

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação

TUANIA MARTINS NUNES

**O FEMINISMO NA POLÍTICA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO:
DEBATES, PRÁTICAS E PRODUÇÃO DIDÁTICA DAS
MULHERES-PROFESSORAS EM UMA ESCOLA DE ARROIO GRANDE/RS**

JAGUARÃO
2026

TUANIA MARTINS NUNES

**O FEMINISMO NA POLÍTICA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO:
DEBATES, PRÁTICAS E PRODUÇÃO DIDÁTICA DAS
MULHERES-PROFESSORAS EM UMA ESCOLA DE ARROIO GRANDE/RS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito para a obtenção do título de mestre em educação.

Orientador: Profº. Drº. Jonas Tarcísio Reis

**Jaguarão
2026**

TUANIA MARTINS NUNES

O FEMINISMO NA POLÍTICA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO: DEBATES, PRÁTICAS E PRODUÇÃO DIDÁTICA DAS MULHERES-PROFESSORAS EM UMA ESCOLA DE ARROIO GRANDE/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Planejamento Educacional. Linha de Pesquisa: Gestão e Políticas Educacionais.

Dissertação defendida e aprovada em: 04 de fevereiro de 2026.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Jonas Tarcísio Reis

Orientador
(UNIPAMPA)

Profa. Dra. Maria Beatriz Moreira Luce

(UNIPAMPA)

Prof. Dra. Rita de Cássia Fraga Machado

(UEA)

Prof. Dr. Jose Clovis de Azevedo

(SEDUC-RS)



Assinado eletronicamente por **JONAS TARCISIO REIS, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 07/04/2026, às 14:06, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Maria Beatriz Moreira Luce, Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 07/04/2026, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Rita de Cássia Fraga Machado, Usuário Externo**, em 07/04/2026, às 17:31, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Jose Clovis de Azevedo, Usuário Externo**, em 08/04/2026, às 17:38, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2010346** e o código CRC **F9D751DB**.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

N972f NUNES, TUANIA MARTINS

O FEMINISMO NA POLÍTICA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO:
DEBATES, PRÁTICAS E PRODUÇÃO DIDÁTICA DAS MULHERES-PROFESSORAS
EM UMA ESCOLA DE ARROIO GRANDE/R / TUANIA MARTINS NUNES.
252 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2026.

"Orientação: Jonas Tarcísio Reis".

1. Feminismo. 2. Política Curricular. 3. Mulheres-
Professoras. I. Título.

"Que esta dissertação seja dedicada às *Mulheres-Professoras*, cuja trajetória evidencia, de maneira singular, a afirmação de Simone de Beauvoir de que 'não se nasce mulher: torna-se'. Na prática docente, tornam-se diariamente, ao enfrentar desafios, afirmar saberes e contribuir para a formação de sujeitos críticos e emancipados."

AGRADECIMENTO

Agradeço a este percurso de mais de dois anos de Mestrado em Educação, que me transformou profundamente, não apenas como pesquisadora, mas também como mulher. Cada experiência, cada encontro e cada desafio vivenciado deixaram marcas que levarei para sempre.

Em primeiro lugar, agradeço ao curso pela oportunidade de conseguir desenvolver esta dissertação e por ter me oferecido um espaço de formação crítica, humana e emancipadora. Ao meu orientador, professor Jonas, pela paciência, pela escuta generosa e pela sabedoria de compreender meus desejos e inquietações, transformando-os em caminhos possíveis, sem jamais podar, mas sim potencializar minhas ideias.

Agradeço também à minha colega de curso e de orientação, Aline, com quem dividi não apenas leituras e discussões, mas também as angústias e incertezas que fazem parte desse processo. Nossa parceria tornou a caminhada mais leve e significativa. À minha família, às escolas que me acolheram e aos meus amigos, que tantas vezes, compreendendo minhas ausências e meu isolamento, me apoiaram para que esta dissertação pudesse se tornar o que é hoje, deixo minha gratidão sincera.

Por fim, agradeço, em um sentido mais amplo, a todas as pessoas, situações e aprendizados que cruzaram meu caminho durante essa jornada. Nada se constrói sozinho, e cada contribuição, direta ou indireta, foi essencial para que essa dissertação se tornasse realidade.

“É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar e problematizar a inserção do feminismo na política curricular do Novo Ensino Médio (NEM), a partir das práticas pedagógicas e da produção didática de Mulheres-Professoras em uma escola da rede estadual de Arroio Grande/RS. Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (PPGEdu/Unipampa), a dissertação fundamenta-se no método do materialismo histórico-dialético, compreendendo a política curricular como expressão das relações sociais historicamente constituídas, marcadas por contradições de classe, gênero e poder. O percurso investigativo articulou intervenção pedagógica e análise das políticas curriculares, tendo como eixo a criação e realização do curso de extensão “Educação para a Cultura de Valorização da Mulher no Ensino Médio e seus Desdobramentos na Sociedade Contemporânea”, desenvolvido com as Mulheres-Professoras. Como resultados do mestrado profissional, foram produzidos dois produtos principais: o curso de extensão, enquanto espaço formativo, e o material didático “Feminismos no Ensino Médio: Recursos Didáticos Interdisciplinares”, voltados ao fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das mulheres e com a problematização das desigualdades de gênero no contexto escolar.

Palavras-Chave: Feminismo; Política Curricular; Mulheres-Professoras.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo investigar y problematizar la inserción del feminismo en la política curricular de la Nueva Enseñanza Media (NEM), a partir de las prácticas pedagógicas y de la producción didáctica de Mujeres-Profesoras en una escuela de la red estatal de Arroio Grande/RS. Desarrollada en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal do Pampa (PPGEdu/Unipampa), la disertación se basa en el método del materialismo histórico-dialéctico, comprendiendo la política curricular como expresión de las relaciones sociales históricamente constituidas, marcadas por contradicciones de clase, género y poder. El recorrido investigativo articuló intervención pedagógica y análisis de las políticas curriculares, teniendo como eje la creación y realización del curso de extensión "Educación para la Cultura de Valorización de la Mujer en la Enseñanza Media y sus Desdoblamientos en la Sociedad Contemporánea", desarrollado con las Mujeres-Profesoras. Como resultados del máster profesional, se produjeron dos productos principales: el curso de extensión, como espacio formativo, y el material didáctico "Feminismos en la enseñanza media". Recursos Didácticos Interdisciplinarios", dirigido al fortalecimiento de prácticas pedagógicas comprometidas con la valorización de las mujeres y con la problematización de las desigualdades de género en el contexto escolar.

