

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

REPERCUSSÕES DO AVANÇO NEOCONSERVADOR NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE MULHERES EDUCADORAS EM JOINVILLE:
OLHARES A PARTIR DA EQUIDADE DE GÊNERO

CAMILA SCHLICKMANN RIBEIRO
ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA ROSÂNIA CAMPOS
COORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA IANA GOMES DE LIMA

JOINVILLE - SC
2023

CAMILA SCHLICKMANN RIBEIRO

REPERCUSSÕES DO AVANÇO NEOCONSERVADOR NAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE MULHERES EDUCADORAS EM JOINVILLE:
OLHARES A PARTIR DA EQUIDADE DE GÊNERO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille - como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Dr. Rosânia Campos e coorientação da Professora Dr. Iana Gomes de Lima

Joinville - SC
2023

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

R484r Ribeiro, Camila Schlickmann
Repercussões do avanço neoconservador nas práticas pedagógicas de mulheres educadoras em Joinville: olhares a partir da equidade de gênero / Camila Schlickmann Robeiro; orientadora Dra. Rosania Campos; coorientadora Dra. Lana Gomes de Lima. – Joinville: Univille, 2023.

149 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professoras. 2. Prática de ensino. 3. Feminismo. 4. Mulheres – Condições sociais. 5. Identidade de gênero na educação. I. Campos, Rosânia (orient.). II. Lima, Lana Gomes de. III. Título.

CDD 371.1

Termo de Aprovação

“Repercussões do Avanço Neoconservador nas Práticas Pedagógicas de Mulheres Educadoras em Joinville: Olhares a partir da Equidade de Gênero”

por

Camila Schlickmann Ribeiro

Banca Examinadora:

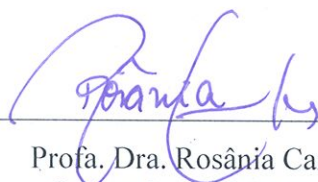
Profa. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Iana Gomes de Lima
Coorientadora (UNIVILLE)

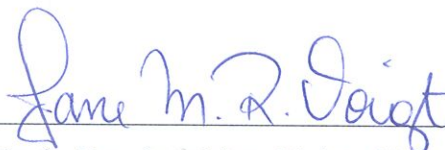
Profa. Dra. Edla Eggert
(PUC/RS)

Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Rosânia Campos
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 09 de fevereiro de 2023.

Dedicatória

Às mulheres que resistem e lutam diariamente
por seu direito de ser e existir.

Agradecimentos

Agradeço à minha orientadora e coorientadora pelo tempo dedicado na produção de conhecimento científico, por “sulear” minha pesquisa e pela generosidade nas incontáveis contribuições na construção do meu saber. Às educadoras que tive contato em campo, pelos inenarráveis aprendizados. À Coordenadora da escola, por viabilizar a pesquisa. Aos meus pais pelo apoio e incentivo de sempre. À Univille e a CAPES por viabilizar o mestrado e a pesquisa.

Mas a suspeita de que pode haver mundos piores do que os atuais indica que é preciso também, dizer que outro mundo possível é esse: um mundo no qual caibam todos – em tempos de exclusão – e a natureza também. Nessa perspectiva, uma sociedade é injusta se nela alguns não cabem. É mais injusta ainda, se nela muitos não cabem. Na contra-imagem, disso deriva que uma sociedade é justa se nela todos cabem, todos os seres humanos e a natureza também. Essa é a exigência e o critério de justiça. (LUDWIG, 2006, p. 220)

RESUMO

A presente pesquisa investiga como a condição da mulher na sociedade repercute nas práticas pedagógicas das professoras da educação básica de uma escola municipal de Joinville/SC, especialmente pensando as questões de gênero. Subsidiada pelos debates decoloniais, que situam as realidades latinoamericanas, foram analisadas as principais heranças patriarcais que constituíram os modelos de família e definição dos papéis sexuais e de gênero ainda hoje existentes. Nesse sentido, considerando os estudos feministas decoloniais, pensar as mulheres e seus fazeres exigem novas categorias, como: classe, raça e geolocalização, que influem diretamente nas realidades das mulheres do *Sul* e as diferenciam das mulheres europeias e americanas. Além desse aspecto, a atual conjuntura mundial, e especialmente a brasileira, a qual é marcada pelas disputas entre diretos conquistados e uma agenda conservadora que não reconhece muitos dos direitos e das pautas feministas. Estas disputas e busca de silenciamentos por meio de instrumentos legislativos e jurídicos, culminaram em diversas interferências nas escolas, que passaram a ser alvo de extrema vigilância e ofensivas antigênero, especialmente as professoras e professores, acusados de doutrinação ideológica quando buscam promover debates sobre equidade de gênero. Para dar conta do debate proposto, a presente pesquisa utilizou como horizonte metodológico a pesquisa participante, visando aproximar a Universidade das Escolas e construir saberes de forma dialógica e não colonizadora com um grupo de professoras. Assim, foram realizados 5 encontros com 6 educadoras, a partir dos temas geradores trazidos pelas participantes. Dos encontros foi possível observar que as educadoras não possuem espaços reflexivos no campo da formação de professores e que, o espaço dos encontros foi um potente campo de compartilhamento dos seus cansaços e da exaustão mental especialmente no que tange à sua condição de mulher na sociedade. Em um segundo momento, foi possível verificar que as educadoras atravessam um campo de tensões nas suas práticas pedagógicas quando se trata de questões de gênero, haja vista a ausência de apoio teórico e metodológico, que resulta em sentimento de “abandono”, ficando submetidas as discussões de senso comum e pressões de grupos conservadores. Por fim, as tensões narradas pelas educadoras e refletidas durante os encontros, demonstraram que a sua condição de mulher na sociedade repercute diretamente nas práticas pedagógicas, especialmente quando analisamos com maior atenção às questões de gênero, tema sensível e que atravessa a existência das mulheres.

Palavras-chave: Gênero, Pesquisa participante, Decolonialidade, Feminismo e (Neo)Conservadorismo.

REPERCUSSIONS OF THE NEOCONSERVATIVE ADVANCE ON THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF WOMEN EDUCATIONERS IN JOINVILLE: VIEWS FROM THE GENDER EQUITY

ABSTRACT

This research investigates how the condition of women in society affects the pedagogical practices of basic education teachers at a municipal school in Joinville/SC, especially considering gender issues. Subsidized by decolonial debates, which situate Latin American realities, the main patriarchal legacies that constituted the family models and definition of sexual and gender roles that still exist today were analyzed. In this sense, considering decolonial feminist studies, thinking about women and their actions requires new categories, such as: class, race and geolocation, which directly influence the realities of women from the South and differentiate them from European and American women. In addition to this aspect, the current world situation, and especially the Brazilian one, which is marked by disputes between conquered rights and a conservative agenda that does not recognize many feminist rights and agendas. These disputes and the search for silencing through legislative and legal instruments, culminated in various interferences in schools, which became the target of extreme surveillance and anti-gender offensives, especially teachers, accused of ideological indoctrination when they seek to promote debates on gender equality. To deal with the proposed debate, this research used participatory research as a methodological horizon, aiming to bring the University closer to the Schools and build knowledge in a dialogical and non-colonizing way with a group of teachers. Thus, 5 meetings were held with 6 educators, based on the generating themes brought up by the participants. From the meetings, it was possible to observe that the educators do not have spaces for reflection in the field of teacher training and that the space of the meetings was a powerful field for sharing their tiredness and mental exhaustion, especially with regard to their condition as women in society. In a second moment, it was possible to verify that the educators cross a field of tensions in their pedagogical practices when it comes to gender issues, given the absence of theoretical and methodological support, which results in a feeling of “abandonment”, being subjected to the common sense discussions and pressures from conservative groups. Finally, the tensions narrated by the educators and reflected during the meetings, demonstrated that their condition as women in society has a direct impact on pedagogical practices, especially when we analyze with greater attention to gender issues, a sensitive topic that crosses the existence of women.

Keywords: Gender, Participatory Research, Decoloniality, Feminism and (Neo)Conservadorism.

REPERCUSIONES DEL AVANCE NEOCONSERVADOR EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS MUJERES EDUCADORAS EN JOINVILLE: MIRADAS DESDE LA EQUIDAD DE GÉNERO

RESUMEN

Esta investigación indaga cómo la condición de la mujer en la sociedad afecta las prácticas pedagógicas de los profesores de educación básica de una escuela municipal de Joinville/SC, especialmente considerando las cuestiones de género. Subsidiado por los debates decoloniales, que sitúan las realidades latinoamericanas, se analizaron los principales legados patriarcales que constituyeron los modelos de familia y definición de roles sexuales y de género que aún hoy existen. En este sentido, considerando los estudios feministas decoloniales, pensar a las mujeres y sus acciones requiere de nuevas categorías, tales como: clase, raza y geolocalización, que inciden directamente en las realidades de las mujeres del Sur y las diferencian de las europeas y americanas. A este aspecto se suma la situación mundial actual, y en especial la brasileña, que está marcada por disputas entre derechos conquistados y una agenda conservadora que no reconoce muchos derechos y agendas feministas. Estas disputas y la búsqueda de silenciamiento a través de instrumentos legislativos y legales, culminaron en diversas injerencias en las escuelas, que se convirtieron en blanco de vigilancias extremas y ofensivas antigénero, especialmente docentes, acusadas de adoctrinamiento ideológico cuando buscan promover debates sobre la igualdad de género. Para abordar el debate propuesto, esta investigación utilizó como horizonte metodológico la investigación participativa, con el objetivo de acercar la Universidad a las Escuelas y construir conocimiento de forma dialógica y no colonizadora con un grupo de docentes. Así, se realizaron 5 encuentros con 6 educadores, a partir de los temas generadores planteados por los participantes. A partir de los encuentros se pudo observar que los educadores no cuentan con espacios de reflexión en el campo de la formación docente y que el espacio de los encuentros fue un campo poderoso para compartir sus cansancios y agotamientos mentales, especialmente en lo que se refiere a su condición de mujeres en la sociedad. En un segundo momento, se pudo constatar que las educadoras atraviesan un campo de tensiones en sus prácticas pedagógicas en lo que se refiere a las cuestiones de género, dada la ausencia de sustento teórico y metodológico, lo que redundó en un sentimiento de “abandono”, siendo sometidas a las discusiones de sentido común y las presiones de los grupos conservadores. Finalmente, las tensiones narradas por las educadoras y reflejadas durante los encuentros, demostraron que su condición de mujer en la sociedad tiene un impacto directo en las prácticas pedagógicas, sobre todo cuando analizamos con mayor atención las cuestiones de género, un tema sensible que atraviesa la existencia de las mujeres.

Palabras-clave: género, investigación participante, decolonialidad, feminismo, (neo)conservadurismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Banner localizado na entrada da escola.....	100
Figura 2 - Painel no corredor da escola (parte 1).....	101
Figura 3 - Painel no corredor da escola (parte 2).....	102
Figura 4 - Painel no corredor da escola (parte 3).....	102
Figura 5 - Imagens escolhidas pela educadora Maria.....	104
Figura 6 - Imagem escolhida pela educadora Elisabeth.....	107
Figura 7 - Imagem escolhida pela educadora Helena.....	109
Figura 8 - Imagem escolhida pela educadora Lua.....	111
Figura 9 - Imagem escolhida pela educadora Janis Joplin.....	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de perguntas no questionário às educadoras.....	34
Quadro 2 - Perguntas e respostas a partir do aplicativo MentiMeter.....	36
Quadro 3 - Perfil das educadoras.....	94
Quadro 4 - Perfil das participantes em relação à formação acadêmica.....	95
Quadro 5 - Perfil das participantes em relação ao tempo de atuação da educação...	96
Quadro 6 - Perfil das participantes em relação ao debate de gênero.....	97
Quadro 7 - Concepção das participantes acerca da prevalência das mulheres na educação infantil e ensino fundamental.....	98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

LGBTQIAP+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual e demais identidades de gênero.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SED - Secretaria de Educação de Santa Catarina

EJA - Educação de Jovens e adultos

ESP - Escola Sem Partido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 O CONTEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	20
1.1 A pesquisa participante como reconstrução epistemológica.....	20
1.2 O trabalho docente feminino e as (des)igualdades de gênero: a feminização da docência no Brasil	24
1.3 “Não tenho interesse no tema e discordo de tal concepção ideológica”: Primeiras aproximações com o campo e os entraves da realidade docente.....	30
1.4 Procedimentos metodológicos: percursos e instrumentos de pesquisa.....	32
2 CONTORNOS ACERCA DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: MARCOS DECOLONIAIS PARA UM FEMINISMO DESDE ABYA YALA	41
2.1 Lugar de enunciação da pesquisa: parâmetros históricos de análise.....	42
2.2 Breves apontamentos sobre o pós-colonialismo	48
2.2.1 A produção de saberes hegemônicos e novas perspectivas científicas: decolonialidade e desobediência epistêmica	51
2.3 A generificação das relações sociais na América Latina: contribuições feministas ao debate decolonial	54
2.4 Educação feminista decolonial: para uma pedagogia pautada na equidade de gênero	57
3 A ALIANÇA CONSERVADORA PELA (DES)IGUALDADE DE GÊNERO: TENSÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	63
3.1 Novo imperialismo e giro neoliberal na América Latina: dimensões neoconservadoras para a manutenção dos valores tradicionais.....	66
3.1.1 A cruzada moral anti gênero no Sul: a busca pela manutenção da família tradicional	71
3.1.2 Neoconservadorismo e as implicações legais no campo educacional: a religião como mola propulsora da ofensiva anti gênero no Brasil.....	74
3.2 Gênero e decolonialidade: tensões democráticas no contexto latinoamericano	86
4 REFLEXÕES DO E NO CAMPO: TENSÕES, ENFRENTAMENTOS E VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DAS EDUCADORAS DE UMA ESCOLA DE JOINVILLE.....	93
4.1 Primeiras aproximações com o campo	98
4.2 Ser mulher e feminista em Abya Yala: “eu acho que feminismo é a luta da mulher em todo lugar”	102
4.3 “A gente trabalha, adquiriu esse espaço na sociedade, só que a gente continua com a casa e com o fardo da casa”: divisão sexual do trabalho e a sobrecarga mental	115
4.4 Tensões e enfrentamentos nas práticas docentes para uma educação pautada na equidade de gênero frente ao (neo)conservadorismo.....	120
4.5 “Faltou muita coisa para conversar”: os espaços possíveis de narrativas	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133

ANEXO I.....	145
APÊNDICE I147

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa tem um ponto de partida. Um ponto de partida subjetivo e social, uma escolha epistemológica e de um projeto de mundo constituído ao longo da história de cada pessoa. Não muito diferente, tento localizar meu lugar de enunciação.

Ainda na adolescência, sem qualquer viés acadêmico, por meio de bandas de hardcore tive o primeiro contato com o feminismo. Eram bandas de mulheres, falando sobre opressão e superação. Na época, lia alguns poucos textos que recebia por grupo de e-mail e zines, enviados via correio.

Quando iniciei meus estudos acadêmicos em gênero, ainda na graduação em Psicologia, ampliei o escopo de análise e tive contato com textos, congressos e simpósios. Nessa época, tinha dimensão do silenciamento das mulheres, dos papéis sociais a elas atribuídos, mas ainda não tinha percebido que algumas das teorias a mim apresentadas não podiam ser encaixadas na nossa realidade. Situo essa realidade no fato de estarmos em patamares diferentes das mulheres europeias e americanas, por exemplo. Não temos a mesma história e não vivemos no mesmo contexto. Com o tempo, compreendi que os silenciamentos são diferentes e, ainda que mulher, tenho um lugar de privilégio frente a outras mulheres.

Já na minha segunda graduação, no curso de Direito, me afastei do debate teórico feminista, muito pelo cansaço. Cansei de ler sobre mulheres e me deparar, a todo momento, com as opressões engendradas culturalmente e muitas vezes já naturalizadas. No entanto, foi no curso de Direito que percebi, também, a impossibilidade de fuga: ninguém simplesmente apaga o senso crítico e não podemos trocar as nossas lentes só para buscar mais conforto existencial. Se no campo da Psicologia eu já me inquietava, no Direito o machismo explodiu nos meus olhos. Não era mais possível, sequer, deixar as lentes embaçadas.

Ainda no primeiro ano da graduação, a diferença de tratamento para com professores homens e professoras mulheres era evidente. Mulheres, na sua maioria jovens, que eram a todo momento questionadas, atacadas, confrontadas a provar que tinham conhecimento suficiente para ocupar aquele lugar de docente. O tratamento para com os homens não era nem próximo. Muito do que ouvi das mulheres educadoras que conversei durante esta pesquisa se assemelha: a necessidade de provar, a todo

momento, qualificação para estar no lugar em que está; a necessidade de, a todo momento, resistir diante dos inúmeros atravessamentos machistas diários, no campo profissional e pessoal.

Pensar a carreira docente das mulheres trouxe novas angústias. As opressões ocorridas no ensino superior, eram tão aparentes e, por fim, no desenrolar da vida, me tornei professora de ensino superior no curso de Direito. Pensando nas desigualdades de gênero no ensino superior, me questionei sobre como se davam as relações na educação básica - algo que já me foge da memória - já que os modelos ali construídos possivelmente se reproduzem na vida adulta.

Essas inquietações me levaram novamente ao campo dos debates de gênero, agora, atravessado por outros debates, situados no contexto histórico a partir da decolonialidade e no contexto político atual, em que a aliança conservadora (APPLE, 2003) retoma os debates de gênero, especialmente para tentar estancar os seus avanços.

O neoconservadorismo tomou corpo nas últimas décadas, se fortaleceu politicamente e ampliou suas agendas na América Latina (BIROLI, MACHADO e VAGGIONE, 2020) de modo que as disputas acirraram em todos os campos da educação. Os movimentos feministas e LGBTQIAP+¹ passaram a ser vistos como doutrinação ideológica, subvertendo os debates de equidade. As veias patriarcais retomaram seu lugar de destaque, e os discursos não precisam mais ser velados.

A utilização do termo equidade em detrimento do conceito de igualdade se dá na presente pesquisa pelo entendimento de que, assim como homens e mulheres não estão no mesmo patamar de igualdade em termos de direitos, as mulheres entre si também não estão. Nesse sentido, não se pode partir da concepção de que a garantia de direitos iguais levam a oportunidades iguais. Tanto é que, apesar das diversas garantias e políticas públicas destinadas a diminuir as desigualdades de gênero, ainda demoraríamos 132 anos para alcançar a paridade total. A América Latina e Caribe ocupam o terceiro lugar no ranking e, com base no atual ritmo de progresso, estamos a 67 anos de desigualdade de gêneros. Os dados são constatados a partir de quatro

¹ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual e demais identidades de gênero.

eixos: participação econômica e oportunidade, nível de escolaridade, saúde e sobrevivência e empoderamento político. (GLOBAL GENDER GAP REPORT, 2022).

Essas lacunas que impossibilitam o acesso das mulheres aos eixos analisados no World Economic Forum, por exemplo, estampam a impossibilidade de se tratar todos/as a partir de uma premissa de igualdade. É o que no campo do Direito chamamos de princípio da isonomia - tratar os iguais de forma igual e os desiguais na proporção de sua desigualdade. Esse princípio justifica, por exemplo, a criação de uma criminalização específica, a exemplo do feminicídio, ainda que a figura do homicídio já exista. Trata-se, portanto, de medidas que almejam diminuir o patamar de desigualdades.

Desse modo, quando falamos de igualdade perante a lei, falamos de uma perspectiva formalista pois, a exemplo do racismo, as leis não são suficientes para garantir a igualdade: “O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais explorada [...]” (GONZALEZ, 2020, 45). O advento da promulgação da Constituição Federal de 1988 que atribuiu igualdade entre as pessoas (artigo 5^o) e estampa como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil a promoção do bem de todos: “[...] sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”, não foi suficiente para garantir a igualdade, pois as vulnerabilidades são diversas no país.

Nesse sentido, adoto o termo equidade por considerar que as pessoas são diferentes e as necessidades não se encontram sanadas apenas por meio das garantias formais. É preciso considerar as condições materiais e sociais que colocam as mulheres, historicamente, no lugar de silenciadas, oprimidas e, portanto, muito distantes do alcance da igualdade. É preciso, portanto, considerar materialmente a desigualdade para pensar em uma paridade, muito distante ainda em termos concretos apesar dos avanços formais.

² Art. 5^o Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

Pensando o campo das desigualdades, especialmente no contexto da educação e do feminismo, e dos silenciamentos históricos e, reavidos a partir das agendas (neo)conservadoras, debruicei-me sobre a realidade retratada nos telejornais locais: a ofensiva anti gênero e a vigilância ao trabalho das professoras, que são a grande maioria na educação infantil e séries iniciais. As temáticas de gênero passaram a ser alvo do conservadorismo, que buscam por meios legislativos, jurídicos e morais, vedar o debate acerca de qualquer possibilidade de desfazer a configuração da família tradicional e os papéis de gênero nela cristalizadas.

Nessas tensões expostas, surgiram as primeiras perguntas sobre o tema: Como essa onda (neo)conservadora está afetando as educadoras, especialmente aquelas que lidam com a educação infantil? A partir dessa curiosidade inicial, foi possível delimitar o objeto da presente pesquisa: como a condição de mulher na sociedade repercute nas práticas pedagógicas das professoras de uma escola municipal de Joinville/SC, pensando as questões de equidade de gênero?

Para dar conta do questionamento supracitado, objetivamos de forma geral investigar junto a um grupo de educadoras de uma instituição municipal de educação, que atende educação infantil e ensino fundamental, da cidade de Joinville/SC as tensões e repercussões da condição de mulher na sociedade para as práticas pedagógicas pensando na equidade de gênero.

Especificamente, os objetivos são: i) analisar o que o grupo de mulheres investigado compreende por ser mulher, por feminismo e por equidade de gênero; ii) refletir junto ao grupo de educadoras sobre os papéis de gênero e a condição da mulher na sociedade e no campo da educação; iii) pensar junto ao grupo de educadoras, a partir das tensões apresentadas, as possibilidades de práticas docentes para uma educação pautada na equidade de gênero.

Para registrar essa pesquisa, considerando a complexidade e multiplicidade de fatores que a atravessam, foram organizados quatro capítulos, destinados a tratar dos marcos teóricos, da metodologia, e das análises e resultados dos encontros. Assim, o capítulo 1 será destinado a estabelecer os critérios metodológicos e os instrumentos de pesquisa propostos, visando instruir o leitor acerca dos caminhos percorridos e das diretrizes que fundam o olhar para a pesquisa. Isso porque o objetivo proposto demandou não só a mera coleta de dados, mas também a reflexão sobre as questões

de gênero, a tradicional formação de professores e a própria prática, que nunca está descolada da teoria e das subjetividades.

Buscamos desenvolver uma pesquisa a partir da proposta metodológica de Freire, embasada na dialogicidade para pensar uma educação libertadora, pois “[...] não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito.” (FREIRE, 1987, p. 87). Todos, portanto, protagonizam a construção dos saberes a partir das questões compartilhadas.

Junto às concepções de Freire, a pesquisa participante, utilizada como horizonte, emerge como campo fértil para tratar das questões de gênero e dos meandros da história da América Latina, por ter sua base pedagógica e política. Nesse sentido, a pesquisa se define como uma “[...] alternativa solidária de criação de conhecimento social”, se inscrevendo e participando de “[...] processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular e emancipatória.”. (BRANDÃO, [19--?], p. 10).

O procedimento adotado seguiu as premissas desse tipo de pesquisa, isto é, utilizando como instrumento para os diálogos, as leituras e discussões de textos, rodas de reflexões e diferentes formas de registros, detalhados no capítulo 1. A partir dos temas geradores de cada encontro foram desenvolvidos instrumentos para o encontro seguinte, sempre alinhados com as necessidades apresentadas pelas participantes. Essa opção de construção de dados é fundamentada na indicação de que “[...] as metodologias participativas de investigação não se limitam a ser meros instrumentos, mas referem-se ao modo como enfocamos os problemas e à maneira pela qual buscamos suas respostas a partir, sobretudo, de *leituras de mundo*.” (MORETTI; ADAMS, 2011, p. 447).

Os encontros foram realizados de forma presencial e semanal, na sede de uma escola pública de Joinville/SC, pois, como alude Brandão e Streck, ainda que a pesquisa sirva:

[...] a uma ação social local e limitada a uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão. E é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa

participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 42).

O procedimento metodológico, os instrumentos e dados angariados na pesquisa estão delineados e discutidos no capítulo 1, destinado a delimitar a pesquisa participante e os passos percorridos nos encontros.

No capítulo 2 são definidos os conceitos chaves que permeiam o entendimento de mundo e a condição da mulher no contexto da América Latina. Além das *Epistemologias do Sul*, que localizam geopoliticamente a presente pesquisa, buscamos expandir as contribuições feministas ao debate decolonial e da educação.

Em seguida, assumindo o atual momento de avanço da onda (neo)conservadora que trouxe novas interferências e tensões para o campo da educação, o capítulo 3 trata dos cenários políticos e educacionais a partir do recorte de gênero. Isso porque o conservadorismo, na busca pela manutenção da família tradicional e dos valores religiosos, têm investido em diversos setores sociais, influenciando e obstando o avanço das pautas de gênero, a exemplo da feminista.

Por fim, o capítulo 4 trará as análises separadas em categorias acerca das produções, reflexões e debates realizadas pelas participantes da pesquisa, sempre mediados pelo recorte feminista, decolonial e levando em conta o atual cenário de avanço (neo)conservador, que visam silenciar as agendas feministas e de equidade de gênero. Essas tensões foram narradas pelas educadoras e refletidas durante os encontros, levando em conta as percepções acerca da sua condição de mulher na sociedade. Essas tensões repercutem diretamente nas práticas pedagógicas e, por esta razão foram refletidas e contempladas no transcorrer da pesquisa, atravessadas pelas questões de equidade gênero.

1 O CONTEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Desde a elaboração do projeto de pesquisa que antecede a presente dissertação, buscamos fazer uma pesquisa que transpassasse os muros acadêmicos, essenciais para a produção do conhecimento, mas não único *lócus* do refletir. Um refletir que está imbricado na história e na cultura de um país de capitalismo tardio e periférico, e colonizado por culturas diversas àquelas originalmente existentes, quando do seu *encobrimento*. (DUSSEL, 1993).

Por certo, a colonização europeia mantém seu legado, não somente nos métodos científicos considerados válidos, como na cotidianidade do *Outro*, assim considerados os oprimidos, os incomunicáveis e os excluídos. (DUSSEL, 1993). Analogicamente, pode-se verificar em muitas pesquisas o caráter encobridor da Universidade: aquela que vai a campo imbuído da tarefa de colonizar, encobrir, dizer à escola, e aos/as professores/as, como sua atividade deve ser feita, como deve pensar o mundo e como deve nele atuar.

A interlocução da produção de saberes e das cotidianidades não pode ser hierarquizada, não pode ser imposta, não pode ser colonizadora. E é essa a mola propulsora da presente pesquisa, que visa a interlocução de saberes, o aprendizado recíproco e a consideração de todas as *Outras*.

1.1 A pesquisa participante como reconstrução epistemológica

A pesquisa participante, como reconstrução epistemológica, se funda na articulação teórica e prática a partir do *Sul*, da realidade latino-americana, que visa a superação da matriz civilizatória eurocêntrica e, posteriormente, estadunidenses. Nesse sentido, há uma clara filiação dessa pesquisa às propostas metodológicas delineadas por Streck e Adams (2014), na medida em que busca se afastar da geração de conhecimento subserviente, e da “manutenção de uma matriz cultural e epistêmica que temos caracterizado como colonialidade.” (p. 35)

Essa subserviência epistêmica hegemônica é vislumbrada dentro e fora dos meios acadêmicos, tendo como marco o “paradigma da modernidade eurocêntrica, colocado (e aceito) como parâmetro de um conhecimento que se autodefiniu como superior e universal, com a decorrente “desclassificação” dos saberes do *sul*.”

(STRECK; ADAMS, 2014, p. 35). Tais saberes, historicamente invisibilizados, propõem um giro epistemológico, agora atravessado pelo caráter político imbricado nas pesquisas.

Isso significa, a grosso modo, o levantamento de três temas imprescindíveis à pesquisa quando se trata de prática política, quais sejam: a impossibilidade de neutralidade, incessantemente destacada como critério de validade pela epistemologia eurocêntrica; a objetividade necessária para comunicação com o outro; e a exigência metodológica como compromisso ético e profissional. (STRECK; ADAMS, 2014).

É fato que a pesquisa participante não possui uma única denominação, podendo ser encontrados diversos segmentos, a exemplo da Investigação-ação participativa (IAP) de Orlando Fals Borda, Pesquisa ação de Kurt Lewin e de Thiollent, dentre outras. Esta opção metodológica, no entanto, encontra convergência na intencionalidade de superação da dicotomia “[...] sujeito-objeto propondo-se, por esse caminho, a contribuir para a diminuição das brechas entre teoria e prática.” (GAJARDO, 1986, p. 85). Preconiza-se, em todas as linhas desse tipo de pesquisa “[...] o estabelecimento de relações horizontais, na prática da produção de conhecimentos, a incorporação dos autores sociais e análise da realidade, a ruptura do monopólio do saber e do conhecimento [...]” (GAJARDO, 1986, p. 85)

Gajardo (1986), em sua obra de referência³ destaca que as estratégias participantes nem sempre alcançam a transformação social, especialmente quando se analisa em grandes proporções. No entanto, “[...] cabe perguntar, então, pelos resultados dessas experiências, a nível da modificação de valores, percepções e comportamentos dos grupos que dela participam” (p. 84)

De fato, o atual acesso ilimitado à internet proporcionou uma maior visibilidade das pesquisas e seus resultados, o que à época da escrita de Gajardo não se vislumbrava tão facilmente. Em pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, verifica-se que em 07/12/2021 havia 145 pesquisas disponíveis com o descritor “pesquisa participante”, entre os anos de 2000 e 2021, com o filtro para a área de conhecimento “Educação”. No mesmo período, em análise

³ GAJARDO, Marcela. Pesquisa Participante na América Latina. Brasiliense. São Paulo; 1986.

realizada em 11/12/2021 no Portal de Periódicos da CAPES, foram localizados 77 artigos que tratam de pesquisa participante.

Destarte, apesar das dificuldades na organização da pesquisa participante, esta se consolida como espaço educacional na medida em que é formada no âmbito da reflexão coletiva. Ainda que se realize, predominantemente, no campo da educação popular e, por conseguinte, se engendre nos movimentos sociais, entendemos a emergência de um campo de educação informal - atravessado pelo espaço formal - especialmente pelas limitações dos debates de gênero impostas pela atual agenda conservadora. Outrossim, acreditamos que a aproximação da Universidade com as Escolas Públicas promove a resistência ao desmantelamento da democracia e ao avanço da agenda conservadora, tendo em vista que a educação pública é a mais afetada pela cruzada moral à equidade de gênero.

Ao analisar historicamente os projetos de pesquisa participante, verifica-se sua incidência nos programas regulares de ensino, com o objetivo de modificar a prática docente, bem como as relações educador-educando, no núcleo dos sistemas tradicionais de educação formal. (GAJARDO, 1986). Ao reportar-se às origens e às linhas de desenvolvimento, Gajardo (1986) distingue duas vertentes: *i) vertente educacional*, que reage contra o positivismo pedagógico e as formas tradicionais de entender e fazer educação e; *ii) vertente sociológica*, que reage aos paradigmas dominantes de interpretação da realidade social.

Compreendemos que o espaço de saber científico não se restringe à produção de conhecimento acadêmico e não pode estar isolada do momento histórico vivenciado no país, em que as cruzadas morais conservadoras restringem os debates e visam o silenciamento das profissionais de educação quanto às pautas de diversidade e de gênero. Tendo a pesquisa como prática social, política e pedagógica, o entrelaçamento teórico e de campo é mister quando se trata de compromisso social. Em suma, a tríade da pesquisa é definida por Streck e Adams (2014, p. 117) da seguinte forma:

[...] é uma prática social enquanto participa na construção de significados e sentidos que orientam uma sociedade; é uma prática política enquanto a produção de conhecimento implica decisões de caráter ético-político, que refletem os jogos de poder, e deles participa ativamente; por fim, é uma prática pedagógica na medida em que as relações na pesquisa - entre pesquisadores, sujeitos da pesquisa,

objeto da investigação e conhecimento produzido - se inserem no ensinar-aprender a sermos humanos, de uma forma ou de outra.

Não obstante a pretensão de alteração da realidade mormente ser vista pelas correntes de pensamento empírico, estrutural e positiva como “fonte de erro na pesquisa científica”, pois a teoria e a prática deveriam constituir esferas separadas, a realidade e as necessidades latino-americanas embasam as críticas à atividade científico-acadêmica tradicional. As críticas tecidas se contrapõem “[...] à crescente politização do pensamento acadêmico” que resultam da “[...] incapacidade de os modelos existentes darem conta da realidade de sociedades altamente complexas e contraditórias e, sobretudo, devido à sua incapacidade para gerar soluções frente a problemas sociais urgentes.” (GAJARDO, 1986, p. 15).

O giro metodológico se dá, portanto, a partir da importação dos métodos científicos e a conseqüente insatisfação e visível inadequação para explicar os processos e situações vividas na América Latina. Somado a essa verificação, o compromisso dos intelectuais com as lutas populares se sobressaem e geram severas críticas à “atividade científico-acadêmica”.(GAJARDO, 1986, p. 15).

Dito isso, diante da necessária aproximação entre pesquisa, docência e formação/reflexão, pretendemos ressaltar o papel social das universidades, das pesquisas e das pessoas imersas nas realidades, acadêmicas, escolares e profissionais. A presente pesquisa, portanto, utilizará a pesquisa participante como fundamento, com o fito de priorizar a reflexão de professores/as em detrimento da mera coleta de dados. Busca-se, portanto, construir junto às escolas e seus atores, campos reflexivos e, quiçá, libertadores.

