mais a fundo numa pesquisa cujo tema central seja esse. Contribuindo para o fim do preconceito e a desmistificação da ideia de que ser feminista é andar descabelada, ser revoltada e discutir com homens toda vez que eles manifestarem qualquer ideia contrária ao que as mulheres pensam; ou ainda participar de todo protesto por igualdade de gênero. Se considerar feminista é ter a possibilidade de praticar o exercício da alteridade, do respeito e ter a liberdade para vivenciar suas experiências e suas nuances de feminilidades (ou masculinidades) como bem lhe convier.

Dando continuidade, acredito ser de suma relevância enfatizar que é com base na minha construção acadêmica/profissional/pessoal que se alicerça a identidade deste trabalho. Sou mulher, feminista, cis, branca que entende seu ponto de partida como um lugar de privilégio, defensora dos direitos humanos e professora que desde os 18 anos de idade tem como local de trabalho a periferia. Assim, com minha pesquisa, pretendo apresentar novas concepções de trabalho docente que oportunizam discussões acerca da visibilidade das minorias, da potencialidade das mulheres que se encontram em lugares de luta, resistência e reafirmação e melhorias nas relações estabelecidas no espaço escolar que colaboram com a criação de novas visões da realidade.

A atual conjuntura da nossa sociedade tem suscitado cada vez mais a necessidade de oportunizarmos espaços onde de fato seja promovido o diálogo crítico e reflexivo sobre o estudo das relações de gênero e seus desdobramentos. Estar no Mestrado em Educação através do eixo da Diversidade é um grande privilégio e uma escolha política tão oportuna quanto desafiadora, visto as dificuldades que temos enfrentado diante de um governo ultrarreacionário como o atual. Entretanto, prosseguimos acreditando na relevância desta pesquisa para este campo e na educação como a ferramenta mais potencializadora das transformações sociais.

Ao longo dessa jornada e dessa pesquisa me apoiarei em diversas/os³ autoras/es que se tornarão minhas/eus interlocutoras/es durante os momentos que irei pensar na e para a Educação, além dos momentos que analisarei estruturas sociais, sendo esses sujeitos: Beauvoir, Butler, Hooks, Foucault, Ribeiro, Louro, Adichie, Tiburi, Freire dentre outros.

Em consenso a esta trajetória, apresentamos o estudo “Nenhuma a menos para sermos mais: atravessamentos do feminismo periférico num projeto pedagógico na comunidade da Chatuba” que tem por objetivo geral compreender quais foram as reverberações e atravessamentos do projeto pedagógico “Nenhuma a menos para sermos mais” e disseminar os estudos de gênero nas escolas através da perspectiva feminista apresentando as bases teóricas do movimento e buscando analisar junto aos atores suas concepções sobre o feminismo.

Em conformidade com o objetivo geral, listamos os seguintes objetivos específicos:

- a) fazer uma avaliação global da aplicação do projeto “Nenhuma a menos para sermos mais” na escola e no contexto social da comunidade em que a escola está inserida;
- b) apresentar como as bases histórico-ideológicas dos feminismos foram trabalhadas em uma escola municipal através do desenvolvimento de um projeto pedagógico; mostrando a ocorrência de análise da práxis docente;
- c) registrar os dados da investigação, articulando as questões de gênero e feminismos na educação e no contexto social da escola pesquisada, e como essas podem melhorar relações de gênero e serem promotoras de transformações sociais.

Para delinear o percurso metodológico, utilizamos a revisão bibliográfica para nos auxiliar e o estudo de caso afim de responder e executar os objetivos aqui propostos. Os traçados do nosso percurso metodológico serão aprofundados no próximo capítulo.

³ Assumimos a desinência feminina como marca morfossintática generalizante, demarcando uma intenção de não apagamento sociopolítico feminino na linguagem.

Para estruturação desta pesquisa, dividimos em quatro capítulos de forma a contemplar os objetivos propostos, assim como a metodologia escolhida.

No primeiro capítulo, intitulado *Aspectos Metodológicos: trajetos, campos e objetos*, abordamos a metodologia utilizada, o campo onde aplicaremos a metodologia, o objeto de estudo e os sujeitos envolvidos na pesquisa; os instrumentos que nos auxiliam na captação de dados para análise, os procedimentos a serem desenvolvidos para melhor obtenção dos dados, assim como um estudo de caso da escola pioneira nos trabalhos com a categoria gênero.

No segundo capítulo, *Levantamentos bibliográficos – mapear, relacionar e inovar?*, fizemos um levantamento das pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2013 a 2018. Optamos por um levantamento bibliográfico de teses e dissertações, inseridas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como periódicos obtidos na mesma fonte. Nesse capítulo nossa intenção não foi realizar uma revisão sistemática e pormenorizada das literaturas encontradas neste banco de dados, mas sim mapear e reconhecer as produções científicas já realizadas sobre as temáticas de gênero e educação, e a partir disso, analisar se as mesmas relacionam os conceitos de gênero/feminismos/escola/periferia como principais eixos norteadores ou se a pesquisa que estamos a propor aqui vem traçando um novo panorama de articulação desses descritores em concomitância, tornando nosso trabalho investigativo singular e inédito.

O terceiro capítulo, *Feminismos: Raízes e Memórias* apresenta e resgata uma memória histórica dos feminismos que se fundam sob a alegação, talvez utópica de minha parte, de que possíveis leitoras periféricas da comunidade escolar em que essa pesquisa se pauta, possuem pouco ou nenhum conhecimento prévio acerca do processo histórico de formação do movimento feminista. Nele, também introduzimos a concepção interseccional como a ótica que sustenta que gênero, raça, classe, sexualidade e outros marcadores não podem ser compreendidos de forma isolada, já que estes articulam ações de poder que instauram desigualdades e estabelecem experiências sociais diversas, sejam elas coletivas ou individuais.

O quarto capítulo, nomeado *Por uma pedagogia feminista: aspirações e desafios*, tem como proposta a análise de uma pedagogia feminista como processo educativo, a condição de aplicabilidade dos feminismos na escola, a reflexão de uma formação docente que contemple as temáticas de gênero e sexualidades, os desafios e as possibilidades de uma práxis docente que ousa abordar esses temas e as políticas público-educacionais envolvendo a temática de gênero

no município de Mesquita, bem como uma análise das propostas da Secretaria de Educação para palestras de formações docentes continuadas para os profissionais da educação.

Já no capítulo cinco, *Análise dos dados*, pretendemos apresentar a materialização dos resultados e categorias pós análise de dados, bem como levantar reflexões a partir de mais uma etapa metodológica de pesquisa. Nessa parte, veremos o desenrolar de uma entrevista que foi produzida no WhatsApp. Na tentativa de driblar o infortúnio da pandemia, adotamos esse aplicativo como uma ferramenta metodológica online e democrática, reconhecendo que em nossa vivência estamos imersos num universo contemporâneo e cibercultural indissociáveis. Essa entrevista foi realizada com as professoras que desenvolveram o projeto, e nela foram observadas ocorrências e debatidas inferências realizadas pela autora através da interpretação da análise dos conteúdos, ancorados no referencial de análise de Bardin (2006).

Esclarecemos que todos os protocolos éticos referentes às pesquisas em ciências humanas foram obedecidos na escrita desse texto e por isso utilizamos nomes fictícios para que nenhuma das interlocutoras fosse identificada.

CAPÍTULO I – ASPECTOS METODOLÓGICOS: TRAJETOS, CAMPOS E OBJETOS

Tomando como base as perspectivas feministas, ambiciona-se fazer uma pesquisa bibliográfica que oferecerá os fundamentos teóricos necessários ao estudo por intermédio de livros, artigos, dissertações e teses que poderão ser mapeadas utilizando o banco de dados da CAPES. A adoção deste tipo de pesquisa – teórico-bibliográfica – se justifica uma vez que a bibliografia pertinente oferecerá não somente meios para a revisão de perspectivas já conhecidas, como também explorar as mais recentemente desenvolvidas. Além de um estudo de caso sobre a escola municipal anteriormente mencionada. Utilizaremos aparatos epistemológicos que servirão de guia para a pesquisa, o qual podemos chamar também de visão de mundo (CRESWELL, 2009), aplicadas aos métodos mistos que são métodos que mesclam análises quali e quantitativas. Cabe ressaltar desde já, que muitos dos métodos que foram pensados anteriormente para uso nessa pesquisa, precisaram ser reformulados e enxugados por dois motivos fundamentais: a) fazer escolhas levando em consideração o tempo que se tinha para realização e conclusão da pesquisa; b) devido ao fator surpresa chamado pandemia que obrigou todo ser humano deste planeta a realinhar suas rotas de planejamento de vida, de trabalho, de pesquisa, de ciência.

Entendemos que a pesquisa qualitativa é nossa maior referência metodológica, por se preocupar com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, como o nosso interesse nas construções de identidades dos sujeitos femininos pesquisados. Propomos também a visão de mundo construtivista pautada no entendimento, na análise de múltiplos significados dos sujeitos pesquisados e nas suas construções sociais e históricas para, a partir disso, gerar uma teoria utilizando o método indutivo como ferramenta processual e geradora dessa teoria. Como lentes teóricas utilizaremos conceitos das ciências sociais como feminismos e as interseccionalidades.

Como instrumento e procedimento de coleta de dados foram utilizados questionários e fórum de debate virtual. Esses instrumentos de pesquisas foram aplicados as professoras que compuseram a estrutura base do desenvolvimento do projeto pedagógico “Nenhuma a menos para sermos mais”, e, posteriormente analisados sob o embasamento teórico proposto por Bardin (1977).

Neste estudo pretendemos pesquisar os atravessamentos dos feminismos encarando como objeto de pesquisa a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico de

uma escola municipal situada no bairro da Chatuba, município de Mesquita, Baixada Fluminense - RJ. Neste sentido, usaremos alguns critérios metodológicos.

As referências bibliográficas baseadas em Creswell (2009) se justificam em uso para esse projeto de pesquisa uma vez que se baseiam em suposições filosóficas com métodos de investigação. Como uma metodologia, ela envolve suposições filosóficas que guiam a direção da coleta e da análise em muitas fases do processo da pesquisa. Como um método misto, ela se concentra em coletar, analisar e misturar dados quantitativos e qualitativos em um único estudo ou uma série de estudos. Em combinação proporciona um melhor entendimento dos problemas de pesquisa do que cada uma das abordagens isoladamente. (CRESWELL, 2009, p. 22 *apud* CRESWELL e PLANO CLARK, 2007, p. 5). Entretanto, essa pesquisa se encaixa em um modelo de essência qualitativa. Pesquisas que englobam teorias feministas já se categorizam majoritariamente como qualitativas, pois o objeto foco dessas investigações são as situações e experiências de mulheres na vida em sociedade.

De acordo com Gil (2002), as pesquisas podem ser classificadas em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. E é um pouco dessa descrição que tentaremos fazer em nossas investigações ao observar num organismo microsocial (a escola) a rotina, o comportamento e o entendimento de mulheres professoras que estão inseridas num universo macrossocial (comunidade periférica). São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como: questionário, observação sistemática, entrevistas semiestruturadas, fóruns, dentre outros.

Quanto ao paradigma de pesquisa, amparado na literatura contida em Ritzer (1993) é utilizado o da definição social, em que o foco está nos atores/sujeitos e no modo em que eles constroem sua realidade social. Relativo às técnicas, tomando como base o livro “Técnicas de Pesquisa” (MARCONI E LAKATOS, 2017), utilizaremos a documentação direta e indireta. A indireta por meio de pesquisa documental e fontes estatísticas e de artigos públicos da Secretaria de Educação do município. Já a documentação direta se dá por meio da pesquisa de campo na escola municipal a ser pesquisada, a pesquisa bibliográfica e a observação participativa já que estarei envolvida não só como pesquisadora, mas também como agente de mudança, pois faço parte do quadro docente da referida unidade escolar.

A princípio, a ideia inicial ambicionava desenvolver uma pesquisa-ação, investigando, analisando, registrando e correlacionando fenômenos no contexto da comunidade a ser pesquisada. Nesta parte mais ativa da pesquisa esperava-se, através da observação participante, buscar uma tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Seguiríamos a noção teórica de pesquisa-ação baseada no autor David Tripp (2005), utilizaríamos este tipo de pesquisa entendendo-a como um modo pelo qual esse tipo de pesquisa se situa entre a prática rotineira e a pesquisa acadêmica. Entretanto, após avaliar melhor, entendemos que a escolha dessa metodologia não seria propícia ao tempo de pesquisa que dispomos. A metodologia da pesquisa-ação é uma escolha metodológica mais conveniente para uma pesquisa que dispõe de mais tempo para ser executada, o que não é o caso de uma dissertação de mestrado que tem um prazo de apenas dois anos.

Assim, abandonamos essa ideia inicial e começamos a seguir as opções metodológicas contidas no estudo de caso. O estudo de caso nada mais é do que uma estratégia de pesquisa científica que analisa um fenômeno real considerando o contexto em que está inserido e as variáveis que o influenciam, e é exatamente por esse conceito de pesquisa e análise, e de significação, que o estudo de caso se justifica como sendo a opção metodológica mais assertiva que poderíamos fazer. Pois analisar um fenômeno real, neste caso exemplificado pela aplicação do projeto pedagógico, nos dá subsídios para a pesquisa realizada dentro de um contexto formativo configurado pela escola e para o registro dos resultados obtidos por esse estudo. Isso é exatamente o que ambicionamos fazer: analisar o fenômeno gerado pela implementação do Nenhum a menos para sermos mais, sem desprezar o contexto social em que a unidade escolar está inserida. Ainda, vale destacar, que a escolha de um estudo de caso se justifica quando o que se é pesquisado denota um diferencial, ou seja, de alguma forma descreve ou preserva o caráter unitário do objeto estudado.

Gil (2002, p. 138 *apud* Stake 2000) nos leva a refletir sobre o fato de que os critérios de seleção dos casos a serem estudados, variam de acordo com os objetivos da pesquisa. Segundo ele, podemos identificar três modalidades de estudos de caso: intrínseco, instrumental e coletivo, ao qual o denominado intrínseco se caracteriza por ser aquele em que o caso constitui o próprio objeto da pesquisa e nesse contexto o foco do pesquisador recai sobre conhecer o objeto de estudo em profundidade, sem muita preocupação com o desenvolvimento de teorias. Gil ainda demonstra que um estudos de caso do tipo intrínseco “podem ser constituídos, por exemplo, por um líder carismático ou por uma empresa pioneira na introdução de um sistema de avaliação de desempenho” (GIL, 2002, p.39), ou seja,

aplicando esse referencial em nossa pesquisa, podemos dizer que a opção pelo estudo de caso se justifica pelo diferencial de ser o referido campo de pesquisa, a única escola do município onde a aplicação de um projeto pedagógico de temática de gênero e feminismos ocorreu. O que de igual modo também acaba tornando essa escola uma pioneira ao se posicionar na frente de temáticas dessa natureza.

A pesquisa científica pode ser entendida como uma procura de informações elaborada de maneira sistêmica, ordenada, racional que obedece a certas regras, com o intuito de solucionar determinado problema proposto, e contribuir para a ampliação do conhecimento. Conforme Yin (2005), a investigação deve ser gerida por um projeto de pesquisa que objetiva vincular os dados empíricos às questões iniciais do estudo de forma lógica, o que resultará em última análise, chegar às conclusões.

Nessa pesquisa estudaremos o desenvolvimento experimental de um projeto pedagógico relativo à temática de gênero, intitulado “Nenhuma a menos para sermos mais”. Nos debruçaremos sobre o planejamento do mesmo, a implantação, descrição e avaliação dos resultados dessa ação e a geração de mudanças para a melhoria das práticas escolares, apreendendo mais, no decorrer deste processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. Como desdobramento futuro deste processo, chegamos a cogitar a implementação de rodas de conversas extraclasse versando sobre a temática gênero/feminismos e a criação de um coletivo de mulheres na unidade escolar. No entanto, essas ações foram pensadas antes de um evento mundial nos pegar de surpresa: a pandemia. Com a vinda dela, a suspensão das aulas presenciais, a mudança de rotina e todo esse novo modelo de vida ao qual estamos tendo que nos adaptar, constatou-se não haver tempo hábil, nem viabilidade para implementar essas ações. Por isso essas propostas também tiveram que ser abandonadas com a chegada desse fator surpresa. Vimos a necessidade de pensar novas estratégias para dar conta dos objetivos anteriormente propostos para este trabalho.

Atualmente a educação no município de Mesquita voltou a funcionar de forma híbrida. O retorno presencial aconteceu no mês de agosto de 2021. Entretanto, por cerca de um ano e meio (todo ano letivo de 2020 e primeiro semestre de 2021), a educação no município foi desenvolvida remotamente, mas sem o sistema de aulas online. Durante todo ano letivo de 2020, os professores trabalharam remotamente na confecção de atividades e apostilas que semanalmente eram impressas na unidade escolar e os responsáveis deveriam ir buscá-las para na próxima semana levá-las prontas e fazer a retirada de mais um kit. De 15 em 15 dias ou uma vez por mês, os professores iam a escola resgatar as apostilas entregues para

correção e, eventualmente, fazer o preenchimento de diários e demais documentos. Nesse ano, os professores não tiveram acesso as alunas/os já que a entrega desses kits e apostilas foram feitas diretamente pela secretaria da escola.

Já no ano de 2021, no mês de maio, a prefeitura propôs um novo método didático a fim de promover uma aproximação desse contato professora/alunas/os. Assim todos os professores da rede ganharam um chip de celular e a partir do dia 03.05.2021 deveriam criar um grupo de WhatsApp contendo um representante da direção, a coordenadora pedagógica e a professora da turma como administradores, e os demais integrantes, seriam compostos pelas responsáveis das alunas/os. Além disso, os profissionais continuaram executando o trabalho remoto com a confecção das apostilas que seguem sendo entregues semanalmente para os grupos de alunas/os divididos em semana A e B. Mediante essa logística e a falta de acesso entre professoras e alunas/os a mudança de perspectiva metodológica se fez necessária.

Questionários, entrevistas presenciais, diário de campo e observação são alguns dos procedimentos metodológicos muito utilizados nas pesquisas em educação. Esses artifícios de investigação, que são adotados pelos pesquisadores, deferem a eles a produção de material empírico e guarnecem dados que nos estimulam a repensar os episódios sociais e cotidianos dentro-fora da escola. Mas recentemente, como mencionado, a pandemia trouxe a emergência de reinventar esses procedimentos metodológicos e utilizar novos espaços, que não necessariamente físicos, como fontes de investigação. Para compor mais um aspecto metodológico em nossa pesquisa, optamos pelos novos espaços, aos quais denominamos ciberculturais⁴.

Dessa forma, amparados, principalmente, nos arcabouços teórico-metodológicos de Couto Junior (2020), lançamos mão da conversa *on-line* como procedimento metodológico para dar continuidade a nossa pesquisa de campo e análise de conteúdo, reconhecendo essa, como sendo também, uma dimensão metodológica e dialógica legítima para o processo de construção do conhecimento e dos resultados dessa pesquisa.

Mais recentemente, com a emergência e popularização dos dispositivos digitais com acesso à internet, vimos percebendo o quanto as investigações também podem focalizar seus esforços analíticos para além das interações presenciais. Consideramos que “imagens e vídeos digitais, upload, download, hiperlinks, aplicativos (apps), mobilidade, ubiquidade, Web 2.0, chat, redes sociais online etc., fazem parte da cena contemporânea, na qual as práticas sociais vêm cada vez mais

⁴ A Cibercultura é um termo utilizado na definição dos agenciamentos sociais das comunidades no espaço eletrônico virtual.

sendo mediadas pelas tecnologias digitais em rede” (COUTO JUNIOR; FERREIRA; OSWALD, 2017, p. 25, grifos dos autores).

Hoje, mais do que nunca, vivemos na era das tecnologias, das informações e, principalmente, dos contatos instantâneos. Essa prontidão comunicacional que as tecnologias digitais oferecem vem atribuindo novas configurações socioculturais à medida que estabelecemos essas trocas na interação com outros internautas.

Com a chegada da pandemia, que impôs um afastamento geográfico coletivo, a interatividade e a dinamicidade proporcionada pelo uso das redes sociais online, permitiu que os pesquisadores continuassem usufruindo da (inter)conexão para dar andamento as suas pesquisas sem acarretar muito prejuízo as mesmas.

Diante das profundas e significativas mudanças ciber culturais desencadeadas pela emergência e popularização das tecnologias digitais em rede, consideramos importante reconhecermos o quanto a internet tem cada vez mais contribuindo no desenvolvimento das pesquisas no campo Educacional. Afinal, “a cibercultura não é uma cultura própria de um segmento, não escolhemos se queremos estar dentro ou fora dela porque trata de uma revolução paradigmática” (D’AVILA; SANTOS, 2014, p. 113). A revisão de literatura de nossos trabalhos tem se beneficiado das buscas online realizadas nos bancos de teses e dissertações e nos portais dos periódicos eletrônicos brasileiros e internacionais. Marcamos de conversar com as/os participantes da pesquisa usando as redes sociais, e-mail, WhatsApp, sem contar que usamos, cada vez mais, nossos smartphones para gravar as conversas e, posteriormente, transcrevê-las no computador com o objetivo de analisá-las. (COUTO JUNIOR, AMARO, TEIXEIRA, RUANI, 2020)

Essa mudança de paradigma estabelecida através da popularização das tecnologias e meios digitais, auxilia e aprimora nossos trabalhos como pesquisadores. Entretanto, em momento nenhum, estamos afirmando aqui que ela é totalmente substitutiva das práticas investigativas tradicionais e presenciais, como as observações de campo e as interações físicas, até porque compactuamos com a visão existente em Couto Junior (2020) de que os espaços físicos e digitais são indissociáveis.

Apesar dessa percepção, frequentemente, atribuem uma menor valia qualitativa às pesquisas que fazem uso dos dispositivos digitais para interagir com os participantes de um estudo. Redes sociais como Instagram e WhatsApp são muito populares no Brasil, mas ainda assim, são desprezadas como predileção para desenvolvimentos dos trabalhos de campo quando o enfoque da pesquisa não incide sobre os sujeitos e suas relações com os meios digitais, ou seja, o uso das tecnologias digitais em rede é mais utilizado por pesquisadores que observam os fenômenos sociais mediados pela internet. Essa “restrição” é um grande equívoco, visto que todos nós estamos inseridos nesse contexto contemporâneo da

cibercultura. As tecnologias e os meios digitais em rede são uma superpotência – quando utilizados com sabedoria – e não há como estar alheio a eles.

Concordamos que a utilização dos meios digitais facilita a interação entre pesquisador/sujeitos pesquisados e a coleta de dados necessários a pesquisa, ainda mais após o surgimento de um período em que fomos obrigados a coexistir e resistir a um período de afastamento social. Nesse sentido, em consonância com as inclinações dessa pesquisa, o direcionamento do orientador e as orientações da banca de qualificação, optamos pelo uso do aplicativo WhatsApp como ferramenta de observação, análise e interpretação de dados. Como uma pesquisadora em formação, entendo a complexidade dos fazeres teórico-metodológicos e nossa opção recaiu sobre o fato do WhatsApp ser um aplicativo de uso fácil, democrático e dinâmico que oferece liquidez quando o foco é interatividade. Sendo assim, um grupo virtual foi criado nesse aplicativo.

Nesse grupo, reunimos todas as sete professoras executantes do projeto pedagógico e aplicamos um questionário de perguntas abertas, fomentando debates e dados a serem coletados para análise da pesquisa. Cabe mencionar que restringimos a aplicação do questionário as professoras devido ao curto prazo para conclusão do trabalho, pois como já relatado, algumas perspectivas de análise tiveram que ser redesenhadas para dar conta de atender as demandas e os objetivos de pesquisa.

Para embasar nossa análise e transcrição de dados elaborados a partir das respostas desse questionário, utilizamos o suporte teórico-metodológico de Bardin (1977). De acordo com a autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.” (Bardin, 1977, p.31)

O desenrolar desse bate papo, assim como as análises de dados e conteúdos obtidas através dele, será aprofundado no capítulo V.

Nenhuma a menos para sermos mais: o projeto

Nesta subseção, será apresentada a formatação do projeto pedagógico como exemplificação da prática de um dos procedimentos metodológicos, bem como uma síntese contextual do cenário e da formação histórica do bairro onde a escola que o desenvolveu se encontra instalada. A finalidade dessa subseção é entender como a configuração desse território influencia o ambiente ao redor, partindo do princípio de que alguns signos e

símbolos que são introduzidos nesse espaço atingem, conseqüentemente, as práticas da comunidade escolar.

