

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**JÉSSICA CARDOSO MENEZES**

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?**

**FLORIANÓPOLIS – SC**

**2019**

JÉSSICA CARDOSO MENEZES

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?**

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Orientadora: Carolina Picchetti Nascimento.

FLORIANÓPOLIS – SC

2019

Este trabalho é dedicado à minha mãe, mulher que me ensina  
diariamente a resistir.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Menezes, Jéssica Cardoso

Violência contra a mulher: o que a escola tem a ver com  
isso? / Jéssica Cardoso Menezes ; orientadora, Carolina  
Picchetti Nascimento , 2019.

64 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. Gênero. 4. Violência  
contra a mulher. I. , Carolina Picchetti Nascimento. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em  
Pedagogia. III. Título.

JÉSSICA CARDOSO MENEZES

**VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 14 de dezembro de 2019.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Jocemara Triches - Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Carolina Picchetti Nascimento (MEN/CED/UFSC) - Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Angélica Silvana Pereira (EED/CED/UFSC) - Membro titular

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar (EED/CED/UFSC) - Membro titular

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Jocemara Triches (EED/CED/UFSC) - Membro suplente

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Andréa Amaro Cardoso, pessoa que me ensina a lutar diariamente. Mulher guerreira, trabalhadora, de luta. Sei bem que esses quatro anos e meio não foram fáceis. Sei também dos teus sacrifícios e tudo que conquistei é graças a você. Eu vibro sabendo que você tem conquistado tanta coisa desde que saí de casa. Você me ensina diariamente a ser quem eu sou e principalmente a lutar pelas coisas nas quais acredito. Ser mãe não é o romance que nos dizem, mas não existe nesse mundo uma mulher tão inspiradora e guerreira como você. Obrigada por ser essa mãe, por me abraçar e me acolher. Obrigada por mostrar ao mundo que o amor sempre vence e também por ensinar tanto aos outros sobre afeto. Te amo imensamente. Me faltam palavras para demonstrar o quanto significa para mim.

Ao meu irmão Guilherme, obrigada pelo incentivo, por acreditar em mim, por me acolher e por me ensinar tanto sobre a vida. Você é incrível, e ser tua irmã é um dos melhores presentes que a mãe poderia me dar.

À minha avó, Maria Salete Amaro Cardoso, obrigada por me lembrar todos os dias que os tempos são outros e que só a luta muda a vida. Ao meu avô, João Batista Cardoso (in memoriam), obrigada por acreditar em mim, por me acolher, pelos ensinamentos no violão e mesmo com toda as diferenças ter tanto orgulho de mim. Eu amo vocês.

Ao meu amigo-irmão, Vinícius Marinho Flausino, me faltam palavras para agradecer-lo. Você me inspira. Obrigada por estar presente nestes dez anos de amizade, fico honrada em fazer parte da tua história assim como tu faz da minha. Obrigada por me amar tanto e acreditar em mim, pelos conselhos, pelas desconstruções, pela presença. Você me faz ser alguém melhor, obrigada por ser parte de mim. Sem você seria impossível. Eu te amo tanto que não cabe em mim.

À Thais Espíndola, Elisa Garcia e Luisa Benaduce, obrigada por compartilharem esses quatro anos e meio comigo, por darem à graduação um toque de amor. Com vocês aprendi um tanto e não só sobre ser professora, mas sobre empatia, afeto e luta. Vocês são mulheres incríveis.

Aos meus amigos de longe e artistas, vocês tornaram esse processo mais leve. Me ensinaram e ensinam que a arte é política. Obrigada imensamente pelas trocas, pelos ensinamentos, afetos e por resistirem lado a lado. Lorenzo, Luiz, Jean e Mateus, obrigada por tanto.

Ao Centro Acadêmico Livre de Pedagogia, espaço de luta e resistência, que me constituiu enquanto mulher militante e feminista. Obrigada por me ensinar a lutar sem ter medo e a defender uma educação emancipatória para a classe trabalhadora.

À minha orientadora prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Picchetti, um exemplo da professora que quero me tornar. Obrigada por acreditar neste trabalho, muitas vezes mais do que eu. Sou grata pelo acolhimento, conversas e pelo incentivo. Obrigada pela sensibilidade e pela paciência, com você esse processo foi leve.

À todos os meus professores, que lutam todos os dias no chão da escola pública. Agradeço por ajudarem a me constituir enquanto professora, ensinando a jamais me calar, a ser crítica, firme e lutadora.

À escola e universidade públicas, esses espaços pertencem à classe trabalhadora.

Aos programas e professores que me concederam diversas bolsas durante esses quatro anos e meio. Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Batista Serrão, que me ensinou que o meu lugar é no chão da escola pública. Prof. Dr. Jeferson Dantas que me acolheu e me ensinou um tanto sobre educação. Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jocemara Triches, a quem admiro muito e quero ser quando crescer (rs). Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana Célia dos Passos, mulher incrível e lutadora, me faltam palavras para agradecer. Obrigada por tanto carinho, empatia, compreensão e sensibilidade, você respira luta. Agradeço também à prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Dalmagro, que me ensinou um tanto sobre resistência.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que fizeram e fazem parte desse processo. Agradeço aos trabalhadores que lutam e resistem aos ataques contra a classe trabalhadora. Às mulheres feministas que seguem lutando pelo fim da violência contra à mulher e por nossa emancipação. Seguimos na luta! Nenhuma a menos!

Pergunta pro pai, pro avô e pro teu tio. Porque homem maltrata o ventre que lhe pariu. Feminino não criou bomba nem guerra nem fuzil. Então porque o homem mata o ventre que lhe pariu. (MULAMBA, 2018)



## RESUMO

As discussões de gênero na educação tem sido alvo de diversos ataques nos últimos tempos. Uma onda conservadora tem temido que a escola passe a debater tais questões, assumindo que por meio desse debate, professores “doutrinam” crianças, ameaçando o fim da “família tradicional”. O presente trabalho tem por objetivo compreender algumas das formas a partir das quais a escola tem debatido as questões de gênero, tendo como foco a discussão sobre como a violência social contra a mulher aparece e/ou pode ser enfrentada na especificidade das relações de ensino e de aprendizagem na escola. Através da análise de documentos curriculares e produções acerca das questões feministas procuramos compreender de que forma as questões de gênero são apresentadas na escola e como estão sendo tratadas em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Compreendendo que o direito das mulheres é resultado de um processo constante de resistência e luta pelo acesso à escola, para nós mulheres, seja enquanto estudantes ou professoras, esse processo também deve ser compreendido como fruto de práticas de resistência. A escola, assim como os documentos que regem a educação, são campos em constantes disputas e, portanto, expressam de maneiras distintas questões importantes como a luta e enfrentamento pelo fim da violência contra a mulher. É nesta direção de disputas de projetos e assumindo uma perspectiva emancipatória na educação que se faz necessário pensar no que a escola tem a ver com a discussão de gênero.

**Palavras-chave:** Educação. Gênero. Violência contra a mulher.

## ABSTRACT

The discussions of gender in education have been attacked in this last times. A conservative position wave has been feared where that the school will debate such questions, assuming that through this debate teachers will "doutrined" children, and this argumment will be the end of the "traditional family". This present work has the goal to know ways to put this questions of gender in a debateds, with focusing on the discussion about social violence against women and the difficult to include relacions of knowleage and the impact in the school (environment). Through the analysis of curricular documents and productions about feminist points, we search to understand how gender questions are presented at school and how they are being dealt with in official documents such as "Base Nacional Comum Curricular - BNCC e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs". We understood that women's rights are the result of a constant process of resistance and struggle for access to school, for us women, whether as students or teachers, this process must also be understood as the result of resistance practices. The school, as well as the documents governing education, are environments in constant dispute and an express in different ways important questions such as the fight and confrontation for the end of violence against women. It is in this direction of project disputes and assuming an emancipatory perspective in education that it is necessary to think about what the school has to do with gender discussion.

**Keywords:** Education. Gender. Violence against women.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Quantidade de professores por sexo e por etapa de ensino .....	17
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CALPe - Centro Acadêmico Livre de Pedagogia

EED - Estudos Especializados em Educação

FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública

GEPETO - Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexo, Assexual e outras identidades

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PL - Projeto de Lei

RCNEI - Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. A VIOLÊNCIA COMO UMA FORMA DE RELAÇÃO SOCIAL .....</b>	<b>25</b>
2.1 RESISTÊNCIAS À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: O PROCESSO HISTÓRICO DO FEMINISMO .....	28
<b>3. A INSERÇÃO DA MULHER NO MAGISTÉRIO: PROCESSOS HISTÓRICOS E OS PAPÉIS DE ESTUDANTE E PROFESSORA .....</b>	<b>35</b>
3.1 ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES: COMO APARECE OU SE OCULTA O DEBATE SOBRE GÊNERO.....	44
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>57</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Ser professora e ser mulher no Brasil consiste em estarmos sujeitas, mesmo que imperceptivelmente, a diversos tipos de violência, muitas delas silenciosas. Há uma forma de violência ligada diretamente ao apagamento simbólico das mulheres, começando pela ideia socialmente construída, e ainda muito presente, de que a “escola é uma extensão do lar” e, conseqüentemente, a atuação da professora nessas instituições é uma extensão das atividades que já desempenha ou desempenharia futuramente no lar.

As ações que envolvem o cuidado dos bebês na educação infantil é um exemplo emblemático dessa discussão, pois tendem a não serem vistas como um trabalho pedagógico da professora ou mesmo como um direito da criança, mas sim como simples ações de troca de fraldas, alimentação e demais cuidados corporais dos bebês.

Em relação ao assistencialismo na educação infantil, Nunes aponta que:

O viés ideológico e moralizante ocultou as raízes sociopolíticas das necessidades sociais e no caso particular das creches e pré-escolas, fixou o lugar social da mãe operária como o lugar desenraizado da moral e responsável pela formação de crianças propensas a serem problemáticas. As creches seriam, então, um “mal necessário”, um lugar de formação compensatória dos deslizes higienistas e moralistas da então nascente classe operária. (NUNES, 2009, p. 88).

A ligação histórica da educação infantil ao assistencialismo perdura até os tempos atuais, ainda vista como um espaço apenas de cuidado. Kuhlmann aponta que:

O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares. (KUHLMANN, 2000, p. 8).

As professoras que atuam com bebês carregam, assim, a identidade social de serem “aquelas que exercem o cuidado”, como uma prática similar ao que já fazem ou virão a fazer no âmbito privado ao exercerem seus papéis de mãe e/ou tia. Há nesta concepção um apagamento da prática docente dessas professoras, desde a desconsideração da intencionalidade envolvendo o exercício de planejar as ações junto aos bebês e crianças até mesmo à desconsideração da especificidade da infância e sua existência como um “sujeito de direitos” (GONÇALVES, 2015). A permanência desta relação entre a atuação docente e a maternidade contribui para a manutenção de condições que cotidianamente desvalorizam essa profissão, como por exemplo, o baixo salário, em especial para aqueles que atuam na educação

infantil e séries iniciais, o que nos leva a considerar a existência e naturalização de uma violência velada em nossa formação.

O grande número de mulheres presentes nas instituições de educação infantil, que segundo o Censo Escolar de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, era de 96,6%, e nos leva a questionar como as profissões ainda são e podem ser delineadas em relação ao gênero. Ser mulher e ser professora de bebês é muitas vezes naturalizado, até mesmo no ambiente de trabalho. Nesses espaços se reproduzem discursos como “mulheres têm jeito”, ou “se já tem filhos é mais fácil”, desconsiderando a importância da especificidade da formação desta profissional e levando em conta um aspecto socialmente construído de que mulheres têm “tendência à maternidade”. Essa ideia, sustentada historicamente por uma educação construída em espaços machistas, “[...] que legitima a dominação da mulher pelo homem” (SAFFIOTI, 2001, p. 34), consiste também em uma violência, onde a mulher é destinada ao lar e portanto ao cuidado de crianças, e por ser “naturalmente cuidadora” deve estar em espaços considerados maternos. Talvez não aparente, pois a ocupação desses cargos por mulheres sustentam ainda a ideia socialmente difundida acerca do cuidado como uma tarefa materna.

Rosa (2010, p. 4) aponta que historicamente “a educação feminina era voltada em transformá-las em esposas “perfeitas” e mães cheias de valores e princípios. Em nenhum momento essa primeira forma de ensino esteve voltada para a emancipação feminina e em desenvolver seu intelecto”. A ausência da discussão sobre o cuidado das crianças como tarefa de todos, homens e mulheres, e a busca por uma valorização da professora de educação infantil são discussões necessárias para abordarmos a relação entre cuidado e ensino e para superarmos um dos “apagamentos” que incidem sobre as mulheres no magistério: a anulação de sua condição profissional para o exercício pedagógico. Esse “apagamento”, embora tenha grande relevância para as discussões pretendidas com este trabalho, que busca debater a violência velada contra a mulher, é apenas *uma* dentre muitas outras formas de violência contra a mulher presentes no espaço escolar.

A violência é um dos fenômenos de grande discussão no Brasil. Um levantamento divulgado pela Organização de Sociedade Civil mexicana Segurança, Justiça e Paz, em março de 2018, listou o Brasil como o país com o maior número de cidades entre as 50 mais violentas do mundo<sup>1</sup>. Essas violências se manifestam sob diversas formas, como a violência contra a mulher, de gênero, doméstica, familiar, física, institucional, intrafamiliar, moral, patrimonial,

---

<sup>1</sup> BBC. **Estas são as 50 cidades mais violentas do mundo (e 17 estão no Brasil)**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-43309946>. Acesso em: 16 maio 2018.

psicológica e sexual. As formas de violência listadas se expressam diversas vezes contra a mulher, esteja ela na condição de mãe, filha, estudante ou professora. Trazemos como foco para este trabalho a violência contra a mulher, analisando de que forma ela pode se apresentar para as crianças/estudantes em espaços escolares, assim como para as professoras em formação e em exercício.

Refletindo sobre a violência contra a mulher, Saffioti enfatiza que:

Pertencer à categoria do sexo feminino constitui um handicap<sup>2</sup> no terreno da violência. Primeiro porque a mulher, em média tem menos força física que o homem. Segundo porque, embora a mulher, via de regra, revide a agressão ou tente se defender dela de outras formas, estes atos são mal vistos pela sociedade que só legitima a violência praticada por homens [...]. Terceiro, a mulher apresenta uma especificidade corporal que, culturalmente elaborada, a torna presa fácil daquele que, também em virtude da cultura, transformou o pênis de órgão penetrante em instrumento perfurante [...]. Mas a mulher tem sido a vítima preferida dos homens ao longo da história. (SAFFIOTI, 1997, p. 154 apud ROCHA, 2009, p. 3).

A violência contra a mulher se expressa ou ganha formas concretas nas demais formas de violência (à exemplo da doméstica, sexual, moral), o que nos permite apresentar aqui uma problemática geral de nossa investigação: a existência de uma violência velada contra as mulheres.

Essa violência acontece silenciosamente e em diferentes espaços, e mesmo não deixando marcas físicas, não perde a sua característica de violência e, de certo modo, pode ser intensificada, justamente por ser, de certa forma, invisível. Os apagamentos e silenciamentos aparecem, por exemplo, não em relação a autoria das produções, mas nas discussões que envolvem as especificidades de ser mulher, professora, participante e protagonista de importantes processos da constituição da história do magistério, sendo esse um dos desdobramentos.