A proposta se pauta na metodologia freireana, que denota à dialogicidade o meio para a educação libertadora, pois “[...] não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito.” (FREIRE, 1987, p. 87). Todos, portanto, protagonizam a construção dos saberes a partir das questões compartilhadas, na medida em que a pesquisa é vista como um exercício coletivo.

Por estar imbricada à história da pesquisa na América Latina, e por mirar práticas de transformações sociais, apostou-se na sua relevância teórico-metodológica como um “[...] instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho popular de dimensão pedagógica e política, quase sempre mais amplo e de maior

continuidade do que a própria pesquisa. (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 53). Nesse sentido, a pesquisa se define como uma “[...] alternativa solidária de criação de conhecimento social”, se inscrevendo e participando de “[...] processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular e emancipatória”. (BRANDÃO, [19--?], p. 10).

O procedimento adotado para a construção dos dados seguiu as premissas desse tipo de pesquisa, isto é, utilizando como instrumento para os diálogos e as produções, as leituras e discussões de textos, rodas de reflexões e diferentes formas de registros. Foram organizados os registros, os quais foram analisados e compartilhados com o grupo, subsidiando novas reflexões. Essa opção de construção de dados é fundamentada na indicação de que “[...] as metodologias participativas de investigação não se limitam a ser meros instrumentos, mas referem-se ao modo como enfocamos os problemas e à maneira pela qual buscamos suas respostas.” (STRECK; ADAMS, 2012).

Na sequência, é descrito o caminho percorrido desde o que se pretendeu como projeto de pesquisa e as possibilidades encontradas nas realidades que se apresentaram neste caminho. Isso requer, a despeito da proposta metodológica aqui apresentada, a contextualização política que configura o *lócus* de enunciação dessas *Outras*.

1.2 O trabalho docente feminino e as (des)igualdades de gênero: a feminização da docência no Brasil

Não é possível falar em educação e gênero na América Latina e, especialmente no Brasil, sem citar uma das primeiras mulheres a desenvolver um projeto pedagógico destinado à inclusão das mulheres no sistema educacional, sem colocá-las no lugar até então ocupado de aprendiz de funções a serem utilizadas no âmbito doméstico.

Nísia Floresta foi, ao seu tempo, precursora de uma proposta pedagógica inovadora, incluía no currículo para as mulheres disciplinas mormente destinadas a homens como o estudo das Ciências, de Línguas, de Gramática, de Literatura, de Geografia, História, dentre outras. Por esta proposta, que culminou na abertura de uma escola (Colégio Augusto) para mulheres, foi criticada pelas famílias conservadoras.

Não obstante seu viés utilitarista de educação, que deve ser analisado pelo recorte temporal e social em que vivia, sua veia revolucionária quanto à educação das mulheres estava presente. De acordo com Duarte (2005), Nísia identificava o descompasso da educação para as mulheres e as reais necessidades da época. Para Nísia Floresta, inicialmente era necessário “desinfetar a alma” dos discursos que “[...] atordoavam as mentes femininas com promessas e, ao fim, mantinham-nas submissas aos caprichos masculinos, ao invés de educá-la no sentido de “coisas úteis.”. (DUARTE, 2005, p. 42).

Em seus escritos é possível identificar, para além de suas concepções subjetivas acerca da condição feminina, especialmente no campo da educação, o próprio contexto político-cultural daquele momento histórico. Um momento que, *a priori*, se mostra distante, mas que é encontrado nos discursos atuais, envoltos em padrões de gênero atrelados a espaços sociais.

Durante o período colonial do Brasil (de 1.500 a 1822) e, portanto, por 322 anos, a educação feminina era restrita aos cuidados domésticos e a instrução era dirigida aos homens:

Essa questão nos remete à tradição ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira: as influências da cultura dos árabes naquele país, durante quase 800 anos, consideravam a mulher um ser inferior. O sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil. [...] Era muito comum o versinho declamado nas casas de Portugal e do Brasil que dizia: “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada” (RIBEIRO, 2000, p. 79).

Ainda que o versinho choque, a realidade da época não está tão distante. Em 2019, o bispo da Igreja Universal do Reino de Deus e dono da TV Record proferiu discurso em um culto veiculado em diversas mídias, no qual dizia que suas filhas apenas poderiam ir para a faculdade após o casamento:

Você vai fazer até o ensino médio. Depois, se você quiser fazer faculdade, você que sabe, mas até o seu casamento você vai ser apenas uma pessoa de ensino médio”. “Se ela fosse doutora [Cristiane] e tivesse um grau de conhecimento elevado, encontrando um rapaz que tivesse um grau de conhecimento baixo, ele não seria o ‘cabeça’. Ela seria o ‘cabeça’. Não é isso? E se ela fosse o ‘cabeça’, não serviria a vontade de Deus (DE UNIVERSA, UOL, 2019).

O discurso conserva os preceitos masculinistas e hierárquicos concebidos no campo religioso e historicamente prescritos à colônia. Segundo Ribeiro (2020), ironicamente a instrução feminina no Brasil teve sua primeira reivindicação por parte dos indígenas, que solicitaram ao Padre Manoel de Nóbrega que ensinasse suas mulheres a ler e escrever. Isso porque os indígenas consideravam suas mulheres companheiras e não compreendiam os ditos perigos da alfabetização pregadas pelos brancos.

Como resposta à carta enviada à Rainha de Portugal, Dona Catarina, o Padre recebeu a negativa, sob a justificativa de que a proposta era ousada e traria consequências nefastas. No entanto, algumas indígenas conseguiram burlar as regras. Tem-se notícias de que Catarina Paraguassu, conhecida como Madalena Caramuru, foi a primeira mulher a ler e escrever no Brasil. (RIBEIRO, 2020).

Como ainda observa a autora, na colônia brasileira do século XVI havia poucas mulheres portuguesas e, por esta razão, criou-se o mito da mulher branca e o preconceito em relação às mulheres de outras etnias, como negras e indígenas. A busca pela fixação do padrão étnico europeu e branco levou os jesuítas e a metrópole a trazer para o Brasil mulheres brancas. E, nessa lógica, o acesso à educação inicialmente se deu por meio de conventos, único local de educação formal para mulheres.

Hoje, mesmo com a presença das mulheres nos espaços não domésticos, verifica-se ainda a existência de grande desigualdade de gênero quando se trata de economia e trabalho não remunerado (CEPAL, 2019) e, ao acesso aos processos de tomada de decisão e a vida pública (IBGE, 2016). Segundo o *Global Gender Gap Report 2020*, produzido pelo Fórum Econômico Mundial (WEF), o Brasil está na 92ª posição quando se trata de igualdade de gênero. Dentre os países da América Latina e Caribe, o Brasil ocupa a 22ª posição entre os 25 países da região. (WEF, 2020).

No que se refere especificamente à docência, segundo a última sinopse estatística realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2019, havia 1.761,999 milhões de mulheres docentes na educação básica. Em contrapartida, havia 450.019 mil homens. (INEP, 2019). Esses números poderiam indicar uma disparidade inversa, entretanto, quando analisamos esses dados por etapas e níveis de ensino temos os seguintes dados: enquanto na

educação infantil, 96,4% das docentes são do sexo feminino, 3,6% são do sexo masculino. No ensino fundamental, 88,1% são do sexo feminino e 11,9% são do sexo masculino. No ensino médio é possível verificar uma grande diferença em relação as séries iniciais, visto que 57,8% são do sexo feminino enquanto 42,2% são do sexo masculino. (INEP/MEC, 2021). E, a grande divergência se dá quando da análise da docência no ensino superior: enquanto 46,8% são do sexo feminino, 53,2% são do sexo masculino (IBGE, 2019). Importante salientar que, em termos salariais, o ensino superior costuma ter melhor remuneração em relação à educação básica.

Segundo Vianna (2013), a presença das mulheres no magistério do ensino primário se deu desde o século XIX. Desde então, os homens começaram a abandonar as salas de aula e, no final da década de 1920 e início de 1930, a maioria do magistério já era feminina. Na década de 1920 haviam 72,5% de mulheres no corpo de professoras brasileiras do ensino público primário, e 65% quando se trata de mulheres professoras, sem distinção de graus de ensino.

Em 2009, a Fundação Victor Civita encomendou à Fundação Carlos Chagas um estudo sobre a atratividade da carreira docente no Brasil. Esse estudo foi desenvolvido junto a 1.501 estudantes concluintes do Ensino Médio de 18 escolas públicas e privadas brasileiras. A pesquisa demonstrou que Pedagogia e Licenciaturas são a escolha de 2% dos entrevistados. Os fatores negativos apontados quanto ao ser professor foram: baixa remuneração (40%), falta de identificação profissional ou pessoal (32%), desinteresse e desrespeito dos alunos (17%), desvalorização social da profissão (17%), más condições de trabalho (12%) e outros (15%). (FVC, 2009).

Ainda que inicialmente a profissão de docente para as mulheres foi muito almejada, pois era a profissão a elas permitidas, a identificação da atividade com a lógica doméstica acabou por desqualificar a função como profissão, que passa a ser vista como uma extensão da função de cuidado da mulher, como um dom, como algo inato ao gênero. Por conseguinte, a desvalorização financeira da profissão acompanhou o processo, porquanto a mulher, que não era considerada a provedora financeira do lar, não precisaria ganhar um bom salário. Hoje a busca pela profissionalização da profissão e a luta para retirá-la da lógica mulher - cuidadora nata - boa para ensinar, é pauta das lutas feministas. Segundo Vianna (2013, p. 168):

É fato que as mulheres são maioria na Educação Básica – como dito anteriormente – mas a ampla presença feminina chancela nas políticas públicas o que temos de pior em termos de discriminação de gênero: o rebaixamento salarial e o desprestígio social presentes nas profissões femininas também marcam as distintas etapas da Educação Básica, nas diferentes regiões do Brasil.

O desinteresse pela profissão foi se consolidando no tempo, muito em razão da própria desvalorização da função docente, resultado da baixa remuneração e da baixa expectativa de carreira. Seguindo essa perspectiva, é necessário ultrapassar análises ingênuas que conferem à feminização do magistério como uma conquista feminina, no sentido de equidade de gênero. Segundo Neves, Brito e Muniz (2019), a progressiva expansão da rede de ensino brasileira, levou os homens a se retirarem gradualmente do exercício da docência no Ensino Fundamental, que passa a ser considerado “trabalho de mulher”. A feminização da docência, portanto, se dá pela naturalização de características ditas femininas, como a sensibilidade e o cuidado, consolidando um determinado tipo de fazer. Assim, basta ser mulher, ser mãe, para ser boa professora. E com isso, se ratificou a esfera privada como lugar da mulher, pois a docência que seria uma atuação em esfera pública, é compreendida/defendida como expansão da esfera privada, ou seja, a entrada no magistério não garantiu às mulheres abertura na esfera pública. Assim, ao considerar esse processo histórico, as lutas feministas ganham outra pauta, qual seja, desconstruir a concepção da docência atrelada aos atributos naturalizados como pertencente ao mundo feminino.

Dessa forma, as recorrentes reivindicações das mulheres, o crescimento dos movimentos sociais em defesa da equidade de gênero impulsionam novos estudos, pesquisas e reflexões, de forma que são criados e assinados diversos tratados com o compromisso de reverterem a histórica e nociva⁴ desigualdade entre gêneros. Dessa forma, a exemplo de outros países, o Brasil⁵ é signatário de diversos tratados, e aderiu

⁴ Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em 2020, 1.350 mulheres foram vítimas de feminicídio e 1.943 foram vítimas de tentativa de feminicídio. Em Santa Catarina, 57 foram vítimas de feminicídio em 2020. (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2020). Em 2021, o Tribunal de Justiça de Santa Catarina aponta, até julho de 2021, 143 processos de feminicídios distribuídos o estado. (TJSC, 2021)

⁵ A saber: Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 1969, Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a mulher (CESAW), de 1979, Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher

à agenda global para o avanço na equidade de gênero. Todavia, as pesquisas demonstram que apesar desses avanços no campo legal, na vida cotidiana, persiste ainda muita disparidade: “[...] mesmo com o aumento do nível de instrução e da presença no mercado de trabalho.” (PRÁ; CEGATTI, 2016, p. 222-223). A dificuldade no alcance de postos elevados na hierarquia ocupacional é demonstrada pela disparidade estatística entre mulheres e homens no ensino superior em relação ao ensino infantil.

Em suma, pode-se dizer que:

A entrada das mulheres no espaço público foi feita, primeiramente, através da sua inserção na educação básica, onde o ensino era utilizado para reforçar os aprendizados necessários às atribuições domésticas, limitando o seu conhecimento em outras áreas. Posteriormente, sua inserção no ensino superior e entrada no mercado de trabalho foram influenciadas por suas obrigações domésticas. Esta situação levou as mulheres a se concentrar em áreas voltadas ao cuidado, como a enfermagem e a educação – fenômeno denominado feminilização -, o que acabou por alterar o seu significado e o valor social, desenvolvendo o fenômeno da feminização de algumas ocupações. (PRÁ; CEGATTI, 2016, p. 224-225).

É evidente que no decorrer da história a disparidade entre homens e mulheres tem diminuído, porém, a armadilha colonial continua atuando nos países periféricos. Enquanto a globalização visa a expansão econômica, cultural e política em nível mundial, a disputa pela dominação dos países periféricos toma nova forma.

A constituição histórica do Brasil, mormente contada pelo testemunho dos conquistadores como afirma Darcy Ribeiro (2002), demonstra a falta de: “[...] teoria crítica que tornasse explicável o mundo ibérico de que saímos, mesclados com índios e negros.” (n.p.). Segundo o autor, faltava uma teoria fundada em nossa experiência histórica e não oriundas de outros contextos, notadamente eurocêntricos, pois: “Nosso passado, não tendo sido o alheio, nosso presente não era necessariamente o passado deles, nem nosso futuro um futuro comum” (p. 13)

A dificuldade de desenvolvimento de uma teoria crítica própria, aliado à globalização permitiu que outros países buscassem se estabelecer como centro do

(Convenção de Belém do Pará), de 1994, Convenção Interamericana contra toda forma de discriminação e intolerância, de 2013 entre outros.

mundo, como é o caso dos EUA. A partir do seu *way of life*, os EUA têm buscado expandir e firmar o sistema capitalista, inclusive por meio da educação e seus modos de produção de conhecimento, ou seja, uma nova roupagem à colonialidade do saber e do ser.

As práticas pedagógicas feministas decoloniais são ferramentas para se pensar as realidades latinoamericanas e as possibilidades de descentralizar a produção do ser e do saber. Compreendemos que o avanço da educação das mulheres latinoamericanas, racializadas e submetidas ao sistema patriarcal em vigência desde o período colonial passa necessariamente pela reflexão crítica da sua própria história.

1.3 “*Não tenho interesse no tema e discordo de tal concepção ideológica*”: Primeiras aproximações com o campo e os entraves da realidade docente

Inicialmente, o projeto se destinava às coordenadoras dos centros de educação infantil, com o fito de abranger escolas com diferentes culturas e localização. Para isso, foi contatada a Secretaria de Educação de Joinville que aprovou o projeto e emitiu a carta de anuência. Primando pela ética em pesquisa e considerando as especificidades das Ciências Humanas contempladas na Resolução 510/2016, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Com a aprovação do projeto, enviamos para a Secretaria de Educação da cidade de Joinville/SC um questionário virtual (google forms), que foi encaminhado às escolas via sistema interno da rede de ensino. Na oportunidade, 11 coordenadoras responderam e aceitaram participar da pesquisa.

Após contato direto com as participantes via e-mail disponibilizado no formulário, na busca de agendar o primeiro encontro, houve apenas 1 resposta, com a informação de indisponibilidade daquela data. Após novo e-mail remarcando o encontro, houve apenas uma resposta de outra educadora que, a princípio, demonstrou interesse em participar via formulário: “Não tenho interesse no tema e discordo de tal concepção ideológica”.

A primeira tentativa de contato e ausência de retorno pode ter diversas origens, desde a falta de conhecimento e crença de que há um grupo que busca propagar a “ideologia de gênero”, ideia muito difundida pelo atual governo federal (gestão finda em 2022), mas também pode demonstrar a sobrecarga da mulher, a sobrecarga do

trabalho docente, e das próprias exigências do neoliberalismo e seus jargões “Trabalhe enquanto os outros dormem.”. A ausência de espaços para o refletir e, com isso, pensar as próprias práticas, enseja um olhar atento para a forma de conceber a própria educação. O atual cenário político que incute receio nas pessoas e, em especial nas educadoras de que trata a presente pesquisa, de abordar temas de gênero, pode ser um fator de influência na decisão de não participação, juntamente com a própria subjetivação do discurso da *ideologia de gênero*, utilizado com viés político-partidário.

Após a necessária rearticulação da pesquisa, optou-se por realizá-la em uma escola da região, tendo como participantes professoras e mulheres que atualmente exercem outras funções administrativas que serão elencadas em seguida, razão pela qual optamos em utilizar o termo educadoras. Com a nova proposta, pretendemos investigar junto às educadoras de uma escola municipal em Joinville/SC como a condição de mulher na sociedade repercute nas práticas pedagógicas das educadoras de uma escola municipal de Joinville/SC, pensando as questões de equidade de gênero?

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, investigar junto a um grupo de educadoras de uma escola municipal de Joinville/SC as tensões e repercussões da condição da mulher na sociedade para as práticas pedagógicas pensando na equidade de gênero.

Especificamente, objetivamos: a) Analisar o que o grupo de mulheres investigado compreende por ser mulher, por feminismo e por equidade de gênero; b) Refletir junto ao grupo de educadoras sobre os papéis de gênero e a condição de mulher na sociedade e no campo da educação; e c) Pensar junto ao grupo de educadoras, a partir das tensões apresentadas, as possibilidades de práticas docentes para uma educação pautada na equidade de gênero.

A proposta, portanto, se baseia na reflexão e diálogo das participantes na pesquisa, a partir da valorização do conhecimento da *Outra*, em sua singularidade, e com isso a construção de saberes a partir das reflexões sobre as práticas educativas.

1.4 Procedimentos metodológicos: percursos e instrumentos de pesquisa

Orientadas pelos princípios da pesquisa participante (BRANDÃO e BORGES, 2007; GAJARDO, 1986; STRECK e ADAMS, 2014; STRECK e BRANDÃO, 2006) que nos indicam formas de pensar o campo, as análises foram desenvolvidas também sendo subsidiadas por estudos e pesquisas decoloniais (BALLESTRIN, 2014 e 2017; DUSSEL, 1993 e 2015; GROSGOUEL, 2008; KILOMBA, 2016; MIGNOLO, 2008 e 2010; QUIJANO, 1992 e 2005) com especial recorte feminista e de gênero (CURIEL, 2020; LUGONES, 2007, MENDONZA, 2010; e WALSH, 2012, 2013 e 2014).

Visando dar conta do cenário político atual que influi diretamente nas políticas educacionais, não deixando de lado o contexto e especificidade do *Sul* e o gênero como categoria de análise, buscou-se os debates sobre o (neo)conservadorismo. (APPLE, 2000 e 2003; BIROLI, 2018; BIROLI e MIGUEL, 2014; BIROLI, MACHADO e VAGGIONE, 2020; CORRÊA e KALIL, 2020; GRANDIN, 2006; LACERDA, 2019; LIMA e HYPOLITO, 2022; SCHILD, 2016).

Importante ainda destacar que a presente pesquisa se configura como um projeto-piloto e experimentação de novas abordagens na educação do Núcleo de Pesquisa em Educação, Políticas e Subjetividades (NEPS), ainda que em pequena escala. Isso porque, ainda que sirva:

[...] a uma ação social local e limitada a uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão. E é a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 42)

As análises foram desenvolvidas especialmente a partir de um questionário, dos registros de observação participante, e das produções e reflexões do próprio grupo. Essas reflexões foram produzidas a partir de atividades propostas, tais como dinâmicas, leituras e animação.

Em razão da pesquisa-participante não considerar as integrantes do grupo coadjuvantes, mas participantes ativas do processo (BRANDÃO; STRECK, 2006), os

encontros foram se construindo a partir das necessidades apresentadas e nas reflexões impulsionadas no encontro anterior. Isso porque: “[...] a pesquisa é uma prática pedagógica porque no diálogo as pessoas vão tomando distância de seu cotidiano e tornando-o objeto de reflexão”. (STRECK; ADAMS, 2014).

Desse modo, todos os encontros foram pensados a partir de temas geradores trazidos pelas participantes e propostos, não impostos. Com isso, quer se dizer que a condução se deu de forma participativa, e não de modo a satisfazer as pretensões iniciais da pesquisadora. Foram realizados 5 encontros periódicos semanais com o grupo, com duração de 1 hora cada. Os encontros se deram nos meses de maio e junho de 2022 e foram mediados pelas produções do próprio grupo, cotejados por reflexões teóricas, e da própria vivência de cada uma das educadoras.

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário via google forms, enviado às participantes antes do primeiro encontro, com as seguintes perguntas:

Quadro 1 - Lista de perguntas no questionário às educadoras

P1: Nome completo

P2: Idade

P3: Gênero que se identifica (pergunta aberta)

P4: Raça/Cor/Etnia (pergunta aberta)

P5: Estado Civil

P6: Possui filhas/os?

P7: Formação na graduação.

P8: Ano de conclusão da graduação.

P9: Última formação acadêmica

P10: Ano de realização da última formação

P11: Instituição e curso da última formação.

P12: Há quantos tempo atua na educação?

P13: Há quantos tempo atua na educação infantil?

P14: Qual turma atua em 2022?

P15: Sempre exerceu a mesma função na educação? Se não, informar as demais funções exercidas.

P16: Já participou de formação inicial ou continuada com abordagem nas questões de gênero?

P17: Se sim, quais temas foram abordados.

P18: Considera importante abordar temas ligados às questões de gênero no âmbito da formação continuada?

P19: Encontra ou já encontrou alguma dificuldade no seu exercício profissional atrelada às questões de gênero?

P20: O que pensa/reflete sobre o predomínio das mulheres na Educação Infantil?

P21: Em relação ao debate de gênero, quais são seus principais interesses/curiosidade/dúvidas?

Fonte: Ribeiro (2022)

As perguntas foram elaboradas levando em conta a perspectiva de Gil (2008, p. 121), para quem o questionário é uma:

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

As perguntas tinham como objetivo inicial mapear possíveis temas geradores para os encontros, além de conhecer as aproximações e afastamentos das educadoras com o tema gênero. Também, buscou-se levantar dados acerca da formação de cada uma. Deixou-se de investigar, naquele momento, acerca de dados do contexto em que se situava a escola, pois tais informações poderiam - como ocorreu - aparecer no decorrer dos encontros, além de pesquisas comparativas com os dados entabulados pelos órgãos governamentais, que serão expostos adiante.

Com o objetivo de iniciar os encontros conhecendo um pouco sobre as educadoras, inicialmente foram feitas as apresentações de cada uma. Em seguida, visando conhecer as concepções acerca do que consideram ser mulher e como se identificam com as representações de gênero, foi proposta uma atividade com a escolha de uma imagem da fotógrafa Cindy Sherman,⁶ e posterior reflexão acerca da

⁶ Cindy Sherman é uma fotógrafa nascida em New Jersey, EUA, conhecida por auto retratos conceituais, em que dialoga com estereótipos de gênero, a partir de representações dos papéis das mulheres na sociedade.

imagem escolhida⁷. As imagens da fotógrafa foram escolhidas porque permitem diversas interpretações de quem observa, na medida em que as fotos que ela faz, a partir de si mesma, traduzem diferentes *personas*. Também por essa razão, escolhemos fotografias de séries diferentes, buscando ampliar as possibilidades de escolhas e de identificação das educadoras com os papéis das mulheres retratadas.

Com o debate, foi possível mapear as diversas concepções do grupo acerca da condição da mulher na sociedade, dos papéis de gênero e do que entendem por feminismo conforme será analisado no capítulo 4.

A partir dos diálogos realizados, o segundo encontro foi pensado levando em conta as diversas narrativas das participantes no primeiro encontro, especialmente no aprofundamento da concepção de gênero e de mulher. Inicialmente, foi proposta a produção de uma nuvem de palavras⁸, em que cada participante respondeu com até 3 palavras as seguintes questões:

Quadro 2 - Perguntas e respostas a partir do aplicativo MentiMeter⁹

PERGUNTA	RESPOSTAS
O que é ser mulher?	Vida, persistente, é transgredir, guerreira, preocupação, transformação, feminina, desafio, forte, corajosa, força e inspiração.
O que é gênero?	Identificação, masculino, identidade, sexo, papel social, feminino, escolha, reconhecimento.
O que é ideologia de gênero?	Modo de viver, diversidade, resistência a mudança, ideologia, orientação, ignorância, identidade, falácia, formas, identificação.
O que é educação pautada na igualdade de gênero?	quebra de padrões, justa, ouvinte, respeitosa, opinião, respeito, inclusiva, acompanhamento, liberdade, representatividade, ser igual, amorosa.

⁷ Imagens retiradas do site: <https://www.wikiart.org/pt/cindy-sherman/all-works#!#filterName=all-paintings-chronologically,resultType=masonry>

⁸ Utilizado o aplicativo Mentimeter como recurso (<https://www.mentimeter.com/app>)

⁹ Para nuvens de palavras no formato original, ver apêndice 1

Fonte: Ribeiro (2022)

As respostas das educadoras demonstram algumas concepções que coadunam com diversas reflexões posteriores realizadas nos encontros. Quando se trata da definição das mulheres, as educadoras imprimem muitas palavras permeadas pela luta cotidiana: persistente, transgredir, guerreira, forte, corajosa e força. Esses dizeres dão indícios sobre as tensões enfrentadas socialmente por essas mulheres que requerem uma luta constante e culminam na sobrecarga e cansaço muitas vezes verbalizados nos encontros.

Enquanto para algumas educadoras a categoria gênero é vista a partir da dualidade masculino e feminino, há também no grupo o entendimento acerca do reconhecimento e da identificação. Também é possível perceber que para algumas educadoras, o termo ideologia de gênero existe enquanto conceito, a exemplo das palavras identidade, orientação e modo de viver. Isso demonstra a contaminação que o avanço (neo)conservador tem, na medida em que há sentido atribuído ao termo. Em contrapartida, há no grupo educadora(s) que considera(m) a ideologia de gênero uma falácia e ignorância.

Sobre a educação pautada na equidade de gênero, observamos que ao menos duas educadoras atribuíram a palavra respeito/respeitosa e consideraram a quebra de padrões, liberdade, inclusiva como atributos para uma prática pedagógica para a equidade de gênero.

Com o objetivo de retornar à nuvem de palavras em encontro posterior, para fins de verificar possível mudança de entendimento, o encontro seguiu com a leitura de texto: o feminismo para além do medo e da moda, que compõe o livro “Feminismo em comum: para todas, todes e todos” de Márcia Tiburi. Na sequência foi realizado um debate sobre o que sentiram em relação ao texto, quais eventuais incômodos gerados e concepções acerca do feminismo pelas educadoras.

No decorrer da semana, após o segundo encontro, a assistente de pesquisa informou que foi procurada por duas participantes que relataram desconforto com os encontros. A partir da responsabilidade que compete à pesquisadora em toda e qualquer pesquisa, o encontro seguinte foi destinado à escuta e ao acolhimento das educadoras, inclusive para elucidar o que era o desconforto vivenciado.

O terceiro encontro, portanto, apesar de um planejamento prévio no que tange ao instrumento de pesquisa a ser utilizado, restringiu-se à necessária oitiva e exposição dos objetivos dos encontros. Os relatos de duas participantes, em especial, chamou a atenção para duas questões relevantes: a ausência de espaço para fala e reflexão das mulheres acerca da sua própria condição e o objetivo da formação de professores tradicional, que se volta mormente ao repasse de um conteúdo específico, que deve ser apreendido e aplicado pelas professoras em sua prática.

Essas reflexões das professoras também foram observadas por outras pesquisadoras que afirmam que, de fato, há um reconhecimento da necessidade da formação de professores para a qualidade do ensino, ainda que estejamos longe de termos “políticas articuladas e consistentes visando à oferta da mesma pelos entes governamentais responsáveis pela educação básica”. (CAMPOS; DURLI; CAMPOS, 2019, p. 171). Todavia, com a ascensão do neoliberalismo, a educação foi sendo invadida e direcionada, com base em modelos de governança, para satisfação do mercado. Em decorrência, a formação de professores como campo de disputas está cada vez mais voltada à uma racionalidade empresarial. Esse modelo de formação, que repercute também nas formações continuadas, acabam por retirar os espaços de diálogos, de reflexões, de tensões que compõem o fazer pedagógico, sendo este reduzido a reprodução de modelos e de sistemas de ensino.

Cabe destacar aqui ainda que a metodologia da pesquisa, desde seu projeto, pautou-se na busca da superação da dicotomia sujeito-objeto por meio de técnicas dialógicas como propõe Freire e da ruptura do monopólio do saber e do conhecimento. (GAJARDO, 1986).

Como alude Brandão (1999, p. 7), aprendemos no decorrer dos anos acadêmicos que:

[...] boa parte de uma metodologia científica adequada serve para proteger o sujeito de si próprio, de sua própria pessoa, ou seja: de sua subjetividade. Que entre quem pesquisa e quem é pesquisado não exista senão uma proximidade policiada entre o *método* (o sujeito dissolvido em ciência) e o *objeto* (o outro sujeito dissolvido em dado). Fora do domínio de qualquer interesse que não o da própria ciência, tudo se resolve com boa teoria no princípio, uma objetiva neutralidade no meio e uma rigorosa articulação de ambas as coisas com os dados obtidos, no final.

Diante das questões trazidas pelas educadoras nos encontros iniciais, tais como inquietudes da condição de mulher e a ausência de espaço para tratar das próprias subjetividades, optou-se por seguir na temática da condição de mulher na sociedade. Enquanto parte de uma formação para possíveis práticas que visem a equidade de gênero das escolas, não se pode anular a reflexão subjetiva para impor teorias desarticuladas da própria realidade que se apresenta.

Com isso, pretendeu-se não apenas corroborar a necessidade de um (re)pensar a ciência, mas a própria formação de professores, necessária e imprescindível ao avanço teórico-prático na educação. Faz-se salutar, também, conceber relações e aproximações que contribuam para a “[...] *construção do outro* que antecede e dirige o exercício da prática.” (BRANDÃO, 1999, p. 8).

Em consonância com o entendimento de Streck e Adams (2012), que destacam as raízes epistêmicas subservientes, acreditamos que a superação da racionalidade eurocêntrica e, posteriormente norte-americana, atingem não apenas as dimensões de poder e saber, mas também do ser:

Trata-se de uma subalternização epistêmica em que outros saberes e interpretações de mundo *declarados* como não existentes - ou descritos como epistemologias reminiscentes do passado - são desclassificadas e mantidos no esquecimento. (STRECK; ADAMS, 2012, p. 248, grifos dos autores).

Portanto, estando a ação diretamente vinculada à reflexão, o caminhar junto às necessidades apresentadas visou um afastamento de uma postura imperialista do poder e saber e uma aproximação à concepção da construção coletiva do conhecimento, como alude Brandão (2006).

O quarto encontro, em continuação aos incômodos relatados no encontro três, teve como proposta inicial a escolha de uma palavra que definisse o incômodo/angústia relatados no encontro anterior. As palavras indicadas foram: *angústia, desorganização, inquietação, reflexão, dúvida e transformação*.

Em seguida, foi retomada a nuvem de palavras feita no segundo encontro, especialmente a nuvem em que as educadoras definiram o que é ser mulher e que poderia ter relação com os incômodos relatados. Esse conjunto de definições feitas

pelas participantes em momentos distintos provocou novas reflexões e ressignificações da condição da mulher em tempos históricos diferentes, conquistas muitas vezes atreladas ao capitalismo e a ausência de voz na sociedade. As narrativas e reflexões serão abordadas no capítulo 4, em conjunto com outros diálogos que se aproximam e são retomados no decorrer dos encontros.

Por fim, o quinto e último encontro foi mediado pelo curta de animação “Purl”¹⁰ da Pixar, que trata do tema de gênero no ambiente de trabalho a partir da experiência da diretora Kristen Lester como a única mulher em seu ambiente de trabalho. Após a apresentação do curta metragem, foi aberta a nuvem de palavras produzidas no segundo encontro, especialmente na pergunta: o que é gênero?, para que as educadoras pudessem refletir sobre os papéis atribuídos e muitas vezes assumidos por nós mulheres.

Os instrumentos utilizados levantaram questões profissionais das participantes, divergências de tratamento identificadas em razão do recorte de gênero e dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, como será abordado no capítulo 4. Por fim, como último instrumento de pesquisa, foi proposto às participantes que redigissem uma carta, respondendo a seguinte questão: O que diriam para si mesmas do início dos encontros? Quais reflexões fizeram ou ainda são necessárias fazer?

As educadoras produziram as cartas fora do ambiente dos encontros e elas foram recolhidas posteriormente na escola, sendo que as participantes Maria e Lua optaram por enviar as cartas digitalizadas e a participante Janis Joplin optou por não realizar a atividade. As análises desses materiais, e aquelas geradas em cada encontro, bem como os resultados serão apresentadas no capítulo 4; uma vez que, nesse capítulo nosso objetivo é descrever o que e como foram metodologicamente desenvolvidos os encontros para que o/a leitor/a possa acompanhar a trajetória da pesquisa.