Palabras-clave: Feminismo; Política Curricular; Mujeres-Profesoras.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCCEM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFEMEA - Feminista de Estudos e Assessoria

CPERS - Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

EF- Ensino Fundamental

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais

ONU - Organização das Nações Unidas

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PRP - Programa Residência Pedagógica

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

RCG - Referencial Curricular Gaúcho

RCGEM - Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio

RS - Rio Grande do Sul

SEDUC-RS - Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul

SP - São Paulo

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do Município de Arroio Grande no Rio Grande do Sul.	65
Figura 2: Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde.	70
Figura 3: Aviso ao corpo docente para participação na implementação do projeto de pesquisa “O Feminismo na Política Curricular do Novo Ensino Médio”.	73
Figura 4: Intervenção pedagógica na escola juntamente com professores, orientador e equipe diretiva.	79
Figura 5: Fala do professor orientador Jonas Tarcísio Reis.	79
Figura 6: Café e conversa: acolhimento e escuta na intervenção pedagógica.	81
Figura 7: Grupo virtual de comunicação do projeto e curso de extensão.	83
Figura 8: Intervenção pedagógica no ambiente virtual.	85
Figura 9: Capa do e-book.	196
Figura 10: Mesa temática na 19. ^a Feira do Livro de Arroio Grande.	199

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. Minha caminhada como mulher, professora e trabalhadora.....	18
3. REVISÃO DE LITERATURA.....	31
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	43
4.1 Contexto da Pesquisa: Escolha da Escola e Caracterização do Município.....	64
4.2 Instrumentos e formas de coleta de dados.....	71
4.3 Tratamento de dados.....	72
4.4 Intervenção pedagógica presencial.....	78
4.5 Intervenção pedagógica em ambiente virtual.....	82
4.6 Análise a partir da intervenção e curso de extensão.....	85
5. Curso de extensão: "Educação para a Cultura do Feminismo no Ensino Médio E Seus Desdobramentos na Sociedade Contemporânea".....	87
5.1 Cronograma do curso de extensão.....	90
6. O tempo da mulher no capitalismo: como o sistema de mérito subtrai a jornada da mulher trabalhadora.....	92
7. O feminismo na política curricular do NEM: uma análise crítica.....	116
8. Tabus, gênero e violência: desconstruindo estruturas de opressão e silenciamento...166	166
9. A ideologia da meritocracia e a classe média: perspectivas e desafios.....180	180
10. Feminismos no Ensino Médio: recursos didáticos interdisciplinares.....193	193
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
REFERÊNCIAS.....	210
APÊNDICE 1- Solicitação de autorização para a realização da pesquisa.....	215
APÊNDICE 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	216
APÊNDICE 3- Curso de extensão.....	218
APÊNDICE 4- Materiais didáticos.....	221

1. INTRODUÇÃO

No mundo em que vivemos atravessado por estruturas patriarcais, machistas e desigualdades que silenciam vozes femininas, visibilizam saberes e limitam a participação das mulheres em espaços de decisão, essas marcas também se refletem no âmbito educacional, manifestando-se em práticas e políticas curriculares que nem sempre reconhecem a centralidade das experiências femininas, tampouco permitem que as mulheres se vejam plenamente representadas. É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, que busca ouvir, problematizar e valorizar a perspectiva das *Mulheres-Professoras*, vozes atuantes nas salas de aula e nas escolas, elementos fundamentais para a construção de uma educação crítica, inclusiva e transformadora.

Partindo desse contexto, esta dissertação foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, partindo de uma trajetória que articulou vivências acadêmicas, profissionais e pessoais, as quais contribuíram de forma decisiva para a escolha da temática e para a construção crítica dos caminhos de pesquisa. O trabalho se estrutura teórico-metodologicamente com base nos princípios do materialismo histórico-dialético, visando analisar, a partir de uma perspectiva feminista, como se constituem as experiências das *Mulheres-Professoras*¹ no contexto do Novo Ensino Médio (NEM) e como essas vivências se relacionam com as políticas curriculares em uma escola da rede estadual no município de Arroio Grande/RS.

Ao longo desta dissertação, torna-se evidente o campo feminista no qual se situam as mulheres-professoras investigadas. No entanto, antes de delimitar o tipo de feminismo e suas vertentes, é fundamental destacar que os docentes da escola, especialmente as *Mulheres-Professoras*, em sua maioria, não possuem clareza sobre o significado do termo feminismo e também não conseguem identificar ou definir suas diferentes correntes teóricas.

Ainda assim, considerando o objeto de estudo, evidencia-se a aproximação com o feminismo de base socialista marxista. Tal compreensão decorre do fato de

¹ A expressão *Mulheres-Professoras* foi cunhada no Trabalho de Conclusão de Curso *Mulheres em Círculo: letramento literário na sala dos professores*, defendido em 16 de março de 2022 no curso de Letras (Português e Espanhol e respectivas literaturas) da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). O termo visa destacar a identidade de gênero e a dimensão profissional dessas mulheres como elementos indissociáveis da análise crítica da prática docente. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/server/api/core/bitstreams/3e76ba59-d72a-429e-8968-09e400ef47e7/content>.

que, ao assumir o método do materialismo histórico-dialético, defendido por Karl Marx e Friedrich Engels (1848), estabelece-se uma leitura crítica da realidade que implica o enfrentamento direto das estruturas de exploração e dominação que atravessam a sociedade capitalista. Dessa forma, as questões de gênero são compreendidas de maneira articulada às relações de classe e às condições materiais de existência, reforçando o caráter crítico e transformador dessa perspectiva teórica no campo educacional.