Esse contexto em relação às mulheres tem sido absorvido e naturalizado pela sociedade à medida que a discussão e abertura do espaço de fala ainda são escassos, sejam nas escolas ou nas esferas políticas, perpetuando assim a cultura do machismo, que consiste em aspectos sociais nos quais há a oposição à igualdade de direito entre homens e mulheres, onde o masculino se favorece em qualquer relação, fazendo-se valer da ideia de superioridade dos homens em relação às mulheres.

---

<sup>2</sup> Termo que define a desvantagem de alguma pessoa a partir de uma dada característica e em certo contexto.



A resistência feminista<sup>3</sup> já gerou grandes avanços ao denunciar a violência contra as mulheres, tendo como uma das respostas a criação da Delegacia da Mulher, no ano de 1985, pelo decreto 23.769/1985. Entretanto, ainda há uma necessidade de chegarmos à raiz da violência doméstica, assim como em seus demais desdobramentos. Saffioti ressalta que:

No que respeita diretamente à violência doméstica, uma grande parte das mulheres que a vivenciou considera mais difícil superar a violência psicológica - humilhações que reduzem a auto-estima - do que certas agressões físicas como tapa, empurrão. Isto merece reflexão. Por uma parte, estas mulheres não levam em conta a escalada da violência doméstica. E, no entanto, do empurrão e do tapa, aparentemente "infrações penais de menor poder ofensivo", pode-se chegar, ao longo do tempo, ao feminicídio. A crença, altamente difundida, de que o marido/companheiro deixará de ser violento - o que repousa numa enorme onipotência - induz a mulher à decisão de lhe dar mais uma oportunidade, persistindo na relação. (SAFFIOTI, 2002, p. 68).

Ressaltamos, por meio de Saffioti, que a violência não é apenas aquela que causa feridas físicas. As violências são muitas e se desdobram sob diversas formas e locais, dentre eles a escola, e por isso há a necessidade não só de classificá-las, mas de identificar as suas origens para, assim, combatê-las. Mas como combater a violência contra as mulheres sem compreendemos quais são suas raízes e formas de expressão?

O Brasil é um país capitalista e, logo, um de seus principais pilares de sustento são as relações patriarcais, que como o próprio nome indica, consiste em um “[...] pacto masculino para garantir a opressão às mulheres. As relações hierárquicas entre os homens, assim como a solidariedade entre eles existente” (SAFFIOTI, 2015, p. 111) devem ser pautadas quando discutimos as relações de gênero, que consistem em “sistemas históricos de diferença sexual nos quais ‘homens’ e ‘mulheres’ são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo, principalmente quando falamos de feminismo” (HARAWAY, 2004, p. 211).

No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência. (SAFFIOTI, 2016, p. 115).

---

<sup>3</sup> O feminismo possui diversas vertentes teórico-políticas. Situaresmos nossa análise no campo do feminismo marxista, portanto, ancorado em uma perspectiva materialista, histórica e dialética, tendo como horizonte estratégico para a sua ação política a luta pela emancipação humana. (CISNE, 2018, p. 211).

A apropriação do discurso feminista realizada pelo capital se dá não só no uso da força de trabalho (MARX, 2013) da mulher como um complemento ao trabalho do homem, mas a explora em dois âmbitos diferentes: o público e o privado, que levam as mulheres a realizarem duplas ou até triplas jornadas de trabalho.

O excesso de trabalho, para maiores e menores de idade, garantiu a diversas gráficas de jornais e livros de Londres a honrosa alcunha de “matadouro”. Os mesmos excessos, cujas vítimas são principalmente mulheres, moças e crianças, ocorrem no ramo da encadernação de livros. (MARX, 2013, p. 534).

Essa condição específica da mulher na sociedade capitalista tem consequências diretas sobre como a violência se expressa nela. Segundo o levantamento feito pelo Monitor da Violência, uma parceria do portal G1 com o Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública em março de 2018<sup>4</sup>, em média, 12 mulheres são mortas por dia vítimas de feminicídio. Em uma pesquisa realizada pelo Datafolha em conjunto com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública - Datafolha/FBSP<sup>5</sup>, 536 mulheres foram agredidas em 2018 enquanto você estava almoçando, já que no Brasil, por hora, essa quantidade de mulheres levaram socos, empurrões ou chutes. Esses números existem mesmo considerando a lei já vigente no Brasil, de número 11340/06, que pauta como crime a violência contra a mulher, que consiste em “[...] qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006, n/p). No Brasil, segundo a mesma pesquisa Datafolha/FBSP, 16 mil mulheres sofreram algum tipo de violência em 2018. Esse número equivale a população inteira do Equador.

Ainda de acordo com os dados do Datafolha, podemos afirmar que o Brasil não é um país seguro para as mulheres. Por meio dos dados apresentados podemos reforçar que a violência possui objetivamente recortes ou singularidades como o de gênero, mostrando como um país com relações desiguais e estruturalmente machista não só fere como mata um número alto de mulheres por dia. Mesmo com leis vigentes como a 11340/06, as mulheres continuam a sofrer com a violência de gênero. Há ainda a face da violência que é oculta, aquela que não mata, mas fere a mulher psicologicamente, por exemplo. Por violência oculta ou velada

---

<sup>4</sup> VELASCO; Clara; CAESAR, Gabriela; REIS, Thiago. G1. **Cresce o nº de mulheres vítimas de homicídio no Brasil; dados de feminicídio são subnotificados**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/cresce-n-de-mulheres-vitimas-de-homicidio-no-brasil-dados-de-feminicidio-sao-subnotificados.ghtml>. Acesso em: 16 maio 2018.

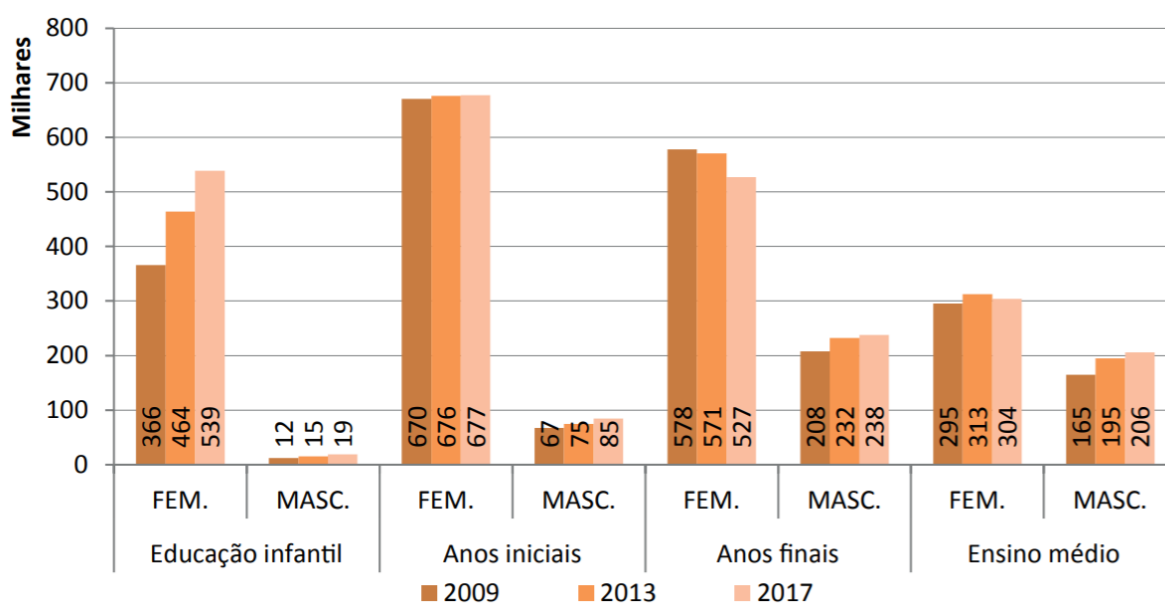
<sup>5</sup> FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. 2019. 2 ed. Disponível em: <http://www.iff.fiocruz.br/pdf/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.

compreendemos como aquela que o outro não é capaz de enxergar imediatamente ou diretamente, mas que ocorre mesmo assim em diversos espaços. O que procuramos compreender neste trabalho de conclusão de curso é como essa forma de violência pode se dar também nas questões educacionais, onde há o apagamento das questões de gênero, quer quando se transfere a responsabilidade do debate para outras áreas (como acontece com a saúde, deslocando um debate cultural e histórico para o campo da “biologia” e da medicina), quer ao histórico da questão salarial das professoras de educação infantil, que é a expressão de uma desigualdade de remuneração entre os gêneros. Essas formas, que tentam silenciar ou invisibilizar debates, colaboram também para o desenvolvimento de violências de gênero dentro das escolas, por meio das próprias relações pedagógicas ali presentes.

Diante desta problemática parece pertinente buscarmos as relações entre essa forma de violência velada contra a mulher e o curso de Pedagogia, como espaço prioritário de formação das professoras que atuarão nos anos iniciais e na educação infantil.

Os cursos de licenciatura em Pedagogia, no Brasil, são majoritariamente compostos por mulheres, seja em seu corpo docente ou discente, assim como historicamente o magistério é ocupado por elas. Em dados levantados pelo INEP, em 2018, trazemos na figura 1 o comparativo da proporção de professores da educação básica por sexo no estado de Santa Catarina.

Figura 1 – Quantidade de professores por sexo e por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.



Fonte: Brasil, com base nos dados do Censo da Educação Básica (2018)

Em 2015, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, configura-se como:

[...] Definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, 2015, p. 2).

Com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, Moraes (2017, p. 35) afirma que “a mulher torna-se sujeito de sua própria história”, passando então a se organizar não mais apenas na vida privada. É nesse movimento que surgem organizações que visam questionar e reivindicar as desigualdades produzidas por uma sociedade patriarcal. É importante ressaltar aqui que, como afirma Moraes:

Analisando as estatísticas sobre as características da incorporação da mulher às atividades fabris [...] observa-se que a primeira diferença de gênero concerne ao fato de as unidades produtivas estarem segregadas por sexo, existindo uma nítida diferença entre o pagamento feito aos homens e as mulheres.[...] A discriminação contra as mulheres também era praticada pelas organizações de classe e sindicatos. (MORAES, 2017, p. 30).

Uma diretriz, por consistir em um documento normativo voltado a cursos que são compostos majoritariamente por mulheres, e que delibera os princípios e condições de ensino, é um documento disputado por diversas concepções de educação, sendo, a partir dele, a abertura de uma possibilidade para discutirmos as questões relacionadas a gênero, onde poderíamos abordar as mulheres e também a violência contra elas.

A discussão das questões de gênero e educação no Brasil vem se delineando desde o debate e defesa dos direitos humanos, quando saímos do período ditatorial no Brasil. Documentos como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são documentos datados como marcos. No entanto:

O desafio de compreender a lógica do conteúdo de gênero nesses documentos exige dois movimentos analíticos: um deles, voltado para o exame dos referidos documentos na perspectiva dos direitos e da construção da cidadania, não necessariamente da referência explícita à expressão gênero; o outro, dirigido à idéia abstrata de cidadania contida nos documentos, mas tomando a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também de propósitos que procuram dar novos significados à prática social. (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 81).

As discussões que se delineiam a partir desses marcos como o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil de 1998 já apontam as questões de gênero explicitamente em sua constituição.

Ao abordarmos as diretrizes, que consistem em um documento em campo constante de disputa, há algumas questões importantes a serem ressaltadas, como: o que se espera da discussão de gênero? Ela é esperada nos documentos que regem a formação de professoras? O que encontramos neles? Triches e Evangelista nos mostram que “se queremos conhecer o mundo que se oferece ao jovem futuro professor ou ao jovem professor – ou a qualquer outro professor – precisamos desbravar os meandros do pensamento dominante.” (TRICHES; EVANGELISTA, 2014, p. 2).

As discussões de gênero são instrumentos fundamentais para se pensar em campos muito importantes, desde a desigualdade salarial até mesmo o feminicídio. A educação como instrumento de luta, ao pautar as discussões de gênero corrobora com a compreensão de que a violência contra a mulher não é apenas aquela vista fisicamente, mas também aquela que silencia, apaga e nega a existência. Conhecer e entender o que é violência, assim como a busca por uma educação anti machista é tarefa, também, de uma educação emancipatória (FREIRE, 1996), e é a partir dela que podemos lutar por uma sociedade mais justa e igualitária para homens e mulheres.

É importante destacar que a luta pelo direito à educação foi uma das ferramentas importantes para a emancipação da mulher. Davis nos traz que “o anseio por conhecimento sempre existiu” (DAVIS, 2016, p. 109). A luta das mulheres por acesso a educação é um passo importante na luta anti machismo, ainda que permeada de contradições, como procuramos discorrer no capítulo três.

A feminilização do magistério é um dos fatores que expressa também a importância de pensarmos nas discussões de gênero no curso de licenciatura em pedagogia, já que é a partir deste fator que há o reforço da imagem de uma profissão secundária. Nos moldes familiares tradicionais, o homem é quem provê a casa, e como traz Martucci:

A participação gradativa da mulher no magistério, ocorrida a partir de meados do século (XIX), é impactada pelo paradigma predominante: a construção da identidade da professora como mãe e da escola como um segundo lar. (MARTUCCI, 1996, p. 234).

Podemos a partir deste paradigma evidenciar a baixa valorização e salário do professor, principalmente professoras dos centros de educação infantil e anos iniciais, já que ocupam um

cargo distante do que se refere ao de um professor universitário, por exemplo<sup>6</sup>. Esse fato compõe o quadro das condições gerais e estruturais de trabalho para a nossa atuação docente.

Mas nós, enquanto professoras em exercício, combatemos os ideais hegemônicos, questionando e dando direção à mudança? Para tecer algumas reflexões iniciais sobre esta questão, recorreremos a uma entrevista com a professora de uma escola da rede municipal de ensino de Florianópolis, em uma ação de aproximação com a pesquisa, realizada na disciplina de Pesquisa em Educação I<sup>7</sup>. Ao ser questionada sobre se em sua disciplina eram abordados conteúdos com a temática gênero e sexualidade a professora responde que: “o assunto não recebe ênfase [...] a professora de ciências é quem auxilia esses assuntos” (deslocando o conteúdo para a questão de reprodução e saúde, provavelmente). Ela afirma também que assuntos relacionados a gênero, sexualidade e diversidade estão em evidência, mas que as crianças dessa idade não devem ter uma educação na escola direcionada para essas questões. Confirma ainda que seria mais pertinente nos anos finais do ensino fundamental, pois neste momento eles estariam entrando na puberdade e “se descobrindo”. Afirma que, quando as crianças fazem perguntas relacionadas a questões de gênero e sexualidade, ela investiga com a criança por meio do diálogo até saber especificamente qual é a curiosidade da criança, para responder pontualmente, pois crê que temos que deixá-las serem crianças e continuarem inocentes de certa forma até terem a necessidade de aprender.

A fala dessa professora nos traz uma primeira questão metodológica: a necessidade de precisão dos conceitos. Quando falamos “gênero” ou “sexualidade” e sobre a necessidade da presença desses conteúdos na escola, o que de fato estamos entendendo sobre eles? Parece que ao senso comum, formado e reforçado pela mídia, por exemplo, esses termos vêm sendo reduzidos à questão da “opção sexual do sujeito”, tal qual aparece na fala da professora entrevistada.