No próximo capítulo, traremos alguns conceitos que embasam os nossos olhares no decorrer da pesquisa, especialmente pelos atravessamentos decoloniais, considerados aqui como ponto de partida para qualquer análise. A contextualização

¹⁰ O vídeo legendado pode ser assistido em: <https://vimeo.com/403918731>

das mulheres do *Sul*, nesse sentido, situa histórica e socialmente as bases epistemológicas do nosso percurso enquanto pesquisadoras.

2 CONTORNOS ACERCA DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL: MARCOS DECOLONIAIS PARA UM FEMINISMO DESDE ABYA YALA

A proposta decolonial para pensar o feminismo, parte da necessidade de análise das realidades marcadas pelo lugar de mulheres racializadas, cujas opressões não podem ser observadas da mesma forma que se tem no norte global. Em outras palavras, o silenciamento das mulheres do *Sul* não se limita à sua condição de gênero, sendo preciso ampliar o escopo de análise para as questões da colonialidade dos países de capitalismo periféricos e suas implicações nos cotidianos femininos. Para tanto, faz-se necessário pensar o feminismo desde o *Sul*, com autores e autoras que buscam reconstruir a história contada pela perspectiva eurocêntrica, a partir do silenciamento da mulher latinoamericana.

Um marco desta insurgência se dá pela referência ao nome da América do Sul dado pelos povos originários da Colômbia - povo Kuna - cujo território era denominado “Abya Yala”. Segundo Walsh, o termo significa “terra em plena madurez” (WALSH, 2014). O nome é utilizado por líderes indígenas para designar o sul e o norte, sendo a América “[...] um nome colonial com os quais não querem identificar seu território comum”¹¹. (CELENTANI, 2014, p. 23). Esse conceito, para além de um marco de resgate histórico-geográfico, tem sido utilizado como

[...] parte de um processo de construção político-identitária em que as práticas discursivas desempenham um papel relevante na descolonização do pensamento, e que tem caracterizado o novo ciclo de movimento “indígena” cada vez mais como um movimento de povos originários. Compreender a riqueza dos povos que aqui vivem há milhares de anos e o papel que tiveram e tem na constituição do sistema-mundo alimentou a construção desse processo político-identitário. (DUEÑAS, 2020, ANEXO 1, p. 1).¹²

A necessidade de um nome próprio que designasse a compreensão de todo o continente surge após passado o período de isolamento político a que foram

¹¹ No original: [...] un nombre colonial con el que no quieren identificar su territorio común.”

¹² No original: [...] parte de un proceso de construcción político-identitario en el que las prácticas discursivas cumplen un papel relevante de descolonización del pensamiento, y que ha caracterizado al nuevo ciclo del movimiento “indígena” cada vez más como un movimiento de los pueblos originarios. La comprensión de la riqueza de los pueblos que viven aquí hace miles de años y del papel que tuvieron y tienen en la constitución del sistema-mundo ha alimentado la construcción de ese proceso político-identitario.

submetidos com a invasão de 1492. Assim, o uso da denominação Abya Yala nesta pesquisa, perfaz uma necessária reparação histórica e a busca por um léxico político desde o *Sul*.

Ao considerar essas questões, o presente capítulo objetiva discutir sobre os conceitos que fundamentam as denominadas *Epistemologias do Sul*¹³. Concebidas como “[...] um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo.” (SANTOS, MENESES, 2009, p. 12), as epistemologias do Sul se sobrepõem ao Sul geográfico e abrange o “conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu.” (SANTOS, MENESES, 2009, p. 12). Não se trata apenas de uma dominação ou colonização geográfica, mas de uma epistemologia de saber-poder imposta, que suprimiu muitas formas de saber próprias dos povos colonizados. Nesse sentido, pode-se conceituar as *Epistemologias do Sul* como um “[...] conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos.” (SANTOS, MENESES, 2009, p. 12).

Dito de outro modo, se objetiva apontar alguns saberes produzidos desde o *Sul* para situar o ponto de partida nos debates das desigualdades de gênero no campo da educação. Seguindo essa perspectiva teórica, na sequência, faremos um resgate de propostas de pedagogias feministas decoloniais, enfatizando as questões relacionadas às desigualdades de gênero na educação e no trabalho docente.

2.1 Lugar de enunciação da pesquisa: parâmetros históricos de análise

Os conceitos de modernidade, pós-modernidade e transmodernidade são atravessados não apenas pelo marco temporal, mas pelas características e mitos sociais. Nesse sentido, é possível vislumbrar divergências de análises quanto aos períodos, razão pela qual se adotará como referência as proposições criticamente

¹³ Conceito inicialmente cunhado por Boaventura de Souza Santos em 1995 e posteriormente re-elaborado em diversas publicações. (SANTOS; MENESES, 2009)

situadas na América Latina a partir da perspectiva teórica de Enrique Dussel¹⁴ e Anibal Quijano¹⁵.

A modernidade é mormente tida como um fenômeno exclusivamente Europeu, o que para Dussel (1993) é um mito, na medida em que a Modernidade está em relação dialética com o não-europeu. Para o filósofo, a Modernidade surge quando a Europa se afirma como centro da história mundial, colocando os demais países e continentes como periferia.

No mesmo sentido é o pensamento de Anibal Quijano (2005), que denota três categorias históricas quando da chegada e dominação dos europeus: em um primeiro momento, a própria conquista da América, depois o capitalismo e, por fim, a modernidade. Ao mesmo tempo em que a Europa obteve o controle do trabalho em torno do capital, as experiências históricas, recursos e cultura também foram imbricados na hegemonia europeia, que passou a ter o controle da subjetividade e especialmente da produção de conhecimento.

Desde o ápice da trajetória civilizatória, os europeus ocidentais não só passam a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, mas também como seus exclusivos criadores e protagonistas. Para além do pensar-se, foram capazes de difundir essa perspectiva histórica como hegemônica “[...] dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder.” (QUIJANO, 2005, p. 122).

Em relação especificamente à Modernidade, Dussel possui a tese central de que 1492 é o seu nascimento. Inicialmente, a partir da *invenção* de Colombo, que acreditou ter descoberto a Ásia, interpretando aquilo que via: “As ilhas, as plantas, os animais, os “índios” (da “Índia”, asiáticos, portanto) eram todos uma “constatação” de algo conhecido de antemão [...]”. (DUSSEL, 1993, p. 28). O “ser-asiático” só existiu no imaginário dos navegantes do mediterrâneo e, dessa forma, houve o desaparecimento do *Outro*, o “Índio”, que fora reconhecido como o “si-mesmo”, ou seja, alguém já

¹⁴ Enrique Dussel é um filósofo argentino exilado e radicado desde 1975 no México. Nascido em 24 de dezembro de 1934 é um dos maiores expoentes da filosofia da libertação e do pensamento latino-americano.

¹⁵ Aníbal Quijano (17 de novembro de 1930 – 31 de maio de 2018) foi um sociólogo e pensador humanista peruano, conhecido por ter desenvolvido o conceito de "colonialidade do poder". Seu corpo de trabalho tem sido influente nos campos dos estudos descoloniais e da teoria crítica.

conhecido (já que asiático). Essa negação como *Outro* é o que Dussel (1993) denomina “em-coberto”.

Ainda segundo Dussel, após a *invenção* de Colombo, o filósofo designa uma nova figura, chamada *descobrimento*. Ao descobrir uma quarta parte da Terra (“Ásia”), a Europa passa a se ver como centro do mundo, negando as demais culturas e impondo um processo de “modernização”. Por esta razão, neste momento “[...] nasce estrita e histórico-existencialmente a “Modernidade” (como “conceito” e não como “mito”, desde 1.502 aproximadamente.” (DUSSEL, 1993, p. 33).

Nessa mesma época, mais precisamente em 1501, Américo Vespúcio partiu de Lisboa para chegar à Índia, momento em que encontra a América do Sul. No ano seguinte, ao voltar a Lisboa, começa a ser transformado no “descobridor”, surgindo a ideia de descoberta de um Novo Mundo. Nesse momento, Vespúcio afirma que a parte descoberta por Colombo, que este acreditava ser uma parte desconhecida da Ásia, “[...] é a parte “antípoda” da Europa do sul, “uma Quarta Parte da Terra”, e, além disso, habitada por humanos muito primitivos e nus.” (DUSSEL, 1993, p. 34).

A figura seguinte intitulada por Dussel como *conquista*, remete à passagem da teoria à práxis da dominação. Após o reconhecimento dos territórios, passou-se ao controle dos corpos, das pessoas: era necessário “pacificá-las”:

A “conquista” é um processo militar, prático, violento que inclui dialeticamente o *Outro* como o “si-mesmo”. O *Outro*, em sua distinção, é negado como *Outro* e é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como “encomendado”, como “assalariado” (nas futuras fazendas), ou como africano escravo (nos engenhos de açúcar ou outros produtos tropicais). (DUSSEL, 1993, p. 44)

A partir da *conquista*, inicia-se a colonização da vida cotidiana, um processo de modernização, de civilização do *Outro*, não mais como objeto de uma práxis guerreira, violenta, mas alienante, “[...] uma práxis erótica, pedagógica, cultural, política, econômica” que visava o “domínio dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalhos, de instituições criadas por uma nova burocracia política.” (DUSSEL, 1993, p. 50). É a partir dessa colonização no modo de vida que se construirá a América Latina, povo de raça mestiça, uma cultura sincrética e uma economia dependente, de capitalismo periférico.

Assim, se iniciava a submissão feminina indígena por meio da violência, haja vista que o conquistador muitas vezes matava o índio, ou o reduzia a servidão e, se deitava com a índia, ou seja, havia uma dominação do *Outro* e também da *Outra*, que era submetida a uma masculinidade opressora. Ainda conforme Dussel (1993, p. 52): ““Coloniza-se” a sexualidade índia, ofende-se a erótica hispânica, instaura-se a moral dupla do machismo: dominação sexual da índia e respeito puramente aparente pela mulher europeia.”

A quinta figura aduzida por Dussel (1993) é a *conquista espiritual*. Após a descoberta geográfica de um novo espaço e a conquista dos corpos lá existentes, passa-se ao controle do imaginário, a partir do viés religioso. Como vencidos, os índios, cuja religião era vista como demoníaca, deveriam passar a incorporar preceitos religiosos europeus (cristianismo), estes sim divinos.

O dito *encontro de dois mundos*, de duas culturas, é a sexta figura descrita pelo filósofo, mito que a classe dominante visa construir a partir da imagem da harmonia entre os dois mundos e as duas culturas: europeu e indígena. No entanto, a palavra *encontro* é um eufemismo, na medida em que oculta a violência e destruição do mundo do *Outro*, compreendidos, no dizer de Palermo e Quintero (2014, p. 131, tradução nossa), como “[...] raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores.”¹⁶

Palermo e Quintero (2014) incluem ao debate da colonialidade novos preceitos na relação Europa-América. Primeiramente, de que o capital se consolida nessa relação, pois antes da América, não havia lugar estruturalmente articulado a todas as formas de organização e controle da força de trabalho. Somente com a América o capitalismo obteve predominância mundial, por meio da qual todas as outras demais formas foram articuladas para os fins do mercado mundial e, desse modo, o capital se converteu a um modo de produção dominante.

Atualmente, as zonas centrais da

economia-mundo capitalista coincidem com sociedades predominantemente brancas/europeias/euro-americanas, tais como a Europa Ocidental, o Canadá, a Austrália e os Estados Unidos, enquanto as zonas periféricas coincidem com povos não-europeus outrora colonizados. (GROSFOGUEL, 2008, p. 127).

¹⁶ “razas inferiores, capaces sólo de producir culturas inferiores.”

Atualmente ainda é possível observar que as relações entre países de capitalismo central e países com capitalismo dependente, são gerenciadas na lógica do “[...] regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN” (GROSFOGUEL, 2008, p. 126). No âmbito da educação, essa colonização operada pelos órgãos internacionais americanos são visíveis nos caminhos percorridos no Brasil.¹⁷

Em consonância com o debate da relação de produção capitalista, Quijano inclui o conceito da *colonialidade do saber*, que inaugura uma nova perspectiva de conhecimento atrelado ao novo padrão cognitivo, no qual o não-europeu passa a ser o passado, o inferior, o primitivo (PALERMO; QUINTERO, 2014). Um padrão de temporalidade, que separa o que é antigo do que é moderno, passa a auxiliar na colonialidade da América, colocando-se a Europa como marco da modernidade.

A *colonialidade do saber* é definida por uma das dimensões da *colonialidade do poder*, tese desenvolvida e defendida por Quijano (1992) e ampliada por Mignolo (2010; 2012). Para os pensadores, a *colonialidade do poder* possui as seguintes dimensões: controle da economia, controle da autoridade, controle da natureza e dos recursos naturais, *controle do gênero e da sexualidade* e controle da subjetividade e do conhecimento.

O mito da modernidade se constrói, portanto, na concepção da superioridade da cultura europeia, tida como mais desenvolvida. E, a realização plena da Modernidade e sua superação está imbricada no que Dussel nomeou como *Trans-Modernidade*: “[...] ou a inclusão da Alteridade negada: a dignidade e identidade das outras culturas, do Outro previamente en-coberto; para isso será necessário matizar ou negar a premissa maior, o “eurocentrismo.” (DUSSEL, 1993, p. 79).

A Transmodernidade trata, portanto, de um projeto de libertação em que a Alteridade se realiza. Não se trata:

¹⁷ Sobre a subordinação aos organismos internacionais, ler: FRIGOTTO, Gaudência; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 90: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/376>. Acesso em: 21 abr. 2022.

[...] de um projeto pré-moderno como afirmação folclórica do passado; nem de um projeto antimoderno de grupos conservadores, de direita, de grupos nazistas ou fascistas ou populistas; nem de um projeto pós-moderno como negação da Modernidade como crítica de toda a razão, para cair num irracionalismo niilista. Deve ser um projeto “transmoderno” (e seria então uma “transmodernidade” [...]) (DUSSEL, 1993, p. 187).

O desígnio transmoderno indica a quebra de uma cultura moderna única e assume os momentos positivos da Modernidade desde outros critérios, outras culturas. Segundo Dussel (2015, p. 63), o novo marco terá “[...] uma pluriversalidade rica e será fruto de um autêntico diálogo intercultural, que deverá ter claramente em conta as assimetrias existentes”.

A Transmodernidade está imbuída de aspectos fora ou além das estruturas coloniais da cultura euro-americana moderna. Essa afirmação de identidade deve começar pela auto valorização das culturas pós-coloniais, com sua decolonização. A proposição, portanto, se insere na ótica do colonizado, com fulcro na sua autocrítica e na superação do lugar de cultura periférica. Com o amadurecimento é possível uma resposta de resistência cultural.

A estratégia do projeto *Transmoderno* perpassa por uma tentativa libertadora, composta por quatro categorias constitutivas:

Em primeiro lugar, a afirmação é indicada como valorização de seus próprios momentos culturais negados ou simplesmente depreciados que se encontram na exterioridade da modernidade; que foram deixados de fora da consideração destrutiva desta pretensa cultura moderna universal. **Em segundo lugar**, esses valores tradicionais ignorados pela Modernidade devem ser o ponto de partida de uma crítica interna, a partir das possibilidades hermenêuticas próprias dessas culturas. **Em terceiro lugar**, os críticos, para serem críticos, devem viver o biculturalismo das “fronteiras” e então criar um pensamento verdadeiramente crítico. **Em quarto lugar**, esse processo supõe um período longo de resistência, de amadurecimento e de acumulação de forças. É tempo do cultivo acelerado e criativo do desenvolvimento da própria tradição cultural, agora a caminho de uma utopia transmoderna. (DUSSEL, 2015, p. 69, grifos nossos).

Importante observar que Dussel não propõe um apagamento da cultura hegemônica constituinte da Modernidade, mas um pluriverso *transmoderno*, que inclua todos, a partir de um diálogo intercultural. O diálogo entre as culturas é o cerne de um

projeto *Transmoderno*, em busca do não silenciamento operado quando do *encobrimento* da América.

Por certo, quando se fala na exclusão das culturas periféricas, várias camadas estão imbricadas. Se inicialmente a negação se dá na cultura periférica como um todo, quando se fala em gênero a problemática se torna mais ampla e complexa. Para além da subjugação da mulher ao sistema-mundo europeu - e, por conseguinte, das mulheres brancas européias como padrão - as violências e os apagamentos se dão em maior escala, quando da subsunção da mulher latino-americana aos preceitos masculinos incorporados pelos homens latino-americanos.

Antes de adentrar no debate do feminismo decolonial e suas implicações no âmbito da educação, cumpre estabelecer alguns marcos terminológicos e, por conseguinte, políticos, que sustentam a presente pesquisa. Não se pretende esgotar ou limitar o campo de debate mas tão somente elucidar de qual lugar e de qual perspectiva se fala.

2.2 Breves apontamentos sobre o pós-colonialismo

Os termos *decolonial*, *descolonial*, e *pós-colonial*, são encontrados, por vezes, como sinônimos nos escritos acadêmicos. Contudo, nos estudos latinoamericanos e feministas, cada um desses conceitos possui seu lugar teórico. A escolha do termo reflete a opção teórica e política adotada na presente pesquisa - e por esta pesquisadora - razão pela qual importa delimitá-los.

As diferentes abordagens partem, em tese, da busca por um afastamento das epistemologias feministas hegemônicas, produzidas por feministas brancas de países centrais. Não se trata de deslegitimar os conhecimentos produzidos por autoras do Norte-Global, que contribuem significativamente ao debate. Trata-se de desenvolver uma base teórica própria, pautada na realidade e necessidades latinoamericana. Essa é a razão da crítica feita aos autores filiados à corrente pós-colonial:

temos aquela ao Grupo de Estudos Subalternos, formado no sul asiático, nos anos de 1970. O questionamento central refere-se à suposta incoerência epistemológica deste grupo de intelectuais que, mesmo tendo como base a contraposição ao empreendimento colonial eurocêntrico, acaba tendo como referência principal uma abordagem teórica cuja base epistêmica é europeia - a categoria fundamental

“subalterno” é tomada do pensador marxista Antonio Gramsci. (SANTOS, V., 2018, p. 3).

Temporalmente, o pós-colonialismo inicia em 1947, a partir da independência da Índia do império britânico e o fim da segunda guerra mundial. Também está atrelado ao anticolonialismo revolucionário, com lutas de libertação e independência nacionais, especialmente na África e Ásia e com o surgimento dos nacionalismos do “Terceiro Mundo” (CURIEL, 2020).

Na década de 1978, foi inaugurada uma nova fase do pós-colonialismo, a partir do debate da invenção do Oriente pelo Ocidente. Nesse período, havia uma grande influência dos “[...] estudos pós-estruturais, pós-modernos, desconstrutivistas, culturais e subalternos indianos.” (BALLESTRIN, 2017, p. 509).

A terceira fase do pós-colonialismo, segundo Ballestrin (2017) é denominada “decolonial” e foi criada a partir da desagregação do Grupo de Estudos Subalternos Latino-Americano, existente entre 1992 e 1998 e a criação do Grupo Modernidade/Colonialidade, criado em 1998. O grupo tinha como pretensão se afastar dos debates realizados na segunda fase do pós-colonialismo (Orientalismo) e recuperar a crítica à modernidade e eurocentrismo. Essa nova etapa visava a construção dos seus argumentos com base no pensamento latino-americano, filosofia da libertação (Dussel), teoria da dependência (Quijano), dentre vários outros pensadores como Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Walter Mignolo etc.

Essa renovação do pós-colonialismo no contexto pós-neoliberal da América Latina implementou alguns debates:

O diagnóstico da colonialidade como a face oculta da modernidade, a lógica continuada do colonialismo através da colonialidade do ser, do saber e do poder e as propostas de descolonização epistêmica por um giro decolonial são algumas importantes contribuições para o debate global e atual sobre o pós-colonialismo. (BALLESTRIN, 2017, p. 510).

Segundo Curiel (2020), o feminismo pós-colonial tem como característica uma nova narrativa, que introduz a importância da consideração da raça, da classe e da geopolítica da América Latina, em detrimento ao feminismo hegemônico, branco e ocidental. A principal crítica está relacionada ao “[...] conhecimento produzido sobre mulheres do Terceiro Mundo, geralmente por intelectuais brancxs e do Norte global”

por, mormente, tomar “[...] essas mulheres como desprovidas de agência e somente vítimas, criando uma relação saber-poder estabelecida a partir de lugares de privilégios de sexo, raça, sexualidade e geopolítica.” (p. 124).

No cerne dos debates decoloniais, verifica-se diferenças terminológicas, com autores/as que utilizam o termo *decolonial* e *descolonial*. Catherine Walsh, por exemplo, assinala sua opção pela supressão da letra “s”, com o fim de marcar uma distinção com o significado do termo “des” em castelhano, que pode ser entendido como um simples desfazer ou reverter o colonial. Não há uma passagem de um momento colonial para um não colonial. Com esse olhar, Walsh evidencia que não existe um estado nulo de colonialidade, mas sim posturas “[...] posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e incidir.”¹⁸ (2013, p. 25, nota 2).

Vivian Matias dos Santos (2018) assevera que a diferença nos termos *decolonial* e *descolonial* perpassa os âmbitos teóricos e políticos. O *decolonial* tem a compreensão de que o processo de colonização ultrapassa os âmbitos econômico e político e, que penetra na existência dos povos colonizados ainda que o colonialismo propriamente dito tenha se esgotado nos territórios. Para a autora:

O decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, já que o termo *descolonización* é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais, como o fazem Castro Gómez e Grosfoguel (2007) e Walsh (2009). O que estes autores afirmam é que mesmo com a descolonização, permanece a colonialidade. (SANTOS, V. 2018, n.p.).

Em consonância com a concepção de Walsh, adotamos na presente pesquisa o termo *decolonial*, por apontar um sentido de luta contínua, pois não há como supor o fim da colonialidade. Cumpre esclarecer que, para resguardar o posicionamento dos/as autores/as, será utilizado o termo adotado por cada um em seus escritos em trechos referenciados.

Malgrado não haja consenso sobre a terminologia, muitas vezes utilizada como sinônimo, para fins de posicionamento epistêmico, a adoção do termo *decolonial* se filia

¹⁸ No original: “posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir.”

à ideia de projeto de uma matriz cognitiva latinoamericana, que não esteja descolada no globo, mas que se pautar na realidade histórica do Sul-Global.

2.2.1 A produção de saberes hegemônicos e novas perspectivas científicas: decolonialidade e desobediência epistêmica

Quando se trata de ciência, há uma forte tendência - e até deslumbre - pelas metodologias desenvolvidas por homens do/no Norte Global, a partir das relações de poder e saber já anteriormente explanadas. A produção científica avançou no decorrer dos anos, com o desenvolvimento de epistemologias feministas hegemônicas que partem de mulheres brancas, geolocalizadas nos países centrais.

O movimento decolonial, no seu questionamento à modernidade eurocêntrica e ocidentalizante da ciência:

tem se colocado como lente capaz de denunciar e questionar de modo complexo a sofisticação discriminatória das bases epistêmicas na ciência de forma geral e, também, pode lançar uma atenção aos alicerces discriminatórios nas disputas teóricas feministas que acabam por construir não somente hegemonias, mas silenciamentos, apagamentos. (SANTOS, V., 2018, p. 2).

A desobediência epistêmica significa a busca por uma ruptura com a razão imperial, que se afirmou como uma “[...] identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero) [...]”. (MIGNOLO, 2008, p. 291). Pensar o feminismo decolonial enseja a crítica à racionalidade moderna para a construção de um movimento insurgente que rompa com a base epistêmica hegemônica.

Isso porque, quando se fala na racionalidade moderna e na perspectiva feminista, tem-se como ponto de partida e de fundamento a família nuclear ocidental, como se universal fosse. No entanto, a partir de estudos decoloniais de Oyêwùmi, por exemplo, é possível identificar e analisar a “[...] existência não generificada da família lorubá, cuja base não é conjugal (como o é na família nuclear), sendo, nesta, alicerçantes a linhagem e a idade cronológica.” (SANTOS, V., 2018, p. 6).

Não há consenso sobre a categoria gênero ser construída e desenvolvida exclusivamente pela intrusão colonial, no entanto, é unânime que as marcas do legado colonial estão no cerne da violência das relações patriarcais. No contexto dos estudos decoloniais, a ruptura com o modo tradicional de se pensar gênero advinda do eurocentrismo caminha na medida em que se encontra com a proposta interseccional das feministas negras. Não há como dissociar a compreensão da discriminação de gênero entrelaçada à raça, classe social e capitalismo. (SANTOS, V., 2018).

O afastamento do campo epistêmico hegemônico impulsiona as feministas a um movimento de “transgressão epistemológica contra-colonial.” (SANTOS, V., 2018, p. 7), ou, como afirma Kilomba (2016), à necessidade de “desobediência epistêmica”, como forma de contraposição à colonialidade. Para Kilomba (2016, p. 4):

O conceito de conhecimento não se resume a um simples estudo apolítico da verdade, mas é sim a reprodução de relações de poder raciais e de gênero, que definem não somente o que conta como verdadeiro, bem como em quem acreditar. Algo passível de se tornar conhecimento torna-se então toda epistemologia que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade *branca colonial e patriarcal*.

Descolonizar o conhecimento pressupõe a consideração do tempo e lugares específicos do qual se fala, com realidades e histórias específicas. Isso porque não existem discursos neutros, como pregam os acadêmicos *brancos/as*, mas sim um discurso dominante, a partir de um lugar de poder que ocupam. Nesse sentido: “Descolonizar o conhecimento significa criar novas configurações de conhecimento e de poder” (KILOMBA, 2016, p. 8).

A desobediência epistêmica de que trata Kilomba e Santos contrapõe-se a colonialidade e, por conseguinte, às múltiplas relações desiguais e discriminatórias. Quando Quijano trata das relações de poder e de saber que sustentam, por exemplo, o padrão científico europeu, denuncia o silenciamento de práticas e culturas diversas daquela instituída pelo Norte Global.

É o que Mignolo (2008) denomina *desvinculamento epistêmico*, que não quer dizer abandono da ciência já institucionalizada no mundo, mas uma substituição por uma “[...] geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos

políticos e econômicos, subjetividades etc.; que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada).” (p. 290).

A desobediência epistêmica visa desfazer as dicotomias impostas pelo paradigma moderno europeu: “[...] humano x não-humano; quem é sujeito do conhecimento x quem é dele objeto; quem merece ser escutado x quem deve ser silenciado [...]” (SANTOS, V., 2018, p. 7), um *aprender a desaprender* (MIGNOLO, 2008). O olhar crítico feminista à ciência busca perfazer esse necessário novo caminho, que considere o atravessamento da racialização e a posição de privilégio ao qual a mulher branca está, e as complexas posições - não estáveis - que a mulher latinoamericana ocupa na ciência.

A matriz racial colonial e patriarcal, no dizer de Mignolo (2008) só poderá ser desfeita por meio da *identidade em política*, crucial para a opção decolonial, pois:

sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas (por exemplo, não havia índios no continente americano até a chegada dos espanhóis; e não havia negros até o começo do comércio massivo de escravos no atlântico) por discursos imperiais (nas seis línguas da modernidade europeia - inglês, francês e alemão após o Iluminismo; o italiano, espanhol e português durante o Renascimento), pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista. (p. 289).

A consolidação da identidade política na concepção decolonial, ou seja, que visa se pautar na própria história e ciência perfaz o ato de desobediência epistêmica. Por conseguinte, o caminho da insubordinação leva a um futuro que está além do acúmulo de capital e de reforços militares. (MIGNOLO, 2008).

Atualmente no Brasil (2022), é possível observar a emergência de posições que acabam legitimando a lógica da colonialidade. Ainda que haja modificação de eixo: antes era com Europa, agora com Estados Unidos da América, os movimentos explícitos, os esforços do atual presidente da república brasileira evidenciam essa subserviência. A título de exemplo, um fato amplamente divulgado na imprensa nacional e internacional, foi o presidente da república brasileira (gestão finda em 2022) a bater continência à bandeira dos EUA, não obstante possuir um constante discurso de nacionalismo e patriotismo.

O desafio, portanto, é resistir aos padrões institucionalizados, inicialmente impostos pelo eurocentrismo e continuado pelos EUA a partir tanto de seus governos como mediados por organismos internacionais. Voltar-se à América Latina, não como uma geopolítica isolada do restante do mundo, mas como um local singular, cuja história e a ciência possuem características próprias e plurais, requer a ruptura dos padrões coloniais instituídos. E, nesse sentido, pensar o feminismo nessa lógica implica avançar as discussões com pautas em lutas feministas europeias e estadunidenses.

2.3 A generificação das relações sociais na América Latina: contribuições feministas ao debate decolonial

Malgrado o debate decolonial realizado na América Latina, que enfatiza a condição de exclusão dos povos e dos países periféricos, na história da construção intelectual latinoamericana se verifica a condição das mulheres como invisibilizadas. Os grandes grupos de estudo/pesquisa latinoamericanos, a exemplo do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos e o grupo posterior fundado após dissolução do primeiro, era majoritariamente composto por homens¹⁹, tendo em seu bojo apenas dois nomes femininos: Zulma Palermo e Freya Schiwy.

O termo feminismo decolonial, cunhado por Maria Lugones, tem duas fontes que se destacam, a primeira: as críticas feministas feitas pelo Black Feminism, composto por “mulheres de cor, chicanas, mulheres pobres, o feminismo autônomo latino-americano, feministas indígenas e o feminismo materialista francês ao feminismo hegemônico em sua universalização do conceito mulheres [...]” (CURIEL, 2020, p. 125). A segunda crítica advém das propostas da Teoria Decolonial desenvolvidas por diferentes pensadores/as latino-americanos/as e caribenhos/as.

Ainda que não amplamente conhecidas, dentre tais pensadores incluem-se diversas mulheres que desenvolveram e desenvolvem contribuições para o debate de gênero na América Latina, com resgate histórico da subordinação feminina aos homens, e a mudança nas formas de relações sociais entre homens e mulheres do *Sul*. Desde os processos de colonização, as mulheres dos países periféricos não somente

¹⁹ A exemplo, compunham o grupo: Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Oscar Guardiola.

foram racializadas, mas também reinventadas como mulheres de acordo com as diretrizes discriminatórias ocidentais. (MENDONZA, 2010).

Segundo Mendonza (2010), a colonização criou circunstâncias históricas para que mulheres, africanas e indígenas da América do Norte, perdessem as relações igualitárias que possuíam com os homens de suas comunidades, quedando ao domínio não apenas dos colonizadores, mas dos homens colonizados. A subordinação “de gênero foi o preço que os homens colonizados acordam para conservar certo controle sobre suas sociedades.” (MENDONZA, 2010, p. 23, tradução nossa).²⁰

Em tribos nativas americanas, por exemplo, predominava o matriarcalismo e eram reconhecidos mais de dois gêneros de forma positiva, ou seja, não estavam imbuídos do padrão heteronormativo. Os gêneros eram entendidos em termos igualitários e não de subordinação como imposto pelo capitalismo eurocêntrico. (LUGONES, 2007).

Antes do contato com a colonização, os povos indígenas e africanos não utilizavam princípios organizadores por gênero. As sociedades não dividiam ou hierarquizam suas relações por gênero e as mulheres tinham acesso igualitário ao poder público. Não havia uma divisão sexual do trabalho. O princípio organizador que conduzia a organização social era a idade cronológica, pois o biológico anatômico sexual não possuía relação com a organização social. (LUGONES, 2007).

Por esta razão, Lugones tece críticas à Quijano, que considerava a categoria gênero um conceito anterior à sociedade, naturalizando as relações, tanto de gênero quanto de heterossexualidade. Com isso, Quijano acaba por encobrir a forma como as mulheres dos países periféricos experimentaram a colonização e a sofrem até hoje. (LUGONES, 2007).

Em consonância com as críticas tecidas por Lugones, Mendonza (2010, p. 24) afirma:

Como Lugones, não me sinto confortável com a compreensão de gênero de Quijano. Sua ideia de raça se torna um conceito totalizante que inviabiliza o gênero como categoria histórica e como instrumento

²⁰ “[...] de género fue el precio que los hombres colonizados transaron para conservar cierto control sobre sus sociedades;”

da colonialidade do poder, ao mesmo tempo em que dificulta uma análise interseccional de raça, gênero, classe e sexualidade.²¹

Em síntese, o enfoque na concepção de raça na divisão de trabalho - entre aqueles que foram escravizados e aqueles que viraram assalariados - tem respaldo na realidade histórica. Quijano reconhece a intersecção de raça e classe, na medida em que resgata o histórico da América do Norte e do Sul acerca da supremacia branca, que diferenciava quem seria escravizado e quem seria assalariado. No entanto, ignora a ideia de gênero que ultrapassa a ideia de raça, visto que as mulheres foram, ao longo da história, domesticadas. Caso Quijano analisasse com profundidade a questão do trabalho assalariado, reconheceria a conotação de gênero implícita, e não apenas a racial. (MENDONZA, 2010).

Assim, o prisma do feminismo decolonial implica na consideração tanto da raça, quanto do gênero, da classe e da heterossexualidade, dentre outros fatores, como constitutivas da racionalidade moderna colonial. Tais fatores não são apenas eixos de diferenças, mas resultado das opressões que produzem esse sistema colonial moderno. (CURIEL, 2020).

Em termos históricos, essa domesticação das mulheres advém de longa data, em especial no período da caça às bruxas realizada pelos protestantes e pela santa inquisição católica. Em seguida, se visualiza um massivo afastamento das mulheres da esfera produtiva e pública, colocando-as nos cuidados da casa, a partir de uma super exploração do trabalho doméstico não remunerado. (MENDONZA, 2010).