Diante desse cenário, a construção do problema de pesquisa que orienta esta dissertação será aprofundada ao longo dos capítulos, nos quais se explicitam os caminhos teórico-metodológicos adotados, bem como o contexto de investigação. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral problematizar e investigar o feminismo na política curricular do Novo Ensino Médio (NEM), a partir das práticas das Mulheres-Professoras, considerando tanto os limites quanto as possibilidades que emergem na realidade escolar, em diálogo com as contradições sociais que a constituem.

Assim, busca-se investigar os debates sobre o feminismo presentes na sociedade e nas políticas curriculares do Novo Ensino Médio (NEM), analisando como ele é incorporado ao contexto educacional. Além disso, procura-se identificar as práticas pedagógicas feministas adotadas pelas Mulheres-Professoras em uma escola da rede estadual de Arroio Grande/RS. Também se pretende identificar a produção didática desenvolvida por essas docentes e sua contribuição para a construção de uma educação mais igualitária e inclusiva, bem como propor estratégias de fortalecimento e ampliação das práticas feministas no currículo do Novo Ensino Médio (NEM). Por fim, a pesquisa problematiza o impacto dessas práticas pedagógicas e produções didáticas no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a reflexão crítica das Mulheres-Professoras sobre suas práticas e sobre a relevância das políticas curriculares no campo educacional.

Para este estudo, partiu-se de uma experiência concreta: a criação e realização do curso de extensão intitulado *“Educação para a Cultura de Valorização da Mulher no Ensino Médio e seus Desdobramentos na Sociedade Contemporânea”*, voltado a professoras da escola Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carricone. A partir desse curso e de uma intervenção pedagógica desenvolvida com o coletivo docente, buscou-se compreender como práticas das

Mulheres-Professoras podem ser incorporadas de forma crítica e transformadora às práticas escolares.

Ao longo desta caminhada, a dissertação foi estruturada de modo a articular a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora com a fundamentação teórica e a análise crítica dos dados. O capítulo “Minha Caminhada como Mulher, Professora e Trabalhadora” apresenta as experiências formativas que sustentaram a escolha do objeto de pesquisa, destacando projetos como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Residência Pedagógica (PRP), o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e o projeto Mulheres em Círculo. Além disso, esse capítulo também evidencia a própria caminhada da pesquisadora como mulher, professora e trabalhadora, mostrando o percurso que a conduziu até a elaboração desta dissertação e como esse processo tem impactado e transformado sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

Nesse percurso formativo e investigativo, destaca-se a participação no XXV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, realizado de 12 a 14 de dezembro de 2024, na Faculdade de Educação da UFRGS, em Porto Alegre/RS, experiência que deu origem a um artigo publicado em livro digital no ano de 2025. Posteriormente, houve também a participação no XXVI Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire – A sustentabilidade estética da condição humana, com apresentação da pesquisa e produção de artigo a ser publicado ao longo do ano de 2026.

Ademais, ressalta-se a participação no XXXIII Seminário Internacional sobre Formação de Professores na América Latina, ocorrido de 18 a 21 de novembro de 2025, na Faculdade de Educação da UFRGS, em Porto Alegre/RS, com o tema “Trabalho e Memórias de Resistências para a Democratização da Educação Pública”. O evento, voltado à formação docente, à valorização das pesquisas e ao intercâmbio de experiências contra-hegemônicas, também resultou na elaboração de um artigo a ser publicado no ano de 2026.

Em seguida, o capítulo “Revisão de literatura” teve como propósito mapear e analisar criticamente os trabalhos existentes que abordam diretamente o feminismo no Ensino Médio (EM), bem como produções que, embora não tratem especificamente do tema, dialogam com questões relacionadas, como política curricular, formação docente e experiências de *Mulheres-Professoras* na educação. Esse levantamento permitiu constatar a relevância das contribuições já realizadas, mas também evidenciou a falta de pesquisas que articulem de maneira consistente

feminismo, políticas curriculares e práticas pedagógicas no contexto do NEM. Assim, a revisão serviu não apenas para fundamentar teoricamente o estudo, mas também para explicitar as lacunas que justificam e orientam a presente investigação.

No capítulo “Caminhos Metodológicos”, são descritos o contexto da pesquisa, a escolha da escola participante e a caracterização do município de Arroio Grande/RS, situando o espaço social e educacional em que se insere o estudo. Também são detalhados os instrumentos de coleta de dados e as estratégias de diálogo com as *Mulheres-Professoras*, bem como o tratamento dos dados, fundamentado no materialismo histórico-dialético, a partir de Marx e Engels. A análise se desenvolve por meio da intervenção pedagógica e do curso de extensão “Educação para a Cultura do Feminismo no Ensino Médio e seus Desdobramentos na Sociedade Contemporânea”, contemplando a apresentação do curso, seu cronograma, a realização de atividades presenciais e virtuais e a produção didática resultante do processo formativo.

Os capítulos analíticos se distribuem de forma a evidenciar as contradições enfrentadas pelas *Mulheres-Professoras*. Em “O Tempo da Mulher no Capitalismo: Como o Sistema de Mérito Subtrai a Jornada da Mulher Trabalhadora”, discute-se a sobrecarga que compromete a emancipação feminina e limita sua presença em espaços de decisão. Já em “O Feminismo na Política Curricular do Novo Ensino Médio: Uma Análise Crítica” analisam-se os entraves estruturais, a falta de tempo, a burocracia e o conservadorismo institucional que dificultam a efetiva inserção de perspectivas feministas na política curricular. Os capítulos “Tabus, Gênero e Violência: Desconstruindo Estruturas de Opressão e Silenciamento” e “A Ideologia da Meritocracia e a Classe Média: Perspectivas e Desafios” mostram como práticas pedagógicas e políticas curriculares podem reforçar desigualdades, mas também como uma cultura feminista crítica pode desconstruí-las e propor alternativas emancipatórias.

Por fim, o capítulo “Feminismos no Ensino Médio: Recursos Didáticos Interdisciplinares” sistematiza as propostas didáticas elaboradas, consolidando a articulação entre teoria, prática e transformação curricular. Essas propostas emergem a partir das análises realizadas no curso de extensão, das intervenções pedagógicas presenciais e virtuais, além da pesquisa desenvolvida ao longo da dissertação, dialogando com os resultados obtidos a partir dos dados sobre a

política educacional do NEM, possibilitando refletir criticamente sobre os limites e as potencialidades para a inserção de perspectivas feministas na política curricular.