A contextualização

Há alguns anos a Secretaria de Educação de Mesquita, doravante SEMED, aderiu à pedagogia de projetos como um dos seus eixos de trabalho. A pedagogia de projetos é uma metodologia de trabalho muito pertinente ao processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de pedagogia não é nenhuma novidade, apesar de estar sob holofotes atualmente. Entretanto, é sim uma recente escolha metodológica da unidade escolar em questão. A pedagogia de projetos como proposta de trabalho implica ter a vontade do porvir; pressupondo que a intencionalidade contida no projeto é o *modus operandi* de se atingir o que deseja. Através dela temos a possibilidade de despertar nos alunos o interesse por conteúdos mais reais, mais contemporâneos, dinâmicos e contextuais, promovendo, assim, uma aprendizagem global, compartilhada e significativa. A pedagogia de projetos como alternativa metodológica propõe, por meio da experiência, uma conexão entre o estudante e um projeto de pesquisa que desperte seu interesse. Nessa proposta, o papel do professor é favorecer o ensino com base nas descobertas decorrentes das pesquisas realizadas pela turma, sob a sua mediação.

No entanto, como ressalta Nogueira (2001), hoje em dia muitas escolas dizem trabalhar com projetos sem entender bem de fato o que essa opção metodológica imbuí. Acreditam que ao fazer uso de cartazes, jogos e festas escolares estão realizando projetos pedagógicos, quando na verdade isso não passa de uma visão reducionista desse conceito. Trabalhar com projetos é uma organização muito mais ampla e profunda.

Segundo Prado (2005), na pedagogia de projetos o aluno aprende no processo de produção do conhecimento, no levantamento de hipóteses, nas pesquisas e nas descobertas. Nesse molde, portanto, o papel do professor deixa de ser daquele mero transmissor de conteúdos e informações e passa a ser o do criador de situações de aprendizagem, cujo fundamento incide sobre as relações que se estabelece nesse processo. Cabendo aos professores executar as mediações necessárias para que o aluno encontre sentido naquilo que está aprendendo.

Sou funcionária da educação no município desde o ano de 2011, e até o ano de 2016 todos os temas dos projetos pedagógicos foram “propostos” pela SEMED. Utilizei a palavra

propostos entre aspas, porque quando analisamos a semântica da palavra proposta a entendemos com o significado de sugestão e a sugestão é algo que pode ser seguido ou não, mas não era bem isso que ocorria. Os temas eram apresentados no início dos anos letivos e todas as escolas da rede eram obrigadas a desenvolvê-lo, bem como realizar atividades sobre o mesmo. Todos os anos, no mês de setembro, acontecia a grande culminância municipal no desfile histórico-cultural. Uma adaptação meio grotesca do clássico “desfile cívico” que acontecia antigamente. Esse evento que ocorria sempre numa importante avenida da cidade e contava como um sábado letivo, no final das contas, nada mais era que um grande “show” em que escolas disputavam quem brilhava mais e o governo mostrava ao povo/eleitores o “maravilhoso trabalho desenvolvido na educação mesquitense.”

Normalmente, os temas que eram propostos não condiziam com as realidades que permeavam cada unidade escolar (exemplo de tema: o centenário de Luiz Gonzaga).

Não podemos esquecer que cada realidade é única. Assim, o que pode ser muito eficiente e fazer sentido para uma escola, pode não ser/fazer para outra. Mesmo dentro de um mesmo município é necessário considerar o contexto social e histórico que norteia cada ambiente onde uma escola está instalada.

A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente - tão real e vital para o aluno como o que ele vive em casa, no bairro ou no pátio. (DEWEY, 1897).

Acreditamos que para gerar um conhecimento significativo, os projetos devem nascer do chão da escola, contemplando a necessidade do grupo docente e de toda comunidade escolar. Quando isso não ocorre tudo perde o sentido: alunos não se sentem motivados a buscar um conhecimento que os agregue, professores sentem-se desestimulados a produzirem algo que não partiu de suas observações e reflexões, a produção de conteúdos fica descontextualizada e desinteressante, ou seja, o que era para ser “novo” acaba se tornando mais do mesmo. E era essa a prática que marcava a realidade dos projetos desenvolvidos pelo município de Mesquita. Entretanto no ano de 2017 as coisas começaram a mudar. Vale abrir um parêntese aqui e contextualizar algumas questões até chegarmos em 2018 que foi o ano do desenvolvimento do projeto “Nenhuma a menos para sermos mais” – objeto dessa pesquisa.

No ano de 2016, após as eleições municipais em que o candidato que representava o atual governo não conseguiu a reeleição, o município entrou em colapso. O então prefeito

desapareceu sem concluir seu mandato deixando a cidade abandonada. Era lixo por toda parte, saúde em crise, escolas sem merenda e servidores sem salários.

Em 2017, quando a nova gestão assumiu, o cenário ainda era caótico, em especial na educação, pois os servidores entraram em greve por conta da falta de pagamentos. Assim, o ano letivo iniciou com alguns dias de atraso, mas ainda em fevereiro a nova gestão regularizou a situação dos pagamentos dos servidores. Acredito que devido a todo esse cenário de reestruturação e consolidação da nova gestão, a Secretaria de Educação neste ano não propôs nenhum tema para o projeto anual, ou seja, no ano de 2017 o tema foi livre e a escola desenvolveu como projeto pedagógico daquele ano atividades ligadas à cultura afro. Já no ano posterior, 2018, recebemos como sugestão de tema “o ensino de matemática”, mas como a temática chegou com conotação de sugestão, a equipe docente da escola municipal em questão optou por acatar a sugestão, mas desenvolvê-lo em atividades como um assunto paralelo. Sendo assim, o tema principal escolhido para a execução do projeto anual foi o do empoderamento feminino.

Um estudo divulgado pelo *Google BrandLab* mostrou que no intervalo do ano de 2012 a 2017, os brasileiros aumentaram a busca na internet por termos relacionados a diversidade. Os dados mostram que nesse período as buscas por temas como homofobia, racismo e feminismos tiveram um crescimento de visualizações em torno de 260%. Mas especificamente sobre o termo feminismos, as buscas aumentaram 200%. Com isso, o número atingiu um patamar próximo ao de buscas pelo termo racismo, que é o termo relacionado a diversidade de maior interesse para os brasileiros.

Tanto a busca, como a própria escolha temática pelo corpo docente foi reflexo do que acontecia na sociedade, na arte e no mundo virtual. Assim, ao longo de todo o ano de 2018, o projeto “Nenhuma a menos para sermos mais” foi executado.

Mesmo diante a hesitação que a escolha de um tema polêmico traz consigo, o corpo docente da unidade escolar decidiu assumir as consequências e desenvolver um projeto pedagógico que englobava as famigeradas temáticas de gênero e feminismos. O “Nenhuma a menos para sermos mais” trazia como pano de fundo as questões do empoderamento e a valorização à figura das mulheres.

O cenário

Chatuba e o ciclo da laranja

A escola municipal que desenvolveu esse projeto e é o lócus dessa pesquisa, como já dito, é uma escola localizada em um território periférico, mais precisamente no bairro da Chatuba, município de Mesquita, localidade da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro.

O surgimento da era da laranja na Baixada Fluminense se deu devido ao declínio da cafeicultura no estado do Rio de Janeiro. O interesse por uma nova atividade econômica fez com que autoridades da época incentivassem a busca por produções alternativas que pudessem suprir a antiga que por muito tempo foi à base econômica da Baixada Fluminense. As primeiras plantações de laranjas foram trazidas para Nova Iguaçu no fim do século XIX. Um solo propício ao cultivo, à proximidade a estrada de ferro e a adjacência aos mercados consumidores, estimulou a nova atividade.

A citricultura da laranja se avivou no bairro da Chatuba, onde os laranjais encontraram terras férteis ao cultivo e foi fortalecida com a existência de dois rios na região, o Sarapuí e o Socorro. A abundância de água propiciava a irrigação das plantações (BARROS, 2011). Cabe ressaltar que a localidade ora denominada Chatuba já fez parte do antigo distrito da cidade de Nova Iguaçu. Anteriormente, existiu no bairro uma feitoria de café – que como todas as outras contava com mão de obra africana escravizada – propriedade de Jerônimo José de Mesquita, o Barão de Mesquita, considerado o primeiro Barão da região que atualmente pertence ao município de Mesquita. Essa personalidade influenciou diretamente o nome dado ao município.

O processo de povoamento e a formação do bairro da Chatuba foi se configurando após a queda da produção de laranjas. Isso fez com que o preço dos lotes de terra caísse, facilitando a procura e a instalação desse território. Outro fator preponderante foi a fartura de água, pois devido a falta de planejamento e infraestrutura, os rios funcionavam como salvação de parte da necessidade de abastecimento de água e esgoto da região. A imigração mais expressiva para o bairro ocorreu por volta dos anos de 1930, motivadas pela alta de preço dos imóveis em áreas suburbanas do município do Rio e pelo início das obras de saneamento na Baixada. Outrossim, a busca por melhores condições de vida fazia com que moradores rurais migrassem para as grandes cidades. Entretanto, a escassez de moradia no centro do Rio fez com que esses mesmos trabalhadores migrassem para os subúrbios cariocas e para as áreas periféricas da Baixada Fluminense.

O processo pelo qual Mesquita e a Baixada Fluminense como um todo, se urbanizou, é fruto de uma rede de relações que variam desde pequenos grupos de migrantes nordestinos,

européus e fluminenses, até os proprietários de terra, habitantes do distrito e funcionários da prefeitura de Nova Iguaçu, que intermediavam a implementação e ocupação dos loteamentos (SOUZA, 1992).

E por que essa breve descrição histórica do cenário onde o projeto pedagógico foi desenvolvido mostra-se relevante e necessária? Porque tomando como referência a noção de espaço contida em Lefèbvre (1974), entendemos a definição social de lugar como a materialização da ocupação desse espaço realizado por um corpo que o demarca. Nesse sentido, o ato de ocupar cria a espacialidade dentro de uma relação estabelecida entre corpos e espaços. Claro, sem nos esquecermos que conjunturas políticas e econômicas também formam e caracterizam espaços. A partir desse pressuposto, podemos inferir que a configuração desses espaços, sobretudo os periféricos, são o resultado da aliança entre as estruturas político-sociais e os corpos que deles se apropriam. Ou seja, entender a ocupação desses territórios geográficos marginalizados, colabora para a compreensão da identidade desses sujeitos que o ocupam, que estão inseridos no ambiente escolar, e fazem toda essa localidade apresentar as demarcações sociais que a caracterizam.

Chatuba e a criação da escola

Em 1952 foi criado o 5º distrito de Nova Iguaçu e a Chatuba é um dos primeiros bairros da cidade juntamente com Presidente Juscelino, Edson Passos, Centro de Mesquita e Banco de Areia. A ocupação populacional do bairro foi iniciada na década de 1930 e intensificada na década de 1950, em que migrantes oriundos do Nordeste, do Sudeste e do interior do Estado do Rio de Janeiro foram atraídos pela abundância de águas na área plana e pantanosa, próxima ao Maciço de Gericinó e do Rio Sarapuí. Parte da área montanhosa foi loteada pelo antigo Banco Delamare. O bairro também abrigou uma fábrica de pólvora, fatos que explicam ainda hoje a existência das linhas de ônibus Delamare x Nova Iguaçu e Fábrica de Pólvora x Nova Iguaçu.

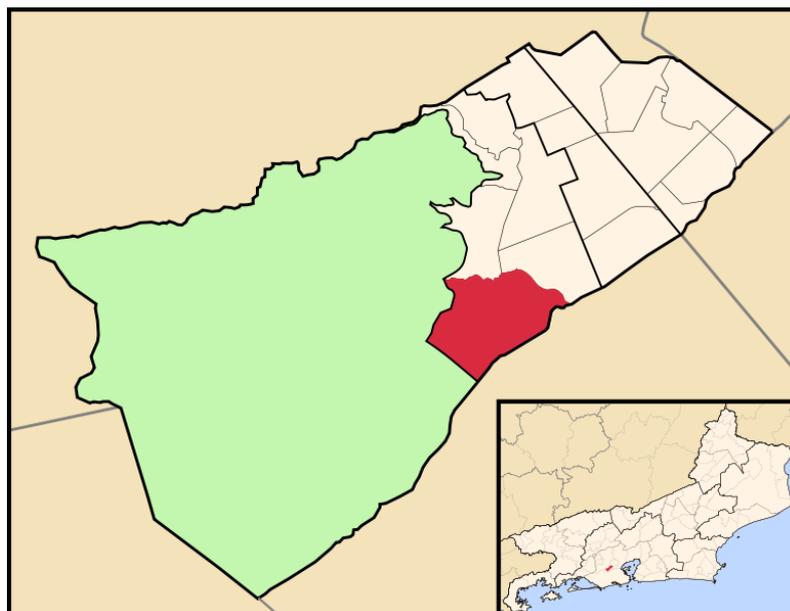


Figura 1 – Localização do bairro Chatuba no mapa do Município de Mesquita

Fonte: Wikipédia

O bairro da Chatuba cresceu sem nenhum planejamento urbano e como desfecho do crescimento desordenado, a região tornou-se uma das mais problemáticas da Baixada Fluminense, experimentando problemas como falta de saneamento básico, pavimentação, doenças, violência e pobreza extrema. Nos anos de 1990, representava uma das áreas mais pobres do Estado, com mais de 70% das ruas sem asfaltamento e pavimentação, pouquíssimos equipamentos públicos, altos índices de violência (mesmo depois do Baixada Viva⁵, de 1995 a 2004 a média de homicídios era de 15 ao mês), 51% da população trabalhava no Rio de Janeiro e havia alta demanda escolar e nenhuma escola (30% da população tinha até 15 anos de idade).

A chegada do Baixada Viva, teve por principal finalidade melhorar a qualidade do saneamento e da distribuição de água no bairro. Com ele, houve a implantação de redes de distribuição de água, pavimentação de ruas, desenvolvimento de programas de saúde e assistência familiar objetivando a redução dos casos de diarreia infantil. Apesar de demonstrar avanços, o programa sofreu constantes denúncias de corrupção e intercorrências técnicas.

Em 1985, foi construído pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, um CIEP, primeira escola pública do bairro e atualmente um Colégio Estadual. Com a emancipação do município de Mesquita, o bairro apresentou um forte desenvolvimento. Em 2013, o bairro

⁵ Programa de obras com recursos do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) em parceria com o governo do Estado.

contava com várias associações e estabelecimentos particulares regularizados. Ainda assim, a situação de risco e vulnerabilidade social permaneceu com altos índices. De acordo com dados do IBGE em 2010, o perfil sociodemográfico demonstrava que o número de crianças e jovens era elevado e estes eram os mais atingidos pela violência, física e/ou simbólica.

Mais ou menos no ano de 2007, a partir de dados coletados pela Prefeitura de Mesquita, percebeu-se a necessidade da construção de uma Unidade Escolar que atendesse a demanda do ensino fundamental no bairro da Chatuba. Pensando em um atendimento que correspondesse às necessidades da comunidade, uma audiência pública foi realizada para que os moradores pudessem opinar sobre como queriam a construção da escola. Neste momento, o projeto que seria apenas para o ensino fundamental foi alterado para a inclusão da construção de uma unidade de Educação Infantil, atendendo ao pedido dos moradores. Em 2008 houve o lançamento da pedra fundamental, um marco na inicialização das obras. O prédio da Educação Infantil foi o primeiro a ser concluído. Em março de 2010, foi inaugurado o prédio do Ensino Fundamental e com ele a concretização do sonho de toda uma comunidade. Neste dia aconteceu uma aula inaugural sobre a história da figura pública que dá nome a escola.

Durante os primeiros anos de funcionamento da unidade foram agregados esforços conjuntos da comunidade escolar, que prestava assistência à instituição na tentativa de sanar a problemática da falta de água, oferecendo auxílio com mangueiras de água e ferramentas, já que por se tratar de uma unidade escolar recente, ainda não estava conveniada ao programa do PDDE e, portanto, não possuía verba própria. Outra construção significativa foi o Fórum de pais que junto à escola determinaram as regras cotidianas a serem aplicadas e a criação do Conselho Escolar, sempre participante e atuante na unidade.

A nova escola foi construída com recursos municipais resultantes da arrecadação de impostos e custou aos cofres públicos R\$ 3.003.084,32. A mesma conta com 2917,10 m²; sendo 1984,87 m² para o Ensino Fundamental, 559,15 m² para Educação Infantil e 373,08 m² para a quadra poliesportiva. Possui 13 salas de aula, sendo 4 destinadas à Educação infantil e 9 ao Ensino Fundamental; uma sala de informática com 15 computadores; 2 refeitórios; 1 clube de leitura com dois andares; 1 quadra poliesportiva; 1 sala de recursos para atendimento de alunos com necessidades educativas especiais; um anfiteatro com 108 lugares; e acessibilidade. Atualmente nela trabalham 97 funcionários efetivos e 17 terceirizados, contando com três diretores. Atende um número total de 916 alunos nos turnos da manhã, tarde e noite, sendo que muitos, além do horário formal, participam de atividades complementares como a Jornada Completa e o Programa Segundo Tempo.

A seguir, o quadro do Perfil da Unidade Escolar referente ao ano de 2016:

Tabela 1 – Perfil da Unidade Escolar

	Turmas		
4 Anos	2 turmas	41 alunos	1º e 2º turnos
5 Anos	2 turmas	40 alunos	2º turno
1º Ano	3 turmas	75 alunos	1º e 2º turnos
2º Ano	3 turmas	87 alunos	1º e 2º turnos
3º Ano	4 turmas	115 alunos	1º e 2º turnos
4º Ano	3 turmas	96 alunos	1º e 2º turnos
5º Ano	2 turmas	70 alunos	1º e 2º turnos
6º Ano	3 turmas	91 alunos	1º e 2º turnos
7º Ano	2 turmas	70 alunos	1º e 2º turnos
8º Ano	2 turmas	60 alunos	1º e 2º turnos
9º Ano	1 turma	28 alunos	1º turno
EJA 1º Período	1 turma	26 alunos	3º turno
EJA 2º/3º Períodos	2 turmas	14 alunos	3º turno
EJA 4º/5º Períodos	2 turmas	38 alunos	3º turno
Projovem Urbano / Turma 1	1 turma	15 alunos	3º turno
Projovem Urbano / Turma 2	1 turma	27 alunos	3º turno
Projovem Urbano / Turma 3	1 turma	23 alunos	3º turno
Total	35 turmas	916 alunos	1º, 2º e 3º turnos

Fonte: PPP da Unidade Escolar, 2016.

Essa escola tem poucos anos de vida. Foi fundada no ano de 2010, tendo atualmente, 11 anos de existência. Mesmo com poucos anos de vida, a Unidade escolar em questão é muito relevante por ser a unidade de maior porte do bairro, atendendo grande parte da população. Mas não são esses os atributos principais que nos levam a ter a crença de que esse é um projeto especial e de suma relevância não só para esse contexto social, como para se tornar o objeto de análise de uma dissertação. O que faz desse projeto algo relevante e, em consequência disso, traz o ineditismo do tema para essa dissertação, é exatamente perceber que fazer esses debates de gênero na escola num contexto de localidade como o da comunidade da Chatuba, torna tudo ainda mais interessante. E é por isso que desde aqui, nas preliminares dessa escrita, na subseção onde descrevo o cenário de aplicação desse projeto, precisa ficar bem demarcado essa localização que é geográfica, mas principalmente social.

Quando paramos para pensar que toda essa conjuntura territorial, política e até mesmo religiosa impõem um determinismo social a essa população, reafirmamos a importância e urgência em estabelecer essas categorias de análise sem abandonar um segundo sequer, o fato

de que só podemos propor tais reflexões e, por conseguinte, intervenções, se considerarmos o lugar dessas mulheres que são, indubitavelmente, atravessadas por questões de gênero sim, mas, sobretudo, por questões de raça e classe.

Em virtude disso, utilizamos o enfoque interseccional como ferramenta de análise nos apoiando em autoras como Akotirene (2019), pois entendemos, do mesmo modo, a interseccionalidade como o estudo da sobreposição de identidades sociais e sistemas relacionados a opressão, dominação e/ou discriminação. A interseccionalidade assegura que as conceituações tradicionais de opressão dentro da sociedade, exemplificadas por racismo, sexismo, homofobia, dentre outros, não operam de forma independente. Pelo contrário, essas opressões se interligam numa esfera de interdependência, criando um sistema de opressão que reflete o cruzamento de múltiplas formas de discriminação.

De tal forma, todas essas encruzilhadas permeiam a vida das mulheres periféricas na Chatuba, fazendo com que se criem nelas identidades bem específicas, constituídas por miséria, violências, racismo, abandono, silenciamento, opressão e apagamento histórico. Inclusive, todos esses atravessamentos me fazem lembrar de um conceito que vi recentemente: o de dororidade. Tal conceito, cunhado por Vilma Piedade (2017), nos faz deslocar a ideia de sororidade para o campo das vivências de mulheres pretas. Nesse aspecto, a dororidade seria a irmandade entre essas mulheres, pois existem dores que só as pretas reconhecem, por isso só a sororidade não daria conta de alcançar toda experiência sentida por mulheres pretas em seu existir histórico.

Segundo ela, nossa sociedade não consegue aceitar de modo habitual a presença de corpos negros femininos fora dos espaços histórico e culturalmente demarcados a eles, e assim, as dores dessas mulheres continuam sendo totalmente invisibilizadas. Como exemplos de dores que só são sentidas pelas mulheres pretas, poderíamos destacar as mães e mulheres que experienciam a perda ou encarceramento de seus filhos, companheiros, familiares, e aquelas que sofrem de privações e violências obstétricas. Certamente, a maioria das mulheres da comunidade da Chatuba já vivenciaram uma ou mais dessas situações, por isso, torna-se imprescindível contextualizarmos esse cenário.

Além desse, não podemos esquecer de outro fator que é preponderante para determinar o contexto desse cenário social e a identidade formativa dessas mulheres: o da religião. Dialogando com Vital e Lopes (2012), concordamos não ser novidade que o campo religioso cada vez mais ganha visibilidade e poder de influência em cenários sociais e políticos brasileiros. O destaque fica por conta das lideranças evangélicas que organizam suas redes de

relações para atuarem ativamente nesses meios, chegando até mesmo a encabeçar campanhas eleitorais explicitamente. O pertencimento a uma das igrejas e/ou apoio de lideranças evangélicas, por muitas vezes, contribui para a vitória de algum candidato político. Atualmente, a bancada evangélica é a segunda maior bancada parlamentar, perdendo apenas para a bancada ruralista. Essas lideranças religiosas se configuram como atores fundamentais no cenário político brasileiro, não só por terem grande poder de convencimento frente a seus milhões de fiéis, como por poder financiar campanhas eleitorais ganhando ainda mais notoriedade na sociedade. Além disso, devemos ressaltar que a tendência conservadora que esses grupos reverberam estão presentes em posicionamentos que discriminam minorias e ferem as premissas do Estado Laico. (VITAL e LOPES, 2012)

Convém lembrar que, principalmente hoje em dia, usar o termo “evangélicos” como denotação generalizante seria, no mínimo, um equívoco reducionista de nossa parte, pois essa nomenclatura não dá conta de exemplificar a pluralidade que compõe esses grupos. A única proposição que podemos afirmar é que essa é uma tendência religiosa em crescimento no Brasil.