De fato, a designação do trabalho assalariado como privilégio do homem branco europeu obstou a queda de homens brancos pobres na escravidão e também os liberou do trabalho doméstico. A definição racializada do trabalho assalariado: “[...] criou as bases para um pacto social entre capitalistas e a classe trabalhadora masculina de

²¹ No original: Como Lugones, no me encuentro a gusto con la comprensión de género de Quijano. Su idea de raza se vuelve un concepto totalizante que invisibiliza al género como categoría histórica y como instrumento de la colonialidad del poder, al mismo tiempo que obstaculiza un análisis interseccional de raza, género, clase y sexualidad..

origem europeia (brancos) em detrimento dos trabalhadores não assalariados brancos.”²² (MENDONZA, 2010, p. 26). Dessa forma:

o pacto serviu para assentar as bases da figura do cidadão masculino: um indivíduo livre, que possui controle sobre seu corpo e tem o direito e o tempo para participação política; direitos legais, civis individuais e políticos que excluem as mulheres e escravos.”²³ (MENDONZA, 2010, p. 26).

Com efeito, é possível concluir que a democracia liberal existente no Ocidente somente foi possível em razão da fusão de raça e gênero que sustenta o capitalismo, em especial dos países periféricos. Nesse sentido, a autora fala não apenas de uma colonialidade de gênero, como apontado por Lugones, mas também de uma colonialidade da democracia liberal.

De fato, o pacto social de gênero entre homens brancos constituiu uma comunidade de interesses que excluiu as mulheres brancas, e tirou-as do acesso à cidadania e ao trabalho assalariado. (MENDOZA, 2010). No campo da educação, o processo de inserção da mulher na docência demonstra a luta, até os dias atuais, pela cidadania das mulheres como profissionais. Entretanto, a inserção da mulher e a feminização da docência não escapa dos auspícios capitalistas e liberais.

Nesse sentido, faz-se necessário ampliar os aportes teóricos que sustentam a educação feminista decolonial e miram em práticas pedagógicas que subvertam a lógica moderna eurocêntrica e americana de poder e de saber.

2.4 Educação feminista decolonial: para uma pedagogia pautada na equidade de gênero

A educação decolonial perpassa a busca pela superação da modernidade eurocentrada e, atualmente, pressupõe uma nova roupagem, consubstanciada na *Transmodernidade* como *lócus* epistemológico. A concepção transmoderna que

²² No original: “creó las bases para un pacto social entre capitalistas y la clase obrera masculina de origen europeo (blancos) en detrimento de los trabajadores no asalariados no blancos.”

²³ No original: el pacto sirvió para sentar las bases de la figura del ciudadano masculino: un individuo libre, que posee control sobre su cuerpo y que tiene el derecho y el tiempo para la participación política; derechos legales, civiles, individuales y políticos que excluyen a mujeres y esclavos.

engendra a educação propõe um projeto para além da modernidade, afastando-se da *colonialidade do saber* e resgatando os conhecimentos descartados da periferia do mundo.

O projeto decolonial, portanto, ruma à libertação das amarras coloniais de poder e saber, historicamente capitaneadas pela Europa e, posteriormente, pela ascensão do modelo capitalista Americano. Como já pontuado, não se trata de negar o conhecimento desenvolvido pelo Norte-Global, mas conceber um projeto político e epistemológico desde a realidade histórico-local, ou seja, uma *interculturalidade epistêmica*, como afirma Walsh (2012).

A interculturalização faz parte de uma prática pedagógica político-intelectual, sendo um de seus locais de prática pedagógica a Universidade, no desafio de sua disciplina, de transgressão de sua pretensão de distanciamento e imparcialidade para pensar junto às lutas e movimentos e não sobre elas. Há, portanto, uma conotação contra hegemônica e de transformação dos setores sociais e institucionais. (WALSH, 2013).

O principal objetivo das práticas interculturais é a reversão da designação, promovida pelo projeto da modernidade, dos conhecimentos advindos de locais de poder como legítimos e universais, em detrimento dos saberes de outros locais. A interculturalidade epistêmica é o desafio e a reinvenção da interpretação que, de forma dominante, visam ocultar a colonialidade do poder e carecem de dimensão política. (WALSH, 2013).

Para a autora, o significado da interculturalidade está estreitamente relacionado a:

[...] um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico que caminha para a descolonização e transformação. [...] Além disso, não apenas questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser, mas também denota outras formas de pensar e se posicionar diante da diferença colonial, dentro de uma perspectiva de mundo mais justo. (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2012, p. 289, tradução nossa).²⁴

²⁴ No original: un proyecto social, cultural, educacional, político, ético y epistémico que va hacia la decolonización y a la transformación.[...] Además, no sólo cuestiona la colonialidad del poder, del saber y del ser, sino que también denota otras formas de pensar y de colocarse frente a la diferencia colonial, dentro de una perspectiva de un mundo más justo

Necessário lembrar que os cenários pedagógicos não estão apenas nas escolas e instituições formais de ensino, locais que muitas vezes reproduzem o poder colonial, especialmente pelas diretrizes institucionais a serem seguidas, criadas a partir das intencionalidades das grandes corporações globais. Nesse sentido: “As pedagogias [...] são as práticas, estratégias e metodologias que estão entrelaçadas e construídas sobre a resistência e oposição, assim como a insurgência [...], a afirmação, a re-existência e a re-humanização.” (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2013, p. 290, tradução nossa).²⁵

Reconhecer a emancipação epistêmica como projeto e incluir, para além do conhecimento produzido na e para a academia, os movimentos sociais, as experiências educacionais dos/as atores/as escolares, é uma das estratégias para o descolamento do paradigma moderno hegemônico. O intercâmbio de conhecimentos constrói saberes e práticas na e para as culturas e constrói teoricamente a pedagogia decolonial como uma:

práxis que se baseia em uma insurgência proativa - portanto, não apenas denunciadora, onde o termo insurreição significa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Ou seja, a construção de uma noção e visão pedagógicas que recebam projeção para além dos processos de ensino e transmissão de conhecimento, e que conceba a pedagogia como uma política cultural. (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2012, p. 291, tradução nossa).²⁶

Quando se trata de experiências pedagógicas feministas decoloniais, é possível identificar diversas práticas já realizadas, que servem como horizonte para se pensar novas possibilidades, haja vista seu caráter de construção. Inicialmente, cumpre esclarecer que o feminismo decolonial está atrelado ao debate da colonialidade de gênero e, em especial, à história de racialização. Isto é, a história das mulheres latinoamericanas está entrelaçada com a negação da humanidade das mulheres

²⁵ No original: Las pedagogías [...], son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretelen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia [...] la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.

²⁶ No original: una praxis que se basa en una insurgencia educativa propositiva –por lo tanto, no sólo denun - ciativa– en donde el término insurreccionar significa la creación y la construcción de nuevas condiciones sociales, políticas, culturales y de pensamiento. En otras palabras, la construcción de una noción y de una visión pedagógicas que reciben proyección más allá de los procesos de enseñanza y de transmisión del saber, y que conciben la pedagogía como política cultural.

pretas, indígenas, etc., e com o benefício da subordinação e exploração das mulheres não-brancas. Isso decorre, também, pela absorção do feminismo branco, em todas as suas formas, sem a devida contextualização.

Espinosa, Gómez, Lugones e Ochoa (2012) conceituam a pedagogia feminista decolonial como um “[...] processo de coalização, intercultural e transformador.” (p. 406, tradução nossa)²⁷. Processo que questiona a “[...] dominação racista, colonial, capitalista e o sistema de gênero colonial moderno para produzir processos que contribuam para um horizonte de boa vida em comum.” (p. 406, tradução nossa).²⁸

Nesse ponto, importante destacar que ao pensar a pedagogia decolonial feminista não se visa a fragmentação da opressão apenas aos problemas domésticos e sexuais. As opressões e negações são engendradas na produção da vida e na produção do saber-poder. Desta feita, a pedagogia feminista decolonial busca o repensar as lutas, o pensar desde o fazer, a partir de uma experiência de conhecer fazendo, de produzir conhecimento que culmina em uma práxis. (ESPINOSA; GOMÉZ; LUGONES; OCHOA, 2012).

As autoras consideram a relação pensar-fazer como potencializadoras das experiências pedagógicas feministas e decoloniais, na medida em que muito da produção intelectual e reflexiva provêm de atividades comprometidas com os processos de luta, resistência e ação. É esta produção que dá sentido às práticas políticas dos feminismos latinoamericanos.

As pedagogias decoloniais surgem, portanto, de uma “necessidade de produzir conhecimento para transformar a realidade, e é dessa produção de conhecimento que se produzem suas demandas e propostas.” (ESPINOSA; GOMÉZ; LUGONES; OCHOA, 2012, p. 410). Esse princípio impulsionou, dentre outros fatores, a opção em adotarmos a pesquisa participante como metodologia na presente pesquisa, visando a produção de conhecimento a partir das realidades das professoras e suas condições de mulher na educação e na sociedade. Por meio das demandas iniciais apontadas por

²⁷ No original: “proceso que es coalicional, intercultural y transformador.”

²⁸ No original: “[...] dominación racista, colonial, capitalista y del sistema moderno colonial de género con el fin de producir procesos que coadyuven a un horizonte de buena vida en común.”

essas mulheres, essa *Outra* de que fala Dussel, vítima de um sistema patriarcal que oprime cotidianamente, pode pensar em si e nas suas práticas pedagógicas.

Para isso, a partir dos debates do feminismo decolonial, importa pensar junto a essas professoras, o que compreendem por gênero, equidade de gênero e feminismo. Entendemos, portanto, que a pedagogia decolonial feminista parte do pressuposto de que a produção do conhecimento acadêmico não pode estar apartada das realidades experienciadas pelas mulheres e não pode se desenvolver pela mesma ótica colonial de poder e saber. Isso porque:

A pedagogia feminista decolonial revisa nossas interpretações do mundo e da ordem estabelecida por meio do exercício de traçar os processos pelos quais certos significados do mundo foram impostos, enquanto outros foram continuamente descartados ou invisibilizados, a ponto de impor uma ordem social que ameaça os interesses da maioria enquanto favorece a hegemonia e um sistema de privilégio para certos grupos. (ESPINOSA; GOMÉZ; LUGONES; OCHOA, 2012, p. 412).²⁹

O privilégio pode ser analisado em diversas dimensões que extrapolam a visão dicotômica de gênero, mas se apresentam inclusive dentro da comunidade de mulheres. As mulheres brancas, por exemplo, possuem mais privilégios do que as mulheres negras e indígenas, historicamente mais silenciadas. Quando se trata de mulheres latinoamericanas, também não é possível equalizar a posição que ocupam com as mulheres geolocalizadas na Europa e EUA.

Em termos geopolíticos, a pedagogia feminista decolonial requer o reconhecimento como “sujetxs racializadx e colonizadx, com experiências de ocupar espaços de opressão e/ou privilégio em diferentes momentos [...]” (ESPINOSA; GOMÉZ; LUGONES; OCHOA, 2012, p. 414).³⁰

No caso específico do Brasil, o processo de construção de um sistema educacional público e de direitos de *todes* é fato recente na história. E, no que se refere

²⁹ No original: a pedagogía feminista descolonial revisa nuestras interpretaciones del mundo y el orden instituido a través del ejercicio de rastrear los procesos mediante los cuales fueron impuestos determinados sentidos del mundo, mientras otros han sido sostenida - mente desechados o invisibilizados, al punto de imponer un orden so - cial que atenta contra los intereses de la mayoría mientras favorece la hegemonía y un sistema de privilegio para determinados grupos.

³⁰ No original: “sujetxs racializadx e colonizadx, con experiencias de ocupar espacios de opresión y/o privilegio en diferentes momentos [...]”

ao magistério feminino, isso implicou tanto em lutas para acessar ao conhecimento como lutas para transpor as fronteiras do lar. Nesse sentido, as mulheres foram para as escolas planejadas na lógica de atividades domésticas, isto fez com que durante décadas no Brasil, o currículo escolar para mulheres fosse muito diferente do currículo escolar para os homens.

A função da escola na vida feminina era, então, a de conservá-la no campo privado e mantê-la adstrita aos afazeres domésticos. Essa concepção ainda era vigente na década de 1920, de modo que intelectuais e políticos indicavam que a melhor mestra era a mãe, que a melhor escola para donas de casa era a própria casa burguesa, como afirmava o educador português Agostino de Campos (*apud* ALMEIDA, 1998). Essa lógica era hegemônica, e as mulheres ou lutavam ou se submetiam a mesma. Esse fato repercute na constituição do magistério, o qual por sua especificidade, foi uma oportunidade para as mulheres, pois era aceitável que as mulheres desempenhassem um trabalho, desde que esse fosse vinculado ao cuidado, tarefa que deveriam fazer com nobreza, resignação e amorosidade; características que marcaram também a função de professora.

A luta pela instrução feminina avançou com o ingresso das mulheres no espaço público, como discentes e docentes. Destarte, os dados apontam que a desigualdade de gênero ainda permeia a realidade brasileira e, em especial, o campo da educação, como já abordado.

O decolonizar pedagógico feminista perpassa pelo olhar crítico da condição das mulheres no Sul, atravessadas pela dominação-exploração e pela possibilidade de construir uma educação libertadora e emancipadora de e para mulheres. Cabe, para tanto, analisar as concretudes da realidade brasileira quando se trata de equidade de gênero na educação.

3 A ALIANÇA CONSERVADORA PELA (DES)IGUALDADE DE GÊNERO: TENSÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Ao se discutir as questões de gênero, é importante ressaltar que não é possível pensar essas discussões como uníssonas, homogêneas e monolíticas, como todas as reflexões que procuram compreender o real. Destarte, emergem categorias conceituais que são construídas e pensadas a partir de diferentes perspectivas epistemológicas e de lugares de vivência das pessoas. Desse modo, cumpre esclarecer e delimitar alguns dos conceitos utilizados nesta pesquisa e que podem destoar a depender dos autores referenciados. Os caminhos conceituais percorridos não escapam das produções anteriores, notadamente aquelas que tratam da ascensão (neo)conservadora, incluindo-se aqui o atravessamento do mito da modernidade denunciado por Dussel.

Pensar o (neo)conservadorismo e, por conseguinte, o (neo)liberalismo, não é tarefa fácil, e se torna ainda mais complexo quando pensado no contexto nacional. Embora os estudos de Apple (2000) referente às alianças conservadoras e às repercussões na educação sejam de grande contribuição para analisar o contexto nacional, é fundamental não fazer transposição desses estudos, pois o processo histórico dos países: Estados Unidos e Brasil, os quais os grupos se formaram foram bem distintos. E nesse sentido, é necessário manter uma vigilância epistemológica constante, observando como alertado por Quijano (1992), sobre as realidades latinoamericanas e os estudos decoloniais, que nos situam na condição de capitalismo periférico e subserviente. Desse modo, analisar a aliança conservadora, suas agendas na América latina, implica tanto considerar a lógica imperialista e os novos movimentos estratégicos para conservação do poder como também considerar os movimentos de resistência e os modos que as classes dominantes latinoamericanas realizam suas alianças.

Observando esses aspectos, entendemos que o conservadorismo pode ser conceituado como um programa de “[...] permanência de valores ou sistemas considerados tradicionais e estruturantes de uma certa ordem social permanente e até imóvel”³¹ (SERRANO, 2020, p. 5). A conceituação tradicional do conservadorismo, no

³¹ No original: “permanencia de valores u ordenamentos considerados como tradicionales y estructurantes de un cierto orden social permanente e incluso inamovible.”

entanto, não é suficiente para analisar o atual cenário desenhado em diversos países e, especialmente, no Brasil.

Para Apple (2000), apesar de o próprio nome sugerir, o conservadorismo não está necessariamente ligado à uma interpretação única da sua agenda: “Atualmente, as políticas conservadoras são mais políticas de alteração - nem sempre, mas claramente a ideia “não faça nada pela primeira vez” não explica totalmente o que se passa na educação ou em outra área qualquer³².” (p. 8).

Os novos contornos conservadores analisados por Apple a partir da realidade americana, mas como já indicado possível de ser verificada - em certa medida - na realidade brasileira, redefinem os termos do debate em educação, especialmente a partir de grupos economicamente poderosos. Houve, segundo o autor, uma ruptura no acordo social-democrata pós Segunda Guerra Mundial que orientavam a política em educação.

Com as complexidades identificadas por Apple (2000), o conservadorismo passa, doravante, a ser observado pelo viés de formação de uma nova aliança, que possui:

um poder cada vez maior nas políticas sociais e educativas. Este bloco de poder combina negócios com a nova direita, com intelectuais neoconservadores e com uma facção particular da nova classe média orientada para a gestão. Os seus interesses são cada vez menores em relação às oportunidades das mulheres, pessoas de cor ou trabalho. Obviamente que estes grupos não se excluem mutuamente. Pelo contrário, procuram providenciar as condições educativas tidas como necessárias, quer para o aumento da nossa competitividade internacional, lucro e disciplina, quer para nos fazer regressar a um passado “ideal” e romantizado da casa, família e escola. (p. 9).

Essa complexa rede de interesses, aglutinadores do que Apple denominou de *aliança conservadora*, é composto por quatro grupos: os *neoliberais*, comprometidos com o mercado e com a liberdade no sentido de escolha individual; os *neoconservadores*, que visam o resgate da disciplina e do conhecimento tradicional; os *populistas autoritários* que englobam os fundamentalistas religiosos e evangélicos

³² No original: “Atualmente, as políticas conservadoras são mais políticas de alteração - nem sempre, mas claramente a ideia “não faça nada pela primeira vez” não explica totalmente o que se passa na educação ou noutra área qualquer.”

conservadores; e a *nova classe média*, que tem como característica o mapeamento gerencial e profissional.

A análise pormenorizada da realidade brasileira, levou Miguel (2016 *apud* LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 9) a identificar três correntes de ideias conservadoras: “[...] o *libertarianismo* defende o menor Estado possível e entende que qualquer situação que tenha origem em mecanismos de mercado é justa por si, por mais desigual que pareça.” Esse é o posicionamento de fundações privadas, a exemplo do Instituto Millenium.

O *fundamentalismo religioso*, por sua vez, tem tomado corpo no Brasil desde os anos 1990, e não inclui apenas grupos evangélicos, mas todos aqueles que pressupõem uma verdade a ser revelada e, por conseguinte, anulam a possibilidade de debate. O *anticomunismo*, por sua vez:

[...] ganhou nova roupagem na América Latina e no Brasil, sendo que a ameaça passou a ser o bolivarianismo - doutrina do falecido presidente venezuelano Hugo Chávez - e o Foro de São Paulo, conferência de partidos latino-americanos e caribenhos de centro-esquerda e de esquerda.” (LIMA; HYPOLITO, 2019, p.10).

No Brasil, a ascensão do partido dos trabalhadores (PT) ao governo federal gerou um novo levante dos liberais em relação ao anticomunismo, utilizado amplamente na campanha realizada pelo presidente Jair Bolsonaro (gestão finda em 2022), cujos discursos possuem um apelo ao medo da população pela volta do comunismo. No momento inicial desta pesquisa, em que o ex presidente Lula da Silva volta à candidatura para a presidência, pudemos rever a utilização da campanha anticomunista. Com a sua vitória, já ao final da pesquisa, permanece o temor do eleitorado bolsonarista ao comunismo, pauta nunca defendida pelo presidente Lula da Silva no decorrer de sua campanha.

Na mesma toada de Apple, Lacerda (2019) trata o neoconservadorismo como não libertário ou liberal, pois, apesar de defender o Estado mínimo, pretende a imposição de valores morais pela esfera pública. Advoga a liberdade de mercado, assim como os neoliberais, mas defende a necessidade de inclusão de valores morais e religiosos na esfera pública.

O neoconservadorismo, explana o autor, pode ser definido como:

[...] um movimento político que forjou um ideário privatista (defende o predomínio do poder privado da família e das corporações), antilibertário (a favor da interferência pública em aspectos da vida pessoal), neoliberal (contra a intervenção do Estado para a redução das desigualdades), conservador (articula-se em reação ao Estado de bem-estar, ao movimento feminista e LGBT) e de direita (se opõe a movimentos reivindicatórios que buscam maior igualdade de direitos. (LACERDA, 2019, p. 58).

O termo neoconservadorismo possui diversas limitações mas permite, sobretudo, evidenciar “[...] o fenômeno em sua emergência no *momento político atual*, ressaltando as coalizões diversas que o sustentam em um contexto específico.” (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 25, grifo das autoras).

Essas coalizões têm como principal convergência uma narrativa de crise da família, como será discutido posteriormente. No Brasil, é possível verificar nos discursos políticos, em especial a partir do golpe que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016, o apelo à retomada da *família tradicional*, vislumbrada como moralmente superior, seguidora dos preceitos cristãos e heteronormativa³³.

As disputas no campo da moral e dos valores (neo)conservadores, cujo projeto hegemônico caminha, encontram também novos obstáculos. Não obstante, não cessa de impor, para além do âmbito privado, padrões que consideram universais, inclusive por meio do Estado. Desta feita, entendemos necessário traçar os caminhos que culminam nas atuais disputas, especialmente na seara da educação.

3.1 Novo imperialismo e giro neoliberal na América Latina: dimensões neoconservadoras para a manutenção dos valores tradicionais

A investida norte-americana na América Latina pode ser observada ainda na década de 1960, a partir da criação do Grupo Empresarial para a América Latina, formado por representantes de diversas empresas americanas, a exemplo da Ford, Rockefeller, US Steel, dentre outros. O grupo foi criado *a priori* para influenciar a política

³³ Dos 511 votantes, 136 utilizaram o termo “família” como motivador do voto pelo impeachment, ficando atrás de termos como “democracia”, “futuro de novas gerações”. Na Câmara de Deputados, daqueles que votam pela admissibilidade do impeachment, a principal justificativa se encontra na dimensão da tradição, que engloba sentimentos referentes à família, à religião e à base eleitoral do/a deputado/a. (PRANDI, CARNEIRO, 2018).

de Washington para financiar políticos da América Latina cuja ideologia coadunava com a do grupo. Com a insuficiência do lobby, que não mais conseguia manter a economia dentro de seus padrões, individualmente ou em grupo, os representantes passaram a trabalhar diretamente com a CIA, fomentando golpes democráticos na América Latina, a exemplo do Brasil em 1964. (GRANDIN, 2007).

Com o subterfúgio de fomentar o desenvolvimento no “Terceiro Mundo” a partir dos planos globais após a 2ª Guerra Mundial, os EUA adquiriram a liderança até então capitaneada pela Inglaterra e França. Em seguida, realizaram a substituição da missão de civilização para sua própria versão de modernização e desenvolvimento. Após a crise do Estado de Bem-estar (Welfare State) no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, ficou claro que:

[...] “desenvolvimento” era um outro termo na retórica da modernidade para esconder a reorganização da lógica da colonialidade: as novas formas de controle e exploração do setor do mundo rotulado como Terceiro Mundo e países subdesenvolvidos. A matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados. (MIGNOLO, 2018, p. 293).

A partir da década de 1970, é possível verificar a ascensão de movimentos ligados à religião e à manutenção de valores tradicionais, em contraponto a alguns avanços nas pautas feministas e LGBTQIAP + e ao estado de bem-estar social que visava a garantia de alguns direitos às minorias. Uma das molas propulsoras desse crescimento ideológico se deu pela aprovação da ERA³⁴ nos Estados Unidos da América (EUA) em 1972, com apoio do presidente Richard Nixon, garantindo igualdade de direito às mulheres. (LACERDA, 2019).

A oposição à ERA proporcionou a coalizão de grupos religiosos, especialmente evangélicos, que entendiam a Emenda como um incentivo ao divórcio, estímulo ao trabalho da mulher fora de casa e desestabilização dos tradicionais papéis de mulheres e homens na sociedade: “Isso porque as mulheres desejariam segurança, proteção, paz e, também maridos que lhes proviessem afetiva e materialmente.” (LACERDA, 2019, p. 32-33).

³⁴ Sigla em inglês para Emenda de Direitos Iguais (LACERDA, 2019).

Na América Latina, a partir da década de 1970, as organizações evangélicas passaram a desempenhar um papel mais ativo na política internacional. A direita cristã, juntamente com Reagan, atuaram no enfrentamento de ideologias mais à esquerda, a exemplo da Teologia da Libertação³⁵, surgida no interior da Igreja Católica na década de 1960. (LACERDA, 2019).

Com o apoio da Casa Branca, esse grupo cristão promovia a agenda do governo dos Estados Unidos, visando afastar as pessoas que adentravam em movimentos por mudanças sociais. Esse esforço missionário concatenou os ideários cristãos com as aspirações hegemônicas norte-americanas: levar ao mundo a palavra de Cristo e os valores capitalistas de livre mercado. (LACERDA, 2019).

Nesse contexto, utilizou-se o discurso anticomunista - bandeira utilizada pelos EUA para afastar os ideários da URSS - como recurso para reforçar a necessidade de um plano baseado no livre mercado e na ação pró-família. Esse conservadorismo interno também foi responsável por construir o apoio à intervenção militar anticomunista. (LACERDA, 2019).

A transmissão ideológica não se dava apenas nos cultos, havendo grande capilaridade pelos programas de televisão, com discursos que englobavam o patriotismo, o capitalismo e o anticomunismo. No Brasil, Jimmy Swaggart, cujos programas eram transmitidos em três mil estações em mais de 140 países, tinha seu programa transmitido pela Rede Bandeirantes. A National Religious Broadcasters (NBR) era uma rede de radiodifusão evangélica, com várias filiais na América Latina, sendo que uma das maiores ficava no Brasil. Ainda na década de 1980, “[...] a NBR financiou a construção de estações de rádio cristãs e um transmissor de ondas curtas.” (DIAMOND, 1989, p. 42-43, *apud* LACERDA, 2019, p. 37), conhecido por seu maior alcance, inclusive continentais, ao contrário das ondas de longo alcance, que possuíam um espectro limitado para comunicação de longa distância.

Essa disseminação do discurso religioso na América Latina, a partir do amplo investimento financeiro e ideológico, implicou diretamente na defesa do discurso

³⁵ A Teologia da Libertação possuía como características fundamentais: “a defesa dos pobres, a organização dos grupos populares, a reivindicação de justiça para todos, o respeito aos grupos étnicos indígenas e africanos, além de outras causas de emancipação social. (GOMEZ, 2008, p. 24). Dentre os principais representantes, cita-se Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff, Enrique Dussel, dentre outros.

conservador. Ainda que não haja um único gerador do (neo)conservadorismo, a religião é um dos fatores que sustentam o fenômeno.

Por ser o (neo)conservadorismo na América Latina de análise complexa, visto sua multifatorialidade, Biroli, Machado e Vaggione (2020) identificam cinco dimensões que permitem verificar algumas matrizes das ações contemporâneas do conservadorismo religioso.

Primeiramente, “[...] é que *o conceito de neoconservadorismo permite jogar luz sobre as alianças e afinidades entre diferentes setores.*” (p. 28, grifos das autoras), em especial setores evangélicos e católicos, mas também a aliança exposta pelo cenário político brasileiro, entre extrema direita, ultraneoliberais e militares, que passaram a pensar forças contrárias aos debates e conquistas ligadas ao tema de gênero. Essa aliança tem em comum a defesa da família heterossexual e a rejeição à questões como aborto. Ademais, desqualifica a homossexualidade, especialmente nos setores evangélicos, criando-se, inclusive, práticas de exorcismos e acompanhamento terapêutico.

A segunda dimensão se refere à “*acentuada juridificação da moralidade*” (BIROLI; MACHADO, VAGGIONE, 2020, p. 30, grifos das autoras), que se impõe por meio de uma tentativa de se apropriar dos direitos humanos em prol da liberdade de crença, que enseja a inserção de princípios morais cristãos nos preceitos constitucionais. Sob a égide dos direitos humanos, mormente está imbricada a defesa da vida e da família, em uma clara contraposição à agenda feminista e LGBTQIAP+.

Uma terceira dimensão de análise aponta para a operacionalização do neoconservadorismo em contextos democráticos. Isso porque, é a partir do período de abertura política que “[...] novos atores coletivos puderam tomar parte da cena pública, com o retorno ao pluralismo partidário e à liberdade de expressão e debate após longos períodos de regimes ditatoriais em vários países da região.” (BIROLI; MACHADO, VAGGIONE, 2020, p. 32).

O caráter transnacional é delineado pelas autoras como a quarta dimensão do neoconservadorismo. Ainda que os países apresentem histórias e características diferentes, as ações empregadas por esse grupo refletem uma agenda em comum, a exemplo da igreja católica que possui capilaridade global com uma agenda oficial acerca de direitos reprodutivos e sexuais. O próprio conceito de “ideologia de gênero”

tem uma tática transnacional para neutralizar as demandas dos movimentos feministas e LGBTQIAP+. (BIROLI; MACHADO, VAGGIONE, 2020).

No mesmo sentido, acrescenta Garbagnoli, 2016 (*apud* JUNQUEIRA B., 2018, p. 48) que a expressão ideologia de gênero tem seu nascimento no Vaticano, com o objetivo retórico para “deslegitimar as teorias e manifestações políticas de feministas e LBTT, além de reforçar a crença de que há normas sexuais que transcendem quaisquer construções históricas, sociais, culturais e políticas.”.³⁶

Por fim, assinalam as autoras a quinta dimensão, consubstanciada na relação entre neoconservadorismo e neoliberalismo, na medida em que ambas posicionam a família como central. A temática da família, no dizer de Birolí, Machado e Vaggione (2020, p. 39): “[...] tem permitido mobilizar inseguranças em um contexto que inclui os efeitos de políticas neoliberais restritivas a investimentos estatais em nome do equilíbrio orçamentário.”.

Como é possível destacar, desde a *aliança conservadora* definida por Apple, diversos desdobramentos conceituais visam refletir as realidades. No que concerne às questões de gênero, as implicações dos avanços (neo)conservadores são notórias, na medida em que as manifestações de defesa conservadora ocorrem atualmente no âmbito privado, mas também por meio dos entes estatais.

O (neo)conservadorismo possui diversas interpretações e diversos constructos, contudo, estes se encontram quando da busca pela conservação de valores que sustentam o discurso da família tradicional. A narrativa anti gênero, como consequência da preservação da família nuclear, toma corpo social e político e reflete, diretamente, nas pautas e na busca pela invisibilidade daqueles/as fora dos padrões hegemônicos.

³⁶ Para maior aprofundamento acerca da construção do conceito de ideologia de gênero, ler: DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna. **Possibilidades para um trabalho docente feminista: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da “ideologia de gênero”**. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

3.1.1 A cruzada moral anti gênero no *Sul*: a busca pela manutenção da *família tradicional*

Os aportes morais pela defesa do patriarcalismo na América Latina perpassa o (neo)conservadorismo na medida em que busca manter o padrão heteronormativo, à míngua dos poucos direitos conquistados pelas mulheres e pela comunidade LGBTQIAP+. A concepção de ordem natural, baseada em preceitos biologizantes, embasam a defesa patriarcalista, na busca pela conservação do poder dos homens heterossexuais e brancos. Como defende os estudos decoloniais, é necessário pensar em contexto a partir das diferenças que implicam a geolocalização e a racialização dessas mulheres.

Como uma das molas propulsoras da cruzada moral anti gênero na América Latina, pode-se citar a propositura do projeto para alteração constitucional no México, com o reconhecimento da união homoafetiva, feita pelo então presidente Enrique Peña Nieto. O evento gerou uma grande mobilização contrária, cuja defesa se pautou na expressão ideologia de gênero e culminou na convocação de união dos países latino-americanos para o fortalecimento da Frente Latinoamericana por el Derecho a la vida y a la Familia. (MELO, 2020).

Mensagens como “Papá + Mamá = Familia Feliz”, “Sin familia no hay patria”, “Dios creó al hombre y a la mujer. No a la ideología de género” estiveram presentes na marcha ocorrida em 10 de setembro de 2016 no México. As mensagens não distam muito daquelas encontradas na mobilização ocorrida na Colômbia, aproximadamente um mês antes, em protesto ao Ministério da Educação e suas cartilhas de educação sexual. As duas mobilizações tinham como eixo central a defesa da família tradicional. (SEMANA, 2016).

Os movimentos encamparam a ofensiva contra a Organização das Nações Unidas (ONU), a partir da declaração feita por Benjamín Rivera Leos, doutor em teologia e líder do movimento “Iniciativa ciudadana por la vida y la familia” do México ao jornal *Semana* (2016, tradução nossa):

A ONU tem sido responsável por promover a ideologia de gênero no mundo. Ela afirma que você não é homem ou mulher porque está

biologicamente determinado, mas que você se torna homem ou mulher de acordo com o que determina a cultura vigente.³⁷

A retórica da defesa da família tradicional tem como pilar a constituição do conceito de ideologia de gênero como algo a ser combatido, resguardando a integridade familiar e a inocência das crianças. O pânico moral gerado fomentou a inclusão da defesa da família tradicional como agenda política, e impulsionou o debate acerca da retirada dos direitos sexuais e reprodutivos da mulher.

Araújo (2020) alerta para a eficácia da expressão ideologia de gênero como ferramenta de comunicação, que simplifica o debate e promove as diversas reações aos projetos de educação sexual integral nas escolas. Segundo a autora:

Seja simplificando excessivamente os temas que aborda ou criando um cenário de caos moral, o combate à chamada “ideologia de gênero” lança mão de referências binárias fáceis de entender. Dos tradicionais cartazes com dois blocos de cores azul e rosa e uma mensagem curta e precisa escrita em letras brancas usados pelo movimento Con Mis Hijos No Te Metas – nascido no Peru e hoje presente em vários países – aos vídeos postados nas redes sociais explicando os supostos interesses subversivos que estariam por traz de programas educativos e demais políticas públicas, a conclusão a que se chega é que um menino é um menino e uma menina é uma menina, e que a categoria “gênero” não teria qualquer embasamento científico, causando apenas confusões e distorções. (p. 90)

Esses movimentos, advindos especialmente de correntes religiosas fundamentalistas, buscam cristalizar os papéis do homem e da mulher na sociedade, pois na medida em que as diferenças passam a ser percebidas como não naturalizadas, mas construídas socialmente, os papéis tradicionais também podem ser modificados. Isso significa também abrir a possibilidade de se pensar o lugar correspondente de marido e mulher, pai e mãe. (ARAÚJO, 2020).