Dessa forma, esta dissertação tem por objetivo geral problematizar e investigar o feminismo na política curricular do Novo Ensino Médio (NEM), analisando de que maneira os debates e reflexões sobre o tema podem ser promovidos para problematizar e transformar a prática das *Mulheres-Professoras* em uma escola de Arroio Grande/RS. Para isso, buscou-se investigar os debates sobre o feminismo presente na sociedade e nas políticas curriculares do NEM, observando como são incorporados ao contexto da educação; identificar as práticas pedagógicas feministas adotadas pelas *Mulheres-Professoras* na escola participante; examinar a produção didática desenvolvida por elas e sua contribuição para a construção de uma educação mais igualitária e inclusiva, propondo estratégias de fortalecimento e ampliação das práticas feministas na política curricular; e, por fim, problematizar o impacto dessas práticas e produções no processo de ensino-aprendizagem, promovendo a reflexão crítica entre as docentes acerca de suas próprias práticas e da relevância das políticas curriculares no campo educacional.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, que busca ouvir, problematizar e valorizar a perspectiva das *Mulheres-Professoras*, vozes atuantes nas salas de aula e nas escolas, fundamentais para a construção de uma educação crítica, inclusiva e transformadora. Parte-se da percepção, a ser aprofundada ao longo da investigação, de que muitas dessas docentes, embora vivenciem cotidianamente questões atravessadas por desigualdades de gênero, nem sempre se reconhecem no campo teórico ou político do feminismo. Ou não tiveram oportunidade de discutir tais perspectivas em sua formação inicial e continuada.

Nesse sentido, o feminismo é compreendido não apenas como um conjunto de teorias. Ele é visto como uma visão de mundo comprometida com a transformação social, voltada à visibilização, ao respeito e ao reconhecimento das mulheres. Isso é importante em uma sociedade que supere desigualdades históricas, como a divisão sexual injusta do trabalho e a sobrecarga expressa na chamada tripla jornada. Tais princípios dialogam com as perspectivas do feminismo de orientação socialista, ao articular gênero, trabalho e justiça social na análise das práticas e das condições de vida das *Mulheres-Professoras*.

2. MINHA CAMINHADA COMO MULHER, PROFESSORA E TRABALHADORA

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade.

Simone de Beauvoir (1949)

Não nascemos prontos. Vamos nos constituindo como humanos na caminhada existencial, em comunhão e influenciados por contextos sociais, culturais e econômicos de um determinado tempo histórico. Nós construímos enquanto sujeitos políticos dentro e fora da sala de aula. Essa construção não é apenas individual, mas coletiva, permeada por desafios, contradições e lutas históricas. Ao refletir sobre a frase de Simone de Beauvoir (1949)², percebo que tornar-me mulher não foi algo linear ou pré-determinado, mas um processo contínuo de aprendizado, questionamento e resistência. Ao longo da minha trajetória, especialmente nos últimos dois anos, a educação se revelou não apenas como um espaço de transmissão de informações, verdadeiras, constructos, conceitos e teorias, mas como uma prática de liberdade, como apontou Paulo Freire: "A educação não é um ato de transmitir conhecimentos, mas um processo de libertação." (FREIRE, 2007, p. 47). Por meio dela, fui capaz de enxergar e enfrentar as estruturas patriarcais que condicionam nossas vivências e práticas enquanto professoras mulheres e agentes de transformação.

As leituras de autores como Simone Beauvoir (1949), Bell Hooks (2017) e Angela Davis (2016) ajudaram a compreender que o ato de educar não se restringe ao conteúdo formal, mas envolve uma prática pedagógica comprometida com a emancipação, a justiça social e a igualdade de gênero. Essa compreensão é essencial para questionar as narrativas hegemônicas que muitas vezes silenciam a contribuição das mulheres, tanto na sociedade quanto na educação.

Nesse sentido, o meu trabalho não é apenas uma pesquisa acadêmica, uma escrita que ficará para apenas ser lida a fim de ajudar pedagogicamente professores da educação básica, mas também servirá como forma de contribuir para que outras

² Simone de Beauvoir (1908–1986) foi uma filósofa, escritora e feminista francesa, reconhecida como uma das principais figuras do pensamento existencialista e da teoria feminista. Sua obra mais influente, *O Segundo Sexo* (1949), analisa a opressão histórica das mulheres e é considerada um marco na construção do feminismo contemporâneo. Fonte: BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Tradução de Sérgio Milliet. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Mulheres-Professoras possam reconhecer também e vivenciar a educação como um espaço de empoderamento. Nesse sentido, consideramos como Bell Hooks (2017) destaca que a pedagogia precisa ser um ato político, um espaço onde possamos cultivar uma consciência crítica e transformar a sociedade.

Por isso, nossa caminhada, embora marcada por desafios, também é repleta de esperança. Como nos lembra Simone de Beauvoir (1949), “não se nasce mulher: torna-se”. Tornar-nos mulheres, nesse sentido, significa compreender que esse processo não é individual, mas coletivo, construído nas relações sociais, na partilha de experiências e na luta diária contra as desigualdades. Entendemos nosso lugar no mundo como um espaço que precisa ser constantemente conquistado e reafirmado, e lutamos para que todas possam ocupar esses espaços com dignidade, autonomia e voz. Acreditamos que é por meio da educação crítica que conseguimos construir uma sociedade mais justa e igualitária, que, em todas as dimensões do ser, possa nos tornar plenamente mulheres.

No Fórum de Leituras do Paulo Freire de 2024, realizado de 12 a 14 de dezembro na Faculdade de Educação da UFRGS, em Porto Alegre, vivi um momento que transformou profundamente minha compreensão sobre a educação e minha posição enquanto *Mulher-Professora* no ato político. Esta 25.^a edição do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire³ celebrou um marco histórico, um quarto de século do evento itinerante, e trouxe como tema central “Educação Popular, Resistências e Dignidade Humana”. Durante o evento, pude refletir sobre como os processos políticos se formam e como, muitas vezes, demoramos a entender nossa própria inserção neles. Não é necessário estar no centro do furacão para perceber o impacto dessas estruturas. Observando as mulheres ao meu redor, entendi como esses processos de opressão e resistências se dão e como tantas sofrem, especialmente aquelas que enfrentam desigualdades ainda mais intensas do que as que viveram.