E o que isso tem a ver com as investigações que essa dissertação se propõe a fazer? Absolutamente tudo, pois todo esse sistema é uma engrenagem muito bem articulada que impacta diretamente a escola e a educação, de forma geral. Vejamos algumas reflexões. Esse poder de influência de caráter religioso também se apresenta de forma incisiva mesmo em contextos micro sociais como o da comunidade da Chatuba e imprimem nesses territórios uma nova dinâmica de funcionamento, incluindo até mesmo a criação de algumas regras e restrições, como frequentar festas e espaços públicos. Até a década de 1980, aproximadamente, outras práticas religiosas que seguem influência das matrizes africanas como o candomblé, se restringiam majoritariamente às camadas populares e aos territórios periféricos. E essa também era a realidade do bairro da Chatuba que até meados da década de 80 contava com a presença significativa de terreiros ou “centros espíritas⁶”. (TAVARES, 2007)

Hoje em dia, a configuração neopentecostal se mostra mais latente no bairro. Quando observo, ainda que superficialmente, o trajeto que faço numa das principais vias do bairro que dá acesso à escola, consigo contar ao menos 5 templos religiosos na dimensão que abrange somente os dois quarteirões mais próximos a unidade escolar. Esses grupos religiosos, ainda que diversos, conseguem fazer uma leitura do compasso social moderno, organizá-lo e

⁶ Como são também conhecidos devido ao estigma que circunda essa prática religiosa.

entregar todas essas demandas através de uma linguagem midiática e revertida em caráter religioso. Os neopentecostais, vertente evangélica mais recente, são possuidores de editoras, agências de turismo, emissoras de TV etc. Atualmente, são eles o principal grupo a suprir as necessidades das baixas camadas populacionais. Eles conseguem com muita destreza impor sua presença nas áreas periféricas urbanas onde ONGs, sindicatos e movimentos sociais não atuam com destaque. São mediadores de conflitos com grupos do tráfico, assumem papéis gerados pelo abandono do Estado e são responsáveis por forjar cultura e ideologias nessas regiões. Através dessa presença maciça em zonas periféricas, esses grupos propagam conservadorismo e discursos de ódio. Amparados sob argumentos de alegação da preservação da espécie humana e da família tradicional, espalham mentiras, promovem pânico e mobilizam decisões que afetam a liberdade e a ampliação dos direitos das mulheres. Esses discursos reverberam dentrofora das nossas salas de aulas. Nesse sentido, quando optamos enquanto corpo docente, por caminhos pedagógicos mais progressistas, pautados na desconstrução desses discursos preconceituosos e patriarcais, assumimos a responsabilidade cientes que adentraremos em campos de batalha ideológicos. Por isso muitas escolas optam por não desenvolver atividades que tragam à luz debates polêmicos como os contidos no campo do gênero e feminismos.

Neste momento, é importante contextualizar que estão em curso hoje no Brasil agendas conservadoras fundamentalistas de ataques aos direitos humanos e à laicidade do Estado, pondo em xeque os princípios da sociedade democrática de direitos.” (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2020, p. 97)

Desse modo, a escola que apresentamos aqui, chama a atenção por ter desenvolvido um projeto pedagógico de bases feministas desafiando todo um cenário onde pautas religiosas e conflitos armados urbanos se entrelaçam, configurando-se como mecanismos de manutenção de opressão e violências.

O desenvolvimento

Diante de um corpo docente que atua num ambiente periférico, marcado pelo tráfico, pelos atos de abusos e violência e pelas desigualdades de gênero, as educadoras desta unidade entendem que ao buscar uma forma de introduzir reflexões e ações que permeiam o reconhecimento próprio ao poder feminino, são capazes de intervir e transformar a realidade social em que trabalham. Através das ações e atividades no ambiente escolar, somos capazes

de contribuir e gerar (trans)formação de uma nova geração que respeita e, acima de tudo, valoriza a figura das mulheres na sociedade. Como educadores e responsáveis por uma formação que propicie o desenvolvimento da consciência crítica em nossos alunos, entendemos que valores como igualdade e diferenças devem ser desenvolvidos desde a tenra infância para serem capazes de a longo prazo, contribuir para o avanço dessa sociedade, e fazer dela um mundo de todos.

Nessa proposta, a escola desenvolveu seu projeto anual com o objetivo de inicializar e disseminar os estudos de gênero na unidade escolar a partir de uma perspectiva feminista. Embora num primeiro momento, durante uma reunião de planejamento para execução do projeto, as professoras acordaram não utilizar a palavra “feminismo” ou qualquer outra de lexicidade e/ou semântica similar para evitar surpresas indesejadas diante de uma comunidade escolar que é atravessada por tantos fatores delicados como já mencionado na seção anterior e que apresenta histórico de ameaças a equipe pedagógica. Apesar do ímpeto de promover trabalhos dessa natureza, toda cautela faz-se necessária para a garantia da integridade física e moral de professores e gestores.

Para dar conta do objetivo traçado e alcançar resultados assertivos, as professoras subdividiram os conteúdos que seriam abordados tendo o cuidado de estipulá-los de acordo com faixa etária que cada ano de escolaridade representava. Sendo assim, a subdivisão que atendeu as sete turmas foi feita da seguinte maneira:

a) O 1º ano de escolaridade ficou responsável por abordar as questões relativas aos brinquedos e brincadeiras e suas concepções de (in)existência de “brincadeiras para meninos” e “brincadeiras para meninas”;

b) Os 2º e uma das turmas de 4º ano juntaram-se para falar sobre as mulheres nas artes e a invisibilidade que esse universo impõe as mulheres artistas;

c) O 3º ano ficou responsável por introduzir o debate trazendo a tona a história das mulheres no mundo e a luta e conquista por seus direitos;

d) A outra turma de 4º ano falou sobre a construção da identidade feminina e a pressão social com padrões estéticos e de beleza;

e) Uma turma de 5º ano ficou encarregada de levar informação e conhecimento sobre o espaço das mulheres no mercado de trabalho, os desafios, as diferenças salariais e as implicações da maternidade na vida profissional de mulheres;

f) E por último, o outro 5º ano foi responsável por abordar os temas sobre assédio e os tipos de violência sofridos por mulheres.

Quanto ao tempo de desenvolvimento, esse projeto teve duração de um ano e contou com a participação de todas as turmas do primeiro segmento do ensino fundamental do turno da manhã da referida unidade escolar.

A primeira etapa do projeto que fora colocada em prática, logo nos primeiros meses do ano letivo, foi a divulgação de um vídeo nas redes sociais das professoras envolvidas. No predito vídeo, algumas alunas apareciam convidando mulheres de diferentes tipos e profissões para irem à escola compartilhar um pouco de suas trajetórias de vida. Nas legendas de divulgação do vídeo, textos como:

“Mulheres, onde vocês estão? Venham à nossa escola! Estamos iniciando um projeto de empoderamento feminino e gostaríamos muito que você viesse dividir um pouco da sua história. Nesse momento, mulheres de diversas profissões (enfermeiras, médicas, advogadas, arquitetas, dentistas, artesãs, bombeiras, psicólogas entre outras) estão super convidadas. Caso tenha disponibilidade e queira participar de uma manhã diferente entre em contato conosco por inbox. Vai ser demais!!! Estamos ansiosos esperando o seu contato...Nenhuma a menos para sermos mais!”

Já no vídeoconvite, as alunas falavam:

“Mulheres, onde vocês estão? Quais espaços vocês ocupam? Quais são suas profissões? Nós sabemos da sua importância na sociedade. E queremos conhecer um pouco da sua história. Venha nos conhecer. Você está sendo convidada a dividir sua experiência e nos mostrar que a mulher pode. Além de poder, deve. Além de dever, faz. Se tem uma coisa que a mulher pode, é poder! Nenhuma a menos para sermos mais!”

Assista ao vídeo no *link*: <https://youtu.be/MrrZJqhv1GU>. Acesso em: 5 dez. 2021.

Após esse vídeoconvite as professoras começaram a receber mensagens de algumas mulheres dispostas a irem na escola e compartilhar suas histórias de vida com os alunos.

A primeira visitante que se dispôs a partilhar suas experiências foi uma mulher empreendedora. Bianca contou aos alunos que teve uma infância difícil, de poucos privilégios e que também fora estudante de escola pública. Ao entrar na fase adulta e ingressar no mercado de trabalho, Bianca trabalhou no setor administrativo de uma empresa multinacional. Após alguns anos de trabalho nessa empresa e a saída de um chefe de um cargo superior ao seu, foi convidada a assumir esse cargo com um colega de trabalho do sexo masculino. Ambos coordenavam uma equipe com o mesmo número de funcionários. Entretanto, Bianca recebia um salário mais baixo que seu colega, ainda que exercessem a mesma função.

Segundo o IBGE, em pesquisa realizada em 2019, mulheres em cargos de chefia chegam a ganhar um terço do salário de homens.

Ao perceber a discrepância salarial, Bianca nos contou que foi ao cargo superior para esclarecer as coisas e tentar solicitar sua equiparação de salário. Todavia, seu pedido foi negado. O caso de Bianca é só mais um entre tantos casos em que a desigualdade de gênero se mostra implícita e imposta. Diante a negativa, Bianca decidiu pedir demissão e foi aí que resolveu empreender e montar um negócio de brownies e doces para festas. Segundo ela, atualmente, seu salário de dona do próprio negócio é maior do que o anterior e ela se sente uma mulher mais realizada em sua vida profissional.

Reconhecendo a importância da manutenção de uma formação docente continuada, para nosso bate papo, recebemos como segunda convidada, a professora Marina. Mulher feminista, professora da UFRRJ, doutora em Literatura Comparada e tem estudos que versam sobre as áreas de gênero e literatura. Em sua formação, Marina começou nos provocando com a reflexão: “Feminismo pra quê?”. Em seguida nos trouxe questionamentos acerca da temática “brinquedo e cultura”; e como em nossa sociedade socionarrativas são construídas e mantidas através da cultura do machismo que desde a infância já insiste em determinar papéis de gênero que estipulam o que são brinquedos de meninos e brinquedos de meninas.

Segundo Brougère (2010), a cultura lúdica está imersa na cultura geral à qual a criança pertence. Ela retira elementos do repertório de imagens que representa a sociedade no seu conjunto. Por isso, é preciso pensarmos na importância da imitação na brincadeira. A cultura lúdica incorpora, também, elementos presentes na televisão, fornecedora generosa de imagens variadas.

Sobre brincar de modelar:



Figura 2 – Embalagem do brinquedo “Super Massa Confeitaria”



Figura 3 - Embalagem do brinquedo “Super Massa Brincando na escola”

Fonte: Site da empresa Estrela

Em ambas as imagens, podemos ver os brinquedos como a representação do significado. Mesmo que olhemos superficialmente as duas imagens, já podemos notar uma diferença clara: na primeira imagem, a foto de uma menina; na segunda, um menino. Agora quando lançamos um olhar mais atento a representação metafórica que essas embalagens querem nos passar, entendendo que estes signos funcionam como instrumento auxiliar das atividades do campo psicológico, podemos perceber a dimensão dos papéis de gênero que nos são impostos. Na primeira imagem, entendemos que o mundo da confeitaria e da cozinha deve ficar restrito às mulheres. Já na segunda imagem, vemos que o universo do letramento, da cognição, e conseqüentemente, do mercado de trabalho, deve ser assumido pelo homem.

Segundo Badinter (2011), até recentemente, os universos masculino e feminino eram estritamente diferenciados. A complementaridade dos papéis e das funções alimentavam o sentimento de identidade específica de cada sexo. Na medida em que os homens e mulheres podem assumir as mesmas funções e exercer os mesmos papéis – nas esferas públicas e privadas –, o que resta de suas diferenças essenciais? Embora a maternidade seja o apanágio de mulheres, seria concebível apegar-se a uma definição negativa do homem: aquele que não gesta filhos? Enfim, a necessidade da atribuição de papéis baseados apenas no gênero, ainda predomina no construto social, e é por isso que entendemos que como educadores, devemos iniciar essa desconstrução desde cedo porque a escola é a instituição que a sociedade elege como a responsável por regular e normatizar os ditos comportamentos femininos e masculinos.

Ainda mais quando pensamos nesses papéis sociais de gênero numa comunidade periférica, é preciso destrinchar os conceitos de raça que nos entrelaça teoricamente ao de gênero, pois seria incoerente pensarmos papéis de gênero sem a lente da interseccionalidade. Pensar esses sujeitos femininos periféricos sem a perspectiva interseccional é reforçar um padrão colonial moderno que exclui identidades que são forjadas nas desigualdades sociais e no racismo estrutural que atinge as mulheres pretas. Mapear esses sujeitos femininos que estão as margens, requer de nós o cuidado necessário na gerência dessas identidades interseccionais e na promoção de intervenções pedagógicas e políticas para que, involuntariamente, não caiamos no erro de exaltar um feminismo branco que fortalece os reducionismos e as discriminações. Por isso, a todo momento, na escrita dessa pesquisa, fazemos questão de ratificar a localização dessas mulheres negras e sua marginalização estrutural e afirmar nosso compromisso em, além de promover uma desconstrução dos papéis de gênero, contribuir com uma formação educativa a partir da luta antirracista.

A terceira visita que recebemos na execução do projeto pedagógico Nenhuma a menos para sermos mais, foram de três professoras do Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ, campus Duque de Caxias (que, aliás, vale ressaltar, é outro município localizado na Baixada Fluminense). Através das redes sociais, elas viram nosso vídeoconvite e entraram em contato se oferecendo para irem palestrar na escola. Ambas atuavam como professoras do curso de graduação em Química no IFRJ. Como equipe docente, sempre prezamos pela liberdade das visitantes de conduzir esses momentos de troca da maneira que desejassem, o único ponto era que o enfoque desse espaço-tempo fosse o universo feminino. No dia da visita delas, fomos surpreendidas com tanta energia, sensibilidade e interação. Nossas convidadas nos brindaram com um vídeo introdutório que apresentava uma menina cujo sonho era ser cientista. Suas brincadeiras no vídeo não eram convencionais as que são culturalmente impostas ao universo feminino. Além desse, as professoras trouxeram materiais para a realização de experimentos químicos com nossos alunos e presentearam a escola doando um livro que passeia pela história da ciência e destaca as 50 cientistas mulheres que mudaram o mundo.

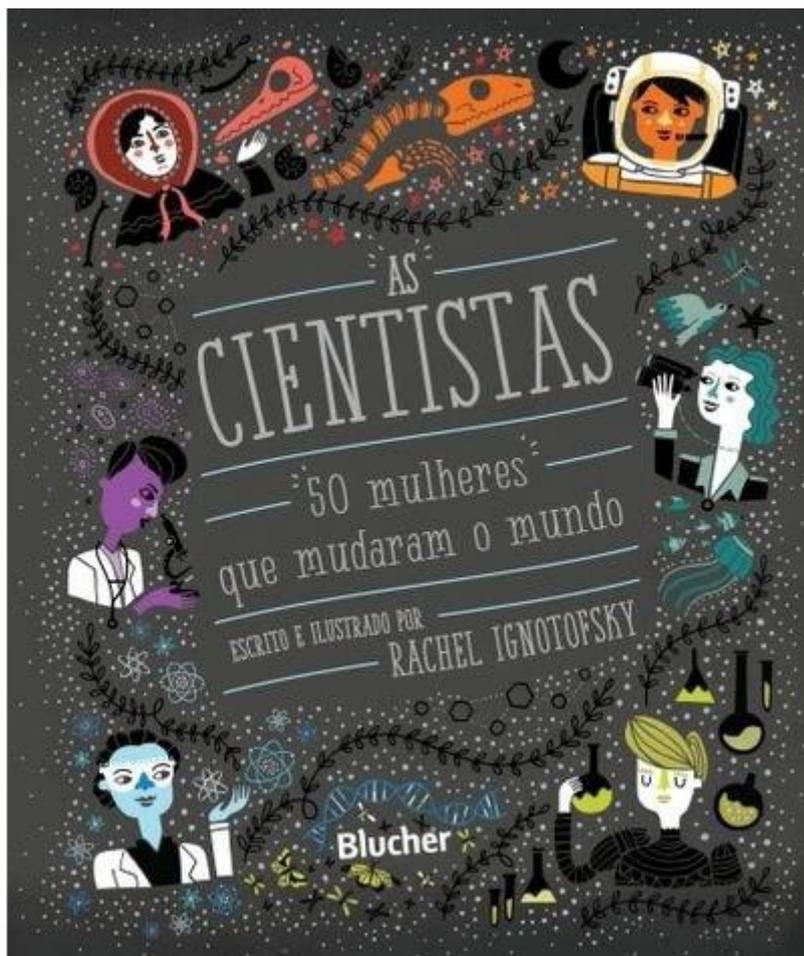


Figura 4 – Capa do livro “As cientistas 50 mulheres que mudaram o mundo”

Fonte: *Site* Editora Blucher

O que podemos afirmar sobre o dia da visita das professoras do curso de graduação de Química do IFRJ – Campus Caxias, é que tivemos uma manhã de muito aprendizado e de olhinhos infantis brilhando por todo conhecimento que nos era transmitido com doçura e comprometimento. Depois desse dia, como fruto desse encontro, recebemos delas o convite de mostrar o desenvolvimento do projeto, e de nosso trabalho como um todo, nas turmas de licenciatura em que elas ministravam aulas. E com isso, fui representando todo corpo docente da escola, participar de uma roda de conversa sobre desenvolvimentos de atividades com temática de Gênero na Educação Básica. Fiquei honrada com o convite, mas principalmente, pelo fato de poder ver essa relação entre teoria e prática sendo efetivada. Como docentes, muitas vezes nos frustramos ao chegar no campo e ver que o discurso propagado nos cursos de licenciaturas que fazemos estão muito distantes da realidade que encontramos. E como pesquisadora, sinto-me frustrada ao observar que a Academia não se ocupa por estreitar relações e estabelecer parcerias com a educação básica, com o “chão” da escola, onde tudo

realmente acontece. É desapontador constatar que o universo acadêmico que nos forma ainda se mostra tão alheio ao outro universo fora de sua bolha, pois parece acentuar o distanciamento entre o mundo acadêmico e a educação básica. Entretanto, não podemos deixar de considerar que a teoria é, também, muito importante à nossa formação. Sem as bases dela, tampouco, conseguimos estabelecer práticas pedagógicas significativas. Uma só se dá a partir do complemento da outra. Teoria sem prática é imaginação; e prática sem teoria, é ação vazia.

Nossa quarta e última convidada foi a jornalista Vivian que nos contou um pouco das suas vivências e da escolha pela profissão. Ela lembrou que desde a infância, quando era ainda uma estudante de escola pública sem muitas condições financeiras, se encantava e sonhava com seu futuro ao ver a jornalista Glória Maria atuando na TV. Ao longo de sua fala, Vivian também relembrou o quanto foi importante para ela ver uma mulher negra desempenhando esse papel de destaque nos horários nobres de uma emissora de TV.

Através da reflexão dessas lembranças, nossa visitante enfatizou o quanto se sentir da representada desde a infância importa. Outra grande contribuição e destaque gerados em consequência da visita de Vivian, foi a publicação de uma linda matéria no blog *Blogueiras Negras*, que exaltava o trabalho desenvolvido pela unidade escolar e explicava um pouco do panorama do projeto *Nenhuma a menos* para sermos mais.

A seguir, decidi criar uma linha do tempo entrelaçando alguns dos acontecimentos ao longo do desenvolvimento do projeto com fatos marcantes que ocorreram no Brasil nesse mesmo ano de 2018



Figura 5 – Linha do tempo 2018

Fonte: Elaboração da autora

A seguir, farei um breve relato de um fato de grande destaque que vale mencionar aqui, pois, talvez, ele seja o que melhor sintetize toda a motivação do desenvolvimento desse projeto, e, conseqüentemente, a sensação de orgulho e dever cumprido da equipe docente.

No dia 24 de novembro de 2018 ocorreu a culminância do projeto, como podemos observar na linha do tempo apresentada. Nesse dia, todas as turmas integrantes fizeram um compilado elegendo os melhores trechos de suas apresentações e atividades desenvolvidas ao longo do ano e apresentaram novamente na quadra da unidade, num evento aberta a toda comunidade escolar.

Ao final das apresentações, num instante cujas despedidas já iam acontecendo, uma responsável se dirigiu até a respectiva professora de sua criança e começou a tecer comentários parabenizando o projeto. Em seguida, sem entrar em muitos detalhes, relatou à professora que passava por situações complicada em casa e que as apresentações a fizeram refletir sobre esses episódios.

De acordo com a professora em questão, a responsável também citou o fato de que tinha ciência que sofria violência do companheiro, mas que nas apresentações ela percebeu que sofria mais violências do que imaginava. Segundo a professora, ela não deixou claro se aquelas falas eram um prenúncio de coragem para efetivar uma denúncia formal, entretanto exemplificaram que após esse momento, ela sentiu-se mais encorajada a pedir ajuda.

Relatos como esse nos fazem, como equipe e profissionais da educação, cultivar a certeza – de que ainda que aos olhos dos conservadores pareça que estamos “andando na contramão” – estamos mesmo é seguindo na direção certa.

CAPÍTULO II – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: MAPEAR, RELACIONAR E INOVAR?

As questões que dizem respeito a gênero e às sexualidades humanas e suas pluralidades de vivências têm se feito sentir em todas as esferas da sociedade, por isso mesmo ganha papel de destaque no campo da educação, pois a escola é a amostra microestrutural dessas relações em sociedade.

Quando pensamos em feminismos, muitos pontos de interrogação podem nos vir à cabeça. Algumas perguntas do tipo: “como os feminismos se construíram como campo de conhecimento?”; “como se construiu a própria noção de gênero e como ela foi sendo inquirida e mesmo desconstruída no desenvolver desses estudos?” ou até mesmo “qual estado da arte do arcabouço teórico em torno das questões feministas?”

Hollanda (2019) salienta que percebeu que os estudos de gênero, suas flexibilizações, interpelações e rearranjos se mostram centrais nas novas pesquisas acadêmicas, bem como nas lutas de jovens ativistas. Para ela, é necessário estar atenta às teorias de gênero, seus conflitos, sua revisão e as múltiplas possibilidades e perspectivas dessa categoria de análise.

Na década de 1980, o conceito cultural de gênero começa a surgir e se consolidar dando lugar à formação dos *women's studies* ou *gender studies* em universidades e centros de pesquisa como campo legítimo de saber. Em termos históricos, as pesquisas nas áreas de gênero ainda são recentes e cada vez mais vêm ganhando destaque no cenário contemporâneo, principalmente quando pensamos essa temática aliada aos espaços educativos.

O objetivo principal deste capítulo não é de fornecer uma extensa descrição ou uma revisão sistemática da literatura encontrada. Todavia, inspirados no estado da arte, objetivamos fazer referências a produções acadêmicas que utilizam os mesmos eixos temáticos que o nosso, analisando se esses conhecimentos científicos que estão sendo produzidos também são orientados pelo encadeamento dos conceitos de gênero, feminismos, escola e periferia ou se a nossa pesquisa utiliza esse elo como uma forma de vinculação diferente e, de certa forma, original.

2.1 Ponto de partida: estabelecendo as buscas

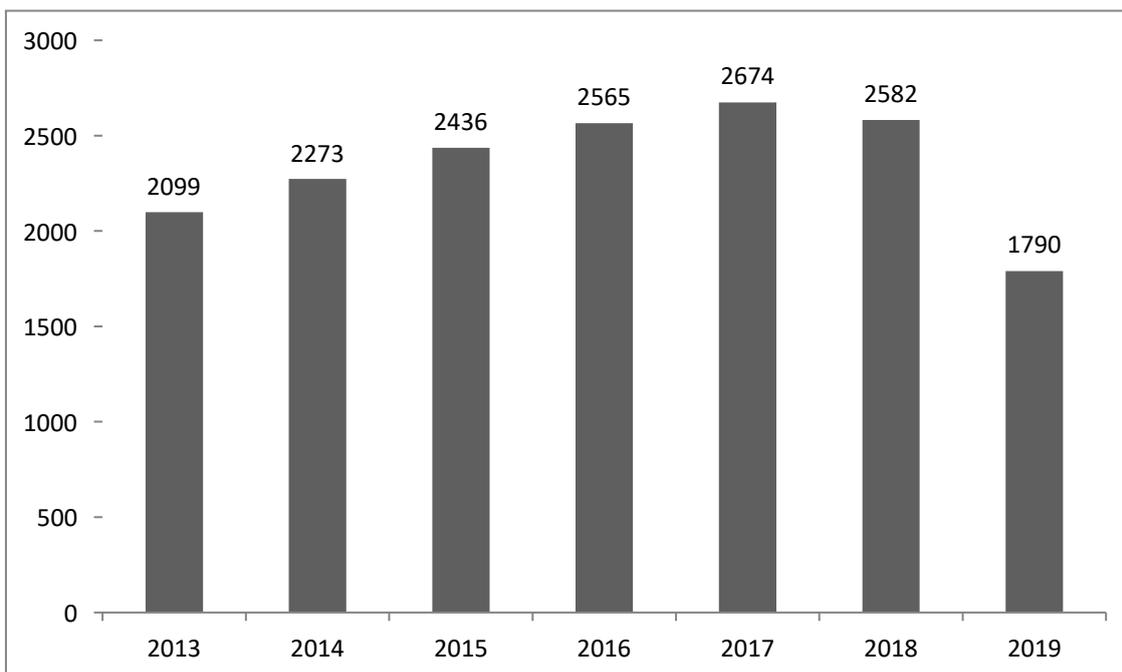
Para começarmos a pensar as problematizações de gênero e sexualidades, apresentaremos um levantamento bibliográfico que nos auxiliam a entender trajetórias que vêm sendo percorridos nas pesquisas referentes aos estudos de gênero. Antes da nossa busca por

pesquisas apresentadas anteriormente sobre o nosso tema, vamos localizar os indicadores que situam a realidade social que nos propomos a analisar.