A reflexão desses papéis naturalizantes e instituídos pelos grupos conservadores, ameaça o campo dogmático e gera as ofensivas contemporaneamente visualizadas. Nesse cenário, o feminismo é visto como culpado pelas disfunções encontradas na sociedade: ao rejeitar a autoridade do patriarca (marido ou pai) e tentar

³⁷ No original: La ONU se ha encargado de promover en el mundo la ideología de género. Esta afirma que no eres hombre o mujer porque biológicamente está determinado, sino que te haces hombre o mujer de acuerdo a lo que la cultura prevaleciente determine

mudar a ordem natural da divisão sexual do trabalho. Com isso, propaga a ideia de que poderia cumprir o papel tradicionalmente desempenhado pelo homem. Essa subversão seria a razão da delinquência juvenil, da gravidez na adolescência, da pobreza, dentre outros desvios resultado da ausência de uma família estável. (LACERDA, 2019).

Essa visão, no entanto, é reconfigurada atualmente mas advém dos padrões instituídos a partir do colonialismo, conforme visto no capítulo anterior. Ao homem foi atribuído o papel de autoridade e à mulher, da subordinação, impostos pelo capitalismo eurocêntrico (LUGONES, 2007), a partir da perda das relações igualitárias de africanas e indígenas com os homens e com a comunidade. (MENDONZA, 2010).

As políticas anti gênero na América Latina, impostas pelo eurocentrismo e assumidas pelo americanismo possibilitam averiguar as diversas dimensões de generificação e sexualização nas transições políticas, o uso de suas pautas pelos atores políticos nas disputas pelo poder, além dos impactos nas instituições e políticas públicas. Por certo, não se pode observar a América Latina como um fenômeno homogêneo, mas sim como um resultado de convergências, divergências e emergências políticas que resultam nas especificidades de cada país. (SERRANO, 2020). A exemplo, o salário familiar cujo homem era o provedor e a mulher dona de casa, no contexto latinoamericano viu-se uma outra composição, em que as mulheres em sua maioria trabalhavam na terra, ou como serventes domésticas, ou seja, não foram liberadas dos trabalhos domésticos como as mulheres da elite foram (delegando às suas empregadas).

A autora ressalta uma importante característica que identifica as lutas feministas na América Latina: a busca pela autonomia. Especialmente pautadas na educação popular teorizada por Paulo Freire, a busca pela emancipação se tornou um forte traço:

Em outras palavras, as feministas latino-americanas estiveram sempre marcadas pela dinâmica social, política e econômica da região. Estes eram os contextos nos quais os encontros, muitas vezes contraditórios com as ideias feministas do Norte, tomaram forma. (SCHILD, 2016, p. 66).

A institucionalização do propósito feminista de autonomia e empoderamento, criou um novo espaço para as mulheres: “[...] ao mesmo tempo em que as enganam novamente em relações opressivas e muitas vezes exploradoras.” (SCHILD, 2016, p.

68). A autonomia desenhada pelo “[...] modelo neoliberal da família de duplo assalariamento e de trabalho “flexível” tem um custo”, qual seja: “a emancipação serve para alimentar o motor da acumulação capitalista [...]”, não desincubindo a mulher da prestação de cuidados, majoritariamente dirigido por elas.

Para os psicólogos Louise Silverstein e Carl Auerbach (1999, p. 3-5, 13, *apud* LACERDA, 2019, p. 40), o argumento neoconservador é, em parte “[...] resultado de uma ansiedade sobre quem vai criar as crianças, diante na nova realidade social em que as mulheres não mais dedicadas exclusivamente ao trabalho doméstico”. O fato de o homem não mais deter o poder econômico exclusivo na família o coloca na posição de divisão de tarefas domésticas, razão pela qual, para os pesquisadores, os debates das diferenças de gênero na paternidade perpassam pela reação à perda dos privilégios masculinos. Por isso a persistência na família nuclear e heterocentrada.

3.1.2 Neoconservadorismo e as implicações legais no campo educacional: a religião como mola propulsora da ofensiva anti gênero no Brasil

A América Latina possui histórias heterogêneas. Ainda que considerada suas características de capitalismo periférico e democracia tardia, os países se constituem politicamente de forma diversa. O Brasil não passa incólume ao avanço (neo)conservador global e é atingido, especialmente na última década, por uma disciplina das subjetividades, atravessada pela moral religiosa.

Os estudos estritamente nacionais não dão conta dos debates anti gênero por seu caráter transnacional e, nesse sentido, não se busca remontar uma realidade descolada dos demais países da América Latina e do globo. É importante, neste contexto, destacar a gestação das miradas que visam derruir os avanços na equidade de gênero, governado inicialmente pelo Vaticano.

Existe uma importante diferença entre o (neo)conservadorismo americano para aquele encontrado no Brasil: enquanto nos EUA o movimento visava se sobrepor à União Soviética para legitimar os Estados Unidos como potência hegemônica, no Brasil, a luta anticomunista tinha como objetivo a projeção internacional. Isso porque, sendo o Brasil um país de periferia, não havia substrato para uma disputa por hegemonia global, mas a intenção de “[...] inserção global ativa, com vistas a criar espaços para serem

ocupados por países emergentes como o Brasil.” (LACERDA, 2019, p. 157). Por esta razão, afirma a autora que o Brasil possui um *conservadorismo subalterno*, na medida em que a aplicação do pacote neoliberal em países em desenvolvimento como o Brasil implica em uma desnacionalização de recursos, ou seja, reforçando uma posição de subordinação.

Para além da utilização do discurso anticomunista, a capilaridade da atuação religiosa - especialmente a pentecostal e católica - se ancorou na narrativa de resgate da família nuclear, como aporte moral para o desenvolvimento da sociedade. A adoção de políticas pró-família pelos setores conservadores, engendram uma nova composição ideológica, que engloba o liberalismo e o conservadorismo, culminando no neoconservadorismo.

Biroli, Machado e Vaggione (2020) atribuem essa união a partir do impacto dos movimentos feministas e LGBTQIAP+, que avançaram em pautas legais como a permissão para o aborto, o reconhecimento do casamento entre pessoas do mesmo sexo e a aprovação de leis de identidade de gênero. No Brasil, não obstante, o aceno do Poder Judiciário à abertura do debate em relação ao aborto³⁸, não houve qualquer avanço significativo.³⁹

No campo político, pode-se destacar alguns eventos que eclodiram a ofensiva anti gênero no Brasil, com especial inferência no campo educacional. A edição da primeira Nota Técnica de “Prevenção e Tratamento dos Agravos Resultantes da Violência Sexual contra Mulheres e Adolescentes”, publicada em 1999⁴⁰, que garantia o direito, dentre outros, ao aborto nos casos de violência sexual, gerou o enfurecimento dos grupos antiaborto, especialmente pela eliminação do requisito do exame de corpo de delito. Esse debate culminou no Projeto de Lei n.º 5069/2013, proposto pelo então

³⁸ O aborto por anencefalia do feto foi autorizado apenas em 2012, por meio de decisão histórica do Supremo Tribunal Federal na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 54 proposta pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde (CNTS). Para decisão completa, ver: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2226954>.

³⁹ Segundo a Plataforma de monitoramento legislativo da Revista AZMina, desde 2011 foram apresentados 69 projetos de lei, dos quais 80% criminalizam o aborto de alguma forma. Apenas 1 dos 69 projetos propõe a descriminalização do aborto.(LIBÓRIO, 2020).

⁴⁰ Para ler Norma Técnica atualizada:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/prevencao_agravo_violencia_sexual_mulheres_3ed.pdf.

deputado Eduardo Cunha, visando restringir o acesso ao aborto, sob a alegação de que a ampliação da sua defesa está ligada à uma estratégia de controle populacional das organizações Rockefeller e que:

Neste sentido, as grandes fundações enganaram também as feministas, que se prestaram a esse jogo sujo pensando que aquelas entidades estavam realmente preocupadas com a condição da mulher. (BRASIL, 2013, p. 4).

A proposta, ainda em trâmite legislativo, gerou diversos debates no país, especialmente nos grupos feministas, diante da grave violação aos direitos das mulheres que a proposta apresenta. Destarte, houve manifestações contrárias à aprovação do projeto, por diversos segmentos da sociedade.⁴¹

O debate sobre o direito reprodutivo das mulheres sempre esteve atravessado pela moral religiosa, manifestado incontáveis vezes nos discursos proferidos por políticos, ainda que o país seja laico. A religiosidade atrelada à política ficou evidente, por exemplo, nos discursos no decorrer da votação pela admissibilidade do processo de destituição da presidenta Dilma Rousseff, em que os conteúdos dos votos revelavam a defesa pela família tradicional, em nome da religião e de deus.

Segundo Prandi e Carneiro (2018), um ponto a não se perder de vista quando se trata do processo de admissibilidade do impeachment está no fato de que as justificativas:

[...] oferecidas pelos deputados ao votar a favor ou contra a continuidade do processo de afastamento da presidente, em grande medida, deixaram para trás as razões alegadas para a instauração do processo, que eram de ordem administrativa, e remeteram a ideais e valores de ordem moral, sobretudo a defesa da moral tradicional, que estaria em perigo com a continuidade do governo de Dilma Rousseff. (n.p.)

Após a análise dos discursos proferidos, os autores categorizaram em 5 dimensões as falas e concluíram que:

[...] os resultados mostraram que aqueles que votaram a favor da admissibilidade do impeachment, que foram a maioria, tenderam a justificar seu voto com base em diferentes aspectos que podem ser

⁴¹ Ver Piovesan (2015) e Cardoso (2015).

reunidos sob a rubrica da tradição, que inclui sentimentos referentes à família, à religião e à base eleitoral do deputado, somando-se a ela a avaliação de mau governo e corrupção. Os derrotados, que votaram contra o prosseguimento do processo de afastamento, calcaram seus votos preferencialmente em justificativas mais ligadas aos pressupostos da democracia e da legalidade do processo político. (PRANDI; CARNEIRO, 2018, n.p.).

As declarações e os conteúdos morais carregados nas justificativas, ainda que não inovadoras, começaram a aflorar e hoje podem ser vistos como precursores do sectarismo e autoritarismo presentes na cena política atual.

A trajetória das pautas anti gênero no Brasil é demonstrada no estudo realizado pelo grupo G&PAL⁴², iniciado em 2017, que visava mapear e analisar as ofensivas anti gênero na América Latina. O desdobramento da pesquisa se deu pela divisão do mapeamento e análise de cada país da América Latina, ficando as autoras Sonia Corrêa e Isabela Kalil (2020), responsáveis pela investigação d(n)o Brasil.⁴³

O primeiro registro identificado no país quanto ao termo “ideologia de gênero” se remonta a 1 de fevereiro de 2011, em discurso proferido pelo então deputado Jair Bolsonaro, posicionando-se contra a distribuição do “Kit gay”, tema que ganharia protagonismo nos anos seguintes, especialmente nas eleições presidenciais. (CORRÊA, KALIL, 2020).

Conforme já exposto anteriormente, o termo *ideologia de gênero* foi utilizado muito antes do registro apontado pelas autoras, advindos especialmente da igreja católica e seus núcleos conservadores, no entanto, acredita-se que, no Brasil, esse foi o primeiro registro conhecido por sua ampla divulgação midiática. No entanto, destaca-se que, segundo Junqueira R. (2018):

Os estudiosos sobre o tema são geralmente concordes em afirmar que "teoria/ideologia de gênero", com suas flexões, é uma invenção católica cuja configuração e emergência se deram entre meados dos anos 1990 e início da década seguinte, ao longo de articulações que envolveram episcopados, o associacionismo pró-vida e pró-família, e organizações terapêuticas de reorientação sexual, sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e com o apoio de vários dicastérios da Santa Sé, como a Congregação para a Doutrina da Fé.

⁴² Gênero & Política en América Latina.

⁴³ Para ler estudo completo: <https://sxpolitics.org/GPAL/uploads/Ebook-Brasil%2020200204.pdf>

Ainda em 2004, o governo federal lançou o programa Brasil sem Homofobia⁴⁴, para combate à violência e à discriminação contra GLTB⁴⁵ e promoção da cidadania de homossexuais. Como desdobramento, a partir da articulação entre organizações civis e políticas e, com o fito de promover a recomendação prevista no componente V⁴⁶ do plano de implementação, desenvolveu-se o Escola Sem Homofobia. O projeto visava fomentar a formação inicial e continuada dos educadores na área de sexualidade, além da

formação de equipes multidisciplinares para avaliar os livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e a superação da homofobia; estímulo à produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; apoio e divulgação da produção de materiais específicos para a formação de professores; divulgação de informações científicas sobre sexualidade humana. (BRASIL, [20--], p. 6)

Além do caderno desenvolvido, o material didático do kit educativo era composto por seis boletins (Boleshs), três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz e uma carta de apresentação. Em 2011, após forte pressão da bancada evangélica, a presidenta em exercício, Dilma Rousseff, suspendeu a distribuição do material didático. (CORRÊA; KALIL, 2020).

Esse foi um advento importante para o ativismo conservador, na medida em que suas maiores resistências estão no campo da educação sexual “[...] por considerá-la uma forma de imposição da “ideologia de gênero” a crianças e adolescentes”. (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 73). Esse ativismo tem como lógica a concepção de que educação sexual deve ser definida pela família e não pelo Estado, bem como que o paradigma dos direitos sexuais visa destruir a família nuclear.

Outra frente de ataques às políticas de equidade se dá por meio do ordenamento jurídico, na tentativa de coibir os debates, com a supressão de diversos termos ligados

⁴⁴ Para ler o programa completo:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf.

⁴⁵ Sigla utilizada à época para concatenar os termos: Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais.

⁴⁶ V – “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual.

à gênero, a exemplo de enfoque de gênero, equidade de gênero, violência de gênero, entre outros. As alterações textuais legislativas no trâmite de debates e aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) são exemplos claros da investida e consolidação da base (neo)conservadora no país.

Na primeira versão apresentada, já nas páginas iniciais, era possível identificar o termo gênero como um dos vértices da promoção do respeito.⁴⁷ A segunda versão manteve o comando, enquanto a terceira e última versão deixou de constar o termo gênero, sendo substituído pelo texto:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10).

Em relação à educação infantil, a primeira versão da BNCC colocava como foco do trabalho pedagógico a inclusão da “[...] formação pela criança de uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero”. (BRASIL, 2015, p. 19). Na última versão, é possível verificar nova supressão do termo gênero, colocando como direito da criança a convivência com “[...] outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.” (BRASIL, 2018, p. 38).

Para além do acima destacado, a primeira versão apresentava por diversas vezes a temática ligada às questões de gênero e sexualidade, com menção expressa, enquanto à última versão traz em seu bojo expressões mais genéricas, ligadas à "diversidade" ou "diferenças". A motivação para alteração e supressão das temáticas ligadas à gênero podem ser facilmente verificadas nos discursos proferidos nos debates

⁴⁷ desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos. (BRASIL, 2015, p. 7).

legislativos, fortalecidos por setores religiosos da sociedade que encamparam campanhas contra o documento na sua forma originária.⁴⁸

No campo legal, as ofensivas anti gênero se manifestaram por meio de projetos de lei que visavam a proibição de conceitos associados à “ideologia de gênero” e a supressão (ou até a criminalização) da perspectiva de gênero enquanto corrente ideológica. (BIROLI, MACHADO, VAGGIONE, 2020).

No Brasil, como parte dos ataques às políticas de gênero, foi proposto o Projeto de Lei n.º 1859/2015, da lavra do Deputado Alan Rick (PRB-AC) e outros para fins de inclusão de parágrafo único, no artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), com o seguinte teor:

Art. 3º [...]

Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’.

A justificativa da proposta apresenta a concepção de violação da liberdade da família, a defesa da Constituição Federal⁴⁹ e denota às obras de Judith Butler a influência na adoção da terminologia “gênero”. Não obstante, extrai-se da justificativa que a ideologia de gênero já havia iniciado suas construções nos anos 1980, antes de Butler, quando o conceito foi adotado “[...] pelo movimento marxista e feminista, que via nesta teoria uma justificação científica para as teses desenvolvidas inicialmente por Karl Marx e Friedrich Engels.” (BRASIL, 2015, PL 1859, p. 3).

No âmbito judicial também se buscou guarida para a exclusão dos debates de gênero na educação. Após diversas investidas de prefeituras na promulgação de leis que proibiram o debate de gênero nas escolas⁵⁰, o Supremo Tribunal Federal, por meio da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 457, julgada em

⁴⁸ Os discursos podem ser encontrados no canal oficial do Ministério de Educação no Youtube: https://www.youtube.com/c/ministeriodaeducacao_MEC/search?query=bncc. Para o debate específico acerca da ideologia de gênero na BNCC, ver audiência pública da Câmara Legislativa do Distrito Federal em: https://www.youtube.com/watch?v=7OS8_QF7HUc&t=6373s.

⁴⁹ Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

⁵⁰ Nova Gama (GO), Foz do Iguaçu (PR), Ipatinga (MG), Cascavel (PR), Paranaguá (PR), Palmas (TO) e Londrina (PR).

27 de abril de 2020, decidiu, por unanimidade, pela inconstitucionalidade da Lei 1.516/2015 do Município de Nova Gama, em razão da usurpação de competência legislativa da União.

A decisão também destacou a violação aos princípios atinentes à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como a proibição da censura em atividades culturais e liberdade de expressão. Também fundamentou o julgado o direito à igualdade e o dever estatal na promoção de políticas públicas de combate à desigualdade e à discriminação de minorias.⁵¹

⁵¹ EMENTA: ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. DIREITO CONSTITUCIONAL. LEI 1.516/2015 DO MUNICÍPIO DE NOVO GAMA – GO. PROIBIÇÃO DE DIVULGAÇÃO DE MATERIAL COM INFORMAÇÃO DE IDEOLOGIA DE GÊNERO EM ESCOLAS MUNICIPAIS. USURPAÇÃO DE COMPETÊNCIA PRIVATIVA LEGISLATIVA DA UNIÃO. DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (ART. 22, XXIV, CF). VIOLAÇÃO AOS PRINCÍPIOS ATINENTES À LIBERDADE DE APREENDER, ENSINAR, PESQUISAR E DIVULGAR O PENSAMENTO A ARTE E O SABER (ART. 206, II, CF), E AO PLURALISMO DE IDEIAS E DE CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS (ART. 206, III, CF). PROIBIÇÃO DA CENSURA EM ATIVIDADES CULTURAIS E LIBERDADE DE EXPRESSÃO (ART. 5º, IX, CF). DIREITO À IGUALDADE (ART. 5º, CAPUT, CF). DEVER ESTATAL NA PROMOÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE À DESIGUALDADE E À DISCRIMINAÇÃO DE MINORIAS. INCONSTITUCIONALIDADE FORMAL E MATERIAL RECONHECIDAS. PROCEDÊNCIA. 1. Compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV), de modo que os Municípios não têm competência legislativa para a edição de normas que tratem de currículos, conteúdos programáticos, metodologia de ensino ou modo de exercício da atividade docente. A eventual necessidade de suplementação da legislação federal, com vistas à regulamentação de interesse local (art. 30, I e II, CF), não justifica a proibição de conteúdo pedagógico, não correspondente às diretrizes fixadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). Inconstitucionalidade formal. 2. O exercício da jurisdição constitucional baseia-se na necessidade de respeito absoluto à Constituição Federal, havendo, na evolução das Democracias modernas, a imprescindível necessidade de proteger a efetividade dos direitos e garantias fundamentais, em especial das minorias. 3. Regentes da ministração do ensino no País, os princípios atinentes à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II, CF) e ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CF), amplamente reconduzíveis à proibição da censura em atividades culturais em geral e, conseqüentemente, à liberdade de expressão (art. 5º, IX, CF), não se direcionam apenas a proteger as opiniões supostamente verdadeiras, admiráveis ou convencionais, mas também aquelas eventualmente não compartilhada pelas maiorias. 4. Ao aderir à imposição do silêncio, da censura e, de modo mais abrangente, do obscurantismo como estratégias discursivas dominantes, de modo a enfraquecer ainda mais a fronteira entre heteronormatividade e homofobia, a Lei municipal impugnada contrariou um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, relacionado à promoção do bem de todos (art. 3º, IV, CF), e, por consequência, o princípio segundo o qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (art. 5º, caput, CF). 5. A Lei 1.516/2015 do Município de Nova Gama – GO, ao proibir a divulgação de material com

Por meio de estratégias jurídicas, denominadas por Biroli, Machado e Vaggione (2020) de *juridificação reativa*, busca-se a mobilização do direito para a defesa da moralização religiosa. Esse processo de interface entre o direito e a religião, “[...] envolve as formas como o Estado regula o religioso [...] e as maneiras pelas quais os atores religiosos apelam ao direito em defesa de sua postura moral.” (p. 79).

Na América Latina, o próprio processo de colonização ocorreu tendo como base o Estado imiscuido com a igreja católica, evidenciando que a relação entre Estado e religião é algo estrutural, entretanto o que se observa na contemporaneidade é que, o (neo)conservadorismo está atrelado às coalizões políticas da direita e de grupos religiosos, ainda que não politicamente situados na direita. Dados do Latinobarômetro de 2018, demonstram um declínio da afiliação católica (60% da população) e avanço dos segmentos evangélicos (19% da população) e daqueles que se declaram sem afiliação religiosa (16,5% da população). No Brasil, assim como na maior parte dos países da América Latina, os grupos evangélicos que mais crescem são os pentecostais. (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020).

Esse crescimento ampliou a capacidade de influência de partidos evangélicos na agenda pública, divulgando e ampliando as associações “pró-vida” e “pró-família”. No início do século XX, os evangélicos lutavam pela separação da igreja e Estado, em uma atitude liberal, no entanto, a investida nas agendas (anti) gay e de (anti) ideologia de gênero aproxima-os, atualmente, dos grupos conservadores católicos. (VILLAZÓN, 2014).

No Brasil, a tramitação no Congresso Nacional do Projeto de Lei n.º 8.035/2010, denominado Plano Nacional de Educação (PNE), no período de 2011 e 2020, expandiu a ofensiva anti gênero por parlamentares. Após, houve um verdadeiro embate pelos setores católicos e evangélicos com o poder Executivo em detrimento das pautas levantadas por feministas, coletivos LGBTQIAP+ e movimentos de direitos humanos. (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020). Ainda segundo as autoras:

referência a ideologia de gênero nas escolas municipais, não cumpre com o dever estatal de promover políticas de inclusão e de igualdade, contribuindo para a manutenção da discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero. Inconstitucionalidade material reconhecida. 6. Arguição de descumprimento de preceito fundamental julgada procedente. (ADPF 457, Relator(a): ALEXANDRE DE MORAES, Tribunal Pleno, julgado em 27/04/2020, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-137 DIVULG 02-06-2020 PUBLIC 03-06-2020)

Deve-se registrar que o PNE havia sido apresentado pelo Executivo no final de 2010 e, entre os inúmeros objetivos elencados em sua formulação original, encontrava-se, no artigo 2º, a superação das desigualdades educacionais e a “ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e orientação sexual”. A possibilidade de incorporação de conceitos e teses da perspectiva de gênero na política educacional brasileira motivou uma forte aliança de parlamentares católicos e evangélicos no Congresso Nacional, assim como a mobilização de bispos, sacerdotes, pastores e fiéis na sociedade civil brasileira. (p. 94).

A pressão realizada pelos atores (neo)conservadores culminou na modificação da versão aprovada em 2012 pelos deputados, a partir das sugestões do pastor batista Magno Malta, sendo aprovada em 2014 sem as menções a gênero e orientação sexual. (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020).

Ainda que não seja objeto da presente pesquisa, em razão da sua importância no contexto brasileiro e educacional, não se pode deixar de mencionar a fundação do movimento “Escola sem Partido” (ESP) pelo advogado católico Miguel Nagib. Criado em 2004, tem como slogan “Diga não à doutrinação nas escolas e universidades. Junte-se ao Escola sem Partido”. O ESP é “[...] reconhecido nacionalmente como a mais importante e consistente iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária.” (ESP, [2004?]).

Em 2020, o fundador Miguel Nagib deixou o movimento ESP, asseverando a ausência de apoio, verificada especialmente a partir de 2018, tendo como objetivo futuro a escrita de um livro sobre a temática. Em entrevista veiculada no site do ESP, o fundador criticou o Ministério Público pela sua “omissão” quanto ao combate de “práticas ilícitas” dentro das escolas por “rezarem a mesma cartilha ideológica”. Em seguida, o advogado também critica as decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal, inclusive a decisão supra mencionada (ADPF 457), dentre outras no mesmo sentido, por não impedir o discurso da “ideologia de gênero” nas escolas. (2020).⁵²

A presença dos atores religiosos na política sempre ocorreu no Brasil, no entanto, foi possível observar sua maior ocupação após a ascensão do então candidato à presidência Jair Bolsonaro. Após sua eleição, o Estado virou campo fértil para o

⁵² Vídeo veiculado no site oficial do escola sem partido (<http://www.escolasempartido.org/>) em 22 de agosto de 2020.

alastramento da moral fundamentalista religiosa, especialmente nos debates que infringem o sistema de valores cristãos.

Segundo as autoras Corrêa e Kalil (2020), não se pode compreender a eleição brasileira de 2018 sem levar em conta as fortes características do “[...] colonialismo, racismo, classismo, autoritarismo político, heteronormatividade e patriarcalismo que marcam a formação social e política brasileira.” (p. 24). Esse atravessamento está capilarizado no âmbito educacional, na medida em que a política governamental atual busca o consenso com àqueles que coadunam com seus preceitos religiosos e, com uma educação pautada nos valores da denominada “família tradicional brasileira”.

A influência no campo da educação pôde ser verificada já na primeira nomeação ao Ministério da Educação, por meio de indicação do católico Olavo de Carvalho ao teólogo Ricardo Vélez Rodríguez, católico de direita, conhecido por seu combate à Teologia da Libertação e, posteriormente, à perspectiva de gênero. (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020). Após escândalos e desgaste⁵³, o Ministro foi exonerado e substituído por Abraham Weintraub, graduado em ciências econômicas, que deixou o cargo posteriormente para assumir cargo no Banco Mundial, em meio a pressão por seu posicionamento contra o Supremo Tribunal Federal (STF), investigações por disseminação de notícias falsas e ofensas contra as instituições democráticas. Antes de deixar o cargo, revogou a política de cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em cursos de pós-graduação nas Universidades Federais, instituído por Aloízio Mecedante, do governo Dilma Rousseff.⁵⁴

Em seguida, foi nomeado para assumir o cargo o advogado, teólogo e professor Milton Ribeiro. Também envolvido em escândalos, foi afastado após determinação de investigação pelo Tribunal de Contas da União (TCU) por irregularidades no Ministério da Educação, com distribuição de recursos e acesso privilegiado de pastores aos orçamentos da pasta.⁵⁵

Ainda que os cargos estatais sejam majoritariamente constituída por homens, o ativismo das mulheres na luta contra a ideologia de gênero também se destaca:

⁵³ Ver mais em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/08/politica/1554735105_392569.html.

⁵⁴ Ver mais em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-18/prestes-a-deixar-cargo-weintraub-revoga-portaria-de-cotas-a-negros-e-indigenas-na-pos-graduacao.html>.

⁵⁵ Ver mais em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/tcu-determina-inspecao-no-mec-por-supostas-irregularidades-envolvendo-pastores/>.

Às mulheres sempre coube a tarefa de transmitir as crenças religiosas para os familiares e para as novas gerações. Agora, como ativistas dos movimentos neoconservadores, elas desempenham um papel simbólico importante no confronto com as feministas: afinal, são mulheres desqualificando e questionando as teses emancipacionistas de outras mulheres. (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 131).

As manifestações de mulheres a partir de suas crenças, religiosas ou não, por certo são legítimas. Em um sistema democrático, todos devem ter voz e espaço para suas singularidades. O que se aponta - a partir da concepção de Estado laico, corolário da Constituição Federal do Brasil - é o atropelo às políticas educacionais, e a imposição de uma moral que somente ao indivíduo pertence, em um ordem privada e não pública.

O que se verifica é que:

O pânico moral criado pelas lideranças cristãs em torno da questão da educação sexual tem alimentado campanhas contra a “ideologia de gênero” e levado essas mulheres às ruas e às galerias das casas legislativas para combater a perspectiva feminista e as demandas dos movimentos LGBTQI na área educacional.(BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 132).

Todos esses movimentos, orquestrados por uma agenda conservadora, atuaram em múltiplas frentes repercutindo no campo legislativo, jurídico, social e na própria compreensão de religião. No contexto brasileiro, as disputas se acirraram a partir da candidatura do atual presidente Jair Bolsonaro, publicamente contrário ao que denomina de “ideologia de gênero”.

No contraponto, em que pese a atual composição conservadora do Supremo Tribunal Federal, o órgão tem atuado como verdadeiro freio às massivas investidas dos grupos (neo)conservadores na educação, buscando manter a laicidade do Estado, prevista constitucionalmente. Não obstante, os movimentos que visam a defesa da moral cristã não cessam em sua empreitada, havendo inúmeros projetos de leis em trâmite atualmente, nos âmbitos federais, estaduais e municipais, inclusive visando tipificar como crime quem:

[...] nas dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize, ou organize política de

ensino, currículo escolar, disciplina obrigatório, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a ideologia de gênero. (BRASIL, PROJETO DE LEI N.º 4893/2020).

Como se observa, a *juridificação da moralidade*, segunda dimensão do neoconservadorismo (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020) perpassa o poder legislativo e almeja a ocupação dos espaços democráticos para a defesa e manutenção da virtude cristã, ainda que o Estado seja declaradamente laico. Subverte-se, assim, o intento democrático de promoção da equidade, estampado nos tratados internacionais e na própria Constituição Federal do Brasil de 1988.

3.2 Gênero e decolonialidade: tensões democráticas no contexto latinoamericano

Quando se trata de abertura democrática nos países latinoamericanos, ainda que não haja uma história linear, é possível verificar a utilização de leis e das políticas públicas na defesa das agendas de gênero. Isso levou a tensões entre grupos progressistas e conservadores em razão do ambiente plural que se construiu pós período ditatorial. Em suma, como afirma Biroli, Machado e Vaggione (2020) os grupos com proposições conflitantes se fortaleceram nas últimas décadas, na conjuntura da democratização. “Movimentos feministas e LGBTQI, de um lado, e segmentos católicos carismáticos e pentecostais, de outro, encontraram contextos favoráveis à promoção de suas agendas.” (p. 135).

Nesse tensionamento, a escola como espaço democrático acaba, por vezes, sendo o lugar de defesa dos direitos fundamentais e de erosão dos próprios preceitos democráticos. Isso porque, *pari passu* às garantias constitucionais brasileiras, previstas na carta magna e nas legislações infraconstitucionais, qualquer abertura reflexiva para os pensamentos que se afastam dos padrões patriarcais e heteronormativos enseja uma pronta reação para a manutenção dos valores, conforme já visto anteriormente.

Na contramão das atuais ofensivas ao debate de equidade de gênero nas escolas, essa, como campo de *práxis*, requer, em um primeiro momento, a reflexão dos papéis de gênero hierarquicamente instituídos para, após, construir um ambiente de resistência para um caminhar democrático. Essa é uma aposta que não se restringe ao espaço escolar, de educação formal, mas que atribui ao campo formal de educação um *locus* privilegiado para a prática da liberdade de que fala Freire (2002) e Hooks (2017).

A prática democrática, para sua realização, requer a criação de espaços além dos limites comumente estabelecidos, ou seja, às margens do poder estabelecido, como a outra face da dominação totalitária, sempre aberta ao inesperado e sensível a uma estratégia futura, conforme alude Warat (1997, p. 111):

A prática democrática não cessa de expor os poderes estabelecidos aos conflitos que os desestabilizam e os transformam em uma recriação contínua da política, do direito e do saber instituído. Desta forma, convida-se a criar novas formas de experiência político-jurídica, novas modalidades de convivência social, inventando contrapoderes sociais capazes de enfrentar a onipotência da cultura oficial. Um poder democrático se inventa contra os poderes instituídos, criando um imaginário apto para transcender ao totalitarismo que vai tomando posição nas diferentes instâncias sociais.

Afastando-se de uma concepção unívoca e hegemônica das práticas democráticas, Warat destaca a necessidade da democracia se afastar de sua bandeira igualitarista, substituindo-a por uma bandeira da diferença. Nesse sentido, elenca para a democracia o lema: autonomia, desigualdade e indeterminação, acreditando que tais elementos são o cerne para outro tipo de representações imaginárias, agora comprometidas com o termo democracia. (WARAT, 1992). O autor ressalta ainda a necessidade de um processo democrático de produção de subjetividade, estimulador da criação e da produção de novas realidades e significação, afastando-se da leitura formal de conteúdo abstrato e universal da democracia realizada pelos juristas. Assim, para Warat (1992), a dinâmica democrática é incontrolável pelas normas de produção de verdades científicas ante as formas cotidianas das sociedades e as experiências decorrentes da convivência social.

Em contraposição à busca pela manutenção dos valores pelos grupos conservadores, Warat denota à democracia um caráter dinâmico comprometido com práticas e ideias que a todo momento instituem novos valores, necessidades e antagonismos. É dizer, a democracia é uma prática instituinte do espaço político da sociedade, um espaço em que o poder se legitima “por estar permanentemente vinculado à permanência dos conflitos e dos antagonismos sociais” (p. 108), não podendo o significado da democracia deduzir-se pelos saberes ou modelos morais impostos como verdade ou realidade.