É a partir dessa consideração metodológica, então, que podemos nos questionar e depois analisar o que as professoras já atuantes na escola têm a dizer sobre a discussão de gênero. Qual foi a formação que as professoras receberam acerca dessas questões? Mesmo com a discussão em evidência, como comenta a professora, percebemos que há um movimento contra a discussão das questões de gênero e as demais discussões que podem se dar no âmbito

---

<sup>6</sup> "Em 2010, os professores homens de universidades recebiam, em média, R\$ 5.403,81, e as mulheres, R\$ 3.873,18. No ensino pré-escolar e fundamental, as professoras informaram receber R\$ 1.258,67, e os professores, R\$ 1.685,55. No ensino médio, docentes do sexo masculino recebiam R\$ 2.088,56, e do feminino, R\$ 1.822,66". LUGARINI, Verônica. Vermelho. **Professoras são maioria no ensino básico, mas minoria na universidade**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.vermelho.org.br/noticia/308543-1>. Acesso em: 25 nov. 2018.

<sup>7</sup> Ofertada pelo Departamento de Estudos Especializados em Educação - EED.

escolar. A exemplo disso temos o Projeto de Lei nº 867 de 2015, popularmente conhecido como Escola sem Partido, que foi retirado formalmente de tramitação mas ainda é precursor de ideias, apoiado e difundido por correntes políticas de direita, que compreendem o aluno como audiência cativa e o professor como o que tem o objetivo de “cooptá-los” para essa ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

O PL 867/15 proíbe o uso dos termos gênero e orientação sexual e cita que “[...] é urgente o combate à ideologia de gênero que, com a noção de igualdade de gênero e o incentivo às relações homoparentais, coloca em risco as diferenças sexuais que possuem função estruturante no desenvolvimento psíquico da criança”<sup>8</sup>. O projeto de lei traz as questões de gênero, orientação sexual e igualdade como sinônimos, apagando seus estudos e debates. Mas, como professoras, o que conhecemos sobre a discussão de gênero? Sobre orientação sexual e igualdade? Como podemos conceituar três temáticas que podem se unir ou não? Nós, mulheres e professoras podemos distinguir tais questões? Ainda, qual o papel desse domínio conceitual para um trabalho docente que se coloque em movimento de combate a todas as formas de violência contra a mulher?

A pedagoga e militante marxista Krupskaya em seu livro “A Construção da Pedagogia Socialista” nos alerta da importância do professor tendo em vista que “nossos ensinamentos não são um dogma, mas um guia para a ação” (KRUPSKAYA, 2017, p. 217), ideia totalmente oposta ao PL 867/15. Ressaltamos que como futuras professoras e mulheres que vivem em um país que mata 12 de nós por dia, é importante evidenciarmos que “a grande maioria do magistério está próxima da classe operária e dos trabalhadores [...]” (KRUPSKAYA, 2017, p. 137). É de importância fundamental compreendermos nosso papel no processo de transformação da sociedade e das ideias dominantes, machistas e naturalizantes na escola. O feminismo, luta política que surge ao lado do combate a outras opressões como o movimento antiescravagista, é também um movimento fundamental de transformação no qual a mulher busca “ocupar o lugar que lhes cabia na luta pela justiça e pelos direitos humanos” (DAVIS, 2016, p. 55), e é justamente nesta direção de transformação que busquei dedicar meus estudos ao longo da graduação em Pedagogia e que busco sintetizar neste trabalho de conclusão de curso.

A decisão do direcionamento desses estudos e temática se deu a partir da necessidade de buscar uma formação onde houvesse a possibilidade de luta e resistência das mulheres,

---

<sup>8</sup> ESCOLA SEM PARTIDO. **Porque os pais devem dizer NÃO à ideologia de gênero.** Disponível em: <http://escolasempartido.org/artigos-top/558-porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero>. Acesso em: 16 maio 2018.

assim como vivenciei na minha militância enquanto mulher feminista. Durante a graduação meus estudos pessoais vêm sendo na área de gênero e feminismo, instrumentalizados pela minha presença em espaços como o CALPe - Centro Acadêmico Livre de Pedagogia e grupos de pesquisas como o GEPETO - Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho, que contribuíram para o meu entendimento do método materialista histórico-dialético, assim como da unidade entre formação pedagógica e política.

Os conteúdos formativos trabalhados durante minha graduação, a despeito da sua importância para a formação da pedagoga, marcaram uma ausência: as mulheres. Não na questão das autorias dos textos, mas nas discussões que envolvem as especificidades de ser mulher e professora, de mulheres que participaram de importantes processos da constituição da nossa história dentro do campo educacional. Em leituras paralelas à graduação, de Angela Davis (2016), Helena Hirata (2010), Heleieth Saffioti (1992 e 2001), entre outras pesquisadoras das questões do feminismo marxista, fui compreendendo a importância das mulheres na história e de lutarmos por uma educação anti machista. A compreensão dessa trajetória formativa no curso de Pedagogia constitui uma das bases para a elaboração deste trabalho de conclusão de curso que tem por **objetivo geral** compreender algumas das formas pelas quais a violência social contra a mulher aparece e/ou pode ser enfrentada na especificidade das relações de ensino e de aprendizagem na escola.

O curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina possui apenas uma disciplina que carrega o nome de “Corpo, gênero e sexualidade: implicações para a prática pedagógica”<sup>9</sup>, e cumpre com a Resolução 02/2015, que estabelece as diretrizes para os cursos de licenciatura. Mas a realidade do curso se difere do cumprimento da resolução. Composto em sua maioria por mulheres e trabalhadoras, o curso muitas vezes esquece de questões pontuais como a de ser professora e ser mulher. Helena Hirata aponta que “o trabalho precário é majoritariamente feminino” (HIRATA, 2010, p. 3), mas no que diz respeito à violência velada contra as mulheres, como está o cenário de discussão de gênero no contexto escolar atualmente?

As questões que transpassam essa pesquisa caminham no sentido de fazermos as seguintes reflexões: que professoras/es estamos formando no Ensino Superior? Que profissionais atuarão nos anos iniciais do ensino fundamental? Quais os limites e as

---

<sup>9</sup> Esta disciplina é ofertada com caráter optativo e, portanto, não faz parte do currículo obrigatório do curso.



possibilidades de uma educação anti machismo? Qual a contribuição da escola na luta pelo fim da violência contra a mulher?

O feminismo e a história das mulheres é um dos pontos chaves para que possamos analisar os documentos e compreender as questões que envolvem o ser professora e mulher. E conhecer essa história é um passo fundamental para podermos nos engajar em seus processos de luta, transformação e emancipação.

Com isso, trabalhamos com os seguintes objetivos específicos: 1. Compreender o fenômeno da violência como uma expressão de relações sociais; 2. Analisar as diferentes formas de violência contra a mulher em relação aos seus condicionantes históricos e sociais; 3. Compreender o processo histórico da construção do feminismo e sua importância para a formação e atuação de professoras na educação básica; e 4. Refletir a inserção da mulher no magistério e sua luta política na área.

Para alcançar os objetivos busquei, por meio da análise de documentos e produções acerca das questões feministas, de que forma as questões de gênero são apresentadas na escola e como elas estão sendo apresentadas em outros espaços de ensino, como as orientações vindas de documentos como a Base Nacional Comum Curricular, documento que rege a Educação Básica no Brasil.

Neste trabalho busquei me fundamentar em algumas categorias, partindo dos fundamentos do materialismo dialético, no sentido de apreender o processo a partir do qual as formas de violência contra a mulher aparecem e se desenvolvem nas práticas escolares. A teoria marxista, onde Marx aponta que a luta social por transformações de uma categoria dominada pode subverter a uma ordem social dominante que a determina, formando horizontes de luta, é a principal fundamentação desta produção, pois a categoria consiste em uma posição histórica e política, que se coloca ao lado da classe trabalhadora e cria, assim, possibilidades para a sua emancipação. As categorias apresentadas no decorrer do trabalho são históricas e sociais, mas é importante compreender, antes, que a luta de classes rege todas elas e que nos pautamos sob a necessidade de compreendê-las em sua totalidade, refletindo sobre a indissociabilidade da questão de classe e de gênero, o que torna imprescindível a crítica ao sistema capitalista.

Para isso tomamos como ações metodológicas a realização de uma pesquisa bibliográfica acerca de conceitos como violência, os processos históricos de resistência da mulher, a violência e sua inserção no campo da educação. Também foi realizada uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, considerando que, segundo Minayo, “a partir daí, o analista propõe inferências e realiza

interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugerida pela leitura do material” (MINAYO, 2007, p. 318). Sendo assim, analiso o que está dito e, em alguns casos, não dito, nos documentos acerca das questões de gênero e o quanto ainda podemos caminhar acerca dessas questões.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro busquei apresentar a violência como uma forma de relação social, conceituando o fenômeno violência para que possamos fundamentar as demais discussões. Em seu subcapítulo apresento as formas de resistências à violência contra a mulher e a colaboração das pautas feministas para a luta pela compreensão e enfrentamento desse fenômeno. No segundo capítulo apresento a inserção da mulher na esfera educacional e de que forma a violência constitui também esse espaço, como um campo em disputa, apresentando também os papéis da mulher enquanto professora e estudante. No terceiro capítulo apresento uma breve análise de duas propostas curriculares, visando de que forma o debate de gênero se manifesta ou se oculta, além da necessidade do debate de gênero na escola.

Neste trabalho defendemos que as pautas atreladas ao movimento feminista devem ser apresentadas às crianças com o intuito de que possam questionar sobre as desigualdades que, de certo modo, afetam ambos os gêneros. Para isso, consideramos as necessidades ou razões históricas que fizeram surgir tais pautas, tendo em vista um movimento amplo por igualdade entre os gêneros e, mais especificamente, pelo fim de todas as formas de exploração. As meninas precisam compreender que há inúmeras possibilidades do ser enquanto mulher, e que o feminismo luta por igualdade entre os gêneros. Além disso, pautas como essa são de extrema necessidade para que possamos compreender e superar amarras de diversas opressões.

## 2. A VIOLÊNCIA COMO UMA FORMA DE RELAÇÃO SOCIAL

O tema tem sido de grande debate nos últimos tempos, apresentando suas diversas formas como as já relatadas no início deste trabalho. Tem sido também um assunto polêmico, principalmente no período das eleições presidenciais de 2018 no Brasil<sup>10</sup>. É preciso, no entanto, compreender o seu conceito, podendo a partir dele buscar o desvelamento das violências que as mulheres têm sofrido.

Se nos atentarmos para a etimologia da palavra, podemos inferir que “violência deriva do Latim “violentia”, que significa “veemência, impetuosidade”, mas na sua origem está relacionada com o termo “violação”. E se tratando de direitos humanos, a violência envolve todos os atos de violação dos direitos” (ALEIXO; ALEIXO, 2014, n/p). No entanto é preciso compreender também que a violência não está presente apenas em nossa sociedade atual, mas é um processo histórico difuso ao longo das modificações sociais e, portanto, a violência não surge biologicamente com o homem, mas é construída. Através da modificação da matéria, o homem exerce uma transformação do objeto, sendo assim, é necessário que seja imposta a força, e através de um ato imposto a transformação ocorre. Como aponta Vázquez, “[...] a violência é exclusiva do homem, na medida em que ele é o único ser que para se manter em sua legalidade própria, necessita violar ou violentar constantemente uma legalidade exterior (natureza)” (VÁZQUEZ, 2011, p. 374).

Vázquez (2011) aponta que violência não consiste na força isolada, mas sim no uso da força. Sendo assim, a violência não é a força em si, mas sim aquela que é usada pelo homem, atribuindo tal prática exclusivamente a ele. Logo, a violência situa-se ao lado do sujeito.

Partindo da questão social, a violência passa a não ser apenas uma ação física, que busca abalar a resistência de um objeto, mas também aquela que se dirige a um ser social, “ou seja, à sua condição de sujeitos de determinadas relações econômicas, sociais, políticas, que se encarnam e cristalizam em certas instituições; instituições e relações que não existem, portanto, a margem dos indivíduos concretos.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 377).

Para Vázquez:

---

<sup>10</sup> Na corrida presidencial de 2018, o presidente Jair Messias Bolsonaro foi eleito com 55,13% dos votos fazendo uso do discurso “Brasil acima de Tudo, Deus acima de Todos, como slogan de sua campanha presidencial. Junto ao discurso conservador que norteou sua campanha, mostraram-se latentes as discussões a respeito do Estatuto do Desarmamento e as polemicas que envolveram a questão de gênero, a respeito do “kit gay” e “ideologia de gênero” nas escolas.

[...] O ser do homem não se esgota no ser físico ou natural do objeto de sua atividade em outras formas de práxis, mas é um ser dotado de consciência e vontade, resiste não só cegamente à tentativa de alterar ou destruir uma ordem humana, como reage conscientemente - como ser social que vincula seus interesses à manutenção da ordem que se deseja quebrar - contra uma determinada práxis social. (VÁZQUEZ, 2011, p. 378).

Na sociedade de classes a violência aparece como uma relação social direcionada que é capaz de manter a ordem social. Assim, quando um grupo socialmente estabelecido considera-se ameaçado, busca por saídas que possam manter a ordem e o status, determinando assim a maneira em que vivemos em sociedade. Assim:

Na sociedade baseada na exploração do homem pelo homem, como é a sociedade capitalista atual, a violência não só se mostra nas formas diretas e organizadas de uma violência real ou possível, como também se manifesta de um modo indireto, e aparentemente espontâneo, como violência vinculada com o caráter alienante e explorador das relações humanas. [...] Essa violência surda causa muito mais vítimas que a violência ruidosa dos organismos coercitivos do Estado. (VÁZQUEZ, 2011, p. 380).

É através da violência que na sociedade de classes a ordem é mantida no sistema capitalista, onde é necessário que cada ser ocupe e aceite o lugar ao qual foi destinado. Sendo assim, consiste em um instrumento de auxílio à manutenção da ordem. O conceito de violência e a luta para superá-la estão ligados diretamente ao desvelamento de suas diversas formas. Ela no entanto, não está isolada, mas possui recortes de classe, raça e gênero. No Brasil, em uma pesquisa realizada em 2017 pelo Datafolha em conjunto com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública - Datafolha/FBSP, para a população brasileira em geral, incluindo todos os gêneros, a violência contra a mulher vem crescendo cerca de 73% nos últimos 10 anos. Quando abordadas as mulheres em específico, essa percepção eleva-se para 76% e, entre aquelas que foram vítimas de algum tipo de violência no último ano, o número eleva-se para 79%.

Esses dados nos apresentam que as mulheres brasileiras têm enfrentado diferentes expressões da violência, sendo necessário que pautas como igualdade de gênero sejam cada vez mais difundidas, possibilitando formas de combate a tais expressões. O mesmo documento aborda de forma quantitativa as expressões de violência, desde o assédio até a violência física, sendo esta última aquela que tem maior número de denúncias ou busca por órgãos oficiais diante das demais.