Sou uma mulher branca que reconhece seus privilégios, mas que também sofreu ao longo da vida. Vivi situações em que fui silenciada simplesmente por ser mulher, algo que me marcou profundamente. No Fórum, ao ouvir palestrantes como

³ O XXV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire aconteceu de 12 a 14 de dezembro de 2024, na Faculdade de Educação da UFRGS, em Porto Alegre/RS. O evento teve como objetivo promover a reflexão crítica sobre a obra de Paulo Freire, fortalecendo a educação popular como prática de resistência, diálogo e emancipação. É um espaço de encontro entre educadores, pesquisadores e movimentos sociais, onde se discutem os desafios da educação pública, os processos de opressão e as possibilidades de construção de uma pedagogia comprometida com a dignidade humana e a justiça social.

o professor Gaudêncio Frigotto, compreendeu com maior clareza os desafios enfrentados pela Educação Popular no Brasil, especialmente no contexto da educação estadual. Ele abordou como, desde a eleição do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, de 2019 a 2022, a educação tem enfrentado um projeto político que busca silenciar o sujeito e tirar suas condições de voz e ação. Ou seja, essa análise me fez perceber o quanto essas mudanças impactam diretamente nosso papel enquanto educadoras e agentes de transformação.

A fala do professor Frigotto, em particular, foi um marco para mim. Ele destacou que a violência se tornou um signo central da sociedade e alertou sobre a necessidade de resistir sem nos limitarmos ao papel de vítimas. Precisamos, segundo ele, abandonar o medo que muitas vezes nos paralisa e partir para ações concretas, construindo alternativas para evitar que as mesmas tragédias se repitam. Esse chamado à ação me fez refletir sobre como a educação pode ser mais do que um espaço de transmissão de conteúdos: ela precisa ser um espaço de resistência e emancipação. Portanto, foi nesse contexto que a conexão entre Paulo Freire e Karl Marx se tornou ainda mais nítida, em que percebemos que o diálogo entre suas ideias é essencial para compreender o papel da educação como ferramenta de transformação social. Paulo Freire nos ensina que a pedagogia crítica é uma prática de liberdade, enquanto Marx nos oferece uma análise estrutural das condições que perpetuam a desigualdade. Entender que dialogar não é necessariamente concordar, mas ampliar horizontes foi uma lição fundamental nesse processo.

Além disso, o Fórum me fez refletir sobre a jornada das mulheres na sociedade, especialmente no trabalho. Ao abordar temas que retratam a desigualdade, pobreza e opressão, compreendi que a centralidade do sujeito na educação popular é essencial para construir uma prática pedagógica verdadeiramente libertadora. Esse evento me marcou profundamente, pois consolidou minha percepção de que a educação, mais do que nunca, precisa ultrapassar os limites do sistema capitalista e seus entraves econômicos, ideológicos, sociais, culturais e políticos, e que se afirmar como uma ferramenta de resistência e transformação.

Durante a qualificação, lembro-me das observações feitas pela banca, que compararam meu trabalho a uma concha faltando retalhos. Naquele momento, essa metáfora parecia uma crítica dura, mas hoje, consigo enxergá-la com clareza e compreender seu verdadeiro significado. Percebo que apenas a partir de uma

inserção mais profunda no mundo acadêmico do mestrado, de novas leituras e, principalmente, de um olhar mais atento às críticas recebidas, fui capaz de perceber o quanto ainda faltava para que meu trabalho se tornasse mais autêntico, mais crítico e verdadeiramente meu, ancorado no meu ponto de vista enquanto mulher na sociedade.

A qualificação foi um ponto de virada nesse processo, assim como o Fórum de Leituras do Paulo Freire de 2024. Esses momentos me trouxeram não apenas o conhecimento teórico, mas também a capacidade de relacionar minhas ideias com as teorias estudadas e, o mais importante, de transformá-las em prática. Foi a partir dessas experiências que desenvolvi um olhar mais crítico, mais atento às estruturas que atravessam meu trabalho, permitindo-me articular de forma mais profunda aquilo que penso, o que leio e o que vivencio.

Essas críticas e reflexões me ajudaram a compreender que o processo de construção de um trabalho acadêmico vai além da teoria e da técnica. Ele exige uma conexão genuína com nossas experiências e perspectivas, especialmente no que diz respeito ao papel da mulher na sociedade. Hoje, sinto que meu trabalho está mais consolidado, mais enraizado em minhas vivências e alinhado com a prática pedagógica transformadora que busco defender e promover.

Acredito que a educação deve ser um instrumento de libertação, capaz de desconstruir as estruturas do capitalismo e do patriarcado⁴ que historicamente perpetuam desigualdades e silenciamentos. A literatura que estudo, especialmente aquela que problematiza essas opressões, é fundamental para ampliar minha compreensão crítica e me impulsionar a buscar informações que fortaleçam minha atuação. Estudar as intersecções entre capitalismo e patriarcado não apenas revela as raízes das injustiças, mas também orienta a construção de práticas pedagógicas que promovam a emancipação e o protagonismo das mulheres.

Para que essas críticas e reflexões ajudassem ao longo do processo da dissertação de mestrado, a partir da leitura do livro *"Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade"* (2017), de Bell Hooks, foi destacada uma citação relevante que se encaixava bem na discussão sobre o feminismo e a

⁴ Patriarcado é entendido como um sistema social estruturado pela dominação masculina, no qual os homens detêm o poder e a autoridade nas esferas pública e privada, o que perpetua a subordinação das mulheres. Simone de Beauvoir (1949) analisa esse sistema como um conjunto de práticas e normas que condicionam a mulher a uma posição de inferioridade social e cultural, reforçando sua exclusão e opressão. Fonte: BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Tradução de Maysa Fernanda de Azevedo. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 2016.

educação, especialmente na crítica à meritocracia. Retirou-se deste livro a compreensão da importância de repensar o papel da educação na transformação social e no questionamento das estruturas de poder. Isso inclui a meritocracia, que, enquanto discurso, afirmava que o sucesso individual dependia exclusivamente do esforço, talento e mérito próprio. Além disso, ignorava as desigualdades estruturais que influenciavam as oportunidades e os resultados. Essa ideia ocultava as barreiras sociais, econômicas e culturais que limitavam o acesso de muitos a condições dignas de estudo, trabalho e vida. Por isso, a meritocracia, enquanto sistema justo e igualitário, não existia na prática, pois não considerava as desigualdades históricas e os privilégios que perpetuavam a exclusão e a injustiça social. Assim, ao questionar a meritocracia, repensou-se a educação como um espaço que deveria desafiar essas falsas narrativas, promovendo a equidade e reconhecendo as diferentes realidades e necessidades dos sujeitos, especialmente daqueles que eram historicamente marginalizados.