O caráter dinâmico denotado à democracia por Warat (1997), requer uma invenção cotidiana da sociedade, afastando-a de práticas totalitárias e atrelando as tomadas de decisões àqueles que serão efetivamente afetados por elas. Com isso, refuta a ideia de consenso majoritário, que cristaliza as subjetividades e aliena os cidadãos a seguirem fórmulas estereotipadas, criadas a partir de um instrumental racional à margem das suas histórias, desejos e necessidades.

Desde sua perspectiva de uma democracia em movimento, o autor discorre sobre o indispensável espaço de resistência frente à pretensa dominação exercida pelas estruturas e instituições. A resistência à homogeneização, por fim, é o que constitui a democracia. Em suma:

[...] a democracia termina sendo entendida como o sentido de uma resistência, como o sentido de uma transgressão permanente dos limites de um futuro e de uma realidade que já foi totalitariamente programada. Como o sentido de uma transgressão, a democracia é uma prática política que se realiza buscando sua própria definição. (WARAT, 1997, p. 100).

A concepção de espaço de resistência democrático em Warat, que concebe a cidadania como efetivação da democracia, com o papel de autonomia e emancipação das pessoas, esbarra no atual cenário de retaliação às diversidades e às estruturas há muito mantidas do *Sul*. Quando se trata de educação, usada como campo de disputa ideológica e anti gênero, a resistência se faz diariamente pelas práticas para a equidade.

Não se pode olvidar que as campanhas contra o debate de gênero têm colaborado para a erosão das democracias pois comprometem os valores e requisitos institucionais fundamentais como a “[...] pluralidade, laicidade, proteção a minorias, direito à livre expressão e à oposição.” (BIROLI; MACHADO; VAGGIONE, 2020, p. 137). Por conseguinte, a valoração de concepções tradicionais tem expandido lideranças autoritárias, colocando em risco os fundamentos da agenda da equidade de gênero.

No *Sul*, as desigualdades são aparentes e a democracia sempre foi subordinada aos preceitos coloniais e imperiais, ou seja, aos modelos instituídos pelos países de capitalismo central. Como denuncia Ballestrin (2014), não há uma perspectiva pós-

colonial de democracia e a teoria democrática contemporânea pouco agregou das contribuições das Teorias do Sul:

Os modelos hegemônicos contemporâneos de democracia possuem dificuldades em teorizar o exercício da democracia em condições não ideais, de desigualdade em diversos níveis. Daí que as experiências democráticas participativas oferecidas por um conjunto de países latinoamericanos na atualidade, revelam uma abertura mais sensível à inserção das demandas vindas “de baixo” e do processamento de identidades historicamente subalternizadas. (p. 198).

Em contraponto, observando-se desde a colonialidade, verifica-se uma constante intervenção externa, humanitária e militar pela democracia. Contudo, a investida ocidental para a universalização do seu modelo liberal de democracia representativa tem sido hoje questionada. As manifestações populares ocorridas desde 2011 demonstram a “[...] tensão sobre a urgência da democracia e seus limites”. (BALLESTRIN, 2014, p. 203).

O Brasil inaugurou um tipo de golpe antidemocrático sem o protagonismo militar a partir do impeachment da então presidenta Dilma Rousseff. O fenômeno, que constitui o que Ballestrin (2017) denomina de pós-democracia, é definido como divórcio entre a democracia e o neoliberalismo. Isso porque, escancara a privatização do poder político ao poder econômico internacional, desconsiderando a soberania popular: “O sequestro do estado e da democracia pelo capitalismo, em suma, parece ser uma dinâmica não tão nova ou desconhecida pelos países não centrais.” (p. 5).

Em suma, o atual contexto do Brasil revela que: “[...] as agendas neoliberal e neoconservadora, quando contrariadas e aliadas, são capazes de produzir uma ruptura democrática com aparência democrática” (p. 6). A exposição do autoritarismo sem qualquer constrangimento no campo político atingiu drasticamente os espaços antes concebidos como democráticos, a exemplo das escolas, que diariamente enfrentam a tentativa de silenciamento.

As desigualdades oficialmente combatidas pela democratização e pela garantia de direitos previstos constitucionalmente, são colocadas em segundo plano a partir da razão neoliberal de democracia, que busca dirimir o público em detrimento do privado. Com isso, o debate não mais pertence à coletividade, mas às famílias, ancoradas nos

seus valores. O sentido do coletivo, portanto, é desfeito para dar vez ao individualismo liberal.

As democracias liberais, como afirma Biroli, Machado e Vaggione (2020), constituíram-se a partir das reivindicações e pressões para “generificar” as democracias. No período entre a década de 70 e 2000, houve um crescente movimento para a “[...] promoção de uma educação inclusiva, que possibilitasse o combate à homofobia e promovesse a igualdade de gênero e o respeito à diversidade como valores democráticos.” (p.143-144). A politização das relações de gênero, surgidas com os movimentos que visavam a garantia de direitos, encontrou o que as autoras denominaram de “politização reativa”, com uma estratégia mais ampla que culminou nas conhecidas alianças conservadoras na política.

A busca pela conservação da família tradicional, pelo afastamento dos debates de gênero da esfera pública - incluindo a escola - implica diretamente na percepção da divisão do trabalho e das responsabilidades. A sobrecarga das mulheres e as percepções acerca do que é ser mulher no campo subjetivo e profissional, por certo afetarão as práticas docentes para a equidade.

Segundo Biroli, Machado e Vaggione (2020):

Ainda que as mulheres continuem a ser as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e de cuidado, sua presença na força de trabalho remunerado se ampliou, assim como seu acesso à educação formal e às mais diversas profissões. Isso significa que o trabalho gratuito que desempenham historicamente entra em tensão com suas funções na vida pública, mesmo em uma perspectiva bastante prática: o tempo disponível para o trabalho doméstico e o tempo disponível para o trabalho remunerado, o tempo destinado ao cuidado e o tempo destinado à profissionalização e aos vínculos laborais entram frequentemente em conflito. (p. 149).

Os papéis biologicamente atribuídos às mulheres e aos homens e desempenhados na esfera pública e privada impactam não apenas no campo subjetivo, mas na própria dimensão de cidadania e diversidade nas democracias. Pensando no campo orgânico da educação, especialmente no que tange à prática docente, o silenciamento das mulheres quanto aos seus sofrimentos e os ataques às suas alteridades repercute em suas subjetividades. Estas, como componentes de suas práticas, refletem seu modo de estar na e de produzir a realidade.

A reflexão sobre esses papéis cristalizados é, antes de tudo, um primeiro passo para uma educação emancipadora. Uma reflexão que perpassa a condição subjetiva, como mulher, como minoria em direitos. Não se trata de um direito individual, mas, como afirma Biroli, Machado e Vaggione (2020, p. 190) de um “[...] antipluralismo dos movimentos contra o gênero e o modo como a defesa da “família”, nos termos em que é feita, legitima violências e restrições de direitos, assim como processos de privatização e erosão da dimensão coletiva da política” e da própria democracia como espaço de diversidade e resistência.

Em suma, o avanço (neo)conservador na América Latina está relacionado, também, à expansão do ideal religioso que atua objetiva e subjetivamente na população e, especialmente nas mulheres, cristalizadas nas suas funções generificadas. Ao passo que as pautas feministas e LGBTQIAP+ ganham destaque e, por vezes, alguns direitos, a resistência ideológica cristã, financiada por diferentes atores, movimenta a máquina pública e dissemina seus dogmas com o fim de manter os padrões de gênero.

Esse movimento conservador, que procuramos discutir ao longo deste capítulo, repercute em várias esferas da vida cotidiana, de forma que a busca pela manutenção da chamada família tradicional e dos papéis de gênero, incide diretamente nas atuações das mulheres e das professoras, na medida em que afeta a própria existência e os conteúdos que são ministrados nas aulas.

A nova onda silenciadora das mulheres as coloca em um lugar de isolamento, e conforme procuramos discutir não é possível ser compreendido como algo isolado, sendo antes necessário analisar o processo histórico que propiciou o fortalecimento desses grupos e de suas pautas.

Importante lembrar que o uso dos poderes legislativo, executivo e judiciário, demonstra a forte capacidade de disseminação dos ideais dos grupos hegemônicos, especialmente os religiosos, para manter seus preceitos morais. Não obstante, é necessário também destacar que, a luta pela equidade de gênero resiste e têm campo fértil na educação, ambiente de disputas, mas de resistência à cruzada moral para conservação de papéis religiosamente e moralmente concebidos.

Pensar sobre o como essas disputas se configuram no cotidiano das instituições nos motivou também, a realizar a presente pesquisa, e sendo assim, no próximo capítulo, trataremos especificamente das narrativas das educadoras no decorrer dos

encontros, as eventuais repercussões das disputas no campo dos debates de equidade de gênero e os atravessamentos das reflexões nas práticas docentes.

4 REFLEXÕES DO E NO CAMPO: TENSÕES, ENFRENTAMENTOS E VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DAS EDUCADORAS DE UMA ESCOLA DE JOINVILLE

A partir de um questionário *online*, inicialmente foram coletadas informações básicas que puderam gerar um perfil inicial. Buscando preservar as suas identidades, junto com a carta final escrita, as educadoras acostaram as assinaturas com o nome pelo qual desejavam ser identificadas na pesquisa. Desse modo, a partir dos nomes fictícios por elas escolhidos e as respostas apresentadas no questionário, tem-se as seguintes informações iniciais:

Quadro 3 - Perfil das educadoras

Nome	Idade	Gênero	Raça/cor/etnia	Estado civil?	Filhos(as)?
Maria	54 anos	Feminino	Branca	Casada	3 filhos
Lua	32 anos	Feminino	Parda	Solteira	Não
Elisabeth	24	Feminino	Branca	Solteira	Não
Antônia	45	Feminino	Branca	Casada	Sim, 3
Helena	43 anos	Feminino	Preta	Casada	Sim, 1 filho.
Janes Joplin	41	Feminino	Branca	Casada	1 filho

Fonte: Ribeiro (2022)

Ainda que a presente pesquisa não possua qualquer intenção quantitativa, haja vista a baixa amostra para tal, importante destacar que, das 6 pessoas respondentes, 100% se identificou com o gênero feminino, 66,67% se identificou como branca, 16,67% como parda e 16,67% como preta. Apenas para fins de contextualização, a cidade de Joinville possuía⁵⁶, em 2017, 577.077 habitantes, dentre os quais 50,37% eram mulheres e 13,94% eram negros.⁵⁷ (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2017)

Segundo a Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina (SED), em 2021, Joinville contava com 4.340 professoras mulheres e 1.123 professores na

⁵⁶ Dados mais recentes localizados.

⁵⁷ Na pesquisa, não foram considerados cor/raça amarela e indígena.

educação básica (SED, 2021). Na sinopse estatística, que tem como base o INEP, não encontramos dados sobre perfil de raça/cor dos/as professores/as.

Os dados não fogem da realidade brasileira quando se trata de gênero na educação infantil e séries iniciais, em que as mulheres são maioria, diminuindo a porcentagem conforme avança o nível de ensino. Essa inversa proporcionalidade ressalta o que diversos autores/as já denunciaram: a divisão sexual do trabalho (LUGONES, 2007; LACERDA, 2019; BIROLI, MACHADO e VAGGIONE, 2020) e a feminização da docência (PRÁ; CEGATTI, 2016; VIANNA, 2013; NEVES, BRITO e MUNIZ, 2019).

Em relação à formação acadêmica, para fins de situar e contextualizar a área de conhecimento quando se trata de educação formal, tem-se os seguintes dados:

Quadro 4 - Perfil das participantes em relação à formação acadêmica

Nome	Graduação	Ano de conclusão	Última formação acadêmica	Ano de conclusão	Instituição da última formação e em qual curso?
Maria	Pedagogia	2000	Pós-graduação Lato Sensu (Especialização)	2016	IPGEX Psicopedagogia Clínica e Institucional
Lua	Psicologia	2018	Pós-graduação Lato Sensu (Especialização)	2019	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Elisabeth	Pedagogia	2019	Pós-graduação Lato Sensu (Especialização)	2021	Uniasselvi - Alfabetização e Letramento
Antônia	Pedagogia	1998	Pós-graduação Lato Sensu (Especialização)	2019	ACE - Psicopedagogia
Helena	Pedagogia	2008	Pós-graduação Lato Sensu (Especialização)	2021	ACE Faculdade Guilherme Guimbala
Janes Joplin	Pedagogia	2003	Pós-graduação Lato Sensu (Especialização)	2004	ACE

Fonte: Ribeiro (2022)

As educadoras do grupo perfazem o total de 100% quando se trata de formação no ensino superior, todas com pós-graduação, superior à taxa nacional segundo o

censo escolar de 2020, em que 79,1% possuíam nível superior na educação infantil e 81,8% em grau de licenciatura e 3,5% em bacharelado para o ensino fundamental. (INEP, 2020). Em Joinville, 87,9% dos professores possuem graduação com licenciatura e 39,1% possuem especialização *lato sensu*. (SED, 2021).

Quanto ao tempo de exercício da docência e demais atividades ligadas à educação, as educadoras responderam:

Quadro 5 - Perfil das participantes em relação ao tempo de atuação da educação

Nome	Há quanto tempo atua na área da educação	Há quanto tempo atua na educação infantil?	Qual turma de educação você atua em 2022?	Você sempre exerceu a mesma função? Se não, informe as demais funções exercidas.
Maria	10 anos	Atuo nas séries iniciais há 10 anos.	4° ano e 5° ano	Não, já fui secretária.
Lua	2 anos	8 meses	Atuo desde educação infantil até ensino fundamental 2	Sim
Elisabeth	2 anos	-	4° ano	Não. Trabalhava no comércio.
Antônia	29 anos	Já atuei na educação infantil, mas hoje trabalho com ensino fundamental.	Supervisão	Já atuei desde o berçário até a EJA. Também atuei na gestão escolar e hoje estou na supervisão escolar do ensino fundamental.
Helena	11 anos	9 anos com o ensino Fundamental	5° anos do Ensino fundamental	Integradora de mídia
Janes Joplin	20 anos	18	Inclusão AEE atendimento educacional especializado	Sim

Fonte: Ribeiro (2022).

Como é possível verificar no quadro, 3 participantes não apontaram profissão diversa à área de educação e duas delas atuam há 2 anos, sendo que as demais atuam há mais de 10 anos. Ainda conforme pode ser observado no quadro, todas atuam na

educação básica, em ambas as etapas: educação infantil e ensino fundamental, apenas uma delas relata docência no Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses dados coadunam com a histórica feminização da docência no Brasil tratada anteriormente, e aponta uma forte tendência das mulheres em permanecer na área após ingresso na carreira, ainda que haja historicamente a precarização da educação.

No que tange às aproximações ou afastamentos da temática de gênero durante a formação e interesses na temática, responderam as participantes:

Quadro 6 - Perfil das participantes em relação ao debate de gênero

Nome	Você já participou de formação inicial ou continuada com abordagem acerca das questões de gênero?	Se sim, quais temas foram abordados?	Considera importante, no âmbito da formação continuada, a abordagem dos temas ligados às questões de gênero?	Encontra ou já encontrou alguma dificuldade no seu exercício profissional atrelada às questões de gênero?
Maria	Não	Não tive essa formação.	Sim	Sim
Lua	Não	Não participei	Sim	Sim
Elisabeth	Não	-	Sim	De certa forma. No ano passado e nesse, tenho uma aluna que enfrenta essas questões.
Antônia	Não	Não	Sim	Sim
Helena	Não	Não participei	Sim	Não
Janes Joplin	Não	Não	Sim	Sim

Fonte: Ribeiro (2022)

Das 6 educadores respondentes, nenhuma participou de formação inicial ou continuada com a temática de gênero, apesar de todas considerarem importante. Por um lado, o conservadorismo existente na cidade de Joinville pode ser um fator considerável na ausência de tais abordagens. Por outro, o foco mercadológico dado à educação, consolidado com a aprovação da BNCC e a consequente inserção do setor privatista nos programas de formação denunciado por Campos, Durlin e Campos (2019), descortinam a falta de interesse do poder público em temas que promovam a reflexão e tratem de questões subjetivas que não estão ligadas aos setores empresariais.

Em relação ao que pensam sobre a prevalência das mulheres na docência, especialmente tratando de educação infantil e ensino fundamental, responderam as participantes:

Quadro 7 - Concepção das participantes acerca da prevalência das mulheres na educação infantil e ensino fundamental

Nome	O que pensa/reflete sobre o predomínio das mulheres na Educação Infantil?
Maria	Acredito que poderíamos ter professores homens também.
Lua	Acredito ser uma questão de construção social relacionada ao papel da mulher na sociedade, a naturalização do “instinto materno”...
Elisabeth	Acredito que esse predomínio é recorrente dos estereótipos construídos em nossa sociedade, acrescentando na mulher o papel de cuidadora, mais sensível. Ao contrário do homem, que se atrela às questões de insegurança.
Antônia	É uma herança histórica de um tempo em que as mulheres só podiam atuar na educação de crianças pequenas.
Helena	Penso que há preconceito em relação a sociedade. Acredito que a sociedade considera essa uma função direcionada as mulheres por questões culturais e de preconceitos também.
Janes Joplin	Cultural

Fonte: Ribeiro (2022)

Parece, ao nosso ver, que as educadoras já partem de uma visão atenta à realidade e percebem que historicamente a função de professora é majoritariamente feminina, em especial na educação básica e que é resultado dos papéis de gênero atribuídos socialmente. Esse é um importante ponto de partida, haja vista que a escola é um local - também - de construção desses papéis e estereótipos que perpetuam na sociedade. Tanto é que em relação às temáticas de gênero, as educadoras demonstraram interesse nas relações entre professores e alunos (Maria) e na identificação dos próprios comportamentos misóginos e homofóbicos em sua prática, por meio de apuração do olhar, do ouvir e do agir no cotidiano escolar (Antônia).

As educadoras também demonstraram interesse, previamente, em práticas emancipatórias para crianças e adolescente, formas de abordagem com as famílias (Lua) e na própria forma que seria adotada nos encontros para debates sobre as questões de gênero (Helena). Esses interesses iniciais, utilizados como temas geradores dos encontros, foram aos poucos sendo substituídos pelas questões

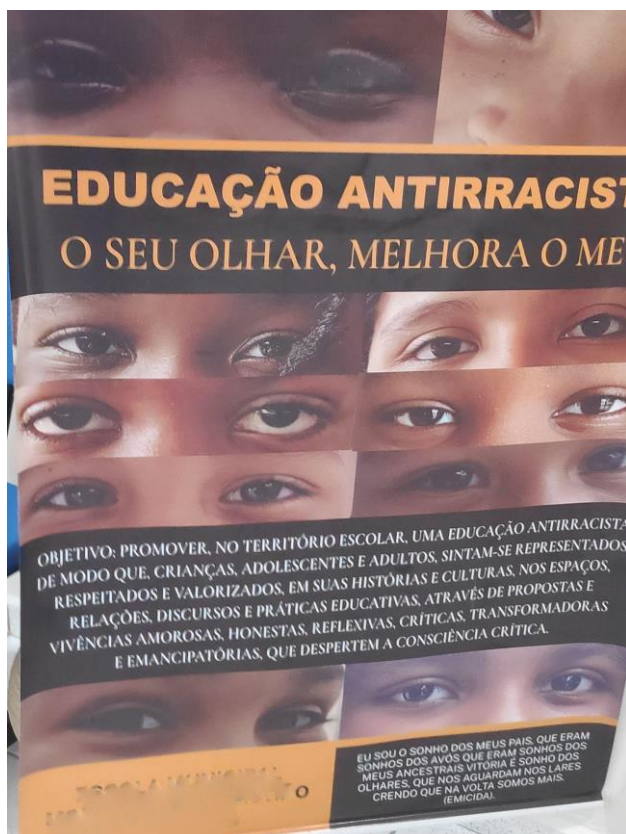
subjetivas das educadoras. Desde o primeiro encontro, cujo objetivo era a reflexão sobre as mulheres na sociedade para que pudéssemos estabelecer pontos de partidas e nos conhecermos, as temáticas sobre suas condições subjetivas, que incluíam a sobrecarga mental e o cansaço pela divisão sexual do trabalho, as repercussões da nossa constituição enquanto mulheres geolocalizadas nas nossas práticas docentes perpassou todos os encontros.

Acreditamos que essa sobrecarga transbordante, aliada à falta de espaços de encontros entre as mulheres para reflexão - pessoal e profissional - e a posterioridade da pandemia da COVID-19, que trouxe mais isolamento social, ansiedades e depressões, culminou nas narrativas predominantemente voltadas para si. O compartilhamento de experiências, pessoais e profissionais parece ter sido o fio condutor de todos os encontros, e que levou as educadoras, já nos encontros finais, a compartilharem práticas pedagógicas voltadas à equidade de gênero ou ligadas às questões de gênero, ainda que nenhuma formação tenha lhes sido proporcionada.

4.1 Primeiras aproximações com o campo

Em 10 de maio de 2022 foi realizado o primeiro encontro com as educadoras. Ao chegar na escola, enquanto aguardava a Coordenadora da Educação Infantil no *hall* de entrada, o *banner* ao meu lado me chamava atenção:

Figura 1 - Banner localizado na entrada da escola



Fonte: Ribeiro (2022)

Se tratava de um *banner* sobre educação antirracista, pauta que, *a priori*, poderia destacar um ponto sensível para a escola e um olhar atento ao cotidiano e graves violações da população negra no estado. Importante destacar que Santa Catarina é o estado com mais registros de crimes de injúria racial no Brasil, tendo 2.865 casos dos 10.291 registrados no país no ano de 2020. (FÓRUM DE SEGURANÇA, 2021).

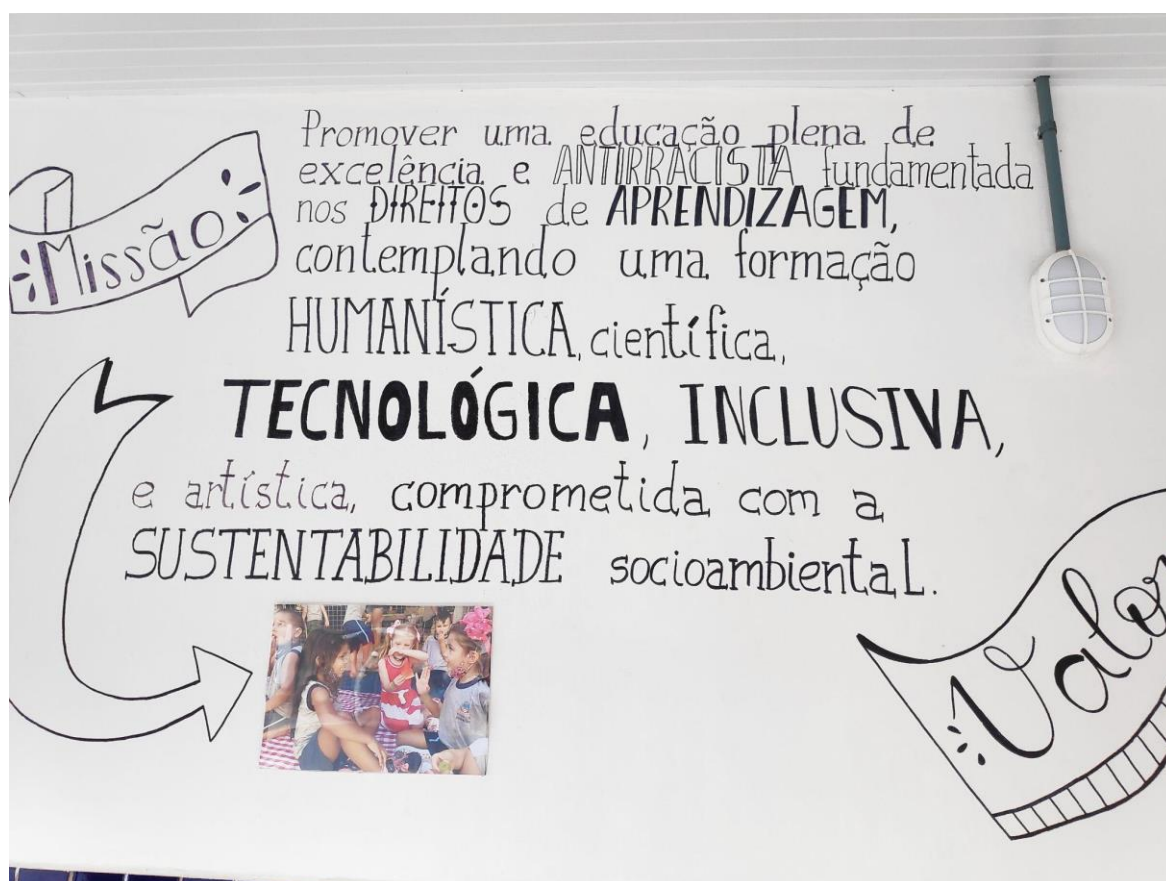
Segundo dados do IBGE (2022), o Sul possui 75,1% de pessoas autodeclaradas brancas, 4,4% pretas e 19,9% pardas. Em Santa Catarina, 17% das pessoas são autodeclaradas pretas ou pardas. A cidade de Joinville não difere muito em termos proporcionais. Apesar de ser a cidade de Santa Catarina com maior população negra, 18% assim se autodeclararam.

A desproporção entre a população autodeclarada negra e a quantidade de crimes de injúria racial no estado desnuda uma realidade alarmante, consubstanciada no forte índice de discriminação e violência que sofre. Com isso, reforça-se a

concepção de Santa Catarina como um estado reconhecidamente europeizado, parte do projeto de encobrimento eurocêntrico.

Adentrando na escola, logo no corredor seguinte, é possível visualizar um mural que contempla a missão, a visão e os valores da escola, bem como algumas diretrizes lá utilizadas:

Figura 2 - Painel no corredor da escola (Parte 1)



Fonte: Ribeiro (2022)

O painel reforça a importância da abordagem antirracista para a escola, junto a bonecas negras encontradas na sala da coordenação, demonstrando um forte compromisso com a pauta antirracista. No Projeto Político Pedagógico, também exposta no painel, há nova menção a educação antirracista, aliada a outras palavras que exprimem as balizas institucionais da escola:

Figura 3 - Painel no corredor da escola (parte 2)



Fonte: Ribeiro (2022)

Figura 4 - Painel no corredor da escola (parte 3)



Fonte: Ribeiro (2022)

O local em que a escola está localizada pode dar indícios acerca dos objetivos pedagógicos e da promoção de temáticas pertinentes à educação. Joinville é uma cidade de 590.466 habitantes⁵⁸, com maior concentração de população no perímetro urbano, como é o caso da localização da escola. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 97,3%, com 149 escolas de ensino fundamental. (IBGE, 2021).

No que se refere ao bairro em que a escola está localizada, segundo relatório mais recente disponível (2017), a projeção para 2020 era de 17.486 habitantes, com maior população feminina (51,5%) e rendimento médio mensal de 1,77 salários mínimos. O bairro dista 3,85 km do centro da cidade. (PREFEITURA DE JOINVILLE, 2017).

A escola atende atualmente o ensino infantil e fundamental e, segundo censo escolar de 2021, possui 148 alunos matriculados na pré-escola, 498 nos anos iniciais e 43 na educação especial.

A educação infantil e fundamental é um campo eminentemente feminino em relação à docência, como já abordado, e a escola em que foi realizada a pesquisa não foge da regra geral. Pensando no atual cenário político que cerca as possibilidades de debates de gênero nas escolas, embasadas no (neo)conservadorismo, questionamos sobre o atual estado subjetivo das professoras que enfrentam cotidianamente a opressão patriarcal pela manutenção de seus papéis femininos na sociedade.

Para dar conta do extenso diálogo e demandas emergidas no e do campo e das propostas teóricas e epistemológicas que guiam toda a construção da presente pesquisa desde o projeto inicial, elaboramos três eixos de análise. Essas categorias, definidas a partir das falas das educadoras e das observações durante os encontros, dão conta de abordar as principais reflexões e angústias declaradas pelo grupo, especialmente quanto à condição de mulher na sociedade, as tensões e repercussões no campo da educação quando se trata de equidade de gênero.

4.2 Ser mulher e feminista em Abya Yala: “eu acho que feminismo é a luta da mulher em todo lugar”

⁵⁸ Dado referente ao ano de 2020. Em 2021, a população estimada é de 604.708 habitantes.

Desde o início da pesquisa, nos preocupamos em situar a realidade latinoamericana e marcar um *locus* epistêmico mais condizente com a história e o desenvolvimento dos países encobertos e silenciados. Malgrado as inúmeras pesquisas e autoras/es de referência hoje conhecidas/os no *Sul*, de fato, no campo da ciência, ainda existe uma grande adesão às teorias advindas da Europa. O resgate de algumas concepções originárias não pode ser visto como mero preciosismo ou uma busca pela conservação moral de palavras e terminologias. A história apagada, *encoberta*, deve emergir para dar um novo sentido ao *Sul*, uma identidade silenciada violentamente.

Considerando o primeiro encontro como espaço para conhecer as concepções das educadoras acerca do ser mulher, objetiva e subjetivamente, escolhemos as imagens da fotógrafa Cindy Sherman conhecida pela criação de *personas* femininas em diversos contextos, impressas em retratos conceituais. As escolhas das imagens (totalidade de imagens apresentadas no Anexo I), conforme abaixo identificadas, geraram diversos temas que puderam se desdobrar nos encontros posteriores:

Figura 5 - Imagens escolhidas pela educadora Maria⁵⁹



Obra: Untitled Film Still #21

⁵⁹ A participante optou por duas imagens.



Obra: Untitled Film Still #35

Fonte: Wikiart (20--?)

Ao explicar acerca da escolha, Maria (2022) afirmou que a imagem traz uma concepção “[...] daquela mulher que sempre foi a dona de casa, a mulher que tá em casa esperando né, como eu digo que eu já fui, porque como eu casei muito cedo, me casei com 18 anos. então eu levei muito tempo para me descobrir né”.

Em contraponto, afirma que a outra fotografia

[...] passa na imagem uma mulher independente, uma mulher moderna, uma mulher que saiu daquela vida porque ela tinha dentro dela outro lado sabe, porque toda mulher tem, mas às vezes não sabe que tem né, aquele outro lado que é muito forte.

Em uma aparente separação das esferas pública e privada, há muito debatida nos espaços feministas, a hierarquia das relações de gênero especialmente no campo doméstico aparecem como categoria histórica, já denunciada por Lugones (2007) quando tece suas críticas à análise de Quijano. Isso porque, não obstante a necessária intersecção de raça e classe para o resgate dos debates do *Sul*, gênero não pode ser uma categoria desconsiderada.

Essa ficta divisão dos espaços públicos e privados, como afirma Miguel e Biroli (2014) sustentou a exploração capitalista, pois os homens brancos puderam dedicar seu tempo ao trabalho assalariado, enquanto a mulher foi excluída do acesso à cidadania e trabalho remunerado. Nesse sentido, a superação desse pacto social de gênero firmado sem a participação feminina requer “[...] aquele outro lado que é muito forte” para sair “daquela vida”, qual seja, a doméstica, mormente associada a pouca responsabilidade e, portanto, mais fácil do que a vida dos homens.

No campo liberal, em que o privado não deve sofrer interferência do Estado, as vulnerabilidades daquelas que estão confinadas ao espaço doméstico impactam diretamente em seus direitos, na medida em que estes não são garantidos. Essas relações desiguais na vida privada obstam a participação paritária de mulheres e homens na vida pública e, assim:

[...] fica reduzida a possibilidade de que questões que se definem como relevantes a partir da experiência das mulheres na vida doméstica, como o cuidado com as crianças e os idosos e a violência e a dominação de gênero na família, ganhem visibilidade na agenda pública e nos debates políticos. (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 34).

A conquista desses direitos demanda a ocupação dos espaços pelas mulheres, historicamente submetidas a uma masculinidade eurocêntrica, opressora e excludente dos espaços considerados públicos. Ao falar de feminismo, Maria expõe esse campo de luta, afirmando que “[...] feminismo é a luta da mulher em todo lugar né, em ser aceita, em ter os mesmos direitos né [...] eu penso assim, que o feminismo, ele é uma causa né. Ele é uma causa, é uma luta, é a mulher se colocando no lugar onde é direito dela.” Essa luta contínua culmina em uma resistência que também aparece na forma de cansaço na fala da educadora: “Parece que sempre temos que estar provando, o tempo inteiro!”.

A educadora Elisabeth, ao fazer a escolha da imagem abaixo, também aponta a dificuldade de ser mulher, especialmente em espaços cuja maioria das pessoas são homens.

Figura 6 - Imagem escolhida pela educadora Elisabeth



Obra: Untitled Film Still #84

Fonte: Wikiart (20--?)

Ao explicar a sua escolha e o sentido que atribui à imagem, Elisabeth aponta a diferença entre dois locais de trabalho que atua: “Eu saio daqui e final de semana eu vou para uma realidade que eu convivo com muitos homens e é incrível como o homem fica vendo na mulher a fragilidade, nada além da fragilidade [...]” Em seguida, a educadora faz diversos relatos de eventos ocorridos no local em que trabalha no final de semana e, em consonância com o discurso de Maria, afirma que: “[...] parece que tudo que a gente faz nunca é o suficiente e nunca é o bastante e que sempre vai ter um homem que vai fazer muito melhor aquilo.”.