Utilizamos como fonte de pesquisa o *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros. Recorremos, mais especificamente, ao setor de catálogo de teses e dissertações do *site* para iniciarmos nossa busca. O propósito básico dessa investigação é servir como ferramenta de monitoramento e levantamento de dados estatísticos que podem sofrer mudanças e comparações ao longo do tempo. Cabe observar que esta plataforma oferecida pela CAPES apresenta muitas defasagens. Muitas vezes as buscas que são feitas dão erro, o que demonstra uma certa fragilidade da plataforma, além do que poderia haver também uma reformulação dos filtros. Por exemplo, poderia haver como opção de filtro a “localização por estado”, assim poderíamos ter mais uma opção para refinar a busca, já que a quantidade de resultados gerados sempre é muito grande. Além disso, facilitaria a análise para uma pesquisadora que já tem seus filtros bem definidos.

Para compreendermos a efetuação dessa busca, estabelecemos alguns critérios. Elegemos como descritores as palavras periferia, educação e gênero. Num primeiro momento, quando aplicamos esses descritores no campo de busca do *site* (em março/2020), obtivemos um total de 219.362 (duzentos e dezenove mil trezentos e sessenta e dois) trabalhos divididos entres teses e dissertações. Diante de um quantitativo tão extenso, julgamos necessário adotar outras opções de pesquisa, a fim de refinar a nossa busca. Para isso, aplicamos, inicialmente, o filtro da área de concentração selecionando o campo “educação”, ao passo que nos encaminhou a um novo acervo de trabalhos correspondente ao número 16.419 (dezesseis mil quatrocentos e dezenove), como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Análise das produções acadêmicas por ano



Fonte: Levantamento realizado pela autora por meio do quantitativo de teses e dissertações levantadas no Portal da CAPES.

De acordo com os descritores que utilizamos, podemos fazer neste gráfico uma análise do crescimento das pesquisas ao longo dos anos, com uma significativa representação em 2017. Já nos anos de 2018 e 2019, podemos observar um declínio. Talvez uma hipótese para esse fator possa ser o resultado das eleições e os constantes ataques que as pesquisas que versam sobre os temas de gênero e sexualidades vêm sofrendo por parte dos grupos políticos conservadores. Cabe ressaltar que não há uma totalidade de estudos sobre gênero no Brasil, e mais uma vez, que essa é uma observação feita a partir da escolha de nossos descritores.

Ainda tomando como base esse referencial quantitativo, fizemos o levantamento das produções nos diferentes níveis de ensino e encontramos os seguintes resultados que podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Levantamento das produções nos níveis de ensino

Níveis de ensino	Quantidade
Mestrado	11.384
Doutorado	4.719
Mestrado Profissional	316

Fonte: Levantamento realizado pela autora por meio do quantitativo de teses e dissertações levantadas no Portal da CAPES

Como descrito no quadro 1, podemos perceber que o nível Mestrado tem abarcado o maior quantitativo de pesquisas nessa área, logo em seguida o nível Doutorado e por último o Mestrado Profissional. Porém poucas versam sobre os três eixos “periferia, educação e gênero” em concomitância.

Presumindo que esse montante ainda não é o ideal para uma pesquisa que dispõe de pouco tempo de elaboração como o mestrado, instituímos um novo refinamento de busca, selecionando apenas as pesquisas realizadas por universidades situadas no Estado do Rio de Janeiro. Ao aplicarmos esse novo filtro, encontramos um total de 859 (oitocentos e cinquenta e nove) trabalhos que se dividem entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF). As teses e dissertações encontradas depois da aplicação desses refinamentos de busca variam entre os anos de 2013 e 2018.

2.2 Justificando o recorte

O período escolhido para examinar as produções científicas, compreendeu os anos de 2013 a 2019. Tal escolha justifica-se pela intenção de fazer uma análise nas pesquisas mais recentes que abordam a temática de gênero, principalmente os estudos que englobam os conceitos de gênero e educação e/ou prática docente. Apesar de os estudos nessa área já virem sendo bastante difundidos, há cerca de uns dez anos houve um aumento, fazendo com que essa temática seja mais abordada e pesquisada, e consequentemente, mais atacada também, visto que nesse mesmo período pudemos observar o crescimento de discursos e pautas conservadoras. Um exemplo disso pode

ser explicado pelo movimento Escola sem Partido⁷ (ESP), criado em 2004 pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, e que tomou força a partir de 2014. Formado, sobretudo, por pais e profissionais não ligados à área da educação “preocupados com a doutrinação ideológica” nas escolas, o movimento buscava a criação de mecanismos que não permitissem aos professores transferir aos alunos suas concepções morais e políticas. Como se a neutralidade na educação ou em qualquer discurso fosse algo possível.

Não se pode negar a eficiência de tal discurso, apesar de extremamente incoerente. Afinal, proibir práticas de aulas com debates políticos não impede a existência do debate político. Assim como a laicidade não impede a presença da religião na escola. Nem é isso que preconiza a defesa da escola laica. A laicidade não é ateísmo ou agnosticismo. É o reconhecimento de que o espaço público da escola pública não é lugar para se defender nenhuma religião, assim como não é o local para que se faça nenhuma doutrinação política. Todavia, a política e a religião são conteúdos que devem ser debatidos na escola, inclusive de forma transdisciplinar, científica e crítica. (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2020, p. 102)

Ademais desse contexto, o recorte desse levantamento bibliográfico justifica-se também pelo fato de ter sido apenas os anos que apareceram nos trabalhos encontrados no catálogo de teses da CAPES depois de termos aplicado o último filtro de busca para nossa análise: o filtro das pesquisas que englobassem os descritores “periferia, gênero e educação” nas Universidades do Estado do Rio de Janeiro, ou seja, ao aplicarmos nossos descritores e filtros só encontramos trabalhos compreendidos entre os anos de 2013 a 2019.

Além do recorte temporal, cabe salientar que a delimitação regional também foi intencional. Optamos pela escolha do uso do filtro de pesquisas realizadas apenas em universidades do Rio de Janeiro por entender que a realidade social vivida neste estado é bem peculiar, marcada por contextos de êxodo rural que provocam grande inchaço no centro urbano, e, principalmente, nos territórios periféricos. Além desse delimitante, o fato do trabalho que propomos trazer um objeto de pesquisa bem direcionado e específico: a aplicação de um projeto pedagógico em gênero na periferia fluminense. Com este recorte geográfico, aspiramos encontrar contribuições pertinentes e similares à pesquisa que estamos realizando.

⁷ Em 1º de agosto de 2019, Miguel Nagib, fundador do movimento, anunciou o encerramento das atividades do grupo. Entretanto, acreditamos que o movimento só está enfraquecido devido à pandemia e a crise econômica que o país enfrenta. Para mais informações consultar: <https://profscontraoesp.org/tag/fernando-penna/>. Acesso em: 5 dez. 2021.

A ferramenta de pesquisa escolhida seguiu um critério de qualidade e de credibilidade no meio acadêmico das publicações disponíveis no acervo intelectual da instituição CAPES, além da diversidade e das referências significativas para academia no cenário nacional.

2.3 O que dizem as dissertações e teses?

No catálogo de teses da CAPES, nossa análise foi feita em cima de dissertações e teses com estudos sobre gênero. Nossa maior preocupação era encontrar trabalhos que aliassem as temáticas de gênero e educação e que, de preferência, trouxessem como pano de fundo o cenário da realidade social das periferias. Entretanto, não encontramos trabalhos que abordem a análise desses três fatores em conjunto, tal qual nos propusemos nesta pesquisa. Não temos a pretensão de afirmar que nosso trabalho é inédito, mas não encontramos, até o presente momento, nenhum outro que tenha como objetivo retratar, observar, analisar e transformar questões relativas a gênero através de uma perspectiva que parta diretamente da periferia e de um contexto escolar peculiar de uma localidade na Baixada Fluminense.

Entre os 859 trabalhos produzidos pelas universidades do Rio de Janeiro que encontramos a partir dos instrumentos de refinamento de busca já mencionados anteriormente, fizemos uma nova seleção e encontramos 10 (dez) trabalhos que mais se aproximaram com o tema aqui proposto. Entre esses, temos: 1(um) abordando identidades nas identificações do feminino em materiais didáticos; 1 (um) sobre a categoria de gênero no Plano Nacional de Educação – PNE; 1 (um) trazendo um estudo de caso sobre gênero e sexualidade; 3 (três) discutindo a temática de gênero nos currículos e 3 (três) analisando problematizações de gênero e sexualidades no cotidiano escolar. Vejamos no quadro a seguir:

Quadro 2: Levantamento das 10 produções acadêmicas (continua)

Título	Autor	Ano	Tipo	Instituição
1- Gênero e currículo: um movimento de (des)construção	CORREA, Izabella Marques.	2013	Dissertação	UERJ

Quadro 2: continuação

2- Inclusão em educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso	BRITO, Leandro Teofilo.	2013	Dissertação	UFRJ
3- Questões de gênero e sexualidade no currículo escolar	SANTANA, Hiller Soares.	2014	Dissertação	UERJ
4- Quando as questões de gênero, sexualidades, masculinidades e raça interrogam as práticas curriculares: um olhar sobre o processo de co/construção das identidades no cotidiano escolar	JUNIOR, Paulo Melgaço da Silva.	2014	Tese	UFRJ
5- Identificações do feminino em materiais didáticos contemporâneos	ROMÃO, Carla de Oliveira.	2014	Dissertação	UERJ
6- Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas Rio de Janeiro 2015	NASCIMENTO, Diogo Vieira do.	2015	Dissertação	UERJ
7- O debate e o impacto da categoria de gênero no Plano Nacional de Educação (2011-2020) na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita	RAMALHO, Carla Chagas.	2015	Dissertação	UFRJ
8- “Eu quero ser sujeito da minha própria história e, inclusive, dona do meu próprio cabelo”: diálogos com mulheres negras sobre seus cabelos	SILVA, Andreia Cristina Attanazio.	2018	Tese	UERJ

Quadro 2: continuação

9- Gênero e sexualidade em disputa no cotidiano escolar: tecendo problematizações com docentes da educação básica e pública dos municípios do Rio de Janeiro e Nova Iguaçu	LEONARDO, Rafaela Cotta.	2018	Dissertação	UERJ
10- EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: estudo de caso de uma experiência em formação continuada para profissionais da Educação Básica	FILHO, Elson Luiz Barbosa.	2018	Tese	UFF

Entre essas dez produções, a que mais se assemelha à pesquisa que estamos propondo é a dissertação intitulada “O debate e o impacto da categoria de gênero no Plano Nacional de Educação (2011-2020) na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita”, que tem por objetivo analisar o debate provocado pela categoria gênero presente no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, nas Secretarias de Educação de dois municípios: Rio de Janeiro e Mesquita. Apesar do nosso trabalho apresentar a semelhança do espaço geográfico a ser pesquisado – Mesquita, e trazer a categoria de gênero como pano de fundo para o debate ideológico, ainda assim, nossas pesquisas diferem em muitos pontos. Poderia citar os dois mais expoentes: o primeiro é que não pretendemos trazer nenhuma abordagem comparativa e o segundo deles é que não utilizaremos um documento de Políticas Públicas da Educação como o PNE, como eixo norteador da pesquisa ainda que usemos alguma análise documental para embasamento de dados em nosso trabalho. Ainda assim, ambos os trabalhos pretendem observar como as questões de gênero são vistas e encaradas dentro do espaço escolar e compreender o que está sendo feito em prol da redução de desigualdades relacionadas a gênero.

Das outras nove produções restantes, três dão enfoque as questões de currículo, investigando como as temáticas de gênero estão contextualizadas no campo epistemológico do currículo e se mostram na prática curricular de profissionais. A

dissertação “Gênero e currículo: um movimento de (des)construção”, inclusive, direciona seu estudo especificamente para práticas curriculares de professores que trabalham apenas no segundo segmento do Ensino Fundamental (8º e 9º anos).

A dissertação “Inclusão em educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso” parte da premissa de que gênero e sexualidade no contexto educacional, ainda carregam consigo mecanismos regulatórios e excludentes na formação das identidades de alunas/os e investigou como os processos de inclusão/exclusão permearam questões de gênero e sexualidade no cotidiano de turmas do ensino fundamental. Situando a inclusão para além da educação especial, considerando que as múltiplas diferenças existentes nos sujeitos podem tornar-se possibilidades de barreiras à participação e à aprendizagem no contexto escolar, por conta do preconceito que as sociedades dirigem a estas questões.

Já “Identificações do feminino em materiais didáticos contemporâneos”, narra a problemática dos significados atribuídos ao feminino em materiais didáticos, analisando na disciplina de Ciências, apostilas das séries finais do ensino fundamental de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro.

A pesquisa “Por um transpensar os gêneros, os corpos e as práticas educativas cotidianas Rio de Janeiro 2015”, discorre sobre as questões que elevam as taxas de evasão escolar das pessoas trans. Trazendo como uma das explicações para esse fato, a questão da escola não se mostrar preparada para lidar com as diferenças, e sugere o respeito e a tolerância como medidas necessárias e suficientes para evitar a evasão.

Em “Eu quero ser sujeito da minha própria história e, inclusive, dona do meu próprio cabelo”: diálogos com mulheres negras sobre seus cabelos” toda construção da pesquisa gira em torno das interlocutoras: mulheres negras, e como essas produzem sentido sobre suas identidades a partir de seus cabelos, refletindo também sobre as relações diaspóricas construídas na sociedade brasileira. E na pesquisa “EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: estudo de caso de uma experiência em formação continuada para profissionais da Educação Básica” as reflexões não versam sobre gênero e sim sobre as relações raciais, trazendo também o território da periferia como pano de fundo para as discussões.

CAPÍTULO III – FEMINISMOS: RAÍZES, MEMÓRIAS, HISTÓRIA

A intencionalidade deste capítulo é apresentar uma memória histórica – talvez de forma mais prolixa do que o necessário –, partindo da premissa de que as leitoras periféricas da comunidade escolar em que essa pesquisa se orienta, podem ter pouco ou nenhum conhecimento prévio acerca da história constitutiva do movimento feminista. Somando-se a isso, passearemos pelo conceito de interseccionalidades, encarando-o como um prisma teórico feminista e uma perspectiva analítica de compreensão da realidade, das necessidades e das experiências que identificam as mulheres pretas e periféricas da Chatuba. Entendendo que esse bairro, apesar de um organismo micro social, apresenta suas complexidades que o designam como um arranjo urbano-periférico heterogêneo, esperamos não cometer o erro de apresentar uma análise simplista.

3.1 O Início de Tudo

Primeiramente, gostaria de justificar a opção (muito pessoal, diga-se de passagem) por elencar esse capítulo histórico como um tópico e dentro desses moldes em si. Essa dissertação e esse texto são, inicialmente, dedicados às mulheres periféricas que me inspiraram a escrevê-lo. Então, por mais que possa parecer clichê, redundante ou até mesmo óbvio, penso que essa explanação histórica servirá de base a qualquer leitora que tiver a oportunidade de se aproximar dele mesmo contando com pouca ou nenhuma bagagem prévia de conhecimento acerca das temáticas de gênero e feminismos.

Dentro da minha visão romântica e, por muitas vezes até utópica, idealizo minha dissertação tendo uma cópia impressa disponível na unidade escolar pública que trabalho, representando um material de consulta, produto das mãos de uma pesquisadora e professora-observadora da própria unidade, e dos esforços coletivos de uma equipe docente comprometida em fazer a diferença no contexto social da comunidade em que atua. E depois, cabe lembrarmos que sempre ouvimos em palestras e congressos do campo da educação que a academia precisa se expandir, tornar suas produções mais democráticas, mas continuamos sempre caindo no erro de falar “para dentro” e de dialogar somente com os nossos pares. Assim, essa seção, se configura como a minha singela tentativa de tornar a minha pesquisa e a minha escrita mais acessível, humana e popular.

Caminhando agora para o cenário histórico em questão, podemos encontrar na historiografia dos séculos XV a XVIII o aparecimento de temas ligados à denúncia da condição de opressão das mulheres, tendo como principais motores a superioridade e a dominação imposta pelos homens. Porém, ainda não se pode atribuir aos mais variados escritos que surgiram nesse período o rótulo ou o conceito que conhecemos hoje de “movimento feminista”. Por outro lado, os estudiosos do tema creditam ao contexto social e político da Revolução Francesa (1789) – e, portanto, do Iluminismo – o surgimento do feminismo moderno.

O movimento feminista tem uma característica muito particular que deve ser tomada em consideração pelas interessadas e interessados em entender sua história e seus processos: é um movimento que pensa sobre si mesmo, fazendo sua própria reflexão crítica e sua própria teoria. Esta coincidência entre militância e teoria é rara e deriva-se, entre outras razões, do tipo social de militante que impulsionou, pelo menos em um primeiro momento, o feminismo da segunda metade do século XX: mulheres de classe média, educadas, principalmente, nas áreas das Humanidades, da Crítica Literária e da Psicanálise.

Foi a partir da Revolução Industrial no século XIX que o cenário começa a se transformar de modo considerável e substancial. A partir dos acontecimentos consequentes dessa revolução como a obrigatoriedade do trabalho feminino em fábricas, os feminismos e a luta pela valorização das mulheres foi alargando e ganhando espaço. Desde o fim dos anos de 1820 já se tem relatos de trabalhadoras que organizaram greves militando contra as opressões que sofriam como mulheres e operárias.

Em 1848, foi realizada uma convenção, a Convenção de Seneca Falls⁸, após as condições de trabalho terem piorado consideravelmente nas fábricas. As coisas ficaram tão insustentáveis que as filhas dos agricultores estavam se tornando minoritárias na mão de obra do setor têxtil. As imigrantes substituíram as “bem-nascidas” e, junto com maridos e demais familiares, estreavam a constituição do novo proletariado industrial. As imigrantes, ao inverso de suas antecessoras bem nascidas de famílias proprietárias de terra, não tinham em quem se apoiar, só contavam com sua força de trabalho e mesmo assim resistiram e lutaram por sua sobrevivência. Ainda posto que pelo menos um homem negro tivesse participado da Convenção, nenhuma mulher negra foi representada ou esteve presente nela, embora desde essa época mulheres negras também já se rebelassem contra a escravidão e o racismo. Desde essa época militantes negras criticavam grupos femininos antiescravagistas por desconsiderar

⁸ A Convenção de Seneca Falls ocorreu em julho de 1848 na localidade de Seneca Falls, no estado de Nova Iorque, sendo a primeira convenção sobre os direitos da mulher nos Estados Unidos.

a condição das mulheres negras e, algumas vezes, manifestarem preconceitos notoriamente racistas. (Davis, 2016).

O fato de uma mulher branca associada ao movimento antiescravagista pudesse adotar tal postura racista contra uma mulher negra [...] refletia uma enorme fraqueza da campanha abolicionista e seu fracasso em promover uma ampla conscientização antirracista. (DAVIS, 2016, p. 69)

Podemos perceber que desde o início das manifestações feministas, as primeiras militantes se mostraram omissas as causas específicas das mulheres negras. Por mais que as mulheres brancas e de classe média tivessem aprendido a desafiar a primazia masculina no fundamento do movimento antiescravagista e aprendido ali o embate político, brancas e negras só compartilhavam a luta pelo fim do sexismo.

Aos poucos os movimentos feministas espalhados pelo mundo foram tomando forma e cada vez surgiram mais mulheres lutando. A francesa Simone de Beauvoir foi uma importante representante do movimento no final da década de 60 e 70. Ela ficou popularmente conhecida pela célebre frase publicada em seu livro "O Segundo Sexo" (1949): "Ninguém nasce mulher, torna-se mulher". Sem dúvida, a filósofa francesa existencialista foi uma das maiores teóricas e representantes do feminismo mundial.

Nas culturas ocidentais, o movimento feminista passou a adquirir maior visibilidade a partir do século XX. A década de 1960 é particularmente importante para o mundo ocidental. Foi também nos primeiros anos dessa década que foi lançada a pílula anticoncepcional.

Ao longo da história ocidental sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição, que lutaram por liberdade e muitas vezes pagaram com suas próprias vidas. A Inquisição da Igreja Católica foi implacável com mulheres que ousaram desafiar os dogmas incontestáveis pregados por ela. Ainda hoje a influência religiosa exerce muito poder sobre as pautas pleiteadas pelo movimento feminista, principalmente no Brasil. Entretanto, vale ressaltar também que este processo histórico é a história contada sob o ponto de vista de um feminismo branco e classista. "O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, por que você me impediria de completar a minha medida?" (TRUTH, 1851). Quando pensamos no questionamento de Sojourner Truth, entendemos que nem mesmo o feminismo visibilizou todas as mulheres desde sua criação. Quantas mulheres pretas já não devem ter se feito a mesma pergunta: "E não sou eu uma mulher também?"; "E não devo eu ter os mesmos direitos de mulheres brancas ou de classes sociais distintas das minhas?". Certamente, muitas.

São infinitas as demandas dos feminismos, maiores e mais díspares ainda quando pensamos na dicotomia mulheres brancas x mulheres pretas. Daí a importância de trazermos um recorte interseccional, já que, como fora mencionado, nossa pesquisa trata do desenvolvimento de um projeto pedagógico de bases feministas, num cenário composto por mulheres periféricas. E quem são essas mulheres? Alunas e suas responsáveis que em sua grande maioria, são negras e pobres. Portanto, o feminismo da classe média ou mesmo essa nova onda feminista “*girl power*” das redes sociais não as contempla. Abordaremos mais sobre o processo histórico invisibilizado do movimento feminista e os conceitos de interseccionalidade no subitem a seguir.

3.2 Interseccionalidades: um passeio pelo Movimento Feminista no Brasil e na Baixada Fluminense

Atualmente, ainda é comum ouvir que as mulheres já conquistaram tudo e que não existem mais motivos para tantas reivindicações, lutas ou resistência. Muitas vezes até ouvimos as próprias mulheres tirando os créditos e o mérito das conquistas do movimento feminista, alegando que elas surgiram naturalmente e não porque suas antepassadas foram às ruas exigir direitos. Especialmente no Brasil, temos a sensação que essa deslegitimação só vem aumentando, sendo corroborada, principalmente, pelo atual momento político do país. O atual governo visa a todo custo anular a importância das contribuições de vários movimentos sociais, inclusive do movimento feminista. Entretanto, quando direcionamos nosso olhar para os fatos históricos torna-se impossível negar as contribuições, as significativas conquistas e os avanços propiciados frente à luta pelos direitos das mulheres na sociedade.

Como já mencionamos, desde meados da década de 60 os Estados Unidos e a Europa foram alvos das grandes discussões que despontaram sobre a luta pelo sufrágio feminino, liberdade e demais direitos das mulheres.

Derivante das mais variadas opressões que a sociedade impôs e impõe às mulheres, surge um campo constituído substancialmente por mulheres anunciando a reivindicação de seus direitos e denunciando as desigualdades de classe, e principalmente de gênero, firmando o processo de construção de uma identidade feminina voltada para a emancipação política e social das mulheres.

O debate em torno do conceito de “gênero” começa a eclodir nas últimas décadas do século XIX, facilitando através desse debate o olhar mais claro sobre as discriminações existentes.

No Brasil, a primeira onda surge a partir da luta pelo direito das mulheres ao voto inspiradas pelo movimento *women's suffrage* (mulheres sufragistas) que aconteceu em 1913 no Reino Unido. “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.” (PINTO, 2010, p. 16)

Nesta década ao retornar ao Brasil, Bertha observa que as mulheres também eram alvo de muitas opressões, e o fator mais agravante se dava ao fato de uma grande parcela de mulheres ainda serem analfabetas, pois eram impedidas de estudar e obrigadas a se profissionalizar em tarefas voltadas para o cuidado com o lar. A partir disto, inicia-se a luta não só pelo sufrágio, mas também pelo direito à instrução educacional, ao divórcio e ao trabalho remunerado. De acordo com Soihet:

Depois de um longo período de lutas pelo direito ao voto com o decreto 21.076 de 24 de fevereiro de 1932 estabeleceu-se o voto feminino e o voto secreto. Faltava agora a incorporação desse princípio à constituição a ser elaborada, o que foi feito com a inclusão do artigo 108 na constituição de 1934. (2006 *apud* NASCIMENTO e SILVA, 2011, p. 4)

Sob esse triunfo, o movimento feminista foi ganhando mais força e se caracterizando como movimento social e político que não abria mão do enfrentamento aos poderes públicos pela garantia de direitos e igualdade entre homens e mulheres.