A violência mais comum se trata do assédio, que consiste em receber comentários na rua vindos de homens desconhecidos até ser desrespeitada no trabalho ou sofrer assédio em transportes públicos, por exemplo. Sendo ela já socialmente aceita e muitas vezes justificada como prática natural do sexo masculino, podemos reiterar que:

Normas ditam o que é aceito ou não em determinado grupo social ou cultural. As normas não são necessariamente escritas, ditas ou articuladas, mas geram repulsa social quando quebradas. Ao revés, quando um comportamento ou atitude é socialmente aceito, não há constrangimento por parte do indivíduo que o perpetra. A tolerância social à violência contra as mulheres é manifestada pela culpabilização da vítima, pela desconfiança com relação ao seu relato de violência e pela eufemização e naturalização do comportamento do agressor. (VIEGAS E SILVA; GREGOLI; RIBEIRO, 2017, p. 25).

A naturalização e a culpabilização da violência contra a mulher são fatores importantes ao conceituarmos as diversas expressões do tema. Em jornais, revistas, reportagens e conversas, questões como “crime passional” e dúvidas sobre as práticas das mulheres são justificativas socialmente aceitas para culpar a vítima sobre um crime cometido por outro. Como exemplo, há diversos discursos que envolvem “que roupa ela usava?”, “o que disse ou fez ao seu companheiro para ser agredida?”, “por que não silenciou?” ou “por que não saiu de casa?”, justificando um ato que não é justificável.

A cultura da violência contra a mulher é capaz de fazer com que a vítima passe a se recolher e pensar se não há algo de errado em alguma ação dela para que algo tenha acontecido. Sendo assim, assume a culpa por algo que já está socialmente aceito, como o assédio.

Há também a violência psicológica, que através de uma relação de poder, a vítima costuma ouvir diversas coerções sobre como se portar ou como deve ser, já que ela ocupa um lugar dentro de seu lar ou relacionamento. Essa expressão da violência consiste em uma das mais veladas, já que muitas vezes não é considerada de fato violência por não partir da questão física, mas sim de olhares, falas e palavras que têm o objetivo de fazer a vítima se reconhecer em “seu lugar”, que já foi estabelecido pelo outro na relação.

A violência sexual, por sua vez, consiste naquela que viola o corpo da mulher sem a sua permissão, estando ela em uma relação ou não. Quando a relação sexual não é consentida por ambos os lados, ela torna-se violência. Muitas vezes ocorre por conta da vantagem física ou financeira do parceiro, que coage a vítima e, mesmo que ela negue, a viola.

Já a violência doméstica é aquela praticada pelo companheiro ou familiar da vítima, que acontece dentro do lar, podendo abarcar dentro dela a violência psicológica, sexual e a física, que é a mais comentada e percebida como violência. Mesmo que ordenamos essas expressões da violência,

É importante destacar ainda que a violência de gênero não se dá somente por conta da violência doméstica e familiar, geralmente perpetrada no lar, onde as mulheres são as maiores vítimas. Ela está presente em todos os espaços da nossa sociedade, com o agravante de que homens e mulheres reproduzem esses discursos e práticas, inseridos pela cultura nos diversos espaços por onde transitam. (SANTIAGO, 2019, p. 42).

Nesse cenário de violência, as mulheres são vítimas da maioria de suas expressões, sendo a violência o produto histórico de uma sociedade machista e regida pelo patriarcado, que atribui ao longo da história um papel pequeno, frágil e fraco à mulher. Ainda, que mostra a mulher sempre como o espelho do homem, aquela que deve respeito e silêncio. Aquela que precisa aguentar.

## 2.1 RESISTÊNCIAS À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: AS CONTRIBUIÇÕES DO FEMINISMO

Como mulheres que vivem em uma sociedade capitalista, trazemos para a reflexão as questões das mulheres na Rússia antes da Revolução de Outubro de 1917, momento em que Inessa Armand explicava a origem das dificuldades das mulheres em uma sociedade de classes. Escrevia ela que “sob o reinado do capitalismo, as operárias e camponesas estão completamente apartadas de toda vida pública e política, tanto pelas condições de vida da família burguesa quanto pela sua ausência de direitos políticos” (ARMAND, 1920).

É importante que possamos compreender que nós, assim como os homens, fizemos e continuamos a fazer história, participamos da vida pública e política, e lutamos por nossa igualdade (MARX; ENGELS, 2007). Mas para o sistema capitalista é importante que olhemos nosso papel além de permanecer dentro do lar ou de estendermos ele como professoras? Qual é a resposta dele quando ousamos ocupar outro papel que não esse?

Se analisarmos o sistema capitalista podemos obter inúmeras respostas a nossa questão. Tendo se apropriado de discursos e pautas sociais, mas sem levar em conta as amarras que são

impostas por ele mesmo, esse sistema vem pautando apenas as questões identitárias, em conjunto com a mídia e o mercado. Isso faz com que a questão principal, que são nossas amarras, como a própria condição de ser mulher em nossa sociedade, sejam apagadas. Com o discurso do empoderamento, do qual o capital se apropria, utilizando-se de pautas sociais como pautas individuais e identitárias, não há de fato a luta pela quebra das amarras da opressão.

O conceito de empoderamento está ligado a obter ou reforçar um poder. Coletivamente compreendido é um termo que aplica ações desenvolvidas por uma classe para alcançar seus objetivos, entretanto, o esvaziamento do conceito e o seu desligamento do seu sentido real, com apoio do liberalismo econômico, vem fazendo com que o termo se torne pessoal, sendo assim, esvaziado. O empoderamento que a mídia utiliza, por exemplo, mostra a mulher como dona do seu corpo, que pode fazer o que bem entender, captando assim mulheres que apoiam esse discurso, que dizem termos avançado, já que hoje a mídia tem diversificado a representação de mulheres ou de produtos. Há aí um esvaziamento do conceito de empoderamento de sua dimensão política e de classe, e como ele não pode se efetivar em uma sociedade capitalista,

O empoderamento individual acaba transformando as empoderadas em mulheres-álibi, o que joga água no moinho do (neo)liberalismo: se a maioria das mulheres não conseguiu uma situação proeminente, a responsabilidade é delas, porquanto são pouco inteligentes, não lutaram suficientemente, não se dispuseram a suportar os sacrifícios que a ascensão social impõe, num mundo a elas hostil. (SAFFIOTI, 2015, p. 121).

O uso do conceito pelo mercado, por exemplo, cria a ilusão de que somos mulheres livres. Mas livres em qual sentido? Livres para consumir, se arrumar, para vestir o que quiser, enquanto as raízes da opressão à mulher se legitimam em uma sociedade que se baseia no consumo. A disputa e apagamento do termo apaga sua história, o que faz com que as pautas feministas abarquem também diferentes direções e conteúdos para a pauta do feminismo, podendo se restringir a conquistas pontuais e individualistas, enfraquecendo e apagando a nossa luta, que vai além da representação, mas está no enfrentamento da raiz da opressão contra a mulher. Em conjunto a correntes como o feminismo liberal, o capital tende a mascarar as opressões do patriarcado, apontando Saffioti que essa opressão “[...] não se resume a um sistema de dominação, modelado pela ideologia machista. Mais do que isto, ele é também um sistema de exploração.” (SAFFIOTI, 2001, p. 50).

É importante que, como professoras, possamos compreender que as crianças podem e devem se apropriar de temáticas como a de gênero, visando o exercício do respeito e igualdade desde a escola, entendendo que esse espaço também possui suas limitações, e sozinha não é a

resolução dos problemas. Saffioti ressalta o papel fundamental das instituições consideradas de poder em legitimar os estereótipos de gênero, sendo que “o papel das doutrinas religiosas, educativas e jurídicas, sempre foi o de afirmar o sentido do masculino e do feminino, construído no interior das relações de poder” (SAFFIOTI, 1992, p. 188).

A introdução ao feminismo, que segundo o Dicionário Aurélio é um “movimento daqueles que preconizam a ampliação legal dos direitos civis e políticos da mulher, ou a equiparação dos seus direitos aos do homem” (AURÉLIO, 1986, p. 768), é de fundamental importância para as crianças. Como traz Saffioti:

O machismo presente tanto na cabeça dos homens quanto na das mulheres, contribui enormemente para a preservação do estado de coisas vigente no Brasil, pleno de injustiças a qualquer que seja o ângulo do qual for examinado: das relações sociais entre homem-mulher, das relações sociais entre etnias, das relações sociais entre as classes sociais. (SAFFIOTI, 2001, p. 67).

A violência contra a mulher perpassa diversas formas de organização em sociedade, e no capitalismo tem se mostrado como aquela capaz de manter a ordem vigente, assim como conter os avanços das mulheres em diversas lutas políticas e sociais.

[...] O Estado tem ratificado um ordenamento social de gênero através de um conjunto de leis que se pretendem objetivas e neutras, porque partem da errônea premissa de que a desigualdade de fato entre homens e mulheres não existe na sociedade. (SAFFIOTI, 1994, p. 445).

Para compreendermos os condicionantes históricos e sociais da violência contra a mulher, usaremos como base alguns dados do Atlas da violência<sup>11</sup>, documento elaborado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas - IPEA em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. O documento tem evidenciado ao longo de suas versões a maneira como o cenário da violência no Brasil tem crescido, além de apontar para além dos dados, como as questões de desigualdade social e o fracasso de políticas sociais que têm falhado no combate às diversas formas de violência.

A questão da educação básica se faz muito presente em diversas discussões, como por exemplo a de poder colaborar e ser uma ferramenta muito importante no combate às desigualdades sociais, que afetam diretamente o quadro da violência no Brasil.

---

<sup>11</sup> IPEA. Fórum de Segurança Pública. **Atlas da violência 2019**. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf). Acesso em: 2 dez. 2019.



No capítulo 4, o Atlas aponta que houve um crescimento dos homicídios femininos no Brasil, para o qual usaremos o termo feminicídio. De 2017 até 2019, ano da publicação do documento, cerca de 13 mulheres morrem por dia. Ainda aponta que, desde 2007, 4.936 mulheres foram vítimas de feminicídio. O documento ressalta dados importantes acerca das denúncias no país onde apenas em 2017, 221 mil mulheres registraram casos de agressão em decorrência da violência doméstica. A nós cabe um importante questionamento: por que apenas em 2017 há um crescimento do número de denúncias no Brasil?

Atualmente conhecemos no país a Lei Maria da Penha. No entanto, é necessário recuperarmos os acontecimentos que culminaram na criação da lei. Por muito tempo o Brasil falhou na assistência às mulheres vítimas de violência, assim como a falta de políticas que dão assistência a elas, além de fazer com que a gravidade do problema só fosse vista depois de se fazerem muitas vítimas.

O Brasil não se difere de outros países quando apontamos sua constituição. É um país patriarcal e machista, e tais elementos, culturais e históricos de nosso país, precisam ser levados em conta quando debatemos sobre a violência contra a mulher. Este é um processo histórico, que não se iniciou ontem mas sim a séculos atrás, isto porque, seja ela física, psicológica ou sexual, a violência contra a mulher está diretamente ligada à existência das relações de poder e de opressão. Quando o homem detém o poder através das relações patriarcais, é ele quem dita à mulher qual o seu papel ou o que pode ou não fazer, e a violência vem então como uma punição e aviso de que ela não pode e não deve buscar rebelar-se contra o que lhe foi imposto.

A desigualdade entre homens e mulheres é um traço presente na maioria das sociedades, se não em todas. Na maior parte da história, essa desigualdade não foi camuflada nem escamoteada; pelo contrário, foi assumida como um reflexo da natureza diferenciada dos dois sexos e necessária para a sobrevivência e o progresso da espécie. (MIGUEL, 2014, p.17).

Historicamente os papéis de homens e mulheres são construídos de formas distintas, determinando até hoje qual o lugar que a mulher deve ocupar. Com diversas mudanças sociais e o surgimento da “família nuclear”, a mulher passa a ser aquela responsável por exercer a atividade privada, o que garante que a participação do homem será na esfera pública, logo, seu papel é o de provedor.

Potencialmente, todo homem é violento à medida que é incentivado, cotidianamente, a ser valente, a mostrar que é macho, masculinidade sendo sinônimo de transformação da agressividade em agressão. A mulher, ao contrário, é estimulada a suportar calada os maus-tratos a ela infligidos por

seu companheiro, sobretudo quando este é um bom provedor das necessidades materiais da família. (SAFFIOTI, 1994, p. 460).

Nessas relações e contratos socialmente construídos, as mulheres passam a sofrer diversas formas de opressão, aprendendo e naturalizando comportamentos para seu grupo. Logo, se o homem está na esfera pública, é ele quem dita as regras, e ela quem se submete a cumpri-las, construindo através dessas ações uma mulher submissa e inferior, que acata a realidade a qual lhe foi imposta. Essas relações perduram ao longo dos anos e constituem os relacionamentos até os dias de hoje.

Nosso país ainda carrega as mazelas de uma sociedade que busca manter a mulher no espaço privado, doméstico e cuidando de afazeres socialmente construídos como da mulher, aquela que cuida da casa e dos filhos. Por gerações e gerações o casamento foi apontado como o encontro com a felicidade, sendo a mulher aquela que deve submissão e aceitação diante das ações de seu companheiro para que, dessa forma, fosse constituída a “família feliz”.

Historicamente, a mulher tem se constituído no nosso país como o sexo frágil ou aquela que está de graus abaixo do homem, dependendo dele para muitas de suas ações. O homem passa a ser o provedor do lar e, logo, aquele que detém o direito sobre a mulher e suas ações, que por sua vez, e de certa forma, aceita ser controlada e manipulada por depender do seu companheiro, que pratica uma das formas mais cruéis de violência, pois conhece o íntimo de sua vítima e pode manipular tanto suas ações quanto o seu psicológico. Neste lugar a vítima tende a crer que é merecedora dos sofrimentos causados pelo seu agressor.

A ligação da vítima com seu agressor torna a denúncia cada vez mais difícil, pois além da questão financeira a vítima possui ligações emocionais, que em muitos casos fazem com que a relação perdure por muito tempo. Os processos de manipulação psicológica afetam as mulheres tanto quanto a dependência financeira. A vítima por muito tempo escuta diversas razões e motivos pelos quais ela merece sofrer violência, como “não ser suficientemente boa” ou “bonita” ou mesmo como “suas ações não agradam ao seu agressor”. É manipulada de diversas formas e, sabendo desse potencial, o agressor passa a manipular a vítima até que ela atribui para si mesma as características e os motivos que ele criou para violentá-la, processo esse que dificulta o fim de um relacionamento abusivo.

[...] A mulher submetida ao agressor por motivações internas de cunho emocional expressa através de pensamentos/comportamentos de inferioridade, um amor excessivo que ultrapassa o seu próprio bem-estar, de forma que mesmo diante dos abusos sofridos, silencia-se com receio de romper a relação conjugal patológica. A mulher não se reconhece como

vítima na relação conflituosa, tampouco consegue reagir a uma situação de violência. (FABENI *et al*, 2015, p. 42).

Quando a mulher decide tomar alguma atitude, as justificativas entram e, por mais uma vez, o agressor faz uso da manipulação psicológica, fazendo juras e prometendo que a violência vai acabar, o que acaba por não acontecer e o casamento deixa de ser o refúgio que foi socialmente construído para ser, então, um lugar de risco para a mulher e filhos.