A educação, então, deve ser entendida como uma prática de liberdade, que desafia as desigualdades e cria oportunidades iguais de crescimento e desenvolvimento. Quando a educação ignora as opressões que estruturam a vida dos alunos, ela reproduz essas desigualdades. (HOOKS, 2017, p. 12)

Essa citação é bastante pertinente para o contexto desta pesquisa, pois Bell Hooks argumenta que a educação deve ser um espaço de libertação e transformação social. Essa perspectiva dialoga diretamente com a análise que realizei sobre o papel das *Mulheres-Professoras* na política curricular do Ensino Médio (EM), especialmente no contexto das mudanças trazidas pelo NEM. Hooks critica a abordagem tradicional que ignora as diferenças estruturais de gênero, classe e raça, perpetuando, assim, formas de opressão. Essa crítica está alinhada ao meu trabalho, que problematiza a meritocracia como um modelo que desconsidera as barreiras enfrentadas por *Mulheres-Professoras* em um sistema educacional ainda marcado por essas estruturas desiguais.

A minha trajetória acadêmica e profissional sempre foi marcada por desafios que me impulsionaram a continuar caminhando. Durante a graduação, enfrentei muitas dificuldades que me fizeram crescer não só como estudante, mas também como profissional da educação. Essa caminhada me levou ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Unipampa, onde pude aprofundar

minhas reflexões e estudos. Após a qualificação, pude observar com mais clareza os aspectos que ainda afetam a educação, especialmente no contexto do Ensino Médio. A evasão escolar, especialmente entre jovens, é um reflexo de uma série de problemas estruturais na nossa educação gaúcha, e, ao mesmo tempo, esse cenário me fez refletir sobre o espaço das mulheres na escola, seus desafios e as possibilidades de transformação. Hoje, continuo a refletir e buscar formas de contribuir para mudanças significativas nesse contexto.

É claro que, para a qualificação, eu ainda não tinha as leituras que tenho hoje, como as de Simone de Beauvoir (1949), Paulo Freire (1996), Bell Hooks (2017) e Angela Davis (2016). Foi a partir do Fórum Paulo Freire 2024 que evoluímos mais, especialmente ao participar do eixo "Feminismos e Coletividade", que tinha como coordenação: Claudete Lampert (UFRGS), Maria Elly Genro (UFRGS) e Bernardo Sfredo Miorando (UFRGS) e participações de Anália Bescia Martins de Barros, Beatriz Berr Elias, Tuania Martins Nunes e Ana Daniele Cavalheiro (convidada). Nessa apresentação, consegui compreender melhor e aprofundar minha reflexão sobre a aproximação entre a educação crítica, a epistemologia do feminismo e as questões éticas e raciais. Esse diálogo com Paulo Freire foi essencial para que eu tivesse a construção de compreensões mais profundas para entender as críticas positivas recebidas durante a qualificação e, a partir disso, aprimorar o trabalho de pesquisa.

Organizar e fortalecer os coletivos feministas a partir de uma educação popular, e inspirar-me nas obras de autoras femininas que, até então, eu não conhecia, como Bell Hooks, foi transformador. Essa autora, em especial, dialoga profundamente com Paulo Freire e me oferece perspectivas feministas diversificadas, ajudando-me a compreender dimensões como as várias vertentes do feminismo e, principalmente, as violências contra mulheres. Essas leituras tornaram meu projeto mais robusto e permitiu realmente falar sobre as *Mulheres-Professoras-Trabalhadoras*, elucidar as contradições presentes em sua condição de trabalhadoras exploradas, as múltiplas jornadas de trabalho dentro e fora do ambiente escolar, em que as diversas formas de opressão que enfrentam. Assim, tornou-se possível dar voz às suas percepções sobre o cotidiano, suas lutas e vivências, ressaltando a complexidade de sua atuação na educação e na sociedade.

Para a tese de mestrado, é fundamental assumir um papel que permita abordar essas *mulheres-professoras-trabalhadoras* que vivem a realidade da escola, destacando as intersecções entre gênero, trabalho e educação, e valorizando suas experiências específicas. É necessário considerar suas condições de trabalho, as múltiplas jornadas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar, bem como analisar as relações de poder, desigualdades e formas de resistência presentes no ambiente educacional. Dessa forma, a pesquisa poderá se inserir num contexto político-pedagógico, relacionando-se com políticas curriculares, legislação e práticas educativas. Para tanto, a abordagem crítica, dialética e feminista é essencial para compreender as contradições e potencialidades presentes na vida dessas professoras. O papel humanizador desta tese, portanto, será o de realizar uma análise crítica e reflexiva que visibilize as vozes e experiências das *Mulheres-Professoras*, consequentemente trabalhadoras, contribuindo para o debate sobre valorização docente, equidade de gênero no trabalho e transformação das práticas pedagógicas no NEM.

Com isso, quero contribuir para uma prática concreta dentro de alguma política curricular. O trabalho que apresentei neste encontro científico, e nesse eixo em específico, deu-me as bases para refletir sobre minha origem enquanto pesquisadora: por que cheguei até aqui e qual a importância da minha trajetória? Isso me ajudou a consolidar o objetivo central da pesquisa: reconhecer a centralidade das *Mulheres-Professoras* na política curricular do EM, trazendo-as também como autoras de suas próprias vidas.