A escritora Patrícia Galvão, mais conhecida como Pagu⁹, foi outra feminista importante que desde a época de 1930 já questionava Lutz por considerar o feminismo liderado por ela burguês e elitista. Mas na mesma época de 1930, o movimento feminista no Brasil perde a força e só aparecerá novamente em 1960. Durante esse período, surge Beauvoir, com a sua famosa obra: “O segundo sexo”. Essa publicação foi fundamental para o revigoramento dos feminismos brasileiros.

No entanto, o cenário no Brasil não estava favorável para a construção de movimentos libertários, principalmente em 1964 com o golpe militar que iniciou um longo período de repressão total. Foram anos difíceis para os movimentos sociais não dando alternativa para os

⁹ A história pessoal de Pagu reflete bem sua escolha pelo grupo do feminismo anarquista. Patrícia Galvão nasceu no ano de 1910 em São Paulo, graduou-se professora no ano de 1928, mesmo ano em que conheceu seu parceiro intelectual e futuro marido Oswald Andrade. No início dos anos de 1930 casa-se com Oswald e entra no Partido Comunista Brasileiro. A escritora foi presa duas vezes acusada de participar de levantes comunistas durante a década de 1930. Na década de 1950 foi candidata à deputada estadual pelo PSB, produziu textos como “Verdade e Liberdade” e dirigiu algumas peças teatrais. Faleceu no ano de 1962. <http://www.pagu.com.br/vida/index.asp>. Acesso em: 19 maio 2020.

ativistas senão a clandestinidade e/ou se juntar a grupos guerrilheiros. A inserção das mulheres na guerrilha caracterizou uma importante quebra de tabu em detrimento do estereótipo feminino, pois ver mulheres portando uma arma e partindo para o enfrentamento direto com militares era algo surpreendente para a época.

Na década de 1970, mais especificamente 1975¹⁰, é inaugurada a “segunda onda do feminismo no Brasil”, essa é a parte da história mais conhecida, quando mulheres brasileiras que tiveram contato com aspirações feministas estrangeiras, por motivos de exílio ou estudos, retomaram o ativismo no Brasil. Nesse mesmo momento o movimento feminista brasileiro adquire visibilidade e os estudos da mulher e do gênero se disseminam pelo país.

Mas sempre há “a história que a história não conta”, ou que não visibiliza. Aquelas que são consideradas de menor valia ou menor visibilidade histórica.

No Brasil, houve também um feminismo iniciado nas camadas médias da população que eclodiu através de uma conexão com as camadas populares. As feministas que se organizaram no país, articuladas em sua maioria às organizações e partidos de esquerda, atuaram politicamente vinculadas ao conjunto das mobilizações femininas, dando à sua atuação um caráter próprio. Influenciaram e foram influenciadas pelas demandas das camadas populares, declaradas também a mudanças no comportamento sexual e nos padrões de reprodução e fecundidade.

O vínculo dos feminismos com as camadas populares circundou uma sutil interação com a igreja católica. Algumas organizações femininas em bairros pobres emergiram aliadas à pastoral denominada Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)¹¹. Entretanto, as questões que implicavam um confronto direto com a Igreja, como aborto e sexualidade, não eram debatidas com muita expressividade. A igreja católica foi um ponto de apoio nesse processo de emancipação das mulheres, mas ao mesmo tempo que se solidarizava com a luta das mulheres pobres e trabalhadoras, articulava para que o corpo delas se mantivesse subalternizado ao patriarcado. E até hoje permanece sendo uma instituição mais conservadora do que progressista.

“Simultaneamente, movimentos de mulheres da periferia de São Paulo lutavam contra os baixos salários e a favor da luta contra a carestia de vida e pela criação de creches,

¹⁰ Vale ressaltar que há autoras que questionam o fato de 1975 ter sido considerado o marco inaugural do ressurgimento do feminismo no Brasil. Segundo Joana Maria Pedro, a escolha dessa data foi resultado de conflitos de poder entre grupos feministas. Algumas militantes, afirmam que mesmo antes de 1975, já se percebiam feministas e atuavam com tal. Sobre esse assunto ver: PEDRO, Joana Maria. Narrativas fundadoras do feminismo: poderes e conflitos (1970-1978). Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 26, nº 52, p. 249-272, 2006.

¹¹ As CEBs constituíram um importante foco de oposição, diante ao vazio político deixado pelo regime militar.

ampliando assim a agenda social das feministas.” (DAMASCO, 2008, p.28) No Brasil, os movimentos sociais urbanos são frutos da base local, gerados a partir da experiência no cotidiano de seus protagonistas: os moradores periféricos. No caso em questão, as moradoras periféricas. Esse modo de participação das mulheres em movimentos bairristas tem como referencial seus contextos de vida e família que caracterizam a configuração básica de identificação social tradicionalmente atribuída às mulheres. Esse referencial de existência que as movia politicamente.

Apesar da conotação negativa que movimentos sociais protagonizados por mulheres sempre tiveram que driblar devido as errôneas associações que se fazem à ideia do que é ser feminista, a imagem feminismo x feminino ecoou internamente no movimento de mulheres dividindo seus grupos. O feminismo brasileiro desenvolveu-se conjugando os grupos das camadas médias e os movimentos populares.

O Ano Internacional da Mulher¹², em 1975, instituído pela ONU, é o marco inicial da atual mobilização de mulheres no país. Embora nessa época já tivesse passado o pior período de repressão após o golpe de 64, ainda se vivia momentos de censura e vigilância política. Esse ano foi particularmente importante porque serviu de pretexto para o rearranjo político-ideológico das mulheres num momento em que os canais de participação política eram inacessíveis. Os grupos feministas operavam, como já vimos, em conjunto com as associações femininas de bairro. Ainda que alguns desses grupos se autodenominassem feministas, essa tendência só começou a se firmar de fato “através da definição de um sujeito para o feminismo que se tornou dominante no quadro geral do movimento: a mulher trabalhadora.” (SARTI, 1988, p. 42)

Em 1981, “Mulherio”¹³ começa a ser editado pela Fundação Carlos Chagas (São Paulo). É importante destacar a presença da historiadora e filósofa Lélia Gonzáles no conselho editorial do jornal. Lélia foi militante negra, que ajudou a fundar o Movimento Negro Unificado em 1978. Ela criou ainda um dos primeiros grupos de mulheres negras, sediado no Rio de Janeiro em 1983, o “Nizinga - Coletivo de mulheres negras”. Tal inserção de Lélia

¹² Ver mais em: ZIRBEL, Ilze. A caminhada do movimento feminista brasileiro: das sufragistas ao ano internacional da mulher. Texto apresentado no IV Seminário Internacional de Iniciação Científica, 1998, Blumenau, <http://www.geocities.ws/izirbel/Movimentomulheres.html>. Acesso em: 29 ago. 2021.

¹³ Periódico inicialmente bimestral, passando a ser trimestral e mensal nos últimos anos de circulação. A jornalista responsável era Adélia Borges. A maioria das mulheres que atuavam no jornal estava inserida na área dos estudos de gênero, como é o caso de Heleieth Saffioti, uma das pioneiras nesse campo de estudos no Brasil. Seu público-alvo era formado por feministas, ativistas políticas e pesquisadoras.

Gonzáles no “Mulherio” permitiu a presença de artigos e reportagens centrados em questões envolvendo a mulher negra brasileira na década de 1980.

Além da conjuntura política¹⁴ que era o ponto comum de resistência entre os grupos femininos, existia um outro ponto que se tratava de uma reivindicação geral entre elas: a creche. Existia essa movimentação coletiva que unificava um desejo em comum das trabalhadoras, das mulheres de periferia e das feministas de classe média e mais instruídas, embora cada uma tivesse motivações distintas. E é interessante pensar que hoje não podemos mais encarar este como sendo um fator de unificação da luta feminina. Atualmente, este ainda é um anseio das mulheres periféricas que, na maioria das vezes, são as “chefas do lar”, responsáveis por batalhar a renda familiar e necessitar de espaços seguros para deixarem seus filhos.

A procura por creches nas comunidades é muito grande e os espaços públicos oferecidos para isto não suprem a demanda dessa parcela da população. Ao contrário do que ocorre em outra esfera social, em que mulheres com poder aquisitivo mais elevado podem optar por contratar uma babá ou colocar seus filhos em espaços particulares de tempo integral. As mulheres periféricas não têm oportunidade de contratar serviços que permitam substituí-las em tarefas domésticas ou maternais até porque, muitas das vezes, são elas as mulheres contratadas como babás ou empregadas das famílias classe média.

Em 1993 ocorre, em Viena, a Conferência Mundial de Direitos Humanos dando destaque para a violência contra as mulheres. No mesmo ano houve o assassinato de Edméia da Silva Euzébia, líder das Mães de Acari no RJ¹⁵, episódio que contribuiu para a temática levantada na Conferência. Na última década do século XX surgiram também algumas Organizações não-governamentais a fim de criar mecanismos de proteção para mulheres vítimas de violência.

Em 2006, tivemos programas de criação das Delegacias Especiais das Mulheres. No mesmo ano, a partir de campanhas como “Quem ama não mata”, é sancionada no Brasil a Lei Maria da Penha¹⁶ (Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006), sendo esta uma das conquistas mais importantes para o movimento de proteção feminina no Brasil.

¹⁴ Tais questões de ordem política se expressavam na época através da crítica contra a ditadura; contra o autoritarismo e a censura; na luta contra a exploração política, econômica ou social.

¹⁵ Grupo de nove mães que buscavam pelos seus filhos desaparecidos em 1990.

¹⁶ A lei Maria da Penha foi criada com o intuito de coibir os diferentes casos de violência contra as mulheres, mas, sobretudo, as violências doméstica e familiar. A promulgação dessa lei, após uma série de mobilizações e casos grotescos de violência, foi um dos principais marcos jurídicos em defesa das mulheres e uma das maiores conquistas adquiridas pelo movimento feminista em nosso país.

A partir de 2015, o Brasil alterou o Código Penal Brasileiro e incluiu a Lei 13.104, que tipifica o feminicídio como homicídio, reconhecendo o assassinato de uma mulher em função do gênero. Infelizmente essa alteração, por mais válida que seja, não inibe totalmente os agressores, pois mesmo diante de tantas mudanças e campanhas de conscientização, ainda somos um dos países que mais registram casos de feminicídio. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), em pesquisa realizada em 2016, a taxa de feminicídio no Brasil foi a 5ª maior do mundo. Observa-se que as mudanças legais ainda não são suficientes para a redução dessas taxas no país. Desse modo, fomentar uma educação em gênero desde a infância, decerto, é um dos arcaouços que contribuirão para redução desses índices.

Antes de começarmos a sugerir reflexões de caráter feminista interseccional, vamos estabelecer um amarrado de ideias do que já foi falado até aqui, utilizando Nogueira (2017) como base da tessitura dessas considerações.

Em seu livro *Interseccionalidade e Psicologia Feminista*, Conceição Nogueira objetiva revelar como as teorias feministas contribuíram e influenciaram os estudos na área de gênero e como essas demarcaram a psicologia feminista. No texto a autora ainda traz um breve histórico do conceito de interseccionalidade. Nogueira (2017) inicia o texto discutindo as ondas do feminismo e é aí que pautamos nosso compilado histórico cercando os dados apresentados nessa seção. Segunda ela, a primeira onda se caracteriza pelas reivindicações das mulheres quanto aos direitos civis e políticos repercutindo na psicologia como os estudos de mulheres, diferenças essenciais e papéis de homens e mulheres. Na segunda, há uma ideia medial de opressão feminina em diversas esferas públicas e privadas, inclusive na ciência. Isso influenciou a psicologia pela perspectiva empiricista recaindo principalmente na tentativa de questionar tendências sexistas. As teorias dessa segunda onda podem ser subdividas em: feminismo liberal, feminismo marxista, feminismo radical, feminismo cultural e o negro. Já o feminismo de terceira onda se pauta nas naturezas de conhecimento pós-modernas, pós-estruturalistas, anti-essencialistas e no feminismo negro. Foram as mulheres pretas que inauguraram essa onda questionando o conceito de mulher universal. Existem variadas perspectivas como a interseccionalidade, as teorias pós-estruturalistas, a pós-colonial e a agenda das jovens feministas. E o que elas têm em comum? Ideologias guiadas pela diferença, desconstrução e a descentralização. Cabe destacar, que apesar de utilizarmos o conceito de onda assim como as próprias literaturas feministas utilizam, elas não dão conta, necessariamente, de demarcar uma temporalidade fixa, principalmente, no Brasil, onde as reivindicações femininas se cruzaram por diversos momentos.

As teorias pós-estruturalistas surgem a partir de certas continuidades presentes nos

estudos de racialidade, sexualidade, gênero e interseccionalidade, percebendo diversas

formações políticas e discursivas que afetam a sociedade, para além dos marcadores econômicos e jurídico-institucionais.

Agora quando se pensa a respeito de Movimentos Feministas num contexto de região como a Baixada Fluminense, alguns fatores precisam ser levados em consideração. O primeiro deles é o fato de que não se pode pensar a vida dessas mulheres dentro de um padrão de supremacia branca, pois estatisticamente a Baixada Fluminense é composta, em sua maioria, pela população preta, e sabemos que mulheres pretas não tem as mesmas trajetórias das mulheres brancas. Como enfatiza Ribeiro (2018) mulheres não são um bloco único – elas possuem pontos de partida diferentes (*apud* CARNEIRO, 2001). Portanto, não é prudente pensá-las a partir desse olhar eurocentrado. Sendo assim, temos de observar e pensar essas mulheres a partir da perspectiva do Movimento Feminista Negro, sem nos esquecer que essas mulheres sofreram/sofrem um duro processo de apagamento social, que é um dos muitos resultados da discriminação e do racismo que promove um silenciamento e contorna a vida dessas mulheres pretas. Em consequência disso, o segundo fator a que devemos nos ater, é justamente esse: se essa pesquisa se propõe a estudar e entender os desdobramentos de projetos educacionais com temáticas de gênero, não podemos pensar o machismo sem pensar o racismo, pois ambos os processos perpassam pelos corpos dessas mulheres de modo interseccional, por isso precisamos ter o cuidado de em nossa pesquisa fazer o recorte de gênero e raça e, conseqüentemente, de classe.

Assim como nos diz Ribeiro (2018), “Pensar feminismo negro é pensar projetos democráticos.” O movimento feminista tem a capacidade de libertar e salvar muitas mulheres, mas ele só será um movimento plural e democrático quando os nossos privilégios enquanto mulheres brancas, forem largamente reconhecidos e repensados. Se dizer feminista e não refletir sobre os próprios privilégios, ou ponderar sobre as pautas de raça e classe, só reforça o racismo e as opressões estruturais dessa sociedade.

O movimento feminista precisa ser interseccional, dar voz e representação às especificidades existentes no ser mulher. Se o objetivo é a luta por uma sociedade sem hierarquia de gênero, existindo mulheres que, para além da opressão de gênero, sofrem outras opressões, como racismo, lesbofobia, transmisoginia, torna-se urgente incluir e pensar as intersecções como prioridade de ação, e não mais como assuntos secundários. (RIBEIRO, 2018, p. 47)

Nesse sentido, o feminismo negro surge da ideia de que mulheres pretas não são representadas por outros feminismos, já que além da opressão de gênero, ela também sofre com o preconceito racial, como já mencionamos. Ou seja, pautar apenas suas existências ou

escrevivências – como diria Evaristo (2008) – enquanto mulheres, não é o suficiente para garantia de seus direitos.

No Brasil, em particular, o feminismo negro reivindica ações em torno da necropolítica¹⁷, e do genocídio da juventude preta, do racismo religioso e tantas outras experiências de mulheres pretas que as brancas desconhecem (a solidão da mulher preta é um exemplo delas).

Em um país com altos índices de feminicídio e assédio sexual, a Baixada Fluminense lidera no Estado do Rio de Janeiro os casos de violência contra as mulheres. As autoridades brasileiras tentam, sem sucesso, tratar os casos de violência baseada em gênero – que está intimamente ligada à raça, classe e até posição geográfica.

Nesse cenário desafiador e infortúnio, alguns movimentos sociais vêm tentando exercer o papel que o Estado deveria e não consegue. Um dos movimentos que vem ganhando destaque e fortalecendo a luta em prol de mulheres locais é a Associação de Mulheres de Atitude e Compromisso Social. A AMAC¹⁸ é responsável por ações que visam capacitar mulheres e informar/educar as comunidades no tangente aos direitos femininos. Uma de suas líderes, Nilcimar Maria Santos, mais conhecida como “Nill”, conta que tomou a iniciativa de fundar a ONG após sucessivas experiências de violência doméstica.

Por entender que a dependência financeira é um dos grandes fatores que contribuem para os casos de violência doméstica, a AMAC promove o que elas mesmas chamam de “empoderamento financeiro” das mulheres por meio do empreendedorismo e das oportunidades de emprego. Além disso, a AMAC foca em tornar questões do feminismo e direitos das mulheres acessíveis a pessoas de todas as classes. “As pessoas [hoje] não entendem o que é o feminismo. Então, é preciso explicar para elas que a gente está em um momento de retrocesso, a gente não quer ser melhor do que nenhum homem”, diz Nill. (Vadakattu, 2019). Ela enfatiza a importância de discutir o feminismo com as mulheres da favela de uma forma que torne essas questões significativas para suas vidas. Ao fornecer as

¹⁷Conceito cunhado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe, que nos faz refletir sobre uma soberania do Estado que sentencia quem pode viver ou morrer; quem é descartável ou não. E em como o poder apela à exclusão, a urgência e a uma percepção fictícia de inimigo para justificar o extermínio de outrem. Nesse sentido, esse inimigo outro é normalmente representado pelo povo preto.

¹⁸ A ONG comunitária, localizada no município de Duque de Caxias, é comandada por mulheres que com uma visão esperançosa buscam o progresso para sua localidade. O trabalho da AMAC iniciou em 2012. Em 2013 promoveram um tributo a escritora Carolina Maria de Jesus. Em 2014, elas legalizaram-se e conduziram a primeira passeata de conscientização sobre o câncer de mama, levando 740 mulheres a rua. Já no ano de 2015 ganharam o primeiro prêmio: o Prêmio Acolher Natura (prêmio concedido a líderes de projetos de impacto social).

vítimas de violência doméstica as ferramentas necessárias para iniciarem seus próprios negócios ou compartilhando informações de cunho feminista em suas reuniões e debates, a AMAC vem popularizando sua filosofia. Proteger e investir em mulheres requer cuidado, paciência e persistência. Entretanto, organizações como a AMAC mostram que é possível lograr êxito quando suas ações são bem articuladas desde o início.

Já o Fórum Grita Baixada¹⁹, nos faz refletir sobre o mito do sexo frágil na vida das mulheres pretas. Segundo a pesquisadora Lilian Barbosa, essa fragilidade não perpassa pelos corpos negros. Muito embora mulheres pretas também sejam sensíveis, passionais, que tenham suas dores e sofram, seu direito à fragilidade foi anulado. Fora esse cancelamento, as mulheres pretas ainda são obrigadas a lidar com o estereótipo de furiosa e vitimista, mas o fato é que ninguém enxerga que essas mulheres precisam ser, antes de tudo, guerreiras. Sabemos que todas as mulheres sofrem com o machismo. Mas como esse se manifesta em corpos pretos?

A Baixada Fluminense apresenta um histórico de violência que transpõe a sua identidade e a vida de seus moradores. Sabemos da existência de grupos de extermínios que amedrontam a população dessa região desde o final da década de 1960. Além disso, percebemos que esse contexto social e histórico atinge, em sua maioria, mulheres pretas. Trabalhadoras que saem de seus municípios para enfrentar longos trajetos, em transportes públicos precários, e muitas das vezes ainda sofrendo assédios durante o percurso. São mulheres que deixam seus filhos em territórios de risco social, marcados pela influência do tráfico. São elas que costumam ter que trazer o sustento para os seus lares. São elas que costumam evadir a escola porque precisam ingressar no mercado de trabalho precocemente. E são também essas mulheres pretas e periféricas que lideram as estatísticas negativas de indicadores sociais. Mas é importante pensar que esse fenômeno está inserido num contexto macrossocial. Alguns municípios da Baixada Fluminense conseguem sustentar economicamente a Região Metropolitana do Rio de Janeiro, mas negligenciam as questões oriundas das intersecções de gênero e raça, por exemplo. Não podemos esquecer o fato de que a fundação da sociedade como um todo foi baseada na exploração de corpos negros para obtenção de lucro. E isso inclui as mulheres pretas também, que apesar de terem participado de lutas, foram oprimidas e silenciadas por um sistema patriarcal e obrigadas a desempenhar

¹⁹ Artigo “Feminismo Negro: Dos desafios de combater a violência de gênero na Baixada Fluminense”. Ver mais em: <https://forumgritabaixada.org.br/artigo-o-feminismo-negro-na-baixada-por-lilian-barbosa>. Acesso em: 20 set. 2021

papeis sociais para o benefício das classes dominantes. Dentro desse mesmo panorama social, está inserido o bairro da Chatuba.

Ao fazer a opção pela utilização de um referencial teórico interseccional, demarco uma sensibilidade analítica que tenta impedir uma reflexão simplista sobre as investigações de estruturas, frequências e tipos de discriminações. (Akotirene, 2019, p.59)

Ademais, conhecer o processo de construção histórica dos discursos feministas se dá num constante movimento de ressignificação em que os comportamentos e suas compreensões vão sendo negociados, discutidos, compreendidos e alterados de acordo com os anseios e demandas mais presentes no contexto social. Com a expansão das redes virtuais e da amplitude da informação²⁰ ao mesmo tempo que as alterações de comportamento em relação ao papel da mulher na sociedade vão sendo observados como necessidade urgente, paralelamente, é possível verificar que sem um trabalho que envolva uma alteração cultural da sociedade, a começar pelo espaço escolar, não será possível modificar as compreensões que permeiam o imaginário coletivo em relação as problemáticas das mulheres periféricas da Baixada Fluminense.

²⁰ Conforme citado no item 1.1.1.

CAPÍTULO IV – POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA: ASPIRAÇÕES E DESAFIOS

4.1 O que é gênero?

A palavra gênero é um termo linguístico que tem causado certa confusão. Na língua portuguesa, os nomes são sempre pensados dentro do binômio masculino/feminino. Mas partindo do pressuposto de gênero como uma das categorias de identidades culturais, percebemos que essa confusão acerca do termo contribui para legitimar os papéis sociais e padronizados do ser masculino e feminino, ou seja, percebemos que o conceito de gênero é uma fabricação histórica e social, entrelaçada por conexões de interesses e poder.

Os estudos de gênero, ou mais especificamente os estudos feministas, sempre estiveram preocupados em apontar e extinguir uma certa relação de poder que desde a criação da humanidade silencia, submete e oprime mulheres: o patriarcado. O apontamento dessas relações parece ter sido fundamental para que se oportunizasse aquelas que, linguística e historicamente, haviam sido negadas ou negligenciadas.

Para Butler (2016), o conceito de gênero também assume um significado de algo culturalmente construído. Para ela, a diferenciação dos termos sexo e gênero sustenta a hipótese de que, por mais que o sexo pareça esquivo em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído, ou seja, não resulta da causalidade do sexo, nem é tão rígido quanto o sexo.

Em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere certos determinismos do significado do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2016, p. 28-29)

Joan Scott (1995), embasada pelos conceitos de Foucault e Derrida, analisa como o gênero se firma a partir das relações de poder que delimitam o que é ou não diferente e explica que a dualidade “diferença-igualdade” tem se constituído num dilema do movimento feminista. Por muito tempo o movimento feminista requereu a igualdade social, política e econômica entre homens e mulheres, entretanto, para Scott essa reivindicação circunda uma armadilha para as mulheres, por tratar igualdade numa descrição política que supõe a

diferença e, portanto, reivindica que os diferentes sejam tratados iguais, representando uma batalha que se torna fatidicamente hegemônica. Por isso, para a autora, é prudente problematizar toda e qualquer verdade, incluindo a igualdade entre homens e mulheres. O questionamento dessas verdades auxilia a não produção de identidades análogas, e, portanto, hegemônicas, ampliando a oportunidade de construção de diversas maneiras de se pensar e de ser de homens e mulheres.

Segundo uma das definições que aponta Carvalho (2012), os conceitos de gênero e sexo são opostos complementares, ou seja, isso implica dizer que um conceito é socialmente construído com base no que é biologicamente dado pelo outro. Outra definição que também é assinalada pela autora, é que o conceito de gênero não se opõe a sexo, mas “inclui a percepção do que seja sexo dentro de um conceito elaborado de gênero” (CARVALHO, 2012, p.4). Nessa visão, os corpos são categorizados a partir da noção que é construída socialmente.

Já a autora Heleieth Saffiotti (2004), reconhece que há diversas maneiras de conceituar gênero na essência dos debates feministas, no entanto, há um acordo conceitual que restringe: gênero é a construção social do masculino e do feminino.