A invisibilidade da mulher brasileira na força de trabalho, sentidas e verbalizadas pelas educadoras está diretamente interligada aos critérios de valoração das atividades laborativas. Segundo Miguel e Biroli (2014), além de exigir o acesso das mulheres às atividades ditas de homens, é necessário redefinir:

[...] os critérios de valoração que fazem com que algumas atividades (as deles) sejam consideradas mais importantes e mais dignas do que outras (as delas) e que fazem com que algumas formas de comportamento (as deles) sejam vistas como universalizáveis, enquanto outras (as delas) apareçam como inevitavelmente ligadas a uma posição social em particular. (p. 65).

Em termos estatísticos, ainda que as mulheres atualmente tenham mais frequência na educação formal (IBGE, 2019), isso não garante uma equidade das relações. Ainda que se reconheça os avanços em termos de direitos das mulheres ao longo dos anos, o lugar de subordinação continua a incomodar. A universalização do masculino ocidental que aparece nas falas das educadoras desnuda uma recusa a esse lugar.

A colonização das mulheres do *Sul*, racializadas e reinventadas de acordo com as diretrizes discriminatórias ocidentais, que perderam as relações igualitárias dos povos originários (MENDONZA, 2010), parece perpassar as relações ainda hoje, com o incômodo e o peso emocional da ausência da valorização da diferença.

Quando pensamos em classe trabalhadora, como é o caso do contexto da pesquisa (educadoras e pesquisadora), há um contexto implícito de desvalorização e injustiças atreladas à exploração do trabalho. No entanto, vale destacar que as mulheres

[...] tal como minorias étnicas, encontram-se num meio-termo e padecem de um mix mais equilibrado de injustiças, incluindo a desvalorização simbólica de suas formas de expressão e comportamento, o menor controle sobre os bens econômicos e a discriminação no emprego. (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 74).

Quando se trata de identidade feminina, não podemos perder de vista que “A mulher é o sujeito do feminismo, mas a categoria “mulher” foi construída em meio a relações marcadas pelo patriarcado e pela dominação masculina.” (MIGUEL, BIROLI, 2014, p. 80). Essa resignificação de si, descobrimento e criação de uma identidade descolada dos preceitos patriarcais não é construída sem luta. No campo da emancipação das mulheres latinoamericanas, o capitalismo periférico atravessa as conquistas feministas.

Figura 7 - Imagem escolhida pela educadora Helena



Obra: Untitled Film Still #58

Fonte: Wikiart (20--?)

Ao relatar a escolha da sua imagem, a educadora Helena fala de como se percebe no mundo:

Eu olhei uma mulher assim independente que eu sempre fui desde criança, sempre fui muito independente porque eu fui obrigada, comecei a trabalhar muito cedo, eu olhei assim pra ela como uma mulher que segue, que vai, olha pra trás, mas segue. Eu sempre tive isso. Não por conta de eu querer, mas eu fui obrigada a ser, eu precisei.

Ao reconhecer sua identidade a partir da obrigatoriedade, ou seja, de um *ter-que-ser*, de uma reatividade à causas *a priori* não explicitadas pela educadora, o trabalho aparece como um elemento constitutivo. O reconhecimento enquanto mulher aparece novamente imbricado em uma fala posterior da educadora, que reconhece a atuação direta do capitalismo sobre as mulheres:

Agora, essa fala que ela tava comentando aqui, da mulher ter atingido muitos objetivos, um deles eu acredito que foi o capitalismo que deixou, porque o capitalismo tem muito interesse sobre a mulher. Mas se você for analisar politicamente nós não temos voz... se você for em grandes

empresas, claro, a gente sabe que tem mulheres poderosas, que conseguiram seu papel porque são competentes, mas se você for analisar mesmo, né, a gente ainda não tem um papel né... porque o papel que nós temos, nós somos a maioria, vamos dizer assim, mas ainda é por conta do capitalismo, que vê na mulher ... você pode perceber, quantas lojas de roupa tem de mulher? Infinitas, né... brechó de mulher? Infinitos. Coisa de mulher? Infinito... porque também foi colocado em nós essa coisa de consumidora. Já começa por aí... tá dentro de nós isso... é uma coisa tão grande.

Quando se reconhece que o colonialismo tornou possível o capitalismo, não é possível dissociar a análise do lugar de capitalismo periférico em que estamos. Na obra de Lugones, assim como de outros pensadores decoloniais, o capitalismo é analisado como um complexo sistema de poder, que perpassa não apenas as relações econômicas, mas as próprias relações e expectativas sociais.

Nessa perspectiva, a identidade de consumidora atribuída às mulheres e o estado de capitalismo periférico contribuem para o aumento da proletarização do trabalho na América Latina. Ainda que com salários historicamente inferiores aos dos homens, as mulheres devem manter a possibilidade de consumo e, por conseguinte, submeter-se às relações de opressão para dar conta da existência financeira na sociedade.

Com isso, a categoria gênero, primordial para os debates da colonialidade, não parece dar conta da análise complexa que envolve o ser mulher na sociedade. Quando a educadora Helena, fala que “[...] sempre fui muito independente porque eu fui obrigada, comecei a trabalhar muito cedo”, fala também de uma condição da mulher negra que, a despeito das demais educadoras, brancas, que também demonstram os efeitos da opressão em suas vidas, atrela *prima facie* a relação com o trabalho e o capitalismo.

Por certo não é possível generalizar as condições materiais, sociais e de gênero, o que desde o início não se pretende nesta pesquisa, no entanto, concordamos que mormente “A experiência das mulheres em posição de elite - brancas, educadas, burguesas ou pequeno-burguesas, heterossexuais - tende a ser apresentada como a experiência de todas as mulheres.” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 85) e buscamos não sucumbir à generalização, especialmente por estarmos neste lugar comum de privilégio.

O que se destaca e não se pode desconsiderar é o encontro dessas educadoras, com suas próprias histórias, subjetivas e materiais, que convergem para uma desconstrução de uma mulher ideal e abstrata. Problematizam não apenas a opressão de um sistema patriarcal, mas implicam os debates de classe e raça, especialmente a partir das realidades vivenciadas no *Sul*.

Enquanto algumas preocupações e vivências experienciadas se pautam nas questões da condição de mulher e trabalho na sociedade, algumas outras podem se voltar mais às subjetividades, como foi a escolha da educadora Lua:

Eu acho que remete muito a questão do espelho, tornar-se mulher desse olhar e acho que essa questão da toalha, da nudez, de tirar um pouco...de tirar um pouco desse desse estigma né, que a sociedade coloca me traz muito uma uma... autoconhecimento” Uma imagem de descoberta assim que é de construção.

Figura 8 - Imagem escolhida pela educadora Lua



Obra: Untitled Film Still #2

Fonte: Wikiart (20--?)

No caso da educadora Lua, ao explicar sobre a escolha da imagem, vincula o tornar-se mulher ao estigma social, ao autoconhecimento e à possibilidade de construção. Sempre importante lembrar que, a ofensiva (neo)conservadora objetiva

ampliar o controle sobre o corpo e a vida das mulheres. A luta pelos direitos, pela autonomia e por uma vida livre de violência parecem se afastar das conquistas históricas. Hegemonicamente, nosso encobrimento enquanto povo latinoamericano tem uma faceta importante nos debates decoloniais, que é o encobrimento da *Outra*.

Quando a educadora Lua fala na descoberta da imagem da mulher, não parece falar apenas da corporalidade, mas de uma subjetividade que busca escapar da colonialidade e se reconhecer. Um ser mulher que se descobre pelo espelho, não mais por um padrão hegemônico, vigiado e julgado socialmente.

Podemos constatar que, inclusive as mulheres participantes da pesquisa que estão inseridas dentro dos padrões heteronormativos, com uma família tradicional, são devastadas pelas pressões sociais às mulheres. Chama a atenção que a educadora Lua, que atualmente tem um relacionamento com uma mulher, relata a descompressão na partilha da vida cotidiana em detrimento da sua experiência com homens.

Com isso, parece que há uma estereotipia sobre o ser mulher e o ser homem: o homem tem como privilégio, furtar-se das questões domésticas, algo que historicamente foi se constituindo e que não será rompido abruptamente. A relação igualitária detectada em alguns povos originários, como afirma Mendonza (2010) e Lugones (2007), foi *encoberto* pelos preceitos europeus de família ao ponto de, até hoje, não possuímos salários iguais quando da mesma função ou, no âmbito doméstico, receber “ajuda” dos homens, como se estivessem desonerados naturalmente do cuidado com o local em que moram.

Em um sistema liberal e de capitalismo periférico, não estamos à deriva de padrões e hierarquias e a “[...] ênfase nas experiências singulares dos indivíduos pode ocultar padrões estruturais de opressão” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 115). Padrões estes embasados nas relações europeizadas, e, portanto, submissos às concepções racializadas e economicamente situadas.

Enquanto a noção liberal de autonomia como “[...] suspensão da posição concreta dos indivíduos nas relações de poder é considerada insuficiente ou equivocada em seus pressupostos”, também a “[...] independência do indivíduo em relação ao mundo social é descartada como enganosa.” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 122). Em se tratando de mulheres, as quais historicamente foram atribuídas às funções de cuidado do outro, a possibilidade de autonomia tem um outro viés. Como diz Antônia:

“É que a gente foi ensinada a cuidar e não a ser cuidada.” Quando esse encargo de cuidado é transferido do doméstico para o público, com a autorização de trabalho nas funções de enfermagem e professora, por exemplo, é possível constatar a desvalorização e precarização transportada para o trabalho formal e (pouco) remunerado das mulheres.

Esse lugar de trabalho formal destinado às mulheres é diagnosticado pela educadora Helena: “Mas isso é uma questão muito cultural né, porque nós mulheres, aqui nós estamos indo mesmo pra área de humanas, de cuidado, na área de relacionamento, de relações, né? E isso é muito cultural e muito enraizado.”. Esse papel historicamente atribuído às mulheres e, por muito tempo, aceito por elas como única possibilidade de ingresso na vida social, parece ser questionado atualmente.

As condições materiais e as relações de poder que atravessam a existência das mulheres, portanto, merecem especial atenção quando se fala em autonomia. As lentes que refletem no espelho, possuem todas as marcas históricas e sociais que carregamos. A busca por um olhar desnudo, de construção, mira as possibilidades do próprio reconhecimento: o ser mulher apesar das desigualdades, dos encobrimentos e dos desgastes.

A educadora Janis Joplin relatou nos encontros e, em especial a partir da imagem escolhida nesse momento de descoberta, de desconstrução e de ressurgimento, que aqui denominamos de resistência. Resistência porque demanda um reconhecer e rearticular, tanto nas práticas pedagógicas (DE OLIVEIRA; CANDAU, 2013), quanto na própria subjetividade.

Figura 9 - Imagem escolhida pela educadora Janis Joplin



Obra: Untitled #153
Fonte: Wikiart (20--?)

Quando Janis Joplin falou acerca da escolha da imagem, em meio a lágrimas, relatou sobre seu breve e recente divórcio. O período de divórcio durou três dias e, após, o relacionamento foi reatado. Após refletir, concluiu:

Eu falei, eu nunca mais vou me permitir, ser essa pessoa morta, que não tem força vital. Eu até conversei ontem com a Lua, falei assim: eu não tenho força... eu não tenho força vital, não tenho energia, me sinto morta em relação... mas agora, estou assumindo as rédeas, e tá dando certo.

Para além das questões subjetivas que permeiam a existência de Janis Joplin, aqui consideradas como atravessamentos para qualquer atuação no mundo, perguntamo-nos quais conhecimentos são gerados a partir dessa reflexão de Janis Joplin para uma constante construção da *transmodernidade*? As rédeas que se deseja assumir perpassam por uma superação da hegemonia patriarcal europeia?

Por certo, não pensamos em termos acadêmicos e epistemológicos quando atravessamos ondas de desistência e resistência. No entanto, o lugar de autocrítica e de resistência cultural de que fala Dussel (2015), parece percorrer a existência das

mulheres do *Sul*, que buscam uma tentativa libertadora de ser e estar no capitalismo periférico e de subverter os parâmetros hegemônicos colonizados: uma resistência cultural decolonial.

Quando o cuidado destinado aos *Outros* passa a permear uma necessidade de cuidado de si no cotidiano das mulheres, podemos dizer que caminhamos para a inclusão política feminina no sistema democrático. Biroli (2018, p. 54) já denunciava que:

O acesso desigual a cuidados necessários e a posição de quem cuida compõem dimensões das desigualdades de gênero, classe e raça que [...] constituem problemas para a democracia por pelo menos dois motivos. As relações de cuidado demandam tempo e, em sua forma privatizada, dinheiro. Estamos, portanto, falando de recursos que são também importantes para a participação política [...].

Para a autora, há relação entre as posições de desvantagem quando se trata de relações de cuidado e a própria baixa presença ou até exclusão nos locais de produção das leis e políticas. O segundo motivo relacionado ao cuidado como problema para a democracia diz respeito aos ambientes institucionais e específicos das relações de cuidado, apesar das suas dimensões pessoais e afetivas. Isso porque:

[...] o ambiente institucional em que o cuidado é provido é resultado de decisões políticas. Alocação de recursos e normas regulatórias incidem diretamente sobre o modo como cuidamos ou deixamos de cuidar uns dos outros. Se estas estão sendo definidas por lógicas antagônicas às possibilidades de cuidar e de receber cuidado da maior parte da população, falar de cuidado é falar das assimetrias no exercício da influência política e na conformação do mundo. (BIROLI, 2018, p. 54).

Em suma, a participação das mulheres nos campos decisórios que sustentam a democracia esbarram nas tensões das desigualdades de gênero, de classe e de raça. Para além do tempo, dimensão necessária para a participação política, a mercantilização do cuidado é variável primordial na definição de quem poderá estar na seara decisória política ou não.

É dizer, em um sistema capitalista, apenas quem dispor de condições financeiras poderá usufruir de tempo e, por conseguinte, poderá ter possibilidade de participação no campo decisório democrático. A divisão sexual do trabalho influ

diretamente nas dimensões de tempo e disponibilidade política, conforme será tratado no tópico a seguir, tendo em vista os diversos relatos das educadoras que apresentam as tensões vivenciadas.

Cumprido salientar que os encontros primordialmente visavam reflexões acerca das práticas pedagógicas e das concepções das educadoras sobre o que é ser mulher na atual sociedade, levando em conta o avanço (neo)conservador e o próprio local de silenciamento das mulheres do *Sul*. No entanto, diante das narrativas pessoais já deflagradas no primeiro encontro, como se viu anteriormente, optamos por acompanhar aquilo que era latente: os espaços de diálogo e reflexões que, por certo, impactam diretamente nas práticas pedagógicas dessas educadoras, mas que não se consolidam na objetividade mas sim nos atravessamentos subjetivos.

4.3 “A gente trabalha, adquiriu esse espaço na sociedade, só que a gente continua com a casa e com o fardo da casa”: divisão sexual do trabalho e a sobrecarga mental

A divisão sexual do trabalho está presente em muitos escritos feministas e debates de gênero por permear as realidades das mulheres por todo o globo. Desde que a América Latina foi *encoberta*, as relações de trabalho, formal e informal tomaram a forma dos preceitos europeus.

As atribuições funcionais vinculadas aos papéis de gênero foram modificadas paulatinamente para atender aos anseios capitalistas, que tinham na mulher uma fonte de extração de trabalho com baixa ou nenhuma remuneração, já que estas não precisavam prover os lares. Em paralelo ao aumento da industrialização que necessitava de mão de obra, as mulheres passaram a ser uma importante engrenagem de consumo no sistema capitalista.

Ainda que o tema já tenha sido amplamente debatido no âmbito acadêmico, os encontros e as educadoras nos apontaram o quanto essa estrutura incide nas nossas realidades e leva a sobrecarga mental. Isso porque, as hierarquias de gênero, classe e raça não podem ser explicadas “[...] sem que se leve em conta essa divisão, que produz, ao mesmo tempo, identidades, vantagens e desvantagens. (BIROLI, 2018, p. 19).

Segundo a autora, assim como outros países latino-americanos, o Brasil teve alteração em relação ao acesso das mulheres à educação e ao trabalho remunerado apenas nas últimas décadas do século XX. Entre 1970 e início do século seguinte: “[...] o percentual de mulheres economicamente ativas passou de 18,5% para cerca de 55%, tendo alcançado um teto de 59% em 2005.” (BIROLI, 2018, p. 21). Quanto à escolarização também houve uma mudança significativa do acesso à educação formal. Atualmente é possível verificar que as mulheres frequentam o ensino superior em maior número do que os homens⁶⁰ e, portanto, não é possível atribuir uma falta de qualificação para as discrepâncias das relações laborativas. Em contrapartida aos números de educação formal, há uma gritante diferença entre a taxa de participação de mulheres e homens nas estruturas econômicas, em atividades produtivas e acesso a recursos.⁶¹

Todas as educadoras relataram episódios que as marcaram e que são atravessadas por uma concepção hegemônica acerca da divisão sexual do trabalho. Maria, ao relatar sua vivência quando decidiu alçar novos campos profissionais, relatou:

Eu fiz a faculdade, passei, e foi um choque porque meu marido estava acostumado com essa vida. Ai, eu chego minha mulher tá ali, ela cuida dos filhos, ela vai ao médico, ela vai faz as coisas para mim, ela faz as coisas de casa também e, daí, quando ele me viu assim...”Opa, vai fazer uma faculdade?” Tanto que meu casamento ele dá uma patinada bem nessa época, ele patinou geral, ele começou a andar para trás porque não, pera aí, você não vai fazer faculdade. Eu como sou muito, eu quero, e quando eu quero ninguém manda em mim, então eu fui, vou fazer e ponto. Se você quiser ou não a escolha é sua, eu vou fazer e eu fiz eu passei e quando eu comecei a minha pós foi outra coisa que ele: “como assim você vai fazer uma pós?” Eu vou fazer uma pós, mas então, olha, não conte comigo! Foi a palavra que eu escutei dele. Eu falei: mas eu não preciso contar com você, preciso contar comigo e eu fui fazer. Então eu tinha estágios aos domingos e tinha essa questão de: “Mas você vai continuar?” era a pergunta que ele me fazia e ele é super moderno ele é super cabeça boa ele tem uma parceria assim como a [...] tá falando, ele se vira, faz almoço, só que essas questões de a mulher ser muito independente [...] e quanto mais se eu tentasse ele me podava e quando eu vi, hoje é engraçado que isso virou né, ao meu favor, porque hoje é assim ele fica orgulhoso.

⁶⁰ Segundo IBGE (2021), 29,7% das mulheres e 21,5% dos homens frequentaram o ensino superior em 2019.

⁶¹ Segundo IBGE (2021), em 2019, 73,7% dos homens e 54,5% das mulheres participavam da força de trabalho. Quando se divide a ocupação entre mulheres com ou sem crianças, 54,6% possui e 67,2% não possuem crianças.

A fala de Maria não destoa das experiências relatadas por outras educadoras e que são amplamente reivindicadas pelas feministas: a onerosidade do trabalho prestado cotidianamente de forma gratuita. Essa gratuidade do labor por vezes coloca as mulheres em uma situação de não apoio, pois os privilégios não são facilmente descartados por quem os detém. O debate, portanto, perpassa pela possibilidade de construção da autonomia das mulheres, que encontra obstáculos no contexto social e no âmbito privado. Segundo Miguel e Biroli (2014, p. 113-114):

A divisão sexual do trabalho também precisa ser discutida do ponto de vista do exercício da autonomia por mulheres e homens. Ela está na base do acesso diferenciado a recursos, a tempo - para dedicação ao trabalho, mas também o tempo livre -, a experiências distintas e ao desenvolvimento de aptidões que se convertem em alternativas; Tem relação direta com a socialização, também distinta, de meninas e meninos e com a construção diferenciada de horizontes de possibilidade para mulheres e homens, desde a infância. Esse é um dos sentidos em que nascer homem ou mulher tem impacto sobre as possibilidades de exercício da autonomia.

O amplo debate sobre os papéis de gênero atribuídos a determinadas tarefas, formais e informais, levou algumas mulheres a requerer maior participação masculina nas tarefas domésticas. Contudo, essa resistência parece caminhar a passos curtos quando Antônia relata, por exemplo, sua vivência:

A gente compartilha bastante as tarefas domésticas, meus filhos também aprenderam a compartilhar, mas a sobrecarga mental é minha, eu que penso, eu que sei o que falta, é eu que tenho que trabalhar e pensar tudo o que precisa para dentro daquela casa né, inclusive para ele também.

Esse é um ponto crucial no debate de gênero e explanado por Biroli (2018): o trabalho fornecido pelas mulheres sem remuneração, que influi diretamente na autonomia e no engajamento dos homens ao trabalho remunerado. Esse reconhecimento da divisão sexual do trabalho aparece também na fala da educadora Janis Joplin: “Porque homem só trabalha né. A gente trabalha, adquiriu esse espaço na sociedade, só que a gente continua com a casa e com o fardo da casa.”

Há, portanto, um trabalho não remunerado e invisibilizado, na medida em que muitas vezes não é sequer reconhecido como trabalho. A influência da modernidade não escapa da análise de tais excertos: sendo o capitalismo uma das categorias históricas da dominação europeia (QUIJANO, 2005), o controle do trabalho passa a girar em torno dele. Por dedução, se não há remuneração ao trabalho doméstico, esse passa a ser desconsiderado como um efetivo trabalho.

Os reflexos desse trabalho doméstico e invisibilizado ecoam ainda hoje nas realidades das mulheres, ainda que já sejam maioria no ensino superior: a dificuldade de ser ouvida, mesmo exercendo função hierarquicamente superior. A educadora Helena relatou essa dificuldade em ser ouvida, em que pese estar em um ambiente com alto índice de mulheres, como é a educação.

A educadora Helena relata: “Quando eu era coordenadora em outra escola, eles não aceitavam que eu dava ordem”, e nos faz deparar com os efeitos dessa divisão sexual do trabalho traçada a partir dos papéis de gênero atribuídos histórica e socialmente. Não podemos deixar de destacar que quando tratamos da divisão sexual do trabalho, nos filiamos ao que Biroli (2018) enfatiza: a inexistência de um padrão único desta divisão pois, “[...] os padrões variam quando se considera a posição de diferentes mulheres (e homens), levando em conta as relações de classe e de raça.” (p. 37).

A educadora Helena, mulher negra, relata a experiência de estar em uma posição hierárquica que não é local comum às mulheres e, especialmente na região em que reside (Estado de Santa Catarina), das mulheres negras. Santa Catarina é um Estado com altos índices de crimes cometidos contra pessoas negras, conforme já demonstrado. Em Joinville, cidade de realização da pesquisa, tivemos a primeira vereadora negra eleita em 2020 e que, logo após os resultados, sofreu inúmeras ameaças e ataques racistas.⁶²

Não se estranha as dificuldades enfrentadas pelas mulheres em um local conhecido nacionalmente pelo conservadorismo. Santa Catarina é um estado de colonização italiana e alemã majoritariamente, com inúmeras festas e tributos que visam manter a cultura europeia. Ainda que latinos, é significativa a quantidade de

⁶² Veja em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/eleicoes/2020/noticia/2020/11/18/primeira-vereadora-negra-eleita-em-joinville-e-vitima-de-racismo-e-ameacas.ghtml>

peças que cultuam a descendência e mantêm comportamentos xenofóbicos e eugenistas, a exemplo do movimento separatista “O Sul é o meu país”⁶³. Não por acaso, é um estado conhecido nacionalmente como incubadora de células neonazistas, com a prisão recente de alguns membros, monitorados pela polícia via redes sociais, local de publicação de imagens e vídeos alusivos ao nazismo, além de troca de mensagens racistas e xenofóbicas.⁶⁴

Nesse cenário, as mulheres negras por certo possuem mais entraves na aquisição e fruição de seus direitos, notadamente pelas características da região em que residem. Essa matriz cognitiva racista que predomina na cidade requer uma resistência contínua e encontrada já na porta da escola, por meio de um *banner*. Esse posicionamento marcado em diversos locais da escola é um dado de uma realidade situada que não pode ser desconsiderada.

Quando falamos de um feminismo latino-americano, não queremos utilizar de um conceito generalista. Ainda que o *Sul* tenha uma característica multirracial e pluricultural, concordamos com Gonzalez (2020, p. 42) ao afirmar que:

Tratar, por exemplo, da divisão sexual do trabalho sem articulá-la com seu correspondente em nível racial é recair numa espécie de racionalismo universal abstrato, tópico de um discurso masculinizado e branco. Falar da opressão da mulher latino-americana é falar de uma generalidade que oculta, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito caro pelo fato de não serem brancas.

Em Joinville, Santa Catarina, o preço é altíssimo, na medida em que o ser mulher necessariamente enfrenta muitas agruras e, ser mulher negra enfrenta agruras rochosas. Isso porque as hierarquias de gênero “[...] assumem formas diferentes segundo a posição de classe e raça das mulheres” (BIROLI, 2018, p. 23) e, dessa forma, não se pode ocultar essa visível diferença de privilégios dentro de um mesmo campo. E, no que tange à localidade em que se deu a pesquisa, a baixa representatividade política das mulheres negras é um alerta a não se perder de vista

⁶³ Veja em: <https://www.instagram.com/sullivre.oficial/> e <https://www.facebook.com/FanPageMeuSul/>.

⁶⁴ Veja em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2022/10/24/policia-prende-membros-de-celula-neonazista-em-santa-catarins.htm>

quando se trata de políticas públicas voltadas à dirimir a opressão e patriarcalismo, como mais um obstáculo no alcance das posições de poder e de decisão.

4.4 Tensões e enfrentamentos nas práticas docentes para uma educação pautada na equidade de gênero frente ao (neo)conservadorismo

Quando Bell Hooks trata da educação como prática da liberdade (2017), fala das suas vivências e das possibilidades de transgressões a partir de um movimento “contra as fronteiras e para além delas.” (p. 24). A transposição desses limites está implicado no campo subjetivo e objetivo das realidades das educadoras e, em certos momentos históricos, podem requerer uma maior resistência. Para possibilitar ou facilitar um ensino transgressor de fronteiras, muitas barreiras se apresentam, especialmente nos tempos atuais de “[...] reaquecimento da misoginia explícita diante do reconhecimento dos movimentos políticos das mulheres - o feminismo. (EGGERT, 2019, p. 114).

Desde o primeiro encontro, os relatos de sobrecarga mental se destacaram. Uma sobrecarga que está implicada na luta para se conseguir usufruir dos direitos positivados na constituição, tanto no âmbito privado quanto no público. Nas relações familiares, as narrativas demonstram que a divisão das tarefas domésticas não se consolidaram ao ponto de desonerar as mulheres, que ainda assumem a maior parte do trabalho não remunerado. No campo profissional, há uma necessidade constante de se posicionar, inclusive nos espaços mormente destinados às mulheres, o de cuidado, como é o caso da educação básica.

Ao considerar todos esses fatores, nos parece crucial que o caminho percorrido tenha passado, necessariamente, pelas reflexões subjetivas acerca do que é ser mulher para essas educadoras. Como afirma Walsh (2013, p. 31), as pedagogias não são “[...] externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e das gentes, mas sim parte integrante de suas lutas e perseverança ou persistência, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação [...].⁶⁵

⁶⁵ No original: “[...] externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación [...].

O avanço (neo)conservador tem pautado muitas das lutas e se configurado um grande entrave na transposição de fronteiras. Ao mesmo tempo que a manutenção de valores de um grupo conservador atua nos três poderes que sustentam o sistema democrático (legislativo, executivo e judiciário) e sufoca os debates pelo desenvolvimento dos direitos das mulheres e da comunidade LGBTQIAP+, como visto anteriormente, as educadoras são silenciadas nas escolas e impedidas de promover debates sobre a temática de gênero.

A educadora Lua compartilhou uma recente atividade que realizou com alunos dos oitavos e nonos anos, que visava trabalhar as questões de igualdade de gênero. Em suma, os/as alunos/as deveriam falar sobre o que é esperado do homem e da mulher e, após separados em grupos de meninas e meninas, cada grupo deveria falar as vantagens e desvantagens de ser homem/mulher em relação ao grupo oposto:

E aí eles trouxeram muitas coisas, foi muito legal, mas daí uma família questionou para diretora assim: ai de quem que veio essa ideia de uma palestra com a psicóloga de falar sobre ideologia de gênero? E foi algo que eles que trouxeram né [...] Eu não tentei interferir muito, até porque eu acho que a gente tá numa sociedade... na comunidade onde eu tô ali [...] que é por aqui na redondeza é muito muito conservadora.

A preocupação pelo cerceamento das práticas pedagógicas que fomentem o debate vão além das questões de gênero: o (neo)conservadorismo interferiu diretamente nos documentos educacionais e nas disposições das disciplinas, inclusive as voltadas ao sistema biológico:

É muito delicado a gente tá no local, está na escola, mas a gente tá numa condição bem bem delicada né. E qualquer coisa em relação à gênero né, qualquer coisa que se faça né... tiraram até de nós né, nas ciências, nós falávamos sobre sistema reprodutor. (MARIA).

Houve uma mudança, é importante que se diga, nos últimos anos, em relação à informação mesmo e ao conhecimento. Porque no quinto ano, desde que eu me conheço por gente, por professora, trabalhavam o sistema reprodutor [...] e com a BNCC foi tirado isso. E daí a gente desce por todo o corpo, é sistema circulatório, sistema respiratório e digestório. O resto não precisa... a parte vascular. Mas não se fala em hormônios, não se fala em neurológico e não se fala em reprodutor. (ANTÔNIA).

O silenciamento relatado pelas educadoras e o medo não se constroem apenas no campo simbólico, mas encontram respaldo nos diversos casos ocorridos na cidade, a exemplo da professora de ensino superior demitida de uma instituição de Joinville após manifestação contrária ao governo federal na sua rede social e pressão da população aliada ao candidato à reeleição que se manifestou em frente à referida instituição.⁶⁶

Ao tempo em que o dismantelamento da democracia como pluralidade caminha e a bandeira igualitarista (WARAT, 1992) é imposta por um grupo, a escola sofre ataques quando busca promover o debate das diferenças. Esses ataques que atingem diretamente as práticas e a vida das educadoras visam, *a priori*, o divórcio da teoria feminista da práxis. No entanto, esse afetamento em campo, que nos leva a crer que o avanço (neo)conservador se capilarizou na educação, também nos mostra o quanto de resistência existe nessas educadoras em meio às tensões e tentativas de silenciamentos.

Vislumbramos, portanto, uma atuação política dessas educadoras em suas escolas, ainda que com todas as limitações e sobrecarga narradas. Nesse sentido, compactuamos com Biroli (2018, p. 175) quando afirma que:

A baixa presença e mesmo a ausência, em muitos casos, das mulheres em cargos eletivos e de primeiro escalão, no âmbito estatal, não significa que não atuem politicamente, mas, sim, que essa atuação é dificultada [...] O desequilíbrio de influência entre diferentes grupos é o que a análise feminista das democracias submete ao escrutínio crítico. Em outras palavras, há diferença entre lidar com as formas de *silenciamento* que constituem o ambiente político e definem suas fronteiras e presumir algum tipo de *silêncio*, como se as vozes contestatórias não fizessem parte do espaço público. (grifos da autora)

As tensões enfrentadas, as falas sobrecarregadas, cansadas, ativas, potentes nos levaram, desde o primeiro encontro aos questionamentos de Santos (2018) quando trata de desobediência epistêmica: afinal, quem é o sujeito do conhecimento e quem é dele objeto? Quando essas educadoras falam das suas vivências, das suas realidades nas escolas, dos enfrentamentos diários que compõem suas subjetividades, diluem

⁶⁶ Veja em: <https://catarinas.info/professora-e-demitida-de-faculdade-apos-criticar-bolsonarismo-nas-redes-2/>

essa dicotomia científica do paradigma moderno europeu e nos colocam em uma posição de interação e construção - mútuo - de conhecimento.

Adotar uma perspectiva de gênero na educação infantil encontra muitos óbices hoje, e historicamente sempre encontrou diante dos grupos sociais apegados a permanência de papéis de gênero, especialmente aqueles que estão gozando de seus privilégios nessa configuração: homens heterossexuais e brancos. As lutas feministas nunca foram adotadas facilmente pela sociedade que se privilegia do trabalho não remunerado, do cuidado das mulheres para com maridos e filhos e todas as funções que foram sendo atribuídas ao longo da história a partir do modelo europeu.

Sair dessa posição passa necessariamente pela reflexão subjetiva e pela possibilidade de análise crítica da realidade, que inclui os sistemas conservadores de moral e costumes, o sistema capitalista e a religião, que atravessa a existência e os possíveis avanços nos direitos das mulheres. Nesse sentido, identificamos, assim como as educadoras, uma lacuna de espaços de trocas. Com o avanço da presença das mulheres nos sistemas de trabalho remunerados e sua não liberação do trabalho doméstico não remunerado, o espaço de reflexão e compartilhamento tornou-se inviabilizado.

4.5 “Faltou muita coisa para conversar”: os espaços possíveis de narrativas

A proposta da pesquisa foi exposta no encontro inicial como uma possibilidade de debate acerca das questões de gênero, em uma perspectiva participante e não imposta. Desde a atividade inicial proposta, que visava conhecer as educadoras a partir de suas concepções acerca do ser mulher na sociedade, os diálogos eram intensos e exprimiam, na grande maioria do tempo, o cansaço, a sobrecarga, a luta diária e a ausência de espaços de troca e compartilhamento das experiências.

Já no primeiro encontro, após as escolhas das imagens e falas e finalização, a educadora Maria narra: “Isso aqui é bom né? Parece uma terapia” e a educadora Antônia complementa: “É bom porque a gente vê que não está sozinha.” Esse primeiro momento de encontro nos despertou algumas inquietações, sobretudo considerando que a pesquisa se deu após a decorrência da pandemia do COVID-19, que suspendeu

as atividades laborais externas, levando as mulheres a se restringir a um ambiente bem conhecido: o doméstico.