A violência que acontece dentro dos lares, como discutimos, não é apenas a física, mas possui diversas faces que vão se unindo até chegar nela. Em um relacionamento abusivo a mulher passa a internalizar os ideais difundidos pelo agressor para justificar os processos de violência. Torna-se quase um objeto, aquela que está à margem dos desejos e ações do outro, que já detém ferramentas de controle para justificar a violência física. A liberdade da mulher em um relacionamento abusivo já não existe, pois tornando-se objeto, passa a não mais realizar suas ações, mas ações controladas por outro para que não sofra dentro do relacionamento.

É assustador pensar que crianças crescem em lares assim, sendo também vítimas desse agressor. Crescem internalizando ideais de relacionamentos, de dominação do homem sobre a mulher, de enquanto mulher se submeter a relações parecidas e que levam gerações a acreditarem e transmitirem princípios e ideais equivocados do que é família. Sendo assim, a vítima da relação não é apenas a mulher, mas as pessoas que constituem essa família.

A conhecida fala “em briga de marido e mulher não se mete a colher” está diretamente ligada a normatização social nas relações de violências presenciadas. Sendo assim, até mesmo a justiça se absteve das ações de violência contra a mulher. A compreensão social da gravidade do problema era quase zero, já que em muitos casos as vítimas não deixavam transparecer o que sofriam, pois desta forma seguiram com as famílias, o que era aceito socialmente.

O feminismo, ferramenta histórica de defesa dos direitos das mulheres, vem contribuindo com a luta por uma igualdade entre os gêneros. Historicamente:

[...] Inicia uma luta contra a unilateralidade da ordem social machista, supondo, com razão, que os tempos de párias, de criaturas-operárias sem voz, já passaram e que qualquer ser humano adulto que trabalhe em prol do bem comum tem o direito de participar nos assuntos do governo e sociedade. (KALMÁNOVITCH, 2017, p. 18).

Afirmando-se assim como movimento legítimo, que visa a participação ampla das mulheres em sociedade, diversas pautas hoje atreladas aos direitos humanos surgem na discussão das mulheres, desde sua inserção no mercado de trabalho até consolidar-se, assim, como um direito universal.

As pautas atreladas ao movimento feminista, sobretudo às feministas classistas, são precursoras de discussões dos estudos sobre ser mulher, partindo de conceitos como patriarcado e capitalismo, definindo os pilares que sustentam o enfrentamento às oposições hierárquicas entre homens e mulheres. Questionando desde os papéis sociais atribuídos a mulheres até a violência de gênero, pensando em formas de evidenciar e combatê-la.

Saffioti ressalta, sobre as mulheres feministas, que:

Trocar homens por mulheres no comando daria, com toda certeza, numa outra hierarquia, mas sempre uma hierarquia geradora de desigualdades. As feministas não deixam de ser femininas, nem são mal amadas, feias e invejosas do poder masculino. São seres humanos sem consciência dominada, que lutam sem cessar pela igualdade social entre homens e mulheres, entre brancos e negros, entre ricos e pobres. (SAFFIOTI, 2015, p. 100).

A luta por direitos das mulheres é um processo longo e marcado por diversos embates. Indo às raízes das opressões sofridas pelas mulheres, gostaríamos de destacar aqui a falta de escolarização, ferramenta de suma importância para compreendermos também a violência, assim como a colaboração da escolarização como ferramenta de resistência no combate à violência contra a mulher.

### 3. A INSERÇÃO DA MULHER NO MAGISTÉRIO: PROCESSOS HISTÓRICOS E OS PAPÉIS DE ESTUDANTE E PROFESSORA

Neste capítulo apresentemos a inserção da mulher no magistério em quatro períodos distintos no Brasil que abordam a mulher enquanto professora e o seu papel na sociedade: Brasil império, colonial, ditadura militar e período atual.

Não há como falar de igualdade de direitos sem considerar o papel da educação, tanto em relação ao acesso e permanência quanto em relação aos conteúdos e projetos formativos. Desde o Brasil Colônia a inserção das mulheres no campo da educação formal é negada.

[...] Os colégios jesuítas tinham como proposta principal, instruir os índios, e formar os quadros para a própria Companhia de Jesus. E de acordo com informações fornecidas pelo Padre José de Anchieta, os estudantes eram poucos e também sabiam pouco. Desta forma, até sua expulsão do Brasil em meados do século XVIII, os jesuítas priorizavam o ensino daqueles que pretendiam seguir a carreira eclesiástica. (TOMÉ; QUADROS; MACHADO, 2012, p. 2).

As mulheres, por volta dos anos 1730, só poderiam aprender a ler se fossem enviadas a conventos, mas apenas as que possuíam dinheiro eram as que tinham acesso a educação conventual, que se constituía em mulheres brancas filhas de colonizadores. A educação ofertada às meninas em casa era focada no aprender a servir, bordar, cozinhar e nos afazeres do lar. Sua educação era limitada a servir seu futuro esposo sem que qualquer atividade fora do espaço privado pudesse ser realizada. Portanto, o projeto de formação encontrado nos conventos era um dos responsáveis pela reprodução dos papéis de gênero delineados no Brasil colonial. Consolidada nas bases religiosas e patriarcais, a educação das mulheres era fundamental para que a colônia continuasse a difundir as ideias cristãs, à instrução voltada para a fé. Além disso, a preparação das mulheres para o casamento era importante também para o fortalecimento da naturalização do papel da mulher, além de carregar o estigma de frágil e incapaz, já que assim era vista socialmente.

A instrução era reservada aos filhos homens dos indígenas e dos colonos. Esses últimos cuidavam dos negócios do pai, ou entravam para a Companhia de Jesus. Já as mulheres, brancas, ricas ou pobres, negras escravas e as indígenas não tinham acesso a leitura e a escrita. (TOMÉ; QUADROS; MACHADO, 2012, p. 2).

Os colégios jesuítas tinham como foco principal a educação de homens que buscavam seguir os princípios eclesiásticos. E assim foi até a sua expulsão. As mulheres nesse período eram consideradas inferiores, e muitos ditados populares como “mulher que sabe muito é mulher atrapalhada”, “para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada”, reforçavam a sua condição de inferioridade.

Uma das lutas das mulheres é pela educação das mulheres. No Brasil começa com uma reivindicação do povo indígena, que “consideravam a mulher uma companheira, não encontrando assim, razão para as diferenças de oportunidades educacionais” (TOMÉ; QUADROS; MACHADO, 2012, p. 3). Para os jesuítas, a educação direcionada às mulheres seria uma forma de moralizar seus costumes, mas a rainha de Portugal não as concedeu tal direito.

As mulheres tanto portuguesas quanto indígenas eram analfabetas, incapazes até mesmo de escrever seus próprios nomes. Estando submetidas a essas condições, eram os homens que tomavam as ações no que diz respeito ao espaço público. A igreja e a família eram as principais bases fundadas no patriarcado que adestravam os comportamentos femininos, fundados muitas vezes na justificativa da culpa cristã religiosa, onde a mulher deveria pagar pelos erros da primeira mulher pecadora, Eva. O Estado colabora também com a manutenção das ideias difundidas na época, para que o sustento do patriarcado não fosse questionado por parte das mulheres.

O casamento arranjado era o que fazia com que a mulher saísse de casa, para assim servir o homem e reproduzindo, dentro dessa relação, as regras machistas às quais lhe foram ensinadas, dentre elas se submeter ao seu companheiro, que lhe mantinha e provia as suas necessidades. As mulheres que eram enviadas a conventos e que possuíam poderes aquisitivos eram as que escapavam da questão do analfabetismo, que era mais visto como um fervor religioso do que de fato a busca pelo letramento.

Até o processo de independência do Brasil, frequentar os conventos era, para muitas mulheres, a chance de poderem aprender a ler, além das aprendizagens associadas ao seu aparentemente inescapável papel de ser uma dona de casa. Apenas em 1827, com a primeira lei que exige a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas do Brasil Imperial, é concedido às mulheres o direito de estudar. Esse acesso à educação por parte das mulheres carregava ao mesmo tempo a continuidade de uma segregação, visto que havia uma

diferença nos currículos ofertados à elas em relação aos homens. Sendo assim, a pauta principal ainda era a pouca instrução das mulheres para que, ainda que soubessem ler, se conformassem com a sua condição de donas de casa. “Essa abertura, porém, era justificada em nome das funções maternas da mulher defendendo-se, simultaneamente, diferenças de gênero nos currículos: os das meninas davam mais ênfase a agulha e ao bordado e a instrução propriamente dita” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5).

Podemos ressaltar que a negação das mulheres à condição de estudantes consiste em uma forma de violência, que pode não ser explícita, mas que nega à mulher o direito do acesso igualitário ao aprendizado. É também interessante ressaltarmos que a condição da mulher e a negação de seus direitos neste período é uma manobra que leva à conformação. Quando o acesso é ampliado, por exemplo, podemos ver uma outra forma de violência se apresentando como a divisão entre classes para homens e mulheres. Essa divisão corrobora também com a conformação, já que para as mulheres o importante era que aprendessem a cuidar dos seus lares e não de propriedades ou negócios, como os homens que estudavam na época.

No percurso histórico de inserção da mulher na escola notam-se avanços, como as classes mistas e uma maior aproximação dos currículos com aquilo que os homens vinham recebendo. Mas ainda assim recebiam aulas como “as artes do lar”. A Lei Geral, de 15 de outubro de 1827<sup>12</sup>, que exige a criação de escolas primárias para todos, é a mesma que deveria dispor sobre a igualdade salarial de professoras e professores, mas no entanto constatamos diversas brechas que fizeram com que as professoras recebessem menos que os homens, isso porque os governos provinciais tinham a autorização de contratar candidatos não aprovados em concurso com a condição de pagá-los salários menores; e como não havia escolas de formação para mulheres e elas não dispunham da mesma formação que eles, isso afetava diretamente em sua contratação.

A primeira Escola Normal, visando a formação de professores para atuarem no ensino primário, que hoje consiste no ensino fundamental, é criada apenas em 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro. No entanto, a matrícula de mulheres ainda não era admitida. A contribuição da igreja na formação de mulheres foi um dos pontos principais em suas formações, já que as escolas mantidas por entidades religiosas reuniam diversos alunos em uma classe única, que

---

<sup>12</sup> CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 8 jul. 2019.

incluíam as mulheres e abria um novo campo para que elas ingressassem no magistério feminino. Dessa forma,

Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A percepção de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos. (RIBEIRO, 2015, p. 430).

Com a ampliação do acesso à educação, surge a necessidade de capacitar novos profissionais para atuarem nas classes mistas, e “como não se tolerava a co-educação e os tutores deveriam ser do mesmo sexo de seus alunos, um espaço para a profissionalização feminina foi aberto, ao mesmo tempo em que se expandia a própria instrução da mulher” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 5).

O magistério consistia na profissão mais próxima dos afazeres do lar para as mulheres, sendo o cuidado de crianças em instituições visto como a extensão direta do cuidado do lar. Cabe ressaltar, portanto, que os cargos mais altos nas instituições ainda eram atribuídos a homens, como os de direção, que reforçavam ainda mais as desigualdades de gênero.

Em meados de 1910 as mulheres começam, então, a dominar as classes primárias de ensino. No entanto, aceitar que uma mulher exercesse um papel que não fosse referente aos afazeres do lar em uma sociedade patriarcal implicava enfrentar, mesmo que sem essa concepção, diretamente o modelo de sociedade da época, e as conquistas eram realizadas muito devagar.

O magistério era o caminho possível para a maioria das mulheres que almejavam ultrapassar a esfera doméstica e desempenhar outro papel na sociedade principalmente as mulheres que pertenciam às camadas mais altas da população. Até os anos de 1930, era o único trabalho considerado digno para elas e que podia ser comparadas às tarefas domésticas. (ABDALA; MOURA, 2016, p. 171).

A mulher que decidia tomar um papel que ultrapassava o do lar era mal vista, mesmo realizando trabalhos comparados à extensão do lar, como a questão da educação e cuidado, isso porque as mulheres da época deveriam se conformar com as imposições. A ocupação desses cargos, mesmo que inconsciente, é também um dos passos da emancipação da mulher, que



decide ocupar lugares para além do espaço doméstico. Isso implicava na investigação e até difamação das mulheres da época, que deveriam provar sua moral.

A escola normal, aquela que capacitava os professores da época, admitia somente mulheres acima de 25 anos e com a moralidade reconhecida, já que o ensino era pautado fundamentalmente em conteúdos morais e não voltado à instrução. É importante ressaltar que:

A profissionalização feminina foi incentivada pelo processo de industrialização, pela abolição do trabalho escravo (em 1888) e pelo surgimento de uma nova forma de mão-de-obra: os assalariados. O progresso se evidenciava nas cidades, nas classes dominantes e médias, e também nos centros urbanos que começavam a se industrializar: as repercussões sociais do capitalismo atingiam o Brasil nos últimos decênios do século XIX. (RABELO; MARTINS, 2007, p. 6171).

Mas a reivindicação das mulheres pelos direitos de aprender a ler e se profissionalizar precisam ser destacadas, pois são elementos importantes que levaram alguns avanços quando falamos do acesso à educação. As primeiras mulheres a serem inseridas nos cursos de magistério eram aquelas que pertenciam às classes mais abastadas e as demais apenas quando era de extrema necessidade a ampliação dos espaços que atendiam as crianças (KUHLMANN, 1998).

As reivindicações e resistências das mulheres garantiram avanços. Entretanto, as marcas da entrada delas no magistério perdura até os dias de hoje, assim como o estereótipo da ligação da mulher à profissão docente, já que historicamente foi constituído como extensão do lar. A visão de que a professora exerce o cuidado e tem uma boa relação com as crianças é parte também de uma educação machista que busca construir a naturalização da mulher como mãe e cuidadora, como aquela que deve proteger e zelar pelo bem estar da criança. Portanto,

O esquema binário que situa o masculino e o feminino como categorias excludentes estende-se para definições do que é ser homem e do que é ser mulher, professor e professora em nossa sociedade. Essa dicotomia cristaliza concepções do que devem constituir atribuições masculinas e femininas e dificulta a percepção de outras maneiras de estabelecer as relações sociais. O cuidado, por exemplo, é visto como uma característica essencialmente feminina – para alguns uma responsabilidade natural, para outros, fruto da socialização das mulheres. Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil etc. O ato de cuidar, fundamental na relação com a criança, deve ser entendido como uma atividade que envolve compromisso moral. (VIANNA, 2016, p. 93).

A entrada da mulher no magistério se dá, assim, reforçando a ideia de dedicação ao bem estar do outro, já que era passiva e possuía os atributos que lhe foram socialmente impostos de que era preciso se submeter e zelar pelo outro para que através destas atividades pudessem criar homens melhores à nação.

Esses estereótipos perduram até os dias de hoje. O cuidado e o gostar de criança são atribuídos a nós enquanto mulheres pois ainda há uma crença social de que temos o espírito materno. Continuar atribuindo tais estereótipos às mulheres e não debatê-los enquanto professoras faz com que limitemos nossa compreensão da importância de nossa organização enquanto classe, e de não reconhecermos o processo de lutas e resistências para que um dia pudséssemos ter acesso a uma profissão que não fosse a de uma dona de casa.

Quanto a esses estereótipos, é necessário ressaltar que a história muitas vezes esconde e silencia sujeitos. Para isso, damos um salto para o período ditatorial no Brasil, fazendo-se de pequenos recortes históricos. Quando buscamos abordar as questões de gênero nesses períodos, as produções ainda não exploram a categoria gênero. Se estendendo de 1964 a 1985, a ditadura no Brasil consistiu-se como um dos períodos também protagonizados por homens, fazendo com que as produções e histórias contadas acerca da época fossem deles, para eles e sobre eles. Foi ainda um período que eliminou direitos, como a nossa recente democracia. O poder concedido aos militares no Brasil fez com que o silenciamento e a tortura fossem os personagens principais da história.