Para Louro (2014), o debate sobre essas pautas se constitui por meio de uma nova linguagem no qual o vocábulo gênero se destaca como um conceito indispensável. Para que possamos entender o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade é conveniente esquadrihar não só seus sexos, mas tudo que envolve socialmente a construção sobre os sexos. A autora ressalta que só através das feministas anglo-saxãs (entre os anos 60 e 70) que as categorias gênero e sexo passam a ser utilizadas de modos distintos. O objetivo desta distinção foi abandonar o determinismo biológico velado pelo emprego dos termos sexo/diferença sexual. Para as feministas anglo-saxãs, era necessário marcar, através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). Ao dirigir o foco para esse contexto, alocamos o debate sobre gênero num campo essencialmente social, pois entendemos que é nesse território que se constroem e se repetem as relações (desiguais ou não) entre os sujeitos. Por essa razão, compreendemos que refletir sobre o que seja gênero implica a problematização desse conceito em seu contexto histórico, social, político e cultural.

4.2 Gênero e o fazer docente: desafios e possibilidades

O primeiro ponto que devemos considerar como objeto de reflexão nesta sessão é a formação docente. As/os professoras/es que entendem a necessidade do debate e do desenvolvimento de atividades acerca de temas como esses esbarram em um grande desafio: sua formação docente. Essa etapa transitória entre a conclusão da formação e o início da profissionalização é um ciclo difícil; fase de adaptação, de medo, inexperiência e insegurança. Nóvoa (2019) nomeia essa estação do fim da formação até os primeiros anos de exercício docente como “tempo entre-dois”. Para o autor, essa etapa é crucial em nossa vida profissional e pessoal e

espanta, por isso, um certo vazio que se criou, pelo menos nas últimas décadas, em torno deste período. Podemos pensar este tempo como a fase final da formação inicial, não para substituir o estágio supervisionado, mas para estabelecer uma ponte entre a universidade e as escolas. (NÓVOA, 2019, p. 200)

Além do desafio generalizado da formação, atualmente estamos tendo de lidar com mais um atentado específico no campo da formação: um ataque às instituições universitárias, principalmente aos cursos de formação de professores.

Estamos a viver um tempo difícil na formação de professores. Por um lado, há um ataque, em muitos países, às instituições universitárias de formação de professores, acusadas de mediocridade e de irrelevância. Políticas conservadoras e neoliberais procuram regressar a um tempo anterior às escolas normais, quando não havia modelos institucionalizados de formação, mas apenas uma aprendizagem ao lado de um professor mais experiente. Vários programas de grande sucesso, como o *Teach for America*, que agora se expande pelo mundo, pretendem escolher na sociedade pessoas que tenham conhecimentos de uma dada matéria e treiná-las para serem professoras em seminários breves de 3 ou 4 semanas. É um retrocesso inaceitável. (NÓVOA, 2019, p. 206)

Muitas/os professoras/es têm o desejo de introduzir em suas aulas abordagens que englobam temáticas contemporâneas e ao mesmo tempo polêmicas como: gênero, sexualidades, intolerância religiosa dentre outras. Entretanto, mesmo tomados pelo desejo e consciência de seu papel de educadores e transformadores sociais, sentem-se paralisados por acreditarem que não receberam a formação e os conhecimentos necessários para tais ações e, portanto, não possuem bagagem suficiente para dar conta de toda uma enxurrada de obrigações e questionamentos que são iminentes à decisão de uma abordagem nesses campos de conhecimento.

Desse modo, verifica-se a necessidade de debates acerca dos direitos humanos em âmbito escolar e, conseqüentemente, na formação inicial docente dos cursos de licenciaturas. A inclusão dos direitos humanos nos currículos dos cursos de formação docente de todas as áreas é uma exigência prevista em legislação e que propicia conhecimentos que embasem a prática docente e contribuam para a construção de uma cultura da paz. A exemplo disso, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior, definidas pela Resolução CNE nº 2/2015 que determinam a inclusão de pesquisas e estudo das relações entre educação e diferenças, direitos humanos, cidadania, entre outros eixos temáticos, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que apresenta a linha de ação 18 para o ensino superior. Vejamos: “Introduzir a perspectiva da educação em direitos humanos como tema transversal nos cursos de licenciatura de todas as áreas do conhecimento” (BRASIL, 2007, p. 22).

No cenário contemporâneo, tem-se ampliado as discussões sobre gênero na sociedade. Um tema que tem sofrido transformações, sobretudo a partir da década de 1980. Na Constituição Federal, promulgada em 1988, determina, no Art. 5º, que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”. No entanto, sabemos que, culturalmente, reproduzimos diversas práticas preconceituosas e opressoras, até mesmo no ambiente escolar, como, por exemplo, diferenciando em um jogo ou brincadeira o “coisa de menino” e “coisa de menina”, o que reforça na infância uma distinção baseada no sexismo.

Uma possibilidade de enfrentamento aos desafios que se apresentam é a assunção de uma prática pedagógica que objetive à redução das desigualdades e combate à discriminação, pautada nos princípios dos Direitos Humanos, conforme prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), documento que se caracteriza como uma política pública que orienta ações educativas:

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas. (BRASIL, 2007, p. 7)

Diante disso, a formação de professores ocupa papel primordial. Sabemos que à medida em que a sociedade vai se transformando e evoluindo, as relações sociais e a dinâmica das famílias também vão se performando, fato que acarreta numa grande concentração de responsabilidades para as escolas. Doravante a importância da formação docente que, além de capacitar os graduandos para os saberes inerentes à sua área de formação, também precisa

dialogar com os professores em formação sobre temáticas como direitos humanos, cidadania, diferenças, gênero, entre outras.

O cenário pós-moderno, assim como a legislação vigente, exige dos cursos de formação docente, além do conhecimento técnico da área de formação, saberes pedagógicos que precisam estar articulados às práticas voltadas para as diferenças e empoderamento dos grupos oprimidos pela história. Candau (2013) nos diz que a educação em Direitos Humanos viabiliza a cidadania plena ao contribuir com o empoderamento do sujeito e dos grupos historicamente desfavorecidos, e é justamente acerca desse debate que a educação pós-crítica se fortifica.

4.3 Para educar crianças feministas

4.3.1 Os feminismos são para todo mundo

Práticas educativas – institucionalizadas ou não – sempre foram pautadas na reprodução das desigualdades sociais e dos discursos hegemônicos. Entretanto, atualmente, os processos escolares como formadores ou reprodutores dessas desigualdades vêm ocupando a agenda política e acadêmica de muitos estudiosos. Inicialmente, inspirados em proposições marxistas sob o enfoque das distinções de classe. Posteriormente seguiram, voltando-se também para as discriminações de gênero e raça nutridos por um ideal político de transformação, esses estudos nos mostram novas perspectivas teórico-metodológicas que nos permitem apostar em múltiplos encaminhamentos pedagógicos.

As feministas também têm contribuição nessas trajetórias, pois apoiadas em uma gama de bases conceituais instruíram diversas proposições para o enfrentamento das questões de gênero na educação. Seus prismas nos ajudam a elaborar estratégias de intervenção nas práticas e políticas educativas, uma vez que colocam em xeque premissas de (des)continuidade dos moldes escolares vigentes e nos apontam para modelos pedagógicos alternativos.

Segundo Louro (2014), para algumas feministas, a crítica às práticas tradicionais de educação escolar leva em conta, inclusive, a existência das escolas mistas. Algumas feministas radicais acreditam que a ausência de meninos em ambientes educativos diminui a tendência das meninas se comportarem conforme estereótipos de seu gênero. Elas alegam

também que escolas mistas são o principal meio de reprodução de relações patriarcais. No entanto, essas mesmas feministas como Madeleine Arnot, observam que a proposta de escolas separadas não se constitui como uma solução viável que atende ao problema de como educar meninos para a melhoria dessas relações de gênero ou de ataques machistas e preconceituosos às mulheres. À vista disso, nos vem a reflexão: condutas sexistas se traduzem em um problema feminino ou masculino? Certamente que de ambos. Mas esse não é o ponto chave que devemos nos ater. A pergunta fundamental que deve ressoar em nós é: como modificar essas condutas e fazer de meninos e meninas agentes de transformação social e promotores de diferenças? Para essa pergunta a resposta é muito simples e unânime: através da educação. Através de pedagogias comprometidas em desconstruir esses arquétipos que o patriarcado nos impôs. Mais do que nunca precisamos nos colocar a favor de uma desobediência epistêmica, afinal o feminismo é para todo mundo. Nesse sentido, desobedecer configura-se como um processo de suplantação e resistência de padrões epistemológicos hegemônicos no âmbito educacional. Logo, torna-se urgente dar lugar a novos saberes, novos discursos e novas atrizes/atores intelectuais.

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. (BRASIL, 2007, p. 25)

As proposições pedagógicas constituídas sob a ótica feminista primeiramente, reconhecem as desigualdades sofridas por meninas e mulheres no interior das instituições escolares. É notório que a “a educação formal – na sua concepção, em suas políticas e suas práticas – havia sido e continua a ser definida e governada pelos homens” (LOURO, 2014, p. 116). Vemos que desde a sua concepção, a constituição de espaços formais de educação foi moldada por uma cultura androcêntrica, não só dos juízos que se fazem sobre a feminização do magistério, baixa remuneração e estratificação sexual da carreira docente, como também na (re)produção de saberes e práticas que reforçam estereótipos de gênero nos elos escolares. Em função disso, estudiosas feministas buscaram gerar formulações educacionais que se opõem a esses paradigmas recorrentes. Portanto, a pedagogia feminista se apresenta como a possibilidade do desenvolvimento de um novo viés pedagógico que subverte padrões de

desigualdade e submissão feminina no espaço escolar. Sugerindo novos critérios e métodos para ruptura de vínculos hierárquicos nas habituais salas de aula.

De uma forma muito ampla, talvez se possa dizer que a lógica subjacente a esta proposta se assenta em alguns dualismos “clássicos”: competição/cooperação; objetividade/subjetividade; ensino/aprendizagem; hierarquia/igualdade – dualismos em que o primeiro termo representa o modelo androcêntrico de educação e o segundo termo aponta para a concepção feminista. (LOURO, 2014, p. 117)

Parafraseando o título do famoso livro de Hooks, é preciso também ensinar a transgredir para que a educação seja uma prática libertadora.

4.4 O município de Mesquita e sua concepção pedagógica

Na presente seção, objetivamos mostrar que diferente do que ocorre em municípios limítrofes a rede municipal ao qual o projeto pedagógico se desenvolveu, a minha experiência (situada a partir de 2011 como servidora), indica uma sensibilidade e disposição da Secretaria Municipal de Educação dessa rede, de abordar temáticas que circundam as relações de gênero, haja visto que passou a promover, a partir de 2017, capacitações para os profissionais da educação com temas de mesma natureza dos tratados nessa dissertação. Onde pode-se concluir que esses motes são considerados importantes e configuram possibilidades de trabalho e aprofundamentos de projetos didático-pedagógicos.

Exemplificando o tópico acima, podemos citar a Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu (cidade vizinha a Mesquita), que em 2016 foi alvo de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 479) ajuizada no Supremo Tribunal Federal (STF) pelo procurador-geral da República, Rodrigo Janot. A Lei 4.576/2016, de Nova Iguaçu, proibiu a distribuição, exposição e divulgação de livros, publicações, cartazes, vídeos ou qualquer tipo de material, didático ou paradidático, contendo orientações sobre a diversidade sexual nos estabelecimentos de ensino de sua rede pública municipal.

Para o procurador-geral, a norma contraria preceitos fundamentais da Constituição Federal relativos, entre outras coisas, à construção de uma sociedade livre, justa e solidária (artigo 3º, inciso I), ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (artigo 206, inciso I) e ao direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (artigo 206, inciso II).

Quando defendemos o acesso a essas reflexões, sustentamos o debate pautado numa realidade humana, que independe de ideologias. Por outro lado, se negamos aos nossos estudantes a discussão sobre temas como sexualidade e gênero, contribuimos para perpetuação da cultura de violências, contra mulheres e população LGBTQIA+ do país. Ao excluir qualquer tipo de material que trate de diferença sexual, a norma decretada pelo referido município vizinho, afronta não apenas o direito fundamental à educação de estudantes e professores, como viola os direitos de quem esteja fora do padrão heteronormativo de terem seus corpos, sua sexualidade, sua realidade e seus dilemas representados nos livros e abordados nas escolas.

4.4.1 Mesquita e suas tramas sócio pedagógicas

Entendemos por concepção pedagógica aquele conjunto de ideais que de forma organizada subsidiam e justificam a prática educativa. É importante se debruçar e entender que os estudos das diferentes linhas pedagógicas do ensino brasileiro fornecem diretrizes à ação docente, embora cada professor possa dar sentido individual sobre elas. Em linhas gerais, poderíamos dizer que é a partir da escolha de uma concepção que todo caminho de propostas políticas e pedagógicas de um ambiente educativo será construído. São essas concepções que norteiam o como ensinar, aprender e avaliar.

Concordamos que a educação dos sujeitos é, em maior parte, moldada pelo meio histórico-social em que se desenvolvem e, nesse cenário, a educação se funde a partir de uma visão dialética, tal qual a afirmação do mestre Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1981b, p. 79)

Partindo dessa afirmação, tecemos nossa crítica àquela educação bancária e tradicional que se define como uma prática educativa voltada para a formação intelectual e moral dos estudantes. Nesse sentido, a escola é tida como o espaço oficial para a transmissão dos diferentes conhecimentos, entretanto, desprezando valores como o do diálogo, problematização, da curiosidade epistemológica, da participação ativa do educando e da valorização do seu saber e cultura.

Esta reflexão é essencial para demonstrar aos educadores que o eixo teórico que os referencia tem implicações em sua prática pedagógica e principalmente na noção de homem que este pretende formar. É importante também para uma clareza epistemológica e

metodológica que permitam debates críticos e profundos sobre o resultado do trabalho desenvolvido em sala de aula. Nesse contexto, a Pedagogia Tradicional, sozinha, não dá conta de corroborar aos ideais de homem e sociedade que almejamos formar.

Por outro lado, a Pedagogia moderna tende a ser menos passiva oferecendo liberdade e autonomia, fazendo com que o estudante atue como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. É um modelo de prática pedagógica pautado na centralidade do aluno, na subjetividade, no incentivo ao pensamento crítico e às diferentes formas de educação. É também nesse parâmetro educacional que o projeto Nenhuma a menos para sermos mais se fundamenta, acreditando na ideia de que os sujeitos aprendem na sua experimentação com o mundo e a realidade que o cerca.

Posto isso, é preciso reconhecer (e de certa forma valorizar) que todo esse trabalho pedagógico executado pela escola só foi possível porque o município de Mesquita, é um dos municípios da Baixada Fluminense que se mostra receptivo a novas abordagens pedagógicas que se pautam sob as necessidades e perspectivas contemporâneas como inclusão, diferenças, racialidade etc. Entretanto, cabe também mencionar, que a atual gestão política do município comunga dos valores bolsonaristas, chegando, inclusive, a partir do ano de 2020, a iniciar um movimento de perseguição a servidores municipais da educação que não compartilham do mesmo viés ideológico. Essa “caça às bruxas” disfarçada de arrumação da rede municipal, nada mais é do que os princípios e bases do movimento Escola sem partido sendo colocados em ação. Demonizar o trabalho e a atuação social do professor é a medida preferida dos fundamentalistas.

A seguir, referenciaremos essa afirmação mostrando alguns dados e informações relativas às propostas sócio pedagógicas do município. Essas fontes se encontram disponíveis em domínio público. Antes de apresentar algumas dessas referências aqui, vamos tecer algumas considerações pertinentes.

Pelo menos uma vez ao ano a Secretaria de Educação do município tem o hábito de promover um evento de formação continuada denominado “Formação em Rede” que é extensivo a todas/os as professoras/es. Nesse período costuma-se ofertar rodas de conversa e ciclos de palestras divididos em eixos temáticos. Depois de todas as informações sobre temas, palestrantes, locais e horário divulgados a toda rede, cada professor tem a possibilidade de se inscrever na formação que mais lhe interessar. Outra oferta de formação continuada aos profissionais é o programa denominado GEPEF – Grupo de Estudo, Pesquisa e Formação que oferece encontros mensais. Entretanto, esse programa só é ofertado aos professores dos Anos

Finais do município. Esse é um ponto que eu considero de essencial fragilidade e me leva, como igualmente servidora, estabelecer críticas a essa conduta. Professoras/es dos Anos Finais no município, as/os chamadas/os PI, possuem uma carga horária de 16h semanais, sendo divididas em 12h de sala de aula e 4h de planejamento, em que uma vez por mês essas 4h de planejamento contemplam um encontro mensal do GEPEF e as outras 3 vezes no mês ficam a critério do professor sem a obrigatoriedade que essa carga horária seja executada na escola. Em compensação, professoras/es dos Anos Iniciais, PII, possui uma carga horária de

22,5h que são todas cumpridas em sala de aula já que o direito de 1/3 da carga ser cumprida para planejamento não nos é assegurada pelo município.

Além do GEPEF, outras formações que ocorrem no município são oferecidas por Universidades que estabelecem parceria com a prefeitura para desenvolver seus trabalhos de extensão e pesquisa, ou seja, nesse caso, não é uma iniciativa que parte da própria SEMED. Ademais, esses tipos de formação costumam ter um público-alvo bem específico, que no município em questão se caracteriza em maior quantidade por professores que trabalham com atendimento de alunos com necessidades especiais incluídos ou não. A única iniciativa formal ofertada pelo município e extensiva a todos os profissionais da educação da rede é o já mencionado “Formação em Rede”.

Ainda que, numa análise superficial, ao considerarmos essas informações, poderíamos dizer que desenvolver um projeto pedagógico do porte do Nenhuma a menos para sermos mais, sem nenhum tempo institucionalizado assegurado para planejar objetivos, métodos e ações é, verdadeiramente, um ato de bravura e resistência.

Após essas breves considerações, vejamos algumas referências que trazemos como fonte de exemplificação da abordagem ativa-receptiva do município às questões de diferenças. A imagem a seguir é um folder explicativo da Formação em Rede – 2017, cujo título foi “Tecendo olhares, pensares e fazeres na educação”. Ele encontra-se disponível em um *blog* criado pelo extinto setor de formação continuada da Secretaria de Educação. Nesse *blog*, os professores podiam ter acesso as palestras ofertadas para a inscrição e, posteriormente, ao download de seus certificados como participantes.

Figura 6 - Folder de divulgação “Formação em Rede”

The image shows a promotional flyer for a training event. At the top left is the logo of the Municipality of Mesquita, featuring a coat of arms and the text 'PREFEITURA DE MESQUITA'. To the right, the title 'FORMAÇÃO EM REDE' is written in large, stylized purple letters. Below the title, the event details are listed: 'Dia: 27 de maio - sábado', 'Início: 8h Término previsto: 11h 30min', and 'Local: EMEI Tiago Prado Santos, Rua Cosmorama, s/número, Cosmorama, Mesquita.' The central part of the flyer features four portrait photos of the speakers. Below each photo is a purple box containing a short biography of the speaker. At the bottom, there is a call to action: 'Emite certificado. Visite o nosso blog: formacaoemredemesquita.blogspot.com.br'.

PREFEITURA DE MESQUITA

FORMAÇÃO EM REDE

Dia: 27 de maio - sábado
Início: 8h Término previsto: 11h 30min
Local: EMEI Tiago Prado Santos
Rua Cosmorama, s/número,
Cosmorama, Mesquita.

Roda 3 – Diversidade e inclusão

Amanda Guerra é Mestranda em Educação pela UNIRIO, onde pesquisa a migração de jovens para a EJA, Especialista em Educação de Jovens e Adultos e em Orientação Pedagógica e Educacional. Tem experiência na área de Educação como Professora Orientadora no PEJA/SME-RJ.

Denise Fernandes é mestranda em Educação pela UFRRJ em Contextos e Demandas Populares. Professora dos municípios de Nova Iguaçu e Mesquita. Atua como coordenadora do setor de Diversidade na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita.

Ilzani Valeira dos Santos é mestre em educação pela UFRJ, especialista em Relações Etnicorraciais (CEFET/RJ), em Educação Especial pela UNIRIO e em Psicopedagogia (UCAM). É professora de educação especial da rede de educação de Nova Iguaçu e Mesquita. Atualmente é diretora de Ed. Especial SEMED/Mesquita.

Jonas Alves é professor Adjunto III do Departamento de Educação e Sociedade (DES) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPG Educ) UFRRJ. Coordena a linha de pesquisa Gênero, Sexualidade, Infâncias e Educação (GRUPIS/CNPq).

Emite certificado. Visite o nosso blog: formacaoemredemesquita.blogspot.com.br

Fonte: Formação em Rede – 2017. Levantamento realizado pela autora, disponível em: <http://formacaoemredemesquita.blogspot.com>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Na figura 8, podemos ver que as palestras que foram oferecidas na Roda 3, versavam ao eixo temático da Diversidade e Inclusão, trazendo palestrantes com abordagens em relações étnico-raciais e de gênero e sexualidade na infância.

Já na figura abaixo, vemos os *folders* de divulgação do Formação em Rede – 2018. Na imagem podemos observar que as Rodas de Conversa RC6 e RC7, apresentam a temática “Educação, Juventude e Gênero”.

Figura 7 – Folder “Formação em rede 2018”



14/08 (Terça-Feira)

Manhã (8h-11h)	Tarde (13h-16h)
<p>OF2- Trabalhando o ensino de História e Cultura afro brasileira e africana através do jogo Yote Público-alvo: Professores dos Anos Iniciais do EF – PCP, POP, PSE, Gestores <i>A proposta da oficina é trazer o Yote (jogo africano) como uma possibilidade de reunir memória, matemática e o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira.</i> Natalia Barbosa (UFRJ – E. M. Marcio Caulino)</p>	<p>OF3 - Educação Matemática: Aprendizagem alimentada na ação reflexão Público-alvo: Professores do ciclo – PCP, POP, PSE, Gestores <i>Promover a reflexão, estímulo e ação quanto a aliar possibilidades reais de exploração e utilização de jogos na aprendizagem /ensino da matemática, fazendo uso de instrumentos, mediante a estrutura dos jogos.</i> Leila Basilio - UFRRJ - Mesquita</p>
<p>RC5- Infâncias e práticas formadoras de sujeitos Público-alvo: Professores da educação infantil Creche/Pré-Escola – Auxiliares de creche/pré-escola – Professores do ciclo – PCP, POP, PSE, Gestores <i>Roda com foco em discutir as perspectivas da formação de professores de Educação Infantil.</i> Priscila Basilio (UFRJ) Georgete Moura (UFRRJ – Mesquita)</p>	<p>OF4 - Literatura infantil na escola: acervos e práticas leitoras Público-alvo: Professores e Auxiliares da educação infantil – Professores dos Anos Iniciais do EF – Professores de Sala de Recurso, PCP, POP, PSE, Gestores <i>A oficina tem por objetivos apresentar sugestões de práticas leitoras e composição de acervo, com sugestões de livros e atividades lúdicas para o incentivo da leitura.</i> Jaqueline Miranda – UFRRJ -Mesquita</p>
<p>RC6-Educação, Juventude e Gênero Público-alvo: Professores dos anos finais do EF - PCP, POE, POP, PSE, Gestores <i>Roda que tem como objetivo refletir sobre a questão de juventude e gênero no trabalho com os adolescentes.</i> Tarciso Manfrenatti (UFRRJ) Jonas Alves (UFRRJ)</p>	<p>RC7-Educação, Juventude e Gênero Público-alvo: Professores dos anos finais do EF - PCP, POE, POP, PSE, Gestores <i>Roda que tem como objetivo refletir sobre a questão de juventude e gênero para adolescente.</i> Tarciso Manfrenatti (UFRRJ) Jonas Alves (UFRRJ)</p>

Tarde (13h-16h)	Noite (18h-21h)
<p>OF10- Artes Visuais e Educação Público-alvo: Professores e Auxiliares da educação infantil – Professores dos Anos Iniciais do EF – Professores de Sala de Recurso, PCP, POE, POP, PSE, Gestores <i>A oficina visa desenvolver o potencial criativo do grupo docente utilizando como recurso a expressão livre no fazer artístico e na exploração de diversas linguagens da arte e seus desdobramentos, possibilitando um momento de troca e experimentações</i> Suzana Machado (UERJ - EMEI Cecília Meireles)</p>	<p>RC13-Educação, Juventude e Gênero (EJA) Público-alvo: Professores dos anos finais do EF - PCP, POE, POP, PSE, Gestores <i>Esta roda estará refletindo sobre a questão de juventude e gênero na EJA.</i> Tarcísio Mafrenatti (UFRRJ)</p>
<p>RC12- Diálogos na perspectiva das relações étnico-raciais na escola Público-alvo: Professores dos anos finais do EF - PCP, POE, POP, PSE, Gestores <i>A roda visa fomentar as especificidades trabalhadas / a trabalhar com a juventude Mesquitense na perspectiva decolonial.</i> Luiz Fernandes de Oliveira (UFRRJ) Rafaela Albergaria Mello (Colégio Pedro II)</p>	

Fonte: Formação em Rede – 2018. Acervo da autora.