Dito isso, o encaminhamento dos encontros foram construídos nos diálogos semanais e, ainda que houvesse uma proposta prévia para cada encontro, muitos acabaram por não ser concretizados, na medida em que as educadoras exprimiam angústias, tensões e subjetividades. Assim como para Paulo Freire (1987), em que o diálogo é a base para uma educação como prática de liberdade, a pedagogia decolonial feminista enseja o pensar conjuntamente, pois o conhecimento acadêmico não pode estar separado das realidades experienciadas pelas mulheres.

Esse espaço dialógico, especialmente entre as mulheres, parece estar ausente das rotinas das educadoras. E essa ausência é sentida e falada por elas no decorrer dos encontros. Não se estranha que com o avanço do liberalismo e capitalismo, esses espaços desapareçam para dar lugar à produtividade necessária para alcance da dignidade financeira. O pouco tempo que resta, é o pouco tempo para descanso, essencial para a produtividade do dia seguinte.

Essa concepção neoliberal atrelada ao padrão de formação de professores colonizado, em que se leva um conhecimento pré-concebido academicamente, foi observado na angústia relatada por duas das educadoras. Janis Joplin relatou no terceiro encontro suas expectativas e frustrações:

Eu vi que o foco acabou sendo diferente né. Eu achei que seriam as crianças, a questão da sexualidade, como se veem, como se percebem. Daí até falei, fui pega desprevenida né. Não sei se é nosso grupo ou se foi essa a intenção é, o encaminhamento não tá assim, nós caminhamos de uma forma diferente, não tá caminhando para chegar num resultado, porque tem pouco tempo. Mas a nossa dinâmica aqui daria... risos... só com aquelas imagens... faltou muita coisa para conversar, porque tinha muito link, muito assunto, então não sei como você vai conseguir direcionar e se vai dar para chegar numa questão de gênero assim.

A expectativa da educadora restou frustrada, portanto, na sua percepção inicial de que o debate de gênero tratava da condição de existência dos alunos e alunas e não das próprias educadoras. Essa concepção não difere da nossa construção enquanto mulheres cuidadoras, que olham e aprendem sobre o outro, restando pouco ou nenhum tempo para si. Também, a lógica neoliberal de resultado impõe a diminuição

do tempo de diálogo e aumento da produtividade com entrega de produtos rentáveis economicamente, ou seja, um caminho para um resultado mensurável.

A simples prática do diálogo parece ter sido abandonada em meio a lógica mercadológica, no entanto, concordamos com hooks (2017, p. 174) quando afirma que essa prática é um

dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.

Quando falamos em educação, muito se discute sobre as relações educador-educando, primordial para os avanços teóricos e práticos pedagógicos. A dialogicidade de que fala Freire também se pauta na construção de novas relações pedagógicas entre educador e educando que, como sujeitos do mesmo ato, devem não apenas desvelar a realidade, mas conhecê-la criticamente para recriá-la.

Nesse mesmo sentido, observamos a importância das condições e espaço para que essas educadoras possam pensar suas realidades e, a partir da reflexão crítica, recriá-las. Essas reflexões acerca das suas condições concretas é o que conduz à prática da liberdade. A dialogicidade revela diferentes saberes e estes saberes constroem novos saberes, na medida em que no diálogo é possível questionar as estruturas de dominação. (FREIRE, 1987).

Quando falávamos sobre as angústias de algumas participantes com o encaminhamento dos encontros, que pareciam não caminhar para um resultado, tal como “tratar da sexualidade dos alunos”, a educadora Antônia refletiu:

Porque a gente tem muito a caminhar, a gente tem muito a aprender para chegar lá, saber o que é a transexualidade, a homossexualidade, a bissexualidade, porque a gente nem se entende enquanto mulher, o que a gente está fazendo aqui nesse lugar, como a gente foi constituída e como a gente repete algumas coisas. Antes de saber dos outros, não sei se dá para chamar assim que eu também não tenho muito conhecimento, os outros gêneros, a gente precisa se entender, o que fizeram com a gente, o que esperam da gente e se a gente quer mudar ou não. Você quer continuar nesse lugar que nos colocaram, nessa caixinha? Eu não quero mais, eu não sei se essa é a palavra certa... na caixinha que me colocaram. E é isso que me angustia, eu tento sair

dessa caixa o tempo inteiro. E aí para mim ela não é suficiente mas me colocaram dentro dela: a minha família, a escola.. me colocaram ali nesse lugar então hoje eu acho que a gente precisa discutir, precisa pensar, precisa olhar para gente mesma e saber se a gente quer continuar aqui, se a gente quer sair desse lugar, se a gente quer que as crianças tenham outras oportunidades diferentes das que a gente teve.

O reconhecimento das suas realidades e subjetividades parece ter sido o fio condutor de todos os encontros e a fala de Antônia expõe algumas necessidades para além do que um processo formativo tradicional agrega: não se trata apenas da apreensão de conceitos, importantes para a compreensão das realidades dos alunos e alunas mas, antes, a apreensão do próprio lugar que ocupa e das possibilidades de ocupar outros lugares desejados. Ao tempo em que a fala de Antônia demonstra a ausência de formação quanto aos Estudos de Gênero quando afirma que “não tem muito conhecimento”, o que representa uma grave falha do Município na oferta de formação continuada, demonstra também as reflexões que emergiram nos encontros, já que entende-se que a superação das desigualdades de gênero requer um movimento contínuo.

Compreendemos que, apesar do avanço da agenda (neo)conservadora, há uma dinâmica dessas educadoras em buscar práticas pedagógicas para a equidade de gênero. O custo existencial dessa constante luta também aparece materializado em palavras como fardo, sobrecarga, peso e medo. Historicamente, desde a época do *encobrimento*, as mulheres pagam um alto custo por sua existência e por quererem usufruir dos mesmos direitos dos homens. Hoje, ainda que em um espaço majoritariamente feminino como é a educação básica, a interferência conservadora e patriarcal permanecem, assim como a necessidade de nós, mulheres, permanecermos zelando pela nossa autonomia e pelo não retrocesso dos poucos direitos alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral investigar junto a um grupo de educadoras de uma escola municipal de Joinville/SC as tensões e repercussões da condição da mulher na sociedade para as práticas pedagógicas pensando na equidade de gênero. Desde o primeiro contato com as educadoras, as questões que atravessam as questões de gênero, especialmente o feminismo, emergiram nos discursos e se colocaram como fio condutor de todos os encontros. Entender-se enquanto mulher, enquanto ser político na sociedade e “o que fizeram com a gente”, como falou Antônia, se demonstrou o primeiro passo para pensar possíveis práticas pedagógicas para a equidade de gênero.

Essas tensões que as educadoras relataram no decorrer da pesquisa, desde suas experiências pessoais e domésticas e o atual momento de avanço das ondas (neo)conservadoras que atravessam, também, suas práticas profissionais, aparecem como freio ao desenvolvimento e expansão dos debates críticos junto as/os alunas/os na escola quando se trata de equidade de gênero. Além do silenciamento histórico que as mulheres experienciam, desde o encobrimento da América Latina, as forças morais pela manutenção dos papéis tradicionais de gênero operam cotidianamente na vida das educadoras.

Desde o início, partimos do pressuposto de que a pesquisa é um recorte parcial do que observamos, vivenciamos e debatemos e, portanto, não possui verdades incontestáveis da realidade. Por esta razão, buscamos situar todo o debate no contexto latinoamericano e nos cenários político e sociais atuais que pudessem repercutir na atuação dessas educadoras.

Pensando e observando sobretudo o objetivo geral da pesquisa e, partindo dos pressupostos acima, a possibilidade de pesquisa *além muros universitários* foi o ponto de partida para a escolha da metodologia. Não por mera formalidade, mas porque acredito, assim como Campos, Durli e Campos (2019), que a formação de professores/as é uma das formas para alterar os cenários políticos e sociais, ainda que apenas a despeito das necessidades locais. A formação de professores/as é estratégica “[...] quando em tela encontram-se processos de mudanças educacionais

e, mais fortemente, se as mudanças se referirem às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.” (p. 171).

Essa convicção, acompanha o entendimento de que a formação passa não apenas pela transmissão de verdades, mas pela construção de saberes e compartilhamento das realidades daquelas que cotidianamente resistem, tanto no âmbito subjetivo quanto nas suas práticas enquanto docentes. No entanto, também entendemos que ser educador/a não pode mais ser pensado com neutralidade, e devemos considerar os vários atravessamentos que compõem essa profissão, como raça, classe e gênero. No caso especial dessa pesquisa, a questão de gênero foi o foco principal, buscando compreender o como essa categoria foi constituída historicamente, e especificamente no *sul*, como procuramos discutir ao longo do texto.

Entender que o feminismo europeu não pode ser considerado universal, nos levou a discutir o que configura o feminismo ao *sul*, o que oportunizou observar o como as opressões vinham do próprio processo de colonização europeia, que silenciou as demandas femininas, especialmente aquelas de Abya Yala, local de *encobrimento* e desfazimento da cultura originária. Não obstante, muitos avanços foram sendo efetivados no decorrer do tempo, não sem uma declarada oposição que busca a manutenção de uma família nuclear, que quer assegurar o lugar de trabalhadora não remunerada para as mulheres.

Apesar do amplo acesso à informação que eu e as demais educadoras temos além dos estudos, pesquisas e demais privilégios decorrentes da nossa posição na sociedade, ainda que latinoamericanas, estamos em um patamar inalcançável em relação aos homens do mesmo *Sul*. Essa defasagem histórica pautou a escolha política do termo equidade pois, apesar dos direitos conquistados pelas mulheres, estamos muito distantes da possibilidade de chegar a uma igualdade. Esse é o primeiro cenário que pavimenta as repercussões da condição da mulher na sociedade para as práticas pedagógicas das educadoras nas práticas. Não obstante, podemos criar estratégias cotidianas, e também por políticas públicas - para diminuir as desigualdades.

As falas das educadoras evidenciam situações que ilustram como os obstáculos das mulheres no acesso às posições de poder são diversos, a exemplo da própria docência no ensino superior, considerada um espaço de poder intelectual, com maior incidência dos homens. No entanto, não podemos nos furtar de analisar essas

disparidades levando em conta o paradigma da modernidade que tem uma forte ligação com o patriarcado.

Carregamos aquilo que nos constitui enquanto seres pertencentes à uma sociedade, e isso inclui os padrões científicos acadêmicos e também o patriarcalismo. Seguimos tentando desconstruir, mas não há uma forma de zerar a nossa subjetividade e isso implica em reconhecermos a necessidade de luta e de resistência, no âmbito privado e público. Ademais, a dimensão coletiva e dialógica da pesquisa participante permitiu as interlocuções e, por conseguinte, os aprendizados que não são unilaterais, mas experienciados e compartilhados.

Quando Mignolo (2008) fala em desobediência epistêmica, entendo que fala dessa nova perspectiva científica, que vai, por vezes, na contramão daquilo que tomamos como ciência durante nossa constituição enquanto sujeitas acadêmicas. Após a realização dessa pesquisa, compreendo sua fala sobre a necessidade de *aprender a desaprender*, um caminho possível mas árduo.

A (neo)conservadorismo que despontou no Brasil e especialmente no Sul do país colocou um novo desafio a nós, professoras: lidar com os/as alunos/as imbuídos de discursos cristalizados e também com a família desses/as alunos/as, em maior proporção quando se trata de crianças e adolescentes. Isso envolve uma constante reflexão e posição crítica frente às disputas ideológicas afloradas em todos os campos atualmente. Ainda que a maioria das educadoras participantes possuam uma estrutura familiar nuclear e dentro dos ditames conservadores, os relatos dos incômodos dessa posição despontaram em todos os encontros.

Essas agruras da vida das educadoras e de boa parte das mulheres não está descolada do campo profissional e influi diretamente nele. O cansaço, a falta de espaço para compartilhamento e reflexão muito ressaltadas nos encontros se dá como uma versão revisitada do *encobrimento* de que falava Dussel (1993). Agora, o sistema democrático é utilizado para manter o silenciamento da *Outra* e os meios digitais para difundir, de forma mais instantânea e opressora, condutas e posicionamentos contrários à moralidade (neo)conservadora.

Ainda que cada educadora participante da pesquisa relate sua condição de mulher na sociedade e pareça identificar as dificuldades em suas trajetórias, especialmente atravessadas pela desigualdades de gênero, a nova onda

(neo)conservadora tensiona o avanço de debates nas escolas. Com isso, as práticas docentes para a equidade de gênero sofreram muitas restrições, tanto pelas denúncias de alunos(as) e pais que atrelam o debate à ideologia de gênero, quanto pelos próprios documentos educacionais, a exemplo da BNCC, com a retirada de qualquer expressão que remeta à gênero. Essas tensões restringem a reflexão sobre o tema e aumenta a disparidade entre os gêneros.

Em suma, a condição histórica de silenciamento das mulheres na sociedade e, especialmente na América Latina como visto alhures, reverbera ainda hoje na possibilidade de expandir os debates acerca das questões de gênero. Se antes a mulher estava submetida a uma ordem doméstica e, a partir das suas lutas, pôde ocupar alguns espaços públicos, a exemplo da docência - ainda hoje se busca manter as mulheres sob a lógica de um gênero menor, isto é, sob a lógica do patriarcado.

Isso se desvela, para além da teoria, nas narrativas entabuladas no capítulo 4, dando conta da sobrecarga que ainda é o ser mulher e dos poucos espaços para pensar em si, como ser político. Nesse sentido, verificamos que a despeito dos poucos avanços dos direitos das mulheres, os movimentos patriarcais e hegemônicos utilizam-se de inúmeras ferramentas para cristalizar os papéis sociais, incluindo os três poderes estatais: legislativo, executivo e judiciário.

Quando o poder público passa a incorporar esses preceitos (neo)conservadores, advindos principalmente de grupos religiosos, utilizando-se de todo o aparato estatal para a manutenção dos valores da família tradicional, as mulheres que não desejam se encaixar nesses padrões sofrem, cansam e algumas resistem. Mesmo que estejam dentro dos padrões da família nuclear, são oprimidas para que desse espaço não se destaquem. Em uma cidade extremamente conservadora como Joinville, cidade em que está localizada a escola, as lutas são maiores para as mulheres e ainda maiores para as mulheres negras.

A partir desses tensionamentos que afetam o campo subjetivo das mulheres educadoras, foi possível identificar as repercussões nas práticas pedagógicas quando se trata de questões de gênero. Conforme pormenorizado no capítulo 4, atualmente não há espaço para o desenvolvimento de conteúdos sequer ligados ao campo biológico, vetados no âmbito no poder legislativo e executivo. Os debates de gênero

foram silenciados e o medo da temática está na narrativa das educadoras, confrontadas pelos genitores e genitoras quando da tentativa de falar do tema.

A equidade de gênero, nesse sentido, se distancia do campo democrático na medida em que o (neo)conservadorismo avança e se enraíza no Estado. Isso repercute diretamente nas práticas pedagógicas, na medida em que as educadoras que propõem reflexões ligadas à temática gênero sofrem pressão dos pais e, por conseguinte, dos superiores hierárquicos nas instituições de ensino.

A ausência de espaço de diálogo destacada por algumas educadoras engessa e isola as educadoras, que não conseguem respaldo para a reflexão das suas angústias silenciadas.

Nesse cenário, uma proposta de formação de professores/as que não opera na lógica do ensino colonizador, como a que busquei fazer, me parece um dos caminhos possíveis para se pensar a equidade de gênero. Esse espaço de reflexão da própria condição de mulher na sociedade, inexistente segundo o relato das educadoras, me parece um primeiro passo para que elas possam pensar suas práticas docentes. Também é indispensável uma formação de professores/as que aborde as questões de gênero, pois, como todas as educadoras responderam no questionário, nunca tiveram.

Em um tempo de pesquisa maior, seria possível construir um próximo passo, como uma formação específica para tratar das questões de gênero dos alunos e alunas. A própria concepção do mestrado e as condições reais de se fazer mais encontros impediram uma continuidade necessária, com temas pensados inicialmente, mas não possíveis de realizar diante das demandas trazidas pelas educadoras no decorrer dos encontros.

No último encontro realizado, a partir de algumas falas sobre a importância desses compartilhamentos, questionei sobre a possibilidade de elas manterem os encontros sem a minha presença. A falta de tempo a que estamos submetidas no capitalismo, fez as educadoras pensarem de outras formas, mais condizentes com as realidades delas. Nesse viés, uma educadora sugeriu a ideia de deixarem frases com questões de gênero na mesa da sala das professoras para que pudessem debater nos intervalos das aulas.

Essa proposta destaca a necessidade de espaços reflexivos, mas, especialmente, a possibilidade de pensar formas de superar os entraves do capitalismo.

Demonstra também a importância dessa aproximação da academia com as escolas, para que as pesquisas não fiquem isoladas intramuros universitários. Essas experiências formativas problematizam as realidades e provocam reflexão sobre formas de superação, a partir da dialogicidade e do compartilhamento.

Frente às tensões do atual momento político do país, os pequenos movimentos para se pensar práticas docentes para a equidade de gênero me parece um caminho para que não sejamos lançadas, novamente, ao campo estritamente doméstico. A potência desse espaço democrático que essas educadoras ocupam é capaz de nos mover para a educação emancipadora e para esse outro mundo possível, em que todos caibam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista FAEBA Educação e contemporaneidade**. Salvador, v.2, n. 40, p. 95-103, jul-dez, 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 15 jul. 2022.

APPLE, Michael W. Aliança estratégica ou estratégia hegemônica: conservadorismo entre os desfavorecidos. **Educ. Soc.** Campinas, v. 24, n. 84, p. 1019-1040, set. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 mar. 2022.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Tradução João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2000.

ARAÚJO, Viviane da S. Não se meta com meus filhos: gênero, família e discurso conservador na crise democrática latino-americana. **Revista Transversos**. Dossiê: Historiografia e ensino de História em tempos de crise democrática. Rio de Janeiro, n. 18, p. 86-106, 2020. Disponível em: [10.12957/transversos.2020.50331](https://doi.org/10.12957/transversos.2020.50331). Acesso em: 01 jul. 2022.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Perfil Joinville**. 2017. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/420910>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Colonialidade e democracia. **Revista Estudos Políticos**. v. 5, n. 1, p. 192 - 209, 2014. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=8c5FInkAAAAJ&citation_for_view=8c5FInkAAAAJ:5nxA0vEk-isC. Acesso em: 10 jun. 2022.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem imperialidade? O elo perdido do giro decolonial. **Revista de Ciências Sociais**. v. 60, n.2, p. 505-540, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/QmHJT46MsdGhdVDdYPtGrWN/?lang=pt>. Acesso em 17 jan. 2022.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Pós-democracias no sul global e a melancólica desdemocratização no Brasil contemporâneo. **Justificando**, São Paulo, 23 nov. 2017. Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/11/23/pos-democracias-no-sul-global-e-melancolica-desdemocratizacao-no-brasil-contemporaneo/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BENITES, Afonso. Após gestão caótica no MEC, Bolsonaro confirma demissão de Ricardo Vélez. **El País**. São Paulo, abr. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/08/politica/1554735105_392569.html. Acesso em: 10 jun. 2022.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia: disputas e retrocessos na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina**. Livro Livre. Escritos da rosa dos ventos. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/A%20PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20DA%20PESQUISA%20E%20A%20PESQUISA%20PARTICIPANTE%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>. Acesso em: 12 maio 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**. v. 6, p. 51/52, jan/dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>. Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Câmara de Deputados. **Projeto de Lei n.º 4893/2020**. Tipifica como crime a conduta de quem, nas dependências das instituições da rede municipal, estadual e federal de ensino, adote, divulgue, realize, ou organize política de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatório, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tenham como conteúdo a ideologia de gênero. Brasília. Câmara de Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2264281>. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei n.º 1859/2015**. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filenome=Tramitacao-PL+1859/2015. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei n.º 5069/2013**. Acrescenta o art. 127-A ao Decreto-Lei no. 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01bljmwjtjyv7h7kuq872xso4z53023188.node0?codteor=1061163&filename=Tramitacao-PL+5069/2013. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Audiências públicas**. Disponível em: https://www.youtube.com/c/ministeriodaeducacao_MEC/search?query=audi%C3%AAncia. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação *et al.* **Base Nacional Comum Curricular**. 1ª versão. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação *et al.* **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação *et al.* **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 3ª versão. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação *et al.* **Caderno: escola sem homofobia**. [s./], [20--]. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde/ Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e de promoção da cidadania homossexual**. 2004. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Norma técnica. **Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra as mulheres e adolescentes**. 3 ed. Brasília: Editora MS, 2012. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/prevencao_agravo_violencia_sexual_mulheres_3ed.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 54. ESTADO – LAICIDADE**. O Brasil é uma república laica, surgindo absolutamente neutro quanto às religiões. Considerações. FETO ANENCÉFALO – INTERRUPTÃO DA GRAVIDEZ – MULHER – LIBERDADE SEXUAL E REPRODUTIVA – SAÚDE – DIGNIDADE – AUTODETERMINAÇÃO – DIREITOS FUNDAMENTAIS – CRIME – INEXISTÊNCIA. Mostra-se inconstitucional interpretação de a interrupção da gravidez de feto anencéfalo ser conduta tipificada nos artigos 124, 126 e 128, incisos I e II, do Código Penal. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2226954>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADPF 457. ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. DIREITO CONSTITUCIONAL. LEI 1.516/2015 DO MUNICÍPIO DE NOVO GAMA – GO. PROIBIÇÃO DE DIVULGAÇÃO DE MATERIAL**

COM INFORMAÇÃO DE IDEOLOGIA DE GÊNERO EM ESCOLAS MUNICIPAIS. USURPAÇÃO DE COMPETÊNCIA PRIVATIVA LEGISLATIVA DA UNIÃO. DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (ART. 22, XXIV, CF). VIOLAÇÃO AOS PRINCÍPIOS ATINENTES À LIBERDADE DE APREENDER, [...]. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur425831/false>. Acesso em: 31 mar. 2022.

CÂMARA LEGISLATIVA DO DISTRITO FEDERAL. **Ideologia de gênero na Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7OS8_QF7HUc&t=6373s. Acesso em: 28 mar. 2022.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**. v. 13, n. 25, p. 169-185, jan/maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CARDOSO, Bia. Aborto: o PL 5069/2013 e outros retrocessos no Congresso Nacional. **Ibase - Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas**. 28 set. 2015. Disponível em: <https://ibase.br/2015/09/28/aborto-o-pl-50692013-e-outros-retrocessos-no-congresso-nacional/noticias/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CELENTANI, Francesca Gargallo. **Feminismos desde Abya Yala: ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América**. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección, 2014.

CEPAL. Observatório de Igualdade de Gênero da América Latina e do Caribe. **Perfil do país: Brasil**. 2019. Disponível em: <https://oig.cepal.org/pt/paises/7/profile>. Acesso em: 7 maio 2022.

CORRÊA, Sonia; KALIL, Isabela. **Políticas antigênero en América Latina: Brasil - La catástrofe perfecta?** SPW/G&PAL, [s.l.], 2020.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo: 2020, p. 121-138.

DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna. **Possibilidades para um trabalho docente feminista: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da "ideologia de gênero"**. 2018. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil. *In*: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Serie Pensamiento Decolonial: Tomo I. Ecuador Abya-Yala, 2013, p. 275 - 303.

DE UNIVERSA. Em vídeo, Edir Macedo diz que proibiu filhas de estudarem antes de casar. **Uol**. [s.l.] set. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/09/24/edir-macedo-diz-que-so-deixou-filhas-fazerem-faculdade-apos-casamento.htm>. Acesso em: 26 abr. 2022.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta: a primeira feminista do Brasil**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2005.

DUEÑAS, Ana Cristina Alfonso. **CHASQUI ABYALENSE: Abya Yala, esta tierra nuestra que denominan América**. Bogotá: IDEP, 2020. Disponível em: <https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/storage/tools/July2020/Uh9fc2buONe3n2yHeyan.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**. Tradução Jaime A. Clasen. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**. v. 21, n.1, jan-abr, p. 51-73, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wcP4VWBVw6QNbvq8TngggQk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. [2004?] Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>, Acesso em: 02 abr. 2022.

ESPINOSA, Yuderkys; GOMEZ, Diana; LUGONES, Maria; OCHOA, Karina. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: uns conversa en cuatro voces. *In*: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Serie Pensamiento Decolonial: Tomo I. Equador Abya-Yala, 2013, p. 403 - 441.

FÓRUM DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. ISSN 1983-7364, ano 15, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudência; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 90: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/376>. Acesso em: 21 abr. 2022.

FUNDAÇÃO VICTOR CEVITA. A atratividade da carreira docente no Brasil.. *In*: **Estudos & Pesquisas Educacionais**. n. 1, maio 2010. São Paulo: Fundação Victor Cevita. Disponível em: <https://fvc.org.br/wp->

content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_1.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMEZ, Salustiano Alvarez. A teologia da libertação na América Latina. **Cadernos de História**. v. 10, n. 13, p. 24-46, dez. 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/942>. Acesso em 08 fev. 2022.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p. 39-51.

GRANDIN, Greg. **Empire's workshop: Latin America, the United States, and the rise of the new imperialism**. New York: Metropolitan, 2006.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. n. 80, mar., p. 115-147, 2008. ISSN: 2182-7435. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697#text>. Acesso em: 14 jan. 2022.

HIRABAHASI, Gabriel. TCU determina inspeção no MAC por supostas irregularidades envolvendo pastores. **CNN Brasil**. Brasília. 04 abr. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/tcu-determina-inspecao-no-mec-por-supostas-irregularidades-envolvendo-pastores/>. Acesso em: 04 abr. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Conheça cidades e estados do Brasil**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2022.

IBGE. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2 ed. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=resultados>. Acesso em: 06 maio 2022.

IBGE. **Pnad Contínua**. População cresce, mas número de pessoas com menos de 30 anos cai 5,4% de 2012 a 2021. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34438-populacao-cresce-mas-numero-de-pessoas-com-menos-de-30-anos-cai-5-4-de-2012-a-2021>. Acesso em: 13 out. 2022.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica em 2019**. Brasília, Inep, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 06 maio 2022

INEP. **Censo da Educação Básica 2020**. Brasília, INEP: 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 06 maio 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. Psicol. Pol.** São Paulo, v. 18, n.43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2022.

KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento: Uma Palestra-Performance de Grada Kilomba**. Tradução, Oliveira, J. São Paulo, Goethe-Institut, 2016. Disponível em: <https://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-STANDARD.pdf?fbclid=IwAR3X-oflthwv3eEuz2awm-WCc333f05ragO-kUldx9RH0CM2zK0CV8uC37c>. Acesso em: 21 abr. 2022.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LIBÓRIO, Bárbara. Só um PL propôs a descriminalização do aborto no Brasil na última década. **Revista AZMina**. jun. 2020 (atualizada em 5 de fevereiro de 2021). Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/so-um-pl-propos-a-descriminalizacao-do-aborto-no-brasil-na-ultima-decada/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação E Pesquisa**. v. 45, e190901, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-463420194519091>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, María. Heterosexuality and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia**. v. 22, n. 1, p. 186-209, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251730/mod_resource/content/0/heterosexuality%20and%20the%20colonial%20modern%20gender%20system%20maria%20lugones.pdf. Acesso em: 14 jan. 2022.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELO, Amanda Soares de. Contribuições feministas para o pensamento decolonial: reflexão acerca das filosofias de Enrique Dussel e Anibal Quijano. **landé: Ciências e**

Humanidades. v. 2, n. 3, jul., p. 6-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/iande/article/view/90>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MELO, Flávia. Não é fumaça, é fogo! Cruzada anti gênero e resistências feministas no Brasil. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 28, n.3, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n372564>. Acesso em: 14 maio 2022.

MENDOZA, B. La epistemología del Sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. In: MINOSO, Y.. E. **Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano**. Buenos Aires: En la frontera, 19-36, 2010.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia epistémica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. **Cadernos de Letras da UFF**. n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 08 maio 2022

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Del Signo, 2010.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MONTENEGRO, Rita Carrillo. La capacitación docente en género: para construir hechos de equidad desde las aulas. In: RAMELLO, Patrícia Ames. **Las brechas invisibles: desafíos para una equidade de gênero en la educación**. Lima: IEP, 2006, p. 303-321. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/iep/20170328021558/pdf_170.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa participativa e educação popular: epistemologias do sul. **Educ. Real**. v. 36, n. 2, p. 447-463, maio-ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 25 nov. 2022.

NEVES, Mary Yale Rodrigues; BRITO, Jussara Cruz de.; MUNIZ, Hélder Pordeus. A saúde das professoras, os contornos de gênero e o trabalho no Ensino Fundamental. **Cad. Saúde Pública**. 35 (Suppl 1.), 2019, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00189617>. Acesso em: 06 maio 2022.

OLIVEIRA, Joana. Weintraub deixa Ministério da Educação, mas antes revoga cotas para negros e indígenas na pós-graduação. **El país**. São Paulo. 18 jun. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-18/prestes-a-deixar-cargo-weintraub-revoga-portaria-de-cotas-a-negros-e-indigenas-na-pos-graduacao.html>. Acesso em: 04 abr. 2022.

PALERMO, Zulma; QUINTERO, Pablo (comp.). **Anibal Quijano: Textos de fundación**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

PIOVESAN, Flávia. Não ao PL 5069/2013. **Agência Patrícia Galvão**. 12 nov. 2015. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/nao-ao-pl-50692013-por-flavia-piovesan/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Rev. Retratos da Escola**. V. 10, n. 18, p. 215-228, jan/jun. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 maio. 2022.

PRANDI, Reginaldo; CARNEIRO, João Luiz. EM NOME DO PAI: Justificativas do voto dos deputados federais evangélicos e não evangélicos na abertura do impeachment de Dilma Rousseff. **Rev. Bras. Ci. Soc.** v. 33, n. 96, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/339603/2018>, Acesso em: 19 fev. 2022.

PREFEITURA DE JOINVILLE. **Joinville bairro a bairro**. 2017. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/Joinville-Bairro-a-Bairro-2017.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e America Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 10 jan. 2022

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade e Modernidade-Racionalidade**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>. Acesso em: 18 jan. 2022.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na Colônia. *In*: Lopes, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das letras: 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Vivian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**. v. 30, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112>. Acesso em: 21 jan. 2022.

SCHILD, Verônica. Feminismo e neoliberalismo na América Latina. Trad. Camila Góes. **Outubro Revista**. n. 26, jul. 2016. Disponível em:

http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2016/07/03_Veronica-Schild.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA (SED). **Sinopses da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/censo-278/indicadores-educacionais/sinopses-da-educacao-basica?limit=20&limitstart=20>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SEMANA. **Proponen “frente latinoamericano” contra la ideología de género**. Colômbia. 2016. ISSN 2745-2794. Disponível em: <https://www.semana.com/nacion/articulo/frente-latinoamericano-a-favor-de-la-familia-y-contra-la-ideologia-de-genero/493623/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SERRANO, Fernando. **Políticas Antigênero en América Latina**: resúmenes de los estudios de caso nacionales. Observatório de Sexualidade y Política (SPW)/G&PAL, 2020. Disponível em: <https://sxpolitics.org/GPAL/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des) colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**. v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28337>. Acesso em: 20 jul. 2022.

STRECK, Danilo R.; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, Ideias & Letras, 2006.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em 10 jun. 2022.

VILLAZÓN, Julio Córdova. Viejas y nuevas derechas religiosas en América Latina: los evangélicos como factor político. **Nueva Sociedad**. n. 254, dez. 2014. Disponível em: <https://www.nuso.org/articulo/viejas-y-nuevas-derechas-religiosas-en-america-latina-los-evangelicos-como-factor-politico/>. Acesso em: 1 abr. 2022.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados**: educação e sociedade. n.º 1, 2014, p. 17-30. ISSN 2422-6459. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>. Acesso em: 20 jun. 2022.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**: ensayos desde Abya Yala. Equador: Abya Yala, 2012.

WARAT, Luis Alberto. A fantasia jurídica da igualdade: democracia e direitos humanos numa pragmática da singularidade. **Sequência**. Florianópolis, v. 13, n. 24, p. 36-52, set, 1992, disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/16138>. Acesso em: 8 jun. 2022.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao Direito III** – o direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

World Economic Forum. **Global Gender Gap Report 2020**. Disponível em: <https://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2020/>. Acesso em: 06 maio 2022.

ANEXO I



Obra: Untitled Film Still #21



Obra: Untitled Film Still #35



Obra: Untitled Film Still #84



Obra: Untitled Film Still #58



Obra: Untitled Film Still #2



Obra: Untitled #153



Obra: Untitled #359



Obra: Untitled # 414



Obra: Untitled #424

APÊNDICE I

O que é ser mulher?

Mentimeter



O que é gênero?

Mentimeter



O que é ideologia de gênero?

Mentimeter

modo de viver
 orientação
 ideologia resistência a mudança
 formas identidade
 ignorância falácia diversidade
 identificação



O que é educação pautada na igualdade de gênero?

Mentimeter

representatividade
 respeitosa
 ouvinte
 respeito opinião
 inclusiva
 liberdade
 acompanhamento
 justa ser igual
 amorosa
 quebra de padrões



Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 22/03/2023.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Camila Schlickmann Ribeiro

Orientador: Rosânia Campos Coorientador: Iana Gomes de Lima

Data de Defesa: 09/02/2023

Título: REPERCUSSÕES DO AVANÇO NEOCONSERVADOR NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MULHERES EDUCADORAS EM JOINVILLE: OLHARES A PARTIR DA EQUIPDADE DE GÊNERO

Instituição de Defesa: Univille

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (x) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.

Camila SR

Assinatura do autor

Joinville, 22 de março de 2023,

Local/Data