Analizamos as contradições do patriarcado em articulação com condições sociais de classe, raça, etnia e sexualidade, destacando as práticas pedagógicas fundamentadas na realidade concreta dos sujeitos. Essa tese de mestrado defende a formação continuada das educadoras e o investimento em um projeto de extensão. Ao final, isso possibilita a produção de materiais didáticos que incorporem uma visão mais crítica e inclusiva, que busque valorizar todas as pessoas, principalmente as mulheres professoras, dentro do seu contexto profissional.

De acordo com o Observatório da Educação Pública do RS, divulgado pelo site Brasil de Fato, "nos últimos 11 anos, 227 escolas públicas da rede estadual foram fechadas no Estado do Rio Grande do Sul, e entre 2006 e 2022 houve uma redução de 42.854 professores concursados nas escolas estaduais" (BRASIL DE FATO, 2023). Ou seja, essa situação revelada pelo Observatório da Educação

Pública do RS e pelo CPERS⁵ Sindicato escancara uma ação urgente para que os administradores públicos façam algo, e também para a sociedade saber o que acontece e reverter essa tendência. Investir na reabertura de escolas, na contratação de professores concursados e na melhoria das condições de ensino são passos fundamentais para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes do Rio Grande do Sul.

Após os resultados alarmantes sobre a educação no Ensino Médio gaúcho, percebo que essa realidade não é muito diferente no restante do Brasil. Segundo o Censo Escolar de 2020, a participação das mulheres na educação é significativamente maior nos primeiros níveis de ensino. Na educação infantil, as mulheres representam 36,4%; nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, elas correspondem a 88,1% e 66,8%, respectivamente; e no ensino médio, esse número é de 57,8% do total de professores. Esses dados reforçam o estereótipo de que o cuidado é uma função atribuída prioritariamente às mulheres, um reflexo da sociedade capitalista e patriarcal em que vivemos.

Para compreender melhor esses espaços, especialmente aqueles dos quais faço parte e que me impactam diretamente, tenho participado de circuitos de leitura ao longo da minha formação e trajetória profissional. Esses espaços foram organizados para promover diálogos abertos e reflexões e, muitas vezes, me ajudaram a perceber a falta de comunicação entre docentes e discentes nos ambientes escolares. E foram nesses momentos de troca que participei de debates e questionamentos sobre o papel da mulher na sociedade, espaços que ainda reproduzem padrões androcêntricos, mesmo no início do século XXI. Esses padrões estão presentes tanto no âmbito profissional quanto no social, reforçando desigualdades estruturais que precisam ser enfrentadas.

Essa vivência me permite não apenas analisar esses dados com mais profundidade, mas também refletir sobre a urgência de desconstruir as estruturas sociais e institucionais que perpetuam desigualdades dentro do sistema educacional. Pensar em políticas e práticas pedagógicas que valorizem as *Mulheres-Professoras* como agentes de transformação é essencial para que a educação possa

⁵ CPERS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul: entidade sindical que representa os profissionais da educação pública do estado do Rio Grande do Sul, incluindo professores, técnicos, auxiliares e demais categorias da rede estadual. Fundado em 1920, o CPERS atua na defesa dos direitos trabalhistas, salariais e previdenciários dos educadores, bem como na promoção de políticas públicas para a valorização da educação pública gaúcha.

efetivamente cumprir seu papel emancipatório. Essas mulheres, que representam a força central da educação básica no Brasil, sustentam não apenas o funcionamento das escolas, mas também o desenvolvimento de gerações futuras, muitas vezes enfrentando jornadas exaustivas e condições precárias de trabalho.

As estruturas de opressão, que atravessam o patriarcado, o capitalismo e as desigualdades sociais, tornam visível a importância de problematizar o papel das mulheres na educação, superando a invisibilidade de sua contribuição e os inúmeros obstáculos que enfrentam. No Brasil, cerca de 80%⁶ dos profissionais do magistério na educação básica são mulheres, porém, apesar dessa alta representatividade, elas continuam a enfrentar desigualdades salariais, jornadas duplas ou triplas e falta de reconhecimento profissional, o que evidencia a persistência dessas opressões no ambiente educacional.

É vital que esses debates ocorram para conscientizar a sociedade, gestores e a própria comunidade escolar sobre a necessidade de valorizar e reconhecer o trabalho das mulheres na educação. Isso amplia as condições para que elas possam exercer sua função com dignidade, autonomia e voz ativa. Desafiar as estruturas patriarcais que ainda prevalecem nas relações de poder educacionais é, portanto, um passo fundamental para transformar o ambiente escolar em um espaço de justiça social, inclusão e equidade. A partir dessa perspectiva crítica, a educação deixa de ser um mero transmissor de conteúdos para se constituir como um campo de resistência à luta e construção coletiva de um futuro mais justo, no qual as *Mulheres-Professoras* sejam protagonistas de sua própria história e da transformação social.

Durante o curso de Mestrado e o processo de construção desta dissertação, pude não apenas aprofundar a análise dos dados, mas também refletir com mais clareza sobre a urgência de desconstruir as estruturas que perpetuam desigualdades no campo educacional. Essa trajetória me instigou a pensar sobre a formulação de políticas públicas, especialmente políticas curriculares, que reconheçam e valorizem as mulheres como agentes fundamentais de transformação na educação. A partir dessa vivência, tornou-se evidente a profunda desigualdade que atravessa o sistema educacional brasileiro, sustentado majoritariamente pela

⁶ Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2023: Dados Gerais*. Brasília, 2024. Disponível em: <https://inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 10 ago. 2025.

força de trabalho feminina, pois são as mulheres que mantêm, com esforço cotidiano e muitas vezes invisibilizado, a base da educação pública em nosso país. Diante disso, é vital que esse debate seja ampliado, não apenas para conscientizar, mas para efetivamente valorizar o papel das mulheres na educação. É preciso enfrentar as estruturas patriarcais que ainda as oprimem e delimitam suas possibilidades de atuação e reconhecimento. Meu objetivo, com esta pesquisa, foi contribuir para que esse protagonismo feminino seja efetivamente integrado nas políticas educacionais, de modo que ele seja visto, compreendido e, acima de tudo, valorizado.