Na imagem acima, vemos que as rodas RC12 e RC13, também trouxeram propostas de diálogos em torno das questões étnico-raciais e de gênero, respectivamente.

Figura 8 – Registro de uma das palestras do “Formação em Rede, 2019”



Fonte: Formação em Rede – 2019. Levantamento realizado pela autora.
Disponível em: <http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/semad/2019/08/02/v-formacao-em-rede-reune-centenas-de-profissionais-de-educacao-em-mesquita/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Na imagem acima, referente ao Formação em Rede – 2019, vemos o registro de um dos momentos de formação, com a figura de uma das palestrantes. A reportagem encontrada no *site*, apresenta ao leitor a 5ª edição do evento e discorre sobre como esse tem o objetivo de promover comunicações significativas, influencia e trocas dialógicas entre os profissionais da educação através de interações pautadas na mutualidade a partir de debates do cotidiano escolar.

“A Formação em Rede estimula a interação e multiplicação de conhecimentos entre profissionais da educação do município. O projeto aposta em rodas de conversas, apresentações de trabalhos e relatos de experiência, espaços interativos e outras atividades. Sempre com uma agenda nova a cada edição. E é destinada aos cerca de 1.400 profissionais da rede municipal.” (PREFEITURA DE MESQUITA, 2019.)

Na figura 8, vemos a imagem da palestrante convidada, Denize Sepúlveda, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ/FFP e pós-Doutora pelo Programa de

Pós-Graduação em Educação da UERJ/PROPED. Na referida roda de conversa o tema debatido pela professora foi “Gênero e Sexualidade no Espaço Escolar”. Segundo ela, “Identidade de gênero deve ser discutida na escola, sim. Isso não significa transformar meninos em meninas ou meninas em meninos”.

Além dessas propostas envolvendo temáticas progressistas trazidas pelo município para o campo da educação, ainda pudemos encontrar no *site* da prefeitura outras reportagens sobre ações de igual abordagem produzidas por setores como o da Saúde e Assistência Social de Mesquita. Vejamos abaixo, algumas imagens:

Figura 9 – Registro da Roda de Conversa sobre Gênero e Sexualidade à profissionais da saúde de Mesquita



Fonte: Levantamento realizado pela autora.
Disponível em: <http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/semas/2019/08/16/genero-e-sexualidade-sao-temas-de-roda-de-conversa-para-profissionais-de-saude-em-mesquita-nesta-segunda-feira/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Figura 10 – Registro conversa sobre Gênero e sexualidade na saúde em Mesquita



Conversa sobre gênero e sexualidade na Saúde de Mesquita

Postado em 1 de novembro de 2019

Assistência Social promove nesta segunda uma sensibilização para melhorar o atendimento a gays e transgêneros do município

Disponível em: <http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/semas/2019/11/01/conversa-sobre-genero-e-sexualidade-na-saude-de-mesquita/>. Acesso em: 10 de nov. de 2021.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

Figura 11 – Registro palestra em comemoração aos 13 anos da Lei Maria da Penha em Mesquita



Políticas Públicas de Gênero foram tema de palestra nos 13 anos da Lei Maria da Penha em Mesquita

Postado em 8 de agosto de 2019

Ação foi ministrada por equipe da Fundação Ulysses Guimarães e aconteceu na sede da prefeitura, nesta quarta-feira

Disponível em: <http://www.mesquita.rj.gov.br/pmm/semas/2019/08/08/politicas-publicas-de-genero-foram-tema-de-palestra-nos-13-anos-da-lei-maria-da-penha-em-mesquita/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Fonte: Levantamento realizado pela autora.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo pretendemos levantar reflexões a partir das inferências realizadas através da interpretação da análise dos dados, bem como apresentar a materialização dos resultados gerados por ele. Torna-se necessário reafirmar que neste período de pandemia, devido à suspensão das atividades escolares, a coleta de informações destes dados ficou um pouco inviabilizada. Devido a isso, alguns procedimentos metodológicos para a obtenção de dados precisaram ser repensados para dar conta do prosseguimento da pesquisa, como já mencionado no capítulo I.

Já mencionamos também que nossa pesquisa tem caráter essencialmente qualitativo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa sofreu influxo das teorias e práticas feministas da década de 1980, e passou a considerar os sujeitos sociais e a fazer análises categóricas de conduta antes ignoradas. Essa análise majoritariamente qualitativa permitiu que mulheres e suas perspectivas ganhassem destaque nas pesquisas além de trazer uma centralidade para a relação que a investigação estabelece com os seus sujeitos.

Nessa parte secundária e de finalização de nosso trabalho, queríamos dar enfoque a pesquisa de campo que seria realizada na escola em questão para a obtenção da interpretação dos resultados gerados pelo desenvolvimento do projeto pedagógico que aqui apresentamos. Entretanto, essa foi a etapa do trabalho que ficou mais comprometida devido ao surgimento da pandemia do Covid-19. É de anuência geral que as consequências acadêmicas e educacionais ocasionadas pela mesma como a suspensão das aulas, o ensino remoto e o distanciamento social, inviabiliza qualquer execução de uma pesquisa de campo. Além de comprometer o teor da obtenção dos dados relativo à pesquisa, comprometem, sobretudo, o próprio processo de ensino-aprendizagem. A fim de driblar esse infortúnio e após refletir em conjunto com a banca de qualificação e, posteriormente, com o orientador, optamos pela execução de algo que fosse viável e contemplasse os impasses da distância e do tempo que urge para a conclusão de uma dissertação. Dessa forma, aplicamos um questionário de perguntas abertas as professoras que participaram do desenvolvimento do projeto pedagógico Nenhuma a menos para sermos mais, onde elas puderam responder e demonstrar de forma livre as visões que tiveram sobre o desenvolvimento e desdobramentos do projeto. Para tal, utilizamos o ciberespaço contido no aplicativo do WhatsApp como ferramenta possível de encontro, ainda que virtual, para a coleta de dados.

Como base para a interpretação e análise dos dados, nos valemos da técnica contida na bibliografia de Bardin (2016). Segundo a autora, esse método de análise constitui-se, substancialmente, em três etapas: I) pré-análise; II) exploração do material; III) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Além disso, Bardin (2016) ainda menciona que a consistência do material adquirido através de perguntas abertas é mais rica em informações do que as respostas a questões fechadas ou pré-codificadas.

A primeira etapa, denominada pré-análise, é formada por períodos de leitura flutuante, escolha documental que corresponde à constituição do corpus dos dados, elaboração de hipóteses e objetivos e a concepção de indicadores ou índices, pois “desde a pré-análise, devem ser determinadas operações de recortes do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2016, p. 130).

A etapa de exploração do material (análise do questionário), é constituída da aplicação sistemática nas decisões da pré-análise. Já a terceira etapa, consiste no tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. O tratamento desses resultados deve ser feito de modo significativo, podendo nessa etapa, se valer do auxílio de dados estatísticos simples como a porcentagem, um quadro de resultados, entre outros. Conforme a autora, somente em posse de dados significativos, o pesquisador pode interpretar e propor inferências sobre os objetivos previstos, ou ainda, sobre descobertas inesperadas.

Categorizar dados de forma significativa, sejam eles quanti ou qualitativos, não se mostra um trabalho fácil. Categorizar, segundo Bogdan e Biklen (1994), se transpõe numa tarefa analítica de tornar compreensíveis os produtos recolhidos, analisando comportamentos, fatos, contextos e discursos, bem como perspectivas e opiniões expressadas (as vezes involuntariamente) pelos sujeitos pesquisados. Todas essas ocorrências são dados relevantes a serem observados para a pesquisa.

Entrando, efetivamente, na terceira etapa de interpretação e inferência dos dados levantados pelo questionário aplicado, apresentaremos a seguir as categorias de análise temática. Fazer uma análise temática consiste em “descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2016, p.131).

Na apresentação dos dados, denominados por Bardin (2016) como “quadros categorias” elencaremos as categorias temáticas que foram construídas de acordo com os objetivos da pesquisa e a observação das constâncias, semelhanças e regularidades

apresentadas no discurso das interlocutoras. Antes de apresentar as categorias temáticas, vejamos as perguntas aplicadas no questionário que originaram a criação das categorias.

- 1- Qual é a avaliação global você faz do projeto Nenhuma a menos para sermos mais?
- 2- Sua prática pedagógica mudou após o desenvolvimento do projeto?
- 3- Você percebeu alguma melhora nas relações de gênero estabelecidas pelos alunos na sala de aula? Se sim, quais?
- 4- Dentre os subtemas abordados no desenvolvimento do projeto, qual você considera mais relevante socialmente? Por quê?
- 5- Você acha que esses debates promovidos pelo projeto podem suscitar transformações sociais? Justifique.

Na análise dos questionários, foram tratadas as seguintes categorias temáticas, seja de forma descritiva ou quadros categoriais:

- a) Avaliação global do projeto;
- b) Mudança na prática pedagógica;
- c) Percepção de novos perfis relacionais em sala de aula;
- d) Aspectos dos subtemas considerados mais relevantes (subtemas: contexto histórico, jogos e brincadeiras, identidade de gênero, mulheres na arte, mulheres no mercado de trabalho e violências);
- e) Escola e promoção de mudança social

A seção a seguir, será destinada à apresentação e discussão dos dados e resultados, em consonância com o referencial teórico abordado ao longo da pesquisa.

5.1 Apresentação quantitativa, categorial e analítica dos dados

As perguntas do questionário aberto foram aplicadas ao grupo de professoras que implementaram o projeto. Assim, a pesquisa contou com 7 interlocutoras que ajudaram a construir, observar, executar, analisar e discorrer sobre sua participação e/ou os impactos do desenvolvimento do projeto. Suas narrativas serviram de embasamento e proporcionaram essa análise quantitativa do projeto. Apoiada nas mesmas respostas do questionário,

apresentaremos o quadro categorial com as respostas que foram categorizadas por características como ocorrência, similaridade e frequência.

Quadro 3 – Quadro categorial: análise qualitativa e temática (continua)

AVALIAÇÃO GLOBAL DO PROJETO			
Categorias temáticas	Frequência	Percentual	Exemplos
Positivo e produtivo	3	43%	“Conseguimos levantar debates importantes e desmistificar algumas falas e práticas sobre o que é ser mulher nos dias de hoje” (Alana, 31 anos)
Positivo e produtivo, mas pouco específico	2	28,5%	“Acho que foi focado muito no geral e acabamos deixando de focar mais na comunidade, buscar dados locais: quantas mulheres a Chatuba tem e aí levantar sobre desemprego, chefes de família.” (Maria, 41 anos) “Acho que o tema por si só é muito amplo (...) se tivesse continuado no ano seguinte com essa abordagem mais específica iria ficar bem legal” (Tatiana, 29 anos)
Não responderam	2	28,5%	

Quadro 3 – Continuação

MUDANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA			
Sim	6	85,7%	<p>“Sim, mudou bastante quanto a condução das aulas” (Rita, 43 anos)</p> <p>“Eu no início era muito resistente aos projetos, ta aí Maria que lutou comigo e a Alana para me convencerem a participar. Mas agora vejo como são significativos aos alunos e a comunidade escolar” (Júlia, 38 anos)</p> <p>“Talvez “mudado” não seja a palavra. Mas fiquei mais atenta para algumas questões de gênero que surgiram nas aulas. Como por exemplo o tratamento dos garotos com as meninas, as aulas que envolviam alguma questão com dança, até mesmo o relacionamento das alunas como amigas, lembrando as mesmas sobre sororidade e competitividade feminina” (Yara, 31 anos)</p>
Não responderam	1	14,3%	

Quadro 3 – Continuação

PERCEPÇÃO DE NOVOS PERFIS RELACIONAIS EM SALA DE AULA			
Observado	4	57,1%	“Sim! O respeito às meninas e um olhar diferenciado para elas no sentido de enxergá-las... e a interação aumentou bastante” (Rita, 43 anos) “Sim, principalmente no posicionamento das meninas.” (Tatiana, 29 anos)
Não observado	0	0%	
Não responderam	3	42.9%	

Quadro 3 – Continuação

ASPECTOS DOS SUBTEMAS CONSIDERADOS MAIS RELEVANTES (contexto histórico, jogos e brincadeiras, identidade de gênero, mulheres na arte, mulheres no mercado de trabalho e violências)			
Contexto histórico	3		<p>“Eu acho que a história das mulheres, conquista dos direitos porque é a base para se compreender todas as opressões que elas sofrem. O contexto histórico é fundamental para criar a base de entendimento” (Maria, 41 anos)</p> <p>“Contexto histórico. O embasamento político, social, econômico, etc... sobre o feminismo é sempre urgente. Por essa e várias outras questões considero muito relevante. Muitas pessoas não conseguem entender o motivo do feminismo, para quem e quem ele “serve”. Acredito que o contexto histórico torna-se indispensável por conta disso.” (Yara, 31 anos)</p>
Jogos e brincadeiras	1		
Identidade de gênero	1		
Mulheres na arte	1		
Mulheres no mercado de trabalho	2		
Violências	1		
Não responderam	3		

Quadro 3 – Continuação

ESCOLA E PROMOÇÃO DE MUDANÇA SOCIAL				
Geram transformação social	4	57,1%	<p>“Sim, são através das inquietações que percebemos na sociedade que passamos a pensar em projetos e fazer algo para mudar o contexto. Como ajudar? Como podemos fazer a diferença? Como fazer esse aluno perceber o seu papel social e que ele pode interferir na mudança?” (Júlia, 38 anos)</p> <p>“Eu sempre trabalho na esperança de que as discussões promovidas na escola sejam levadas para fora dela, que a família dos alunos estejam (sic) ouvindo o que os alunos levam para casa e demais funcionários.” (Maria, 41 anos)</p>	
São irrelevantes para gerar transformação	0	0%		
Não responderam	3	42,9%		

Como pode-se observar no quadro categorial acima, o percentual da categoria “Aspectos dos subtemas considerados mais relevantes” não pode ser estabelecido. Como justificativa desse não estabelecimento, esclarecemos que, por se tratar de questões abertas, os respondentes têm possibilidade de se expressar de forma livre. Nesse caso, esperava-se que as professoras escolhessem apenas uma opção de resposta, entretanto mais de uma professora mencionou mais de uma opção como subtema que considerou relevante no desenvolvimento do projeto.

Embora tenham apresentado mais de uma opção como resposta, impossibilitando o cálculo de porcentagem dessa categoria, esse resultado mostra-se como uma ocorrência esperada quando tratamos de uma análise qualitativa, como avalia Bardin (2016) ao nos lembrar que esta é uma abordagem que apresenta características particulares. Segundo a autora, esse tipo de análise encontra validação, especialmente,

na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa (...) Pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis. (BARDIN, 2016, p. 145)

A autora ainda nos diz que em casos assim a centralidade do sentido recai sobre o contexto da mensagem. Assim, depreendemos que ainda que a pergunta tenha abarcado a possibilidade de uma resposta ampla, ao analisarmos a comunicação e o contexto observamos que mesmo as professoras que apresentaram mais de um subtema como resposta, mencionaram o item “contexto histórico” em primeiro lugar nas falas, o que me leva, como analista dos dados, a deduzir que por aparecer como primeira palavra nas falas, essa opção demonstra o grau de prioridade dos subtemas percebido pelas interlocutoras.

5.1.1 Análise dos conteúdos

Nesta seção, levantaremos reflexões e inferências da pesquisadora diante dos fatos observados a partir do diálogo estabelecido entre as professoras, utilizando como alusão os fragmentos das narrativas e o referencial teórico que nos tem dado suporte ao longo dessa bibliografia. Essas técnicas de análise dos conteúdos e apresentação de dados utilizadas de modo complementar nos garante legitimidade de inferências, interpretação e tratamento de

dados, visto que em concordância com Bardin (2016) a apresentação dos dados apenas através de quadro categorial poderia deixar escapar elementos estruturais e significações importantes.

Logo nos primeiros momentos da criação do grupo no aplicativo, antes mesmo que eu pudesse explicar o motivo e a dinâmica dessa iniciativa, chamou a atenção o comentário de uma das professoras que dizia:

“Mais um grupo? O que é isso, um filme de terror????” (Maria, 41 anos)

Ao observar essa fala e levar em consideração alguns dos objetos de análise qualitativa propostos por Bardin (2016) que são o contexto, as condições de produção, o lugar da comunicação e os acontecimentos anteriores ou paralelos, podemos inferir que essa fala elucida uma sobrecarga de trabalho docente enfrentada durante a pandemia pelos profissionais da educação que os obrigou a se reinventarem e ficarem mais conectados dando conta de novas atividades remotas e virtuais.

Voltando ao questionário, a dinâmica do grupo foi explicada e a primeira pergunta foi lançada: “Qual avaliação global você faz sobre o projeto Nenhuma a menos para sermos mais?”. Vejamos uma das respostas:

“Eu achei que foi muito bom, mas hoje vejo coisas que poderiam ter sido trabalhadas melhor. Acho que foi focado muito no geral e acabamos deixando de focar mais na comunidade, buscar dados locais: quantas mulheres a Chatuba tem e aí levantar sobre desemprego, chefes de família, associações locais de moradores. Mas isso pode ser a continuação de um trabalho também. Fala-se tanto em construir cidadãos capazes de transformar o espaço em que vive, mas como ajudar a construir se não se mostra como, se não fornece as informações, porque não adianta ter a vivência sem a consciência.” (Maria, 41 anos)

Como pudemos observar anteriormente no quadro categorial, a resposta da professora em questão se encaixou na primeira categoria temática intitulada “Positivo e produtivo, mas pouco específico”. A resposta chama a atenção pela própria autoanálise do desenvolvimento do projeto que a professora faz, levantando a questão da falta de enfoque as especificidades da comunidade local, pois acredita que assim as intervenções podem ser feitas de maneira mais diretiva. Entretanto, o mais interessante é que após fazer a autocrítica, a professora já propõe também a solução, reconhecendo que esses aprofundamentos podem servir de desdobramentos para um trabalho posterior.

Outra professora concordou e complementou dizendo:

“Concordo, mas acho que o tema por si só é muito amplo, então precisava desse apanhado geral. De qualquer maneira, acho que foi bem proveitoso. E atingiu os objetivos que eu imaginava para o ciclo de um ano letivo. Conhecer, instigar, debater. Inclusive para nós, o grupo” (Tatiana, 29 anos)

Na pergunta dois, que considerava as mudanças na prática pedagógica das professoras pós desenvolvimento do projeto, uma das falas que ganhou destaque foi:

“Eu no início era muito resistente aos projetos, tá (sic) aí M. que lutou comigo e a A. para me convencerem a participar.” (Júlia, 38 anos)

Esse tipo de fala evidencia o quanto é importante a existência de um grupo docente coeso. A capacidade de influência é uma das habilidades essenciais para profissionais em todas as áreas. No modelo tradicional (e arcaico) das instituições, o poder se funda no paradigma da hierarquia. Quanto mais alto for o seu cargo, mais poder exercerá sobre os outros. Entretanto, ao analisar essa fala, conseguimos perceber uma ruptura desse paradigma. Entendendo que, nesse caso, o poder de influência se estabeleceu sob a condição da horizontalidade. O desejo de realizar um trabalho de qualidade se sobrepôs ao medo do “novo” e permitiu que, a partir de uma base de confiança, colegas de trabalho se convencessem e se estimulassem mutuamente.

Além disso, poderíamos refletir também sobre o vício de “nivelar por baixo” que temos na escola pública. Isso também nos leva a ser resistentes quanto ao “novo”. Mas quando nos abrimos para novas possibilidades, acabamos sendo surpreendidos. Acredito que essa surpresa foi comum a todas, pois os resultados do projeto acabaram se mostrando superiores ao que imaginávamos. Pudemos ver o quanto esse novo modelo de trabalho despertou motivação e interesse nos alunos, pois eles passaram de reprodutores a produtores de conhecimento.

Ainda nessa pergunta, outra resposta chamou atenção. Quando uma das professoras respondeu que, na verdade, ela passou a ter um outro olhar sobre sua prática na implementação desse modelo de desenvolvimento de projetos que teve início no ano anterior sob a temática afrocultural.

“Minha prática mudou desde o projeto anterior quando uma aluna me perguntou por que eu falava tanto de negro se eu era branca. Lógico que eu respondi que não

precisa ser parte de uma minoria pra (sic) falar sobre, “não basta não ser racista, é preciso ser antirracista”, mas ali eu mudei minha prática.” (Maria, 41 anos)

Quando a indaguei sobre sua opinião específica em relação ao projeto de empoderamento feminino, já que a condição de ser mulher era um dos seus lugares de fala, a professora replicou:

“Em parte, né, porque não ocupo o papel de mãe, o de mulher negra, que sofre muito mais discriminação, o de moradora da favela, ou a que sofre violência doméstica” (Maria, 41 anos)

Como pesquisadora e igualmente professora, essa resposta também me levou a uma autoreflexão. Primeiro, por achar interessante e satisfatório que muitas de nós consiga estabelecer essa consciência de autocrítica, de privilégios... Segundo, por ratificar que, principalmente, no contexto em que estamos inseridas jamais podemos perder de vista os enfoques a partir dos recortes raciais e de classe.

Já a coordenadora pedagógica que também participou do grupo, mencionou o crescimento profissional e pessoal que os projetos trazem e lembrou o quanto esses propiciam (des)construção de pensamentos e comportamentos que se fortalece num processo mútuo entre discentes/docentes.

“Enquanto coordenadora, o mais importante, não só nesse projeto, é propor a mim e aos colegas de profissão a possibilidade de pesquisar, estudar assuntos importantes para o nosso crescimento enquanto cidadão crítico e atuante. E a partir disso, desse movimento de pesquisa e estudo é impossível não mudar nossa prática. Não quero dizer q é algo 100% evolutivo, mas com certeza traz reflexão, questionamentos e também mexe com nossa vivência particular. Consequentemente, entramos num processo junto com os alunos de mudança de pensamento e comportamento através de debates, avaliando situações do dia a dia.” (Alana, 31 anos)

Na pergunta 3, sobre a melhora das relações de gênero em sala de aula, muitas observações foram citadas. Algumas professoras discorreram sobre como os próprios alunos passaram a se cobrar mais quanto ao cultivo do hábito de respeito ao outro, sobre a melhora dos episódios de competitividade feminina através do entendimento do conceito de sororidade, e outras sobre como as meninas, de forma autônoma, começaram a questionar mais quando se viam em situações de conflito de gênero. Vejamos um trecho:

“Sim, principalmente no posicionamento das meninas. Principalmente quando alguém dizia que não podiam brincar porque era brincadeira de menino. Lembro uma ocasião que uma das meninas arrumou todas as cadeiras no final da aula, enquanto um dos meninos limpava as mesas. Aí um dos meninos gritou pra ele

deixar ela (sic) terminar sozinha porque ela era menina. Na hora ela se posicionou, sem precisar se quer da minha interferência. Disse que tanto menino quanto menina sabiam limpar a mesa.” (Tatiana, 29 anos)

Referente à 4ª pergunta, a maioria das respondentes apresentou mais de uma opção como resposta. Entretanto, mesmo as que citaram mais de uma opção de subtema, mencionaram dentre eles o tópico “contexto histórico” como sendo um dos mais relevantes socialmente.

“Cara, eu acho que a história das mulheres, conquista dos direitos porque é a base para se compreender todas as opressões que elas sofrem. O contexto histórico é fundamental para criar a base de entendimento.” (Maria, 41 anos)

Quanto a 5ª e última pergunta, relativa às transformações sociais que os debates promovidos pela execução do projeto são capazes de provocar, ambas responderam que sim ratificando, inclusive, o fato de que essa deve ser exatamente a razão da existência de projetos pedagógicos.