As ideias construídas sobre as mulheres e exercidas socialmente eram ainda aquelas relacionadas ao conservadorismo, baseando-se nos modelos tradicionais de compreensão dos papéis de gênero e a construção social de que liderança e decisões, em âmbito público, cabiam aos homens. As mulheres que ligaram-se nas lutas e movimentos sociais no período ditatorial eram consideradas, portanto, desviantes da norma.

A participação feminina nas organizações de militância política e luta armada, no Brasil dos anos 1960 e 1970, pode ser tomada como um indicador das 'rupturas iniciais' que estavam ocorrendo no que era designado, à época, como próprio das mulheres, colocando em questão a tradicional hierarquia de gênero. (GIANORDOLI-NASCIMENTO; TRINDADE; SANTOS, 2007, p. 360).

A luta para as mulheres, além da questão da democracia, era muito mais importante, já que “transpor uma cultura arraigada de preconceitos e privações foi o motivo que levou as militantes a sonharem com conquistas comuns, como liberdade de expressão, liberdade política e igualdade de gênero” (PRIOTTO, 2014, n/p). O enfrentamento das mulheres a essas questões, além da ditadura ter contribuído para o apagamento de uma história construída sob pilares machistas, fez com que elas se propusessem a construir diferentes horizontes e a ocuparem lugares fora do que lhes eram atribuídos e permitidos, mas ainda mantendo uma imagem que não a de heroínas da história para uma grande parcela de quem compõe a história do país.

Ao desestabilizar famílias com o desaparecimento dos homens de suas casas, a ditadura no Brasil fez com que as mulheres passassem a buscar respostas e também a se integrarem aos movimentos de resistência. As torturas e desaparecimentos também se diferiam quando abordamos as mulheres, já que nesta condição, de mulher, eram distintas dos homens.

Relatos de mulheres apontam que as torturas tinham um recorte marcado, já que os torturadores usavam de sua posição para humilhá-las pelo tamanho de seus órgãos genitais, pelo seu papel ou por como estavam erradas em ousarem sair de casa, já que seu espaço era o do fogão. As mulheres ficavam nuas, o que despertava o desejo de seus torturadores, que se utilizavam de ferramentas como injeções para a secura do leite materno, já que isso os provocava repulsa. As mulheres eram estupradas e tinham animais e objetos introduzidos em seus corpos, além de ouvirem constantemente que ficariam com eles deformados para sempre e que morreriam sozinhas. A maternidade também era muito explorada pelos torturadores, que constantemente traziam os filhos de suas vítimas para as verem sendo torturadas. A ameaça também às crianças era uma entre tantas das violências praticadas com as mulheres. Sobre esse período, Priotto aponta que:

[...] As mulheres após serem presas passavam por rituais de tortura que incluíam abuso sexual por parte de guardas e comandantes, xingamentos, choques elétricos, sendo que estes eram aplicados com o corpo molhado para acentuar ainda mais sua potência. Ressalta-se que entre as torturadas havia grávidas. (PRIOTTO, 2014, n/p).

A difusão desses acontecimentos e tantos outros que marcavam relações de violência em geral e contra a mulher não era possível, já que tudo era constantemente monitorado, tornando o ensino da época muito perigoso. Paralelo às diversas reformas que aconteciam na

época, a disciplina de educação moral e cívica adentra às escolas em 1969 como uma ferramenta também de controle. A disciplina, assim:

[...] conclamava o cidadão, como parte de um organismo maior, a realizar sua parte para o melhor funcionamento e crescimento deste. O modelo de socialização da disciplina era educar crianças e jovens nos valores e universo moral conformando comportamentos do homem, da mulher e vínculo familiar. Em livros didáticos, os alunos aprendiam que deviam tornar o País grande nação, fazendo-se seres “produtivos”, “úteis” e “ágeis” e que a instabilidade da família moderna, a ser combatida, tinha entre suas causas as condições da vida urbana que não permitiam mais famílias numerosas, a emancipação da mulher e a necessidade desta trabalhar fora de casa. (DUARTE, 2011, p. 6).

Percebemos aí que a emancipação da mulher era vista como um ponto negativo dos avanços, apresentada até mesmo nas falas dos torturadores. As discussões das questões referentes a gênero não poderiam ser feitas em uma sociedade que ameaçava até mesmo o ensino de história. Duarte ainda aponta que:

O processo de modernização da sociedade brasileira, intensificado nos anos 1960 e 1970 trouxe conseqüências diretas para a família tradicional, desestabilizada nos vínculos entre seus integrantes e grupos de referência. A entrada maciça de mulheres de classe média, no mercado de trabalho, a disseminação da pílula anticoncepcional, as influências de modelos de comportamentos vindos de fora e reforçados pelos meios de comunicação e pelos movimentos sociais de contestação, incluindo o feminismo, desestabilizaram as idéias correntes sobre feminilidade e masculinidade, possibilitando a revisão dos valores morais tradicionais e permitindo, aos sujeitos históricos, a construção de novas formas de sociabilidade e comportamento. Consideradas subversivas, inadequadas pelo regime ditatorial e por parcelas da população, como fica explicitado nas mobilizações pró-Golpe ou mesmo nas manifestações de apoio à censura governamental, as mudanças comportamentais e identitárias deveriam ser enfrentadas através de uma “estratégia psicossocial” ainda pouco analisada historicamente. É possível identificar alguns elementos esparsos da ação ditatorial no que diz respeito ao combate do que seriam essas ameaças representadas por “maus comportamentos” de homens e mulheres em suas condutas morais e sexuais. (DUARTE, 2011, p. 5).

Atualmente ainda ouvimos gritos e movimentos que conclamam a volta da ditadura militar, que com seus discursos saudosos mascaram uma aclamação pela retirada de direitos de minorias, como pessoas negras, LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queers, Intersexo, Assexual e outras identidades, pobres e mulheres, assim como a liberdade de imprensa e de expressão.

É razoável estabelecer que, a partir do fim da ditadura militar, o combate à desigualdade extrema e a defesa dos direitos humanos formavam a base de um consenso – mesmo que apenas verbal – entre todas as forças políticas relevantes. Havia quem se insurgisse contra este consenso, mas eram excêntricos sem maior peso no debate público. Agora, ao contrário, é perceptível uma significativa presença de discursos em que a desigualdade é exaltada como corolário da “meritocracia” e em que tentativas de desfazer hierarquias tradicionais são enquadradas como crime de lesa-natureza. Nestes discursos, também ganha uma nova legitimidade a velha ideia dos direitos humanos como uma fórmula que concede proteção indevida a pessoas com comportamento antissocial. (MIGUEL, 2016, p. 592).

Cada dia mais as questões de gênero e sexualidade vêm sendo debatidas no Brasil. Temos alcançado muitos espaços e diálogos relacionadas às pessoas LGBTQIA+ e mulheres, que vêm ganhando cada vez mais notoriedade. Os movimentos contrários a essas questões, no entanto, têm se unido para atacar os diversos setores fundamentais na difusão do respeito e igualdade de gênero. Nesses movimentos podemos destacar a luta contínua do grupo pela criminalização das questões de gênero, principalmente quando falamos da educação.

Usando de termos como “doutrinação ideológica” e “audiência passiva”, surgem projetos e discursos com o intuito de que as questões de gênero não cheguem nas escolas ou sejam debatidas socialmente. A história de mulheres ou de avanços dos direitos humanos não possuem tanta visibilidade quando adentramos à escola. Para além disso há ainda uma luta constante pela exclusão dessas questões, grupos que reivindicam a exclusão dos termos gênero e sexualidade, assim como as questões de igualdade de gênero. Tornam professoras quase criminosas, como se essas questões não devessem, de fato, fazer parte da sociedade brasileira.

O professor é visto de antemão com desconfiança: não como parceiro do amadurecimento intelectual dos alunos, mas como possível agente de uma desvirtuação de sua inocência, a serviço de interesses escusos. O ódio ao Estado, que concorre com a família e usurpa suas funções, é um subtexto importante do discurso, o que contribui para entender a convergência entre o fundamentalismo religioso e o fundamentalismo de mercado (ponto ao qual voltarei na conclusão). (MIGUEL, 2016, p. 592).

### 3.1 OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO: ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES

A violência velada está relacionada diretamente com a educação, sendo ela capaz de desvelar esse fenômeno, já que a escola é também uma agente formadora. É na escola, com um trabalho sistemático e crítico sobre a pluralidade de ideias e debates em relação às questões de gênero, que podemos questionar as construções em relação ao “ser homem” e “ser mulher”, além dos papéis que exercem e/ou podem exercer e como enfrentar à violência velada. Questionar as ideias do homem como violento e a mulher como sensível são questões de debate essenciais para pensarmos o enfrentamento à violência contra a mulher. Para Mészáros:

[...] Seja em relação à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é à necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma concreta. (MÉSZÁROS, 2008, p. 52)

Na busca por mudanças e enfrentamentos às diversas formas de violência contra à mulher, é indispensável a discussão da possibilidade que a escola possui de formar sujeitos que exerçam não mais o papel do homem provedor ou da mulher submissa, mas de pessoas que compreendem as diferenças e combatam as desigualdades resultantes de ideais machistas, frutos do modo como a nossa sociedade está estruturada. A escola possui diversas formas de violência velada, desde à separação por gênero (em filas, brincadeiras ou comportamentos “de meninos” ou “de meninas”), à reafirmação de papéis socialmente construídos, normatização dos corpos, entre outras violências, que muitas vezes não são visualizadas.

O debate de gênero nesses espaços se faz necessário tendo em vista a possibilidade de construção do que é pertencer à categoria feminina ou masculina e, para além disso, desvelarmos à violência na escola, reafirmando o debate de questões que podem culminar na violência física, que possui maior visibilidade.

O Ensino Superior tem sido o responsável por formar, ao longo dos anos, professoras, mas se faz importante destacar o que os documentos têm dito sobre a formação de professoras no Brasil. A Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, define as diretrizes curriculares nacionais

para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). A resolução tem trazido a questão de gênero muito pontualmente, assim como as questões de raça e educação especial, por exemplo. A problemática, no entanto, gira em torno da resolução deliberar que esses temas precisam ser trabalhados, sem contudo evidenciar um direcionamento concreto.

É importante salientar que em diversos momentos do percurso de formação da professora o trabalho com as questões de gênero não passam de um breve debate, como se uma simples menção ao assunto fosse o suficiente. A exemplo disso temos as aulas abertas, palestras ou uma disciplina que, de algum modo, tratem sobre a temática gênero. Porém, esses assuntos merecem maior destaque, visibilidade e discussão, explicitando a fundamentação a partir da qual se discute essas questões, pois se debatidos de qualquer forma não serão compreendidos em sua totalidade. Uma formação sólida sobre essas temáticas contribui para que, como futuras professoras, possamos lidar com as questões que irão surgir em nossa atuação docente.

Compreender que a discussão de gênero não pode ser ocultada nem marginalizada é colaborar com uma formação que vise a igualdade entre homens e mulheres, o que implicaria que na graduação pudéssemos conhecer a importância da discussão de gênero para o combate às diversas expressões de violência que as mulheres vem sofrendo no nosso país.

Entre os documentos que regem a educação básica e que, por conseguinte, permeiam também o processo de formação dos professores, discutiremos dois deles apontando as questões de gênero ou sua ausência, sendo eles a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e também os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1997/1998).

No Brasil, a primeira aparição das discussões de gênero em documentos educacionais é mais recente do que imaginamos, permanecendo no guarda-chuva das questões gerais de direitos e valores. Há uma grande dificuldade em apontar as questões ligadas à discussão de gênero. Nos anos 2000 o Brasil foi um dos países assinantes da “Declaração de Jomtien”, documento elaborado durante a conferência mundial de Educação para Todos, que aconteceu em 1999 em Jomtien, na Tailândia. O documento definiu as necessidades básicas de aprendizagem para uma vida digna, visando uma sociedade justa e igualitária. No documento, uma das metas diz respeito à promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres.

Em 2002, no primeiro Relatório Nacional Brasileiro, relativo aos anos de 1985, 1989, 1993, 1997 e 2001, nos termos do artigo 18 da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (BRASIL, 2002), a construção de políticas igualitárias de gênero ainda era uma lacuna a ser preenchida. As questões de gênero consistiam na educação brasileira ainda como uma pauta quase invisível, mesmo com a reivindicação da discussão. O que ganha a atenção da pauta são as questões relacionadas à ampliação de vagas na educação infantil, que representam uma parte, mas não a totalidade do que é a questão de gênero na escola.

O acesso das crianças à educação infantil pode ser apontado como uma das conquistas de reivindicações das mulheres, já que ao saírem de casa para cumprir suas tarefas, precisavam deixar seus filhos em um local adequado e seguro. Militantes feministas do Brasil, como Fulvia Rosemberg, destacam a importância do movimento feminista para o alcance da ampliação de vagas e criação de creches para as crianças. “Seja no movimento de mulheres, seja no movimento feminista, aparece logo a reivindicação por creche, reivindicação praticamente desconhecida até então” (ROSEMBERG, 1984, p. 76).

A garantia e o direito das crianças ao acesso à educação infantil e criação dos primeiros documentos referentes a esta etapa de ensino são marcos para a discussão de gênero. É importante, assim, indicarmos algumas pautas, progressos ou retrocessos quando abordamos as questões de gênero no contexto escolar. O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), importante documento cujo objetivo é guiar a reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações para os profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos, em sua primeira redação, no ano de 1998, já defendia:

A importância de se transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexos diferentes. Alguns trechos utilizam propositalmente meninos e meninas, ao invés de crianças. Ressalta que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero. Além disso, enfatiza o papel de educadores e educadoras na desconstrução dos significados de gênero nas relações infantis. (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 413).

No entanto, essa concepção carregada pelo documento não é dada espontaneamente, mas é fruto de muitas lutas e debates. A luta de mulheres, mães, feministas, militantes e educadoras é parte do processo que resultou no que aborda o documento. Pautar as questões de



gênero desde a educação infantil, já nos anos 1990, mostra-se a nós como um tratamento pedagógico dessa questão que já se fazia presente desde a infância. É nesse período que a criança começa a vivenciar diferentes experiências e aprender a conviver com seus pares. É também onde começam a traçar sua identidade, reconhecendo os papéis de gênero presentes na sociedade em que vive. As professoras que fizeram parte da construção do documento defendiam, portanto, que deveria haver desde a educação infantil um ensino que não mais reproduzisse os estereótipos de papéis socialmente construídos e atribuídos para homens e mulheres, mas sim um ensino baseado na igualdade entre ambos.

Após esse primeiro apontamento das questões de gênero na educação brasileira, discutiremos aqui outro documento referência na educação do Brasil, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997/1998). Os PCNs consistem em parâmetros cujo objetivo principal é orientar professores por meio de alguns fatores fundamentais referentes a cada disciplina.