Essa inquietação me levou a buscar uma abordagem que não se restringisse apenas aos aspectos literários, mas que também incorporasse movimentos e estudos culturais e sociais relevantes, pois as construções sociais em que faço parte referem-se à ideia de que os papéis e comportamentos associados a homens e mulheres não são naturais ou biológicos, mas sim criados e moldados pela sociedade em determinado tempo histórico. Isso significa que a cultura, a educação, a economia, a religião e outras influências sociais desempenham um papel fundamental na formação das expectativas sobre como homens e mulheres devem se comportar.

A ausência de diálogo sobre esses temas no ambiente escolar, especialmente nas instituições em que atuo, é um dos principais motivadores para a inclusão desses assuntos em meus projetos profissionais e pessoais. Acredito que os debates e reflexões são essenciais para promover a igualdade de gênero e para desafiar os modelos androcêntricos ainda presentes em nossa sociedade. Ou seja, essa abordagem mais ampla e crítica tem sido fundamental na construção do meu trabalho, contribuindo para um olhar mais abrangente e inclusivo sobre o papel da mulher na sociedade. A pesquisa científica passou a ser um instrumento não apenas para aprofundar o conhecimento sobre essas temáticas, mas também para promover mudanças significativas em meu contexto profissional e pessoal.

Antes de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc, em 2023, minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal foi caracterizada por projetos dedicados ao trabalho com literatura e o texto literário. Esses projetos proporcionaram a oportunidade de aprofundar os aspectos relacionados à leitura do texto literário no espaço escolar, compreendendo sua complexidade e as consequências dessa prática na formação psicossocial tanto dos professores quanto dos alunos. Essa experiência teve um impacto profundo em minha vida, tanto

pessoal quanto profissional, contribuindo significativamente para minha formação contínua como ser humano. Acredito que a literatura possui um papel fundamental na construção da identidade e na formação cultural dos indivíduos, e essa convicção tem orientado minha prática pedagógica e acadêmica.

A transição para o Programa de Pós-Graduação em Educação representou um novo desafio em minha trajetória, pois permitiu que eu ampliasse meu campo de estudos e explorasse novas perspectivas teóricas e metodológicas. No entanto, a base sólida que desenvolvi no trabalho com literatura continua a ser uma parte essencial de minha abordagem, influenciando minha forma de pensar e de atuar no campo educacional e também pessoal. Portanto, no ano seguinte à minha graduação, tive a oportunidade de implementar o projeto "Mulheres em Círculo: Letramento Literário na Sala dos Professores". Esse projeto foi desenvolvido como parte da conclusão do curso de Letras — Português/Espanhol e Respectivas Literaturas, pela Universidade Federal do Pampa — Campus Jaguarão, em 2022, e posteriormente aplicado na escola privada de Ensino Fundamental Monteiro Lobato, em 2022, no município de Arroio Grande - RS.

O projeto foi inspirado na obra "Mulheres que Correm com os Lobos", de Clarissa Pinkola Estés (2018), e teve como objetivo criar um círculo literário para as professoras da educação básica. Esse espaço foi pensado como uma oportunidade para as professoras discutirem e problematizarem a figura da mulher na pós-modernidade por meio da leitura e discussão de textos literários, e a proposta visava oferecer às professoras um momento e um espaço dedicados à leitura, capacitando-as para o trabalho com literatura em sala de aula. Para isso, o projeto baseou-se em estudos sobre a relevância do círculo de leitura, bem como em teorias feministas em diálogo com os estudos culturais, buscando refletir sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea.

O projeto foi muito bem recebido pelas professoras e pela escola em geral, havendo um engajamento significativo por parte das participantes, que relataram ter se sentido empoderadas e capacitadas para abordar questões de gênero de forma mais crítica e consciente em suas práticas educativas. O impacto do projeto foi perceptível não apenas no âmbito individual das professoras, mas também na dinâmica da escola, que passou a abordar de maneira mais aberta e reflexiva as problemáticas de gênero em seu contexto educacional.

Após a experiência transformadora com o projeto "Mulheres em Círculo: Letramento Literário na Sala dos Professores", surgiu a ideia de expandir essas temáticas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, com foco específico em políticas públicas. Nesse contexto, percebi que havia uma oportunidade de ampliar o impacto do projeto ao direcioná-lo para o desenvolvimento e implementação de políticas educacionais que abordassem os papéis de gênero de maneira mais inclusiva. Destarte, a intenção era levar as reflexões e aprendizados do projeto inicial para um nível mais amplo, com ajuda de professores que pudessem orientar o trabalho para que possa colaborar com instituições educacionais e órgãos governamentais para promover mudanças significativas. Isso envolveria não apenas a continuidade do círculo literário para professoras, mas também a elaboração de propostas concretas de políticas públicas que contemplassem a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres no contexto educacional.

O Mestrado Profissional em Educação sempre foi uma oportunidade que visava, a longo prazo, ser o ambiente ideal para aprofundar essas problemáticas e desenvolver as habilidades de pesquisa e análise necessárias para a formulação de políticas públicas eficazes. Como afirmo em meu TCC "*Mulheres em círculo: Letramento literário na sala dos professores*" (MARTINS, 2022), para problematizar o conceito de cultura, o antropólogo Roy Wagner (2020) desenvolveu uma teoria geral sobre a invenção de significado e sobre a noção de cultura propriamente, afirmando que sua maior contribuição foi mostrar que a cultura é um processo duradouro de produção criativa da vida, e não algo sólido que tem que ser fixado. Neste sentido, é fundamental problematizar a relação entre cultura e o papel do feminino nos espaços escolares da educação básica, considerando-o como um constructo cultural "inventado" (WAGNER, 2020), que é continuamente moldado pelas próprias mulheres e, portanto, passível de transformação por elas.

Ao concluir este capítulo de minha caminhada no processo de escrita da dissertação final, reconheço que ele representa não um fim, mas um ponto de partida para novas possibilidades de reflexão, ação e transformação. A elaboração desta dissertação foi um processo de autoconhecimento e aprendizado coletivo, que reforçou em mim a importância de uma educação crítica, engajada e comprometida com a justiça social. Mais do que um registro acadêmico de pós-graduação, esperamos que este trabalho seja um catalisador de