“São através das inquietações que percebemos na sociedade que passamos a pensar em projetos e fazer algo para mudar o contexto. Como ajudar? Como podemos fazer a diferença? Como fazer esse aluno perceber seu papel social e que ele pode interferir na mudança? São através desses questionamentos que passamos a querer fazer transformação na sociedade. E que comece pela escola.” (Júlia, 38 anos)

“Eu sempre trabalho na esperança de que as discussões promovidas na escola sejam levadas para fora dela, que a família dos alunos estejam (sic) ouvindo o que os alunos levam pra (sic) casa e os demais funcionários. Porque, quando expomos os trabalhos dos alunos ou quando eles apresentam seus seminários, culminâncias o funcionário lá da cozinha assiste, acompanha e isso vai sendo replicado para fora da escola. O projeto sobre as mulheres, por exemplo, visava não só o aluno conhecer a história das mulheres. Mas fazer com que as mulheres da família desse aluno tomassem conhecimento sobre seus direitos, sobre como o trabalho doméstico deve ser dividido etc.” (Maria, 41 anos)

Acredito que a segunda fala seja exatamente o resumo não só da construção desses projetos, como dessa pesquisa em si. Isso significa dizer que todo planejamento de atividades, aulas e projetos que fazemos, são motivados pelas transformações humanas, e, conseqüentemente, sociais que queremos ver no mundo. Essas são primícias para todas/os nós, professoras/es, que entendem o tamanho da responsabilidade social que a nossa profissão carrega.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção histórica dos discursos feministas se dá em um fluxo constante de ressignificação de compreensões que vão sendo remodelados à medida que as demandas modernas vão surgindo. Entretanto, é só fazermos uma rápida busca no Google sobre índices de desigualdade de gênero no Brasil, para constatar que nosso país ocupa as mais baixas posições nesse quesito.

Em um levantamento divulgado pelo *Global Gender Gap Report 2021*, do Fórum Econômico Mundial (WEF), constatou-se que o Brasil despencou no ranking global de igualdade entre gêneros. Entre as 156 nações avaliadas, nosso país ficou com a 93ª posição (dados de 2020). Além da infeliz marca registrada, ainda é possível lamentar pelo retrocesso e a perda de 26 posições se comparado ao levantamento divulgado pelo mesmo Fórum no ano de 2006, quando o Brasil era o 67º no ranking.

Tomar conhecimento de notícias como essas, por muitas vezes, nos desanima e nos leva a imaginar que a esperança de crer em dias melhores e mais justos encontra-se cada vez mais longe. Parece que mesmo diante de um mundo que nos bombardeia com tecnologias que avançam tal qual a velocidade da luz, a luta pela igualdade entre gêneros, difundida através dos movimentos feministas, ainda se mostra distante de alcançar mudanças sociais significativas.

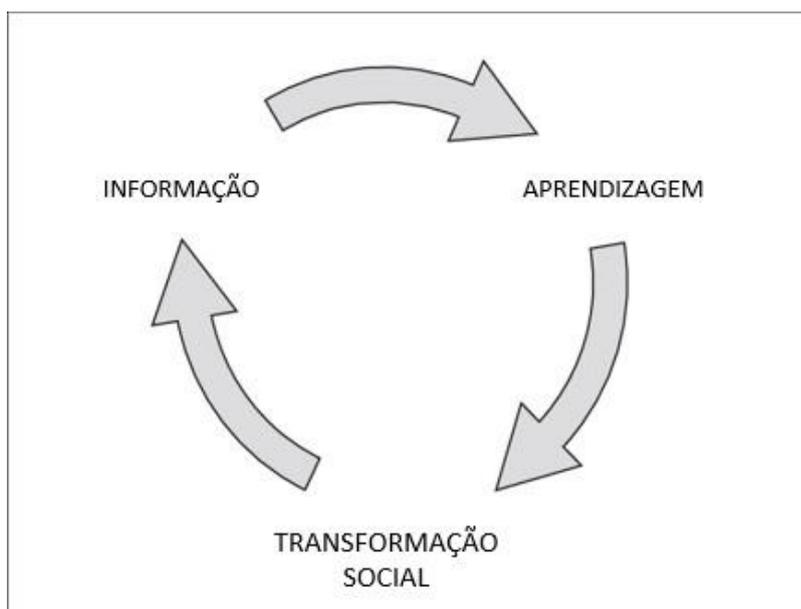
Na maioria das vezes, a instituição escola tem por prática trabalhar conceitos de forma isolada, artificial e não aprofundada se valendo de subterfúgios ou pretextos como datas comemorativas, assim como ocorre, normalmente, com o Dia Internacional da Mulher.

Em anos em que nunca se ouviu tanto falar sobre feminicídios, disparidade salarial, falta de representatividade feminina nos espaços de poder, falta de efetivas políticas públicas como: creche, escolas de tempo integral, auxílios emergenciais e garantias mínimas de direito dos cidadãos, o ambiente escolar pouco tem contribuído com essas problematizações. De igual modo, o eixo dos feminismos merece igual atenção, para que não caiamos no erro de tornar esses “eventos” vazios e sem fundação de substanciais reflexões.

Precisamos pensar novas arquiteturas escolares que deem conta das inquietações do século XXI, e isso imbui, entre outras coisas, a consciência da necessidade de humanizar o ato de aprender ou como diria Pacheco (2021) a desmistificação do fato de que ser bom professor hoje não é apenas saber “dar boas aulas”, mas assumir uma postura de indignação, militância, sensibilidade, ética e esperança.

O que se pensa para o interior de nossos espaços educacionais deve provocar movimento para além dos muros da escola, gerando uma dinâmica de retroalimentação: informação / aprendizagem / transformação social que é, essencialmente, o que se espera do trabalho escolar.

Figura 12 – Movimento de retroalimentação escolar



Fonte: Elaboração da autora

É nesse sentido que o nosso projeto pedagógico foi criado e desenvolvido. Na tentativa de subverter todas as lógicas de um sistema que lucra com nossa insegurança, o “Nenhuma a menos para sermos mais”, vislumbra ser a faísca que mantém a chama da esperança, da mudança, da igualdade, da contenção de violências e da proposição de políticas públicas que encarem com compromisso as demandas das mulheres.

Executar com seriedade um projeto dessa amplitude em uma unidade escolar da comunidade da Chatuba, área conflagrada e de extrema pobreza, é acreditar que somos capazes de colaborar com momentos potenciais de discussão, avaliação e alteração de condutas que propiciem relações de gênero não-duais e de emancipação das gerações vindouras numa dinâmica de conscientização e, sobretudo, de reestruturação de uma prática docente alinhada com questões que contribuam para a construção de novos saberes em respeito aos direitos humanos e novas compreensões dos ideais feministas, no qual importa que nenhuma de nós se perca para que juntas continuemos a nos libertar, curar, fortalecer e resistir.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152 p. (Feminismos Plurais / Coordenação de Djamila Ribeiro)
- ALMEIDA, Wallace; SANTOS, Edméa. **De memes a fake news: desafios de uma pesquisa formação na cibercultura**. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 1, p. 130-147, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/issue/view/1429>. Acesso em: 5 out 2021.
- BADINTER, Elizabeth. **O conflito: a mulher e a mãe**. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Gisela de Jesus (Org.). **Nossas ruas têm história: Mesquita/RJ**. Rio de Janeiro: Memória Fluminense, 2011, 153 p.
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo – fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1980.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** /Judith Butler; tradução, Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (2003 [1990]).
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2007.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CANDAU, Vera et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 401-412, maio/ago. 2012
- COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; AMARO, Ivan; TEIXEIRA, Marcelle Medeiros; RUANI, Ruann Moutinho. **Do face a face às dinâmicas comunicacionais em/na rede: a conversa**

online como procedimento metodológico da pesquisa em educação. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 1, p. 82-98, jan./abr. 2020.

CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** Revista Estudos Feministas [online]. 2002, vol. 10, n.1.

CRESWELL, Jonh W. & CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos.** Porto Alegre: Penso, 2013.

DAMASCO, Mariana Santos. **Feminismo negro: raça, identidade e saúde reprodutiva no Brasil (1975-1996).** Rio de Janeiro: [S.n.], 2008.

DEL PRIORE, Mary (Org.) & BASSANEZI, Carla (Coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil.** 10. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

EVARISTO, Conceição (2008). **Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória.** Releitura, Belo Horizonte, n. 23. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** Trad. Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido,** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** São Paulo: Atlas, 2002.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 400 p.

LEFÈBVRE, Henri. **La production de l'espace.** Éditions Anthropos: Paris, 1974.

LEFÈBVRE, Henri. **O direito à cidade.** 3. ed., São Paulo: Centauro, 2001. Tradução de: Rubens Eduardo Frias.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MESQUITA (RJ). Prefeitura. **Plano Diretor Participativo de Mesquita. Produto 2: Leitura da Realidade Municipal.** Mesquita: Ministério das Cidades; CAIXA, 2006.

NÓVOA, A. **Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores.** Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

PACHECO, José. **Novas Histórias do Tempo da Velha Escola (DCXXIX)**. 24 ago. 2021. Instagram: @josepacheco1951. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CS96nQZnfwQ/>. Acesso em: 20 nov. 2021

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo, Editora Nós, 2017.

PINTO, Célia Regina Jardim. “**Feminismo, História e Poder**”. Rev. Social. Polít, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

RITZER, George. **Teoria Sociologica Contemporanea**. Madrid: McGRAW-HILL/ Interamericana de España, S. A., 1993.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SARTI, Cynthia A. “**O início do feminismo sob a ditadura no Brasil: o que ficou escondido**”. XXI Congresso Internacional da LASA (Latin American Studies Association), The Palmer House Hilton Hotel, Chicago, Illinois, p. 12, set. 1998.

SEPULVEDA, Denize & SEPULVEDA, José Antonio Miranda. Laicidade do Estado e da educação: valorizando as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas públicas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 28, p. 91-105, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1107/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

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

SOIHET, R. **O feminismo tático de Bertha Lutz**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2006.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana M. **A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero**. In: Revista Brasileira de História, n.54, v. 27. 2007.

SOUZA, Sonali Maria de. **Da laranja ao lote: transformações sociais em Nova Iguaçu**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TAVARES, Rossana Brandão. **As várias mesquitas de várias baixadas: vitalidade e desigualdade no território fluminense**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2007.

VADAKATTU, Sharonya. **Mulheres de Atitude e Compromisso Social da Baixada #RedeFavelaSustentável [PERFIL]**. Rioonwatch. 2019. Disponível em: <https://rioonwatch.org.br/?p=42429>. Acesso em: 27 jun. 2020.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. v. 5. (Série Pesquisa).

VITAL DA CUNHA, Christina; LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012. 232 p.

YIN. Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.



Imagem 1 – Cartaz do Dia Internacional da Mulher



Imagem 2 – Mural de atividades sobre Dia Internacional da Mulher



Imagem 3 – Cartaz de atividades sobre Dia Internacional da Mulher

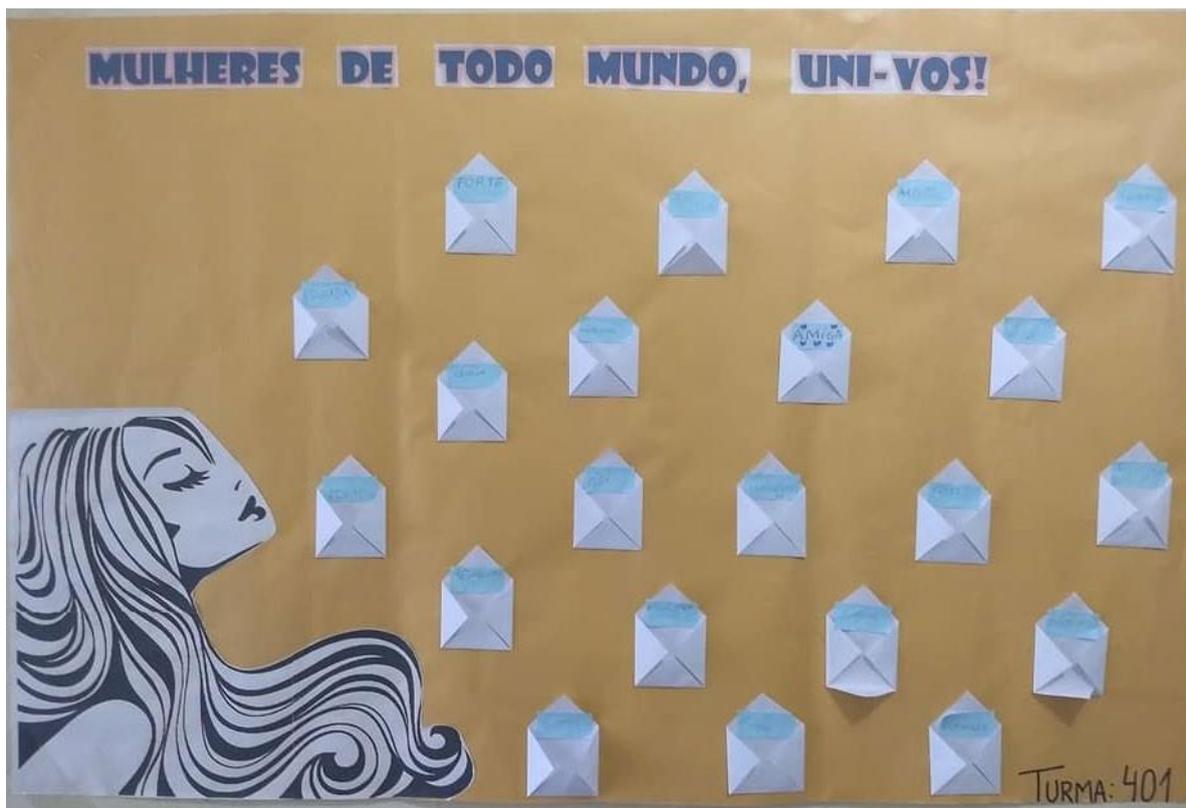


Imagem 4 – Cartaz de atividades sobre Dia Internacional da Mulher



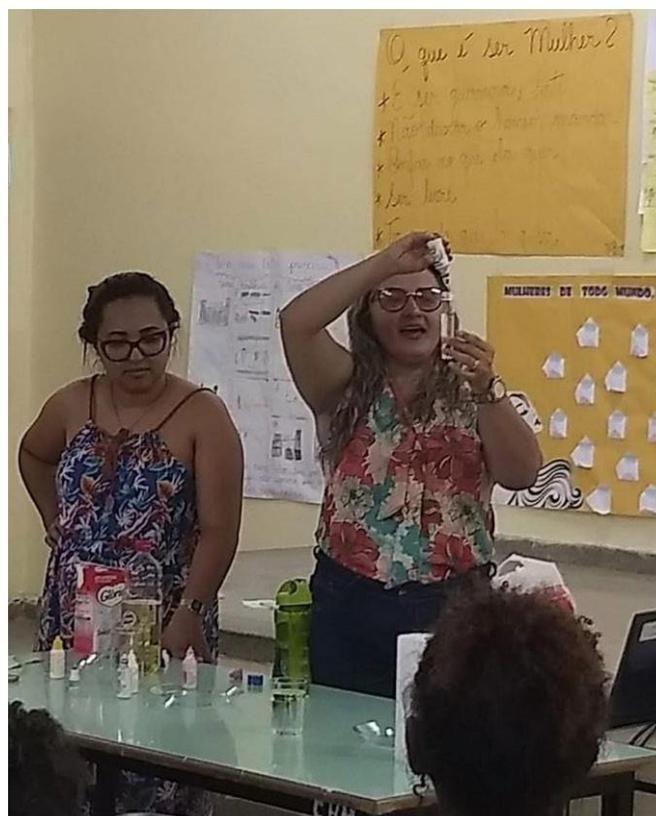
Imagem 5 – Cartaz de atividades do 5º ano sobre "Papeis de gênero"



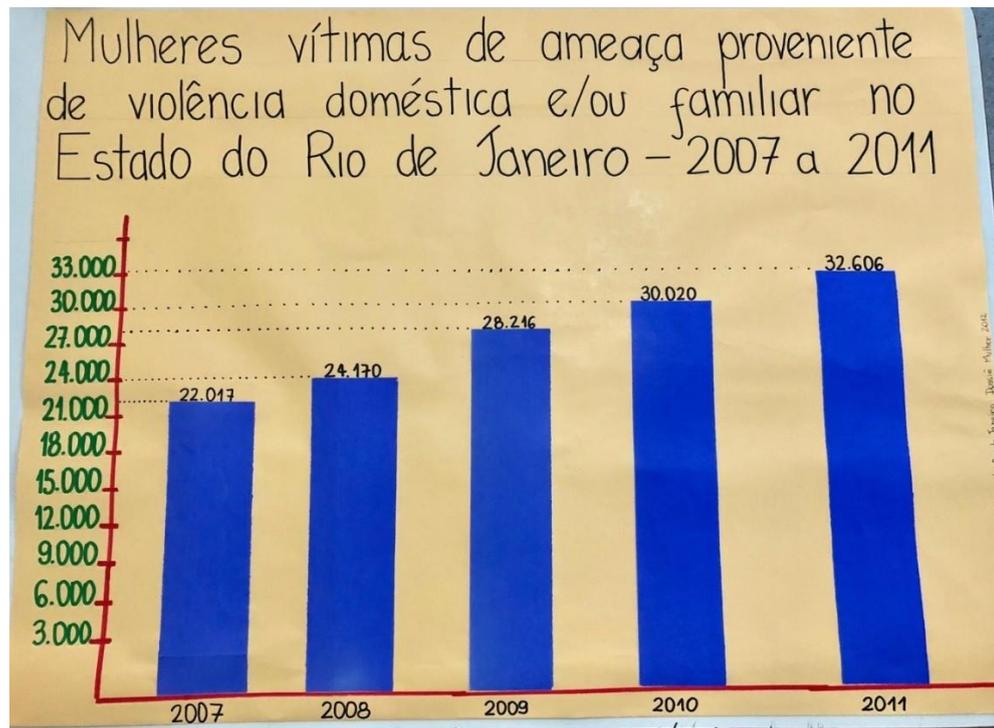
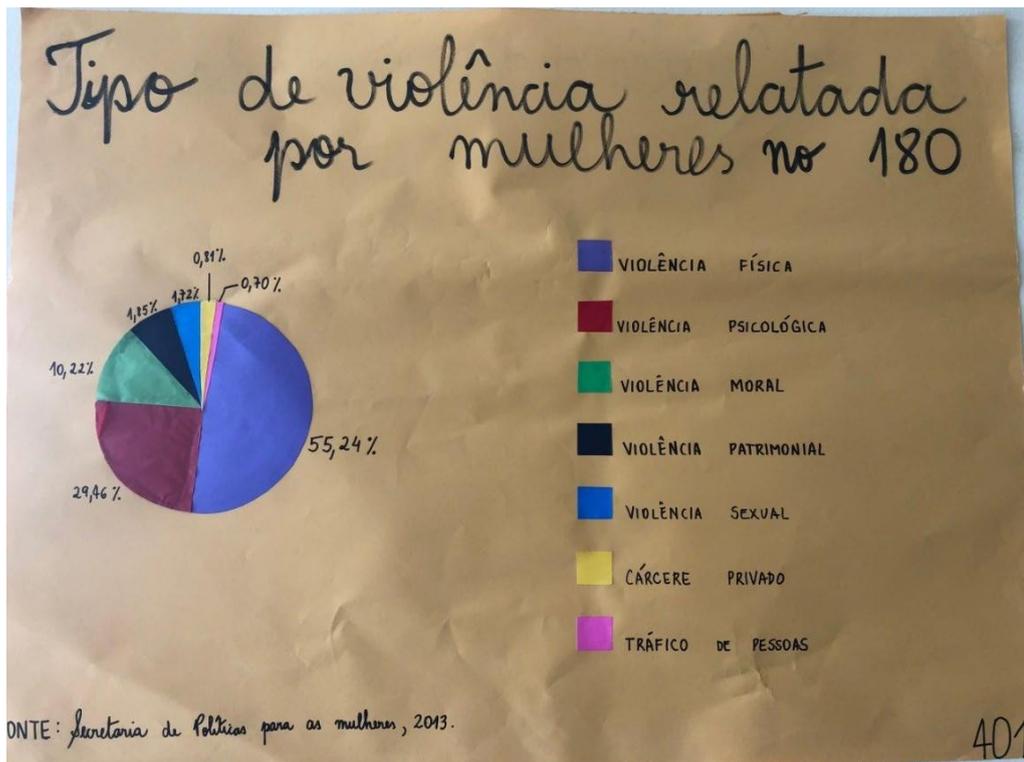
Imagem 6 – Registro com a visita da 1ª mulher convidada, a empreendedora.



Imagem 7 – Registro de *slide* da visita da 2ª mulher convidada, a professora.



Imagens 8 e 9 – Registro da visita das 3ª convidadas, as químicas do IFRJ.



Imagens 10 e 11 – Cartazes sobre violências de gênero produzidos pelo 4º ano

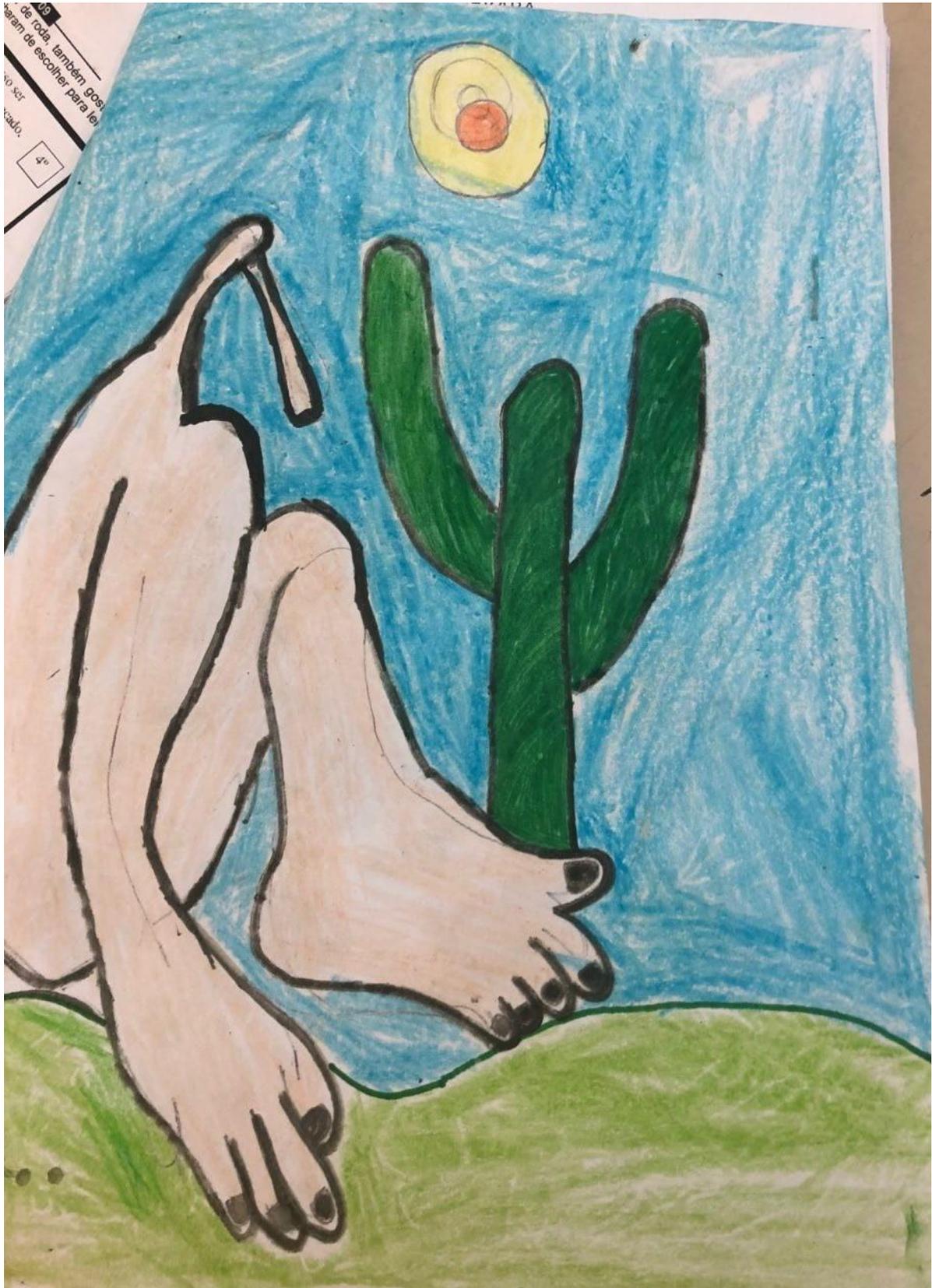


Imagem 13 – Reprodução de um estudante da obra “Abaporu” da artista Tarsila do Amaral – uma das abordagens do subtema “Mulheres na arte”



Imagem 14 – Mural de conscientização sobre padrões de beleza