É importante apresentar aqui o cenário político no qual aos PCNs foram gestados e quais seus objetivos. Visando uma formação básica comum a todos e ao preparo para o mercado de trabalho, os PCNs seriam uma base comum para a igualdade no mercado de trabalho, relegando uma educação de qualidade às camadas populares e visando com que o aluno se preocupe, para além dos conteúdos voltados ao mercado, com assuntos de relevância social para os quais os debates se tornavam necessários, como as questões de gênero. No entanto, diversas críticas surgem acerca da criação do documento, já que não seria um documento pensado a partir da escola pública. Portela aponta que:

De fato, os PCN não foram elaborados a partir de uma convocação de docentes e pesquisadores das universidades e baseados em estudos sobre a educação pública a partir dos municípios e estados brasileiros. E, sim, as discussões formativas de tal documento foram oriundas de professores de escolas privadas da cidade de São Paulo com a colaboração do consultor espanhol César Coll. O que desqualifica a característica do documento. (PORTELA, 2013, p. 52).

A autora aponta ainda que:

Com esta intencionalidade, a proposta do Governo Federal apresentada através dos PCN atenderia às exigências do ideal capitalista, garantindo, assim, os investimentos do Banco Mundial na educação Brasileira. Os PCN têm como propósito a formação de pessoas que saibam se adequar constantemente na sociedade capitalista conforme suas alterações, para tanto, a escola deve ser responsável a tornar os indivíduos preparados e hábeis para as transformações no sistema produtivo. (PORTELA, 2013, p. 53).

Organizado em orientações, o documento possui dois grandes conjuntos. O primeiro destina-se aos anos iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª série), já o segundo contempla os anos finais do ensino fundamental (5ª à 8ª série). Nos corpos do documento, “em ambos os conjuntos, há volumes destinados às áreas específicas e aos temas transversais como ética, pluralidade cultural, meio ambiente e sexualidade” (VIANNA; UNBEHAUM; p. 416; 2006). O documento aponta que:

Para estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia. As temáticas sociais vêm sendo discutidas e freqüentemente são incorporadas aos currículos das áreas, especialmente nos de História, Geografia e Ciências Naturais, ou chegam mesmo, em alguns casos, a constituir novas áreas. Mais recentemente, algumas propostas sugerem o tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. A Lei Federal nº 9.394/96, em seu artigo 27, inciso I, também destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. Nessa perspectiva, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. (BRASIL, 1998, p. 65).

Em análise aos cadernos dos PCNs voltados para os anos iniciais do ensino fundamental, podemos encontrar um material avançado em relação à data do documento e quando adentramos às questões de gênero. O material, lançado em 1998, conta com discursos e defesas que mostram a necessidade e urgência dessas discussões na escola. Organizados por áreas de conhecimento diversas, os cadernos contam com a defesa explícita de ser contra qualquer discriminação, incluindo a de gênero. Colaborando diretamente com algumas questões necessárias à escola, destacamos alguns deles que mostram o movimento de avanço das questões de gênero.

Em Ciências (BRASIL, 1997) há a defesa de abordagens acerca do conhecimento do corpo, assim como a importância de trabalhar a construção da identidade e sexualidade sem preconceitos ou tabus. Em História (BRASIL, 1998) defende-se a compreensão da construção

social dos papéis de gênero. Em Arte (BRASIL, 1997) há a colocação do documento contra qualquer discriminação, incluindo a de gênero, assim como a sua contribuição para questões como a sexualidade. Em Educação Física (BRASIL, 1997) há a proposta das aulas mistas, fato que há algum tempo atrás não ocorria, e orienta que a escola passe a compreender as diferenças para que não reproduza ao longo do curso estereótipos de gênero.

O caderno de Temas Transversais (BRASIL, 1997), que defendem a igualdade de direitos, considera a existência de diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.), mas busca por uma equidade entre os estudantes, além de combater o processo social de transformação de diferenças em desigualdades. O caderno divide-se em alguns eixos, e destacamos aqui o que carrega o nome de Orientação Sexual, que contém em seu bloco de conteúdo as Relações de Gênero. O caderno nos leva a questionar os papéis de gênero rigidamente estabelecidos a homens e mulheres em nossa sociedade, destacando a necessidade de compreender as diferenças de gênero. Discute sobre papéis exercidos por sexo, assim como sugere tratarmos didaticamente das orientações sexuais, transmitindo informações, posturas e eliminando tabus e valores associados a ela. Ainda destaca o diferenciamento dos pontos de vista, saindo apenas do campo familiar e possibilitando pontos de vista e discussões diferentes (VIANNA; UNBEHAUM, 2006). Orienta que todas/os possam viver sua sexualidade de forma segura e prazerosa, possibilitando o conhecimento e os cuidados a se exercer com o corpo e obtendo informações científicas sobre doenças e prevenção (que como apresentamos anteriormente na introdução, leva as questões da sexualidade para à área médica). Por fim, o documento ainda reconhece que os estudos de gênero são necessários para o reconhecimento do sujeito.

Já o caderno que leva o nome de Ética, defende o respeito à dignidade sem a discriminação de gênero, assim como a defesa da Constituição Federal de 1988, que visa promover o bem de todos sem preconceitos, trabalhando as diferenças e mostrando que nenhum sexo é superior ao outro, promovendo também o respeito às relações pessoais e suas sexualidades.

Após a leitura dos documentos é preciso ressaltar que os PCNs consistem em documentos que mostram, ao longo de sua escrita, uma aparente disposição da época em debater as questões de gênero, desmistificando o entendimento de que esse debate devesse ocorrer apenas dentro dos espaços familiares. A discussão sobre os papéis de gênero e sexualidade ganham, nos corpos dos cadernos, fundamentações que fazem com que, enquanto professoras, possamos compreender que a questão de gênero não pode estar isolada ou ausente da escola, mas deve se fazer inserida nela, já que é na escola que a criança passa a se

compreender e a se delinear enquanto sujeito, estando em contato com os demais de sua idade e em suas diferenças. Segundo Altmann,

No Brasil, essa é a primeira vez que o tema orientação sexual ou educação sexual é oficialmente inserido no currículo escolar nacional. De acordo com esse documento, os temas transversais tematizam problemas fundamentais e urgentes da vida social – ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Eles devem ser trabalhados, ao longo de todos os ciclos de escolarização, de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema. (ALTMANN, 2003, p. 283).

Acerca dos PCNs, destacamos o notório avanço das discussões, mas também ressaltamos que para além deles é importante analisarmos como as questões são colocadas e os porquês. O cenário em que o documento se consolida é de disputa, e sua concepção não é neutra. A formação para o mercado de trabalho não se atenta às questões de gênero visando à emancipação das mulheres, mas sim em políticas que possam atender algumas demandas sociais. O documento é um marco importante para as questões de gênero, e o objetivo de o analisarmos neste trabalho se dá não apenas para pensarmos em um regresso a essas orientações, mas sim em compreendermos como elas já apareciam como necessárias no final da década de 1990, anunciando uma posição de que o debate sobre gênero e o enfrentamento de formas de desigualdades vinculadas a elas não podiam ser invisibilizados ou retirados da escola.

A Base Nacional Comum Curricular consiste e propõe uma padronização de currículo para todos os Estados brasileiros, e contou com três versões preliminares que foram elaboradas por especialistas escolhidos pelo Ministério da Educação - MEC. O documento dá uma continuidade ao que já vínhamos observando nos PCNs, criando quase que um receituário para as disciplinas e esvaziando o caráter de formação crítica da escola para a formação de trabalhadores que exerçam o trabalho simples.

Seu objetivo é regulamentar quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras, desde a educação infantil até o ensino médio. O documento contém dez competências gerais, sendo elas: 1. Conhecimento, 2. Pensamento científico, crítico e criativo, 3. Repertório cultural, 4. Comunicação, 5. Cultura digital, 6. Trabalho e projeto de vida, 7. Argumentação, 8. Autoconhecimento e autocuidado, 9. Empatia e cooperação, e 10. Responsabilidade e cidadania. Essas competências visam um tipo de formação que a criança e adolescente que frequenta a escola no Brasil deverá obter.

Quando acessamos a página eletrônica da BNCC<sup>13</sup>, podemos ver um grande número de fundações e organizações que são mantidas por instituições privadas que têm apoiado a criação do documento, sendo que “um dos argumentos em defesa da BNCC é que ela melhoraria os resultados das escolas nos testes nacionais, e do país em testes internacionais” (SANTOS; PEREIRA, 2016, p. 287), propondo aos professores que a escola pública está em constante disputa para submissão de um projeto burguês para à educação.

A ausência de diversas discussões e da colaboração de trabalhadores da educação resultam em um documento pautado em “competências” que devem ser desenvolvidas pelo estudante, além de se pautar em uma formação para o mercado de trabalho e deixando de lado importantes questões que merecem a atenção da escola, como os conteúdos de forma sistemática e científica que incluem as questões de gênero, que consistem em disputa de valores, já que elas não são necessárias à empregabilidade. É importante salientar que estas são questões fundamentais.

O resultado do documento é fruto de um processo de discussão que foi realizado durante um longo período. Lima aponta que “a BNCC (2017) é o resultado de um processo que gerou muitos embates entre seus formuladores e profissionais ligados à educação, que fizeram muitas críticas a este documento, especialmente em relação à maneira como foi construído” (LIMA, 2018, p. 50).

Aprovado em 2018 e em processo de implantação até 2022, o documento pode ser encontrado em sua plataforma online e até mesmo em algumas escolas. Mesmo depois de muitas versões lançadas do documento, na versão aprovada não consta nenhuma aparição das questões de gênero. Mas por que elas estariam ocultas em um documento tão importante, considerando, ainda, que já estavam presentes em documentos anteriores, no caso dos PCNs?

Atualmente no Brasil vivemos em um período de censura a diversas questões, entre elas as de gênero. Diferentes frentes, como o Escola Sem Partido, vêm recebendo a adesão de um grande número da população brasileira. Frigotto aponta que:

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores. Ao pôr entre aspas o termo “sem”

---

<sup>13</sup> "BNCC - Mec." <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso 4 Nov. 2019.

da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia. (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Com um discurso impreciso acerca do que são os estudos de gênero e o medo de que a escola “ensine sexo às crianças” ou “não ensinem os papéis de homens e mulheres”, atribui-se erroneamente um papel às discussões de gênero que na realidade não compete a ele, já que compreender e desmistificar o gênero não é um fator que decida sexualidade ou identidade de gênero que nos compõe, o que mostra cada vez mais a necessidade de debater a precisão desses conceitos.

É em meio a esse cenário de disputas “morais” mas de consenso econômico (formação do trabalhador para o mercado e para ocupar postos de trabalho precário) que se constitui a BNCC, que ao longo das versões acompanhava uma luta constante de diversos movimentos sociais pela permanência da discussão de gênero e sexualidade. Em sua primeira versão, em 2015, o documento defendia os estudos acerca das questões de gênero e sexualidade, igualdade entre os gêneros e respeito, como encontramos em seus objetivos “[...] fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, para que assim sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos” (BRASIL, 2015, p. 8).

O documento contou, antes de sua finalização, com três versões. Nas duas primeiras podemos identificar o uso da palavra gênero diversas vezes, no entanto, após diversas discussões e apontamentos de grupos como o Escola Sem Partido, e que se posicionaram contrários a esses estudos, no documento final e aprovado não consta nenhuma aparição do termo, reduzindo os estudos apenas a questões de sexualidade e doenças sexualmente transmissíveis.

A precisão do conceito e estudos de gênero se mostram cada vez mais fundamentais quando uma sociedade com índices altíssimos de violência contra a mulher se recusa a discutir as questões de gênero em um espaço fundamental como a escola. A ocultação dessa discussão nos aponta diversas questões como: a quem serve a violência? As professoras têm sido ouvidas? O que o documento nos diz sobre as disputas políticas em nossa atual sociedade ao eliminar a palavra gênero?

Questionar os papéis sexuais e de gênero deixa evidente que é possível construir uma educação emancipadora, que supere os ditos “valores” desde a “família tradicional” até mesmo os pilares que sustentam as relações do sistema capitalista. Como o uso do termo ameaça o fim

da “família tradicional”, o conservadorismo tem instigado um medo na população de que os valores que sustentam estão sendo destruídos pela chamada “ideologia de gênero”. Logo, torna-se interessante que diversos movimentos como o de igrejas católicas e neopentecostais que vem se unindo a movimentos políticos que pautam por retrocessos de diversas lutas sociais no campo da “moral e dos costumes”, embora não reivindiquem mudanças no sistema econômico e político. Diversas correntes temem que o debate ocorra em outros espaços que não o do lar, já que não é possível exercer um controle sobre o que o outro vai aprender ou debater, desmistificando, dessa forma, a verdade universal pregada dentro de muitas casas. Vale ressaltar o que Miguel aponta a respeito:

A família é também um lugar de opressão e de violência. A defesa de uma concepção plural de família não pode colocar em segundo plano a ideia de que é necessário proteger, sempre, os direitos individuais dos seus integrantes. É entre estes direitos está o de ter acesso a uma pluralidade de visões de mundo, a fim de ampliar a possibilidade de produção autônoma de suas próprias ideias. (MIGUEL, 2016, p. 605).

São em espaços como os familiares que são expressos a maior parte de características que nos constituem enquanto sujeitos. Sendo assim, a falta de conhecimento e precisão da categoria gênero nesses espaços nos mostra que:

Embora a sensibilidade em relação à igualdade de gênero tenha se tornado transversal a muitas políticas governamentais, a preocupação central dos conservadores religiosos é com a educação (e, em menor medida, com os meios de comunicação de massa). Entende-se que as crianças seriam as mais vulneráveis à “ideologia de gênero”, que impediria a consolidação da identidade masculina ou feminina. (MIGUEL, p. 599, 2016).

Logo nos questionamos: por que a principal preocupação desses grupos se dá em primeiro lugar com a escola e com o que ela pode discutir a respeito das questões de gênero? Sem o estudo da categoria ou a exploração da temática, há o desvio do significado das diversas discussões que pautam gênero, incluindo a questão da violência contra a mulher. As consequências da falta de precisão ou opiniões sem estudos concretos ligam-se diretamente à reprodução de desigualdades sociais e violências de gênero, dentro de espaços como as escolas, que devem ser ambientes seguros e formativos para as gerações que chegam.

As documentações citadas neste capítulo (BNCC, PCNs e RCNEI) são ferramentas que fundamentam o trabalho dos professores em exercício de docência e, por isso, parte

considerável da educação brasileira. Ressaltamos aqui a importância de documentos como os PCNs, que se mostram avançados nos debates e que asseguram a escola como um espaço possível para o combate à violência contra a mulher, mas que, enquanto professoras, é necessário também dar atenção ao que correntes ideológicas tentam esconder em movimentos como o Escola Sem Partido ou na incansável luta pela exclusão de temáticas sociais da escola.

Ocultar temas como gênero e diversidade é uma estratégia pontual na reprodução das violências e desigualdades. As crianças e adolescentes que frequentam as escolas se constituem nela e, por isso, a escola tem por dever consistir em um espaço seguro a todos, em que tenham liberdade de expressão e direito a uma educação emancipadora, que aprendam a respeitar e não violentar indivíduos. Compreender que o apagamento das questões de gênero nas escolas liga-se diretamente à cultura machista ainda sustentada no Brasil, é compreender que os espaços estão constantemente em disputa. Enquanto professoras é necessário ocupar espaços e discutir questões como essas fazendo-se valer de conhecimentos sustentados por pesquisadores e estudiosos.

Construir uma escola que discuta as violências e questões de gênero são também caminhos possíveis para que possamos educar crianças e adolescentes, que questionem as formas e papéis sustentados ainda hoje. Papéis de “homens provedores e por isso violentos”, e “mulheres submissas e obedientes”.

Pessoas que fogem desse ideário, como feminilidade e masculinidade, são consideradas ainda merecedoras da violência. A precisão dos estudos de gênero e a discussão em espaços escolares é, portanto, ferramenta fundamental para que possamos pensar em um futuro de emancipação para homens e mulheres, buscando através disso o fim da violência de gênero, ou de qualquer outra violência sustentada e muitas vezes justificadas em nossa sociedade.



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo principal compreender qual o papel da escola no enfrentamento da violência contra a mulher. Buscamos por meio de análises, documental e bibliográfica, compreender as violências sofridas de forma velada ou silenciosa em uma sociedade machista, desvelando essas violências com a intencionalidade de enfrentá-las pedagogicamente e criar possibilidades para contribuir para a emancipação das mulheres.

Por meio da análise bibliográfica e documental buscamos nos aproximar de algumas formas de violência que historicamente fazem parte do contexto escolar, buscando através dessa ação destacar qual o papel da escola no combate à violência contra a mulher. A discussão de gênero na escola, como abordamos neste trabalho, vem sofrendo um processo de criminalização por parte de setores conservadores, que sustentam ainda a ideia de que a mulher deve ser submissa e obedecer ordens advindas de homens.

Diante desse cenário, o trabalho se propôs, através de um apanhado histórico, mostrar como as formas de violência contra a mulher são muitas e, portanto, não são fruto dos tempos atuais, mas se originam historicamente em uma sociedade patriarcal, que se consolidou indicando às mulheres o lugar que deveriam ocupar. Nossa sociedade, estruturalmente violenta, tem submetido as mulheres a grandes sofrimentos, já que o machismo tem se mostrado cada vez mais escancarado. É nesse mesmo cenário que apontamos a resistência das mulheres, criando espaços de luta e se impondo a fim de garantir direitos básicos como a educação. Muitas pautas feministas como o direito da educação às mulheres, o direito à educação infantil para as crianças e a criação de leis de assistência à mulher são pautas que foram e vêm sendo alcançadas graças aos movimentos de resistência das mulheres.

É de importância fundamental que professoras em formação possam compreender temas que afetam diretamente a sociedade, buscando a emancipação de todos e utilizando como ferramenta a educação. Saffioti ressalta que “[...] sempre que há relações de dominação-exploração, há resistência, há luta, há conflitos, que se expressam pela vingança, pela sabotagem, pelo boicote ou pela luta de classes” (SAFFIOTI, 2015, p. 139).

Compreender as questões de gênero no processo formativo das professoras e das crianças traz a possibilidade de pensarmos a construção a qual fomos impostas ou a que impomos (muitas vezes sem perceber), e se faz mais do que necessário em um país que mata 12 mulheres por dia. Não é, portanto, uma pauta apenas identitária, mas necessária quando nos deparamos com os dados a respeito das violências. Debater as questões de gênero é ferramenta importante para impulsionarmos o combate ao machismo e à emancipação da mulher.

A violência, como discutimos, não consiste apenas naquela que enxergamos diretamente e externamente através de marcas corpóreas, mas também na que manipula, humilha, expõe, impede ou reproduz discursos que nos limitem a aceitar o lugar de vítima. Compreender a violência contra a mulher neste trabalho se fez e se faz necessário para entendermos qual o lugar da escola no enfrentamento dessas questões, compreendendo que ela não possui o papel unicamente de resolver problemas sociais, mas para pensarmos em qual sociedade queremos construir.

Compreendemos que a escola possui limites, e que com esse trabalho não defendemos que sozinha é capaz de enfrentar essa realidade, mas que a sua contribuição com as discussões das questões de gênero faz com que o ambiente escolar se torne um local no qual os sujeitos possam se formar a partir de uma reflexão sistemática sobre o significado de respeito e igualdade entre os gêneros. Essa formação dos sujeitos pode transformar aos poucos as relações de gênero na sociedade. Para isso, os sujeitos precisam aprender que é possível projetar um outro modo de relação social, e que elas podem ser *transformadas*, e que para isso é preciso atuar coletivamente.

Nosso desafio foi compreender algumas das formas nas quais a violência social contra a mulher aparece e/ou pode ser enfrentada na especificidade das relações de ensino e de aprendizagem na escola, nos limitando à trabalhar sobre algumas formas de como historicamente a violência tem se apresentado na escola, o que nos levou a compreender que as mulheres sempre lutaram por seus direitos. Conhecer a história das mulheres e compreender que a violência é também a negação e o apagamento de seu papel na construção da sociedade nos faz compreender que o que não parece violência também o é. A violência que apaga consiste também em uma ferramenta para a conformação. Compreender as diversas formas de violência e desvelá-las se faz, assim, necessário na luta contra a violência.

Assumir o enfrentamento pedagógico em relação às questões de gênero e compreender que elas vão além de uma pauta identitária é assumir, também, um compromisso político pelo fim de toda e qualquer forma de opressão. A luta pela emancipação das mulheres é também responsabilidade da escola, de modo que falar sobre gênero nela e propor formas pedagógicas de tratar essa questão para as diferentes etapas da educação básica se faz necessário se almejamos enfrentar, de fato, a violência contra a mulher.

## REFERÊNCIAS

ABDALA, Marli da Silva; MOURA, Suely Barbosa de. A Inserção da Mulher no Magistério: da vocação ao profissionalismo nas escolas de educação primária. **Ciências & Saberes**, Maranhão, v. 1, n. 2, p. 169-173, mar. 2016. Disponível em: <http://www.facema.edu.br/ojs/index.php/ReOnFacema/article/view/74/42>. Acesso em: 8 jul. 2019.

ALEIXO, Aruana do Amaral; ALEIXO, Raiana do Amaral; MOURA, Reidy Rolim de. **A violência social e seus impactos: uma abordagem acerca dos homicídios no Brasil**. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XVII, n. 130, nov. 2014. Disponível em: [http://ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=15397](http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=15397). Acesso em: 10 abr. 2019.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu**, [s.l.], n. 21, p. 281-315, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n21/n21a12.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.

ARMAND, I. (1920). **A mulher na Rússia soviética**. Boletim comunista, primeiro ano, número 17. Assinado com o pseudônimo de Hélène Blonina.

BBC. **Estas são as 50 cidades mais violentas do mundo (e 17 estão no Brasil)**. São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-43309946>. Acesso em: 16 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 4 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: História Geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Temas Transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Orientação Sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 867/2015, de 2015**. Brasília. Disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 4 dez. 2019.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. ESTUDOS SOBRE MULHER E EDUCAÇÃO: ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O MAGISTÉRIO. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/88>. Acesso em: 4 set. 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 8 jul. 2019.

CISNE, Mirla. Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. **Serviço Social & Sociedade**, [s.l.], n. 132, p. 211-230, ago. 2018. Fap UNIFESP. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.138>.

DAVIS, Angela, **1944 - Mulheres, Raça e Classe**. Tradução Heci Regina Candiano. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Ana Rita Fonteles. **Homens e Mulheres contra o inimigo**: a mobilização do gênero pela ditadura militar brasileira. In: XXVI Simpósio Nacional De História – ANPUH, 26, 2011. São Paulo: Anpuh, p. 1-14, 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300279518\\_ARQUIVO\\_textocompletoa\\_npuh.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300279518_ARQUIVO_textocompletoa_npuh.pdf). Acesso em: 4 dez. 2019.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Porque os pais devem dizer NÃO à ideologia de gênero**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/artigos-top/558-porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero>. Acesso em: 16 maio 2018.

ESTADÃO. **Os 20 países mais violentos para mulheres**. 2016. Disponível em: <http://fotos.estadao.com.br/galerias/cidades,os-20-paises-mais-violentos-para-mulheres,24220>. Acesso em: 13 abr. 2018.

FABENI, Lorena *et al.* O discurso do "amor" e da "dependência afetiva" no atendimento às mulheres em situação de violência. **Revista do Nufen**. Belém, v. 7, n. 1, p. 31-47, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912015000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912015000100003). Acesso em: 4 dez. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S. A., p. 1838, 1986

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. 2019. 2 ed. Disponível em: <http://www.iff.fiocruz.br/pdf/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação em: Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 144, 2017.

GIANORDOLI-NASCIMENTO, Ingrid Faria; TRINDADE, Zeidi Araújo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Mulheres Brasileiras e Militância Política durante a Ditadura Militar: A Complexa Dinâmica dos Processos Identitários. **Revista Interamericana de Psicologia/interamerican Journal Of Psychology**, Perú v. 41, n. 3, p. 359-370, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a11.pdf>. Acesso em: 4 set. 2019.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004. ISSN 0104-8333. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332004000100009>.

HIRATA, Helena Sumiko. **Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho**. Revista Tecnologia e Sociedade, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 1-7, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2557>. Acesso em: 25 abr. 2018.

IPEA. Fórum de Segurança Pública. **Atlas da violência 2019**. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf). Acesso em: 2 dez. 2019.

IZALCI, Deputado. **Projeto de Lei n.º 867, de 2015**. 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

KALMÁNOVITCH, Anna Andréievna. **Algumas palavras sobre o feminismo**. Tradução de Tatiana Lárkina em A Revolução das Mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética / organização Graziela Schneider; [tradução Cecília Rosas... [et al]]. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, [s. L.], n. 14, p. 5-19, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

LIMA, Lígia Cristina Poffo. **Competências socioemocionais na educação: um estudo sobre a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI.** 2018. 65 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Cap. 5. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/196289/Ligia%20C.%20Poffo%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 dez. 2019.

LUGARINI, Verônica. Vermelho. **Professoras são maioria no ensino básico, mas minoria na universidade.** São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.vermelho.org.br/noticia/308543-1>. Acesso em: 25 nov. 2018.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. **A feminização e a profissionalização do magistério e da biblioteconomia: uma aproximação.** Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/642/430>. Acesso em: 25 abr. 2018.

MARX, Karl. **A jornada de trabalho.** In MARX, Karl. O Capital, São Paulo: Boitempo, 2013.

MEC. **Censo do Professor.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>. Acesso em: 24 abr. 2018.

MEC. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 2 dez. 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, [s.l.], v. 7, n. 15, p. 590-621, 14 set. 2016. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/dep.2016.25163>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/viewFile/25163/18213>. Acesso em: 4 dez. 2019.

MIGUEL, Luis Felipe; BILORI, Flávia. **Feminismo e política: uma introdução.** 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, P. 406, 2007.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. As origens do feminismo marxista (e da Revolução de 1917). **Margem Esquerda.** São Paulo, n. 28, p. 25-37, maio 2017.

NUNES, Deise Gonçalves. Educação infantil e mundo político. **Revista Katálysis**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 86-93, jun. 2009. Fap UNIFESP. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-49802009000100011>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802009000100011>. Acesso em: 28 nov. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produções Didático-Pedagógicas.** Chopinzinho, v. 2, p. 22, 2014. Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unicentro\\_hist\\_pdp\\_marleide\\_priotto.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_hist_pdp_marleide_priotto.pdf). Acesso em: 4 dez. 2019.

PORTELA, Yeda M. A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras. **Ciência Atual**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 42-97, 2013. Disponível em: <http://inseer.ibict.br/cafsj/index.php/cafsj/article/viewFile/6/pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. **A mulher no Magistério Brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério**. In: VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Amanda\\_Rabelo4/publication/266244820\\_A\\_MULHER\\_NO\\_MAGISTERIO\\_BRASILEIRO\\_UM\\_HISTORICO\\_SOBRE\\_A\\_FEMINIZACAO\\_DO\\_MAGISTERIO/links/5a20254c458515341c839373/A-MULHER-NO-MAGISTERIO-BRASILEIRO-UM-HISTORICO-SOBRE-A-FEMINIZACAO-DO-MAGISTERIO.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Amanda_Rabelo4/publication/266244820_A_MULHER_NO_MAGISTERIO_BRASILEIRO_UM_HISTORICO_SOBRE_A_FEMINIZACAO_DO_MAGISTERIO/links/5a20254c458515341c839373/A-MULHER-NO-MAGISTERIO-BRASILEIRO-UM-HISTORICO-SOBRE-A-FEMINIZACAO-DO-MAGISTERIO.pdf). Acesso em: 12 set. 2019.

RIBEIRO, Márden de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**. Minas Gerais, v. 7, n. 2, p. 410-434, jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/download/3356/2543>. Acesso em: 8 jul. 2019.

ROCHA, Luis Fernando. A violência contra a mulher e a Lei “Maria da Penha”: alguns apontamentos. **Revista de Psicologia da Unesp**. São Paulo, v. 1, n. 8, p. 97-109, 2009. Disponível em: [seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/957](http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/957). Acesso em: 22 jun. 2018.

ROSA, R. Feminização do Magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**, edição especial 4 - Cultura e Materialidade Escolar, n. 1, p. 1-19, 2011. Disponível em: [http://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/materialidade/renata.pdf](http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf). Acesso em: 2 dez. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 51, p. 73-79, jul. 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1462/1457>. Acesso em: 4 dez. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovano. **Gênero Patriarcado**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, p. 160, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovano. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. de O., BRUSCHINI, C. (Org.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 183-215, 1992.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Violência de Gênero no Brasil Atual**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, p. 443-461, jul. 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16177/14728>. Acesso em: 4 dez. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovano. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Violência doméstica: questão de polícia e da sociedade.** In: CORRÊA, Mariza (Org.). *Gênero e cidadania.* Campinas: Pagu-Núcleo de Estudos de Gênero, Unicamp, p. 59-70, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth I. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 115-136, 2016. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644541>.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de Padronização do Currículo e da Formação de Professores no Brasil. **Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.

SOARES, Rejane. **Porque os pais devem dizer NÃO à ideologia de gênero.** [ca 2016]. Disponível em: <http://escolasempartido.org/artigos-top/558-porque-os-pais-devem-dizer-nao-a-ideologia-de-genero>. Acesso em: 20 maio 2018.

TRICHES, Jocemara; EVANGELISTA, Olinda. **Aos jovens professores no Brasil o (des)estímulo à profissão, 2014.** Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1503-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1503-0.pdf). Acesso em: 24 abr. 2018.

TOMÉ, Dyeinne Cristina; QUADROS, Raquel dos Santos; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A educação feminina durante o Brasil colonial. In: *Semana da Pedagogia da UEM. Anais da Semana de Pedagogia da UEM.* Maringá: UEM, v. 1, n. 1, p. 1 – 12, 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T4/T4-002.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** São Paulo. Expressão Popular, 2. ed., 2011.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 34, n. 121, p. 77-104, abr. 2004. Fap UNIFESP. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742004000100005>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000100005&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 4 dez. 2019.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, maio 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

VELASCO; Clara; CAESAR, Gabriela; REIS, Thiago. G1. **Cresce o nº de mulheres vítimas de homicídio no Brasil; dados de feminicídio são subnotificados.** São Paulo, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/cresce-n-de-mulheres-vitimas-de-homicidio-no-brasil-dados-de-feminicidio-sao-subnotificados.ghtml>. Acesso em: 16 maio 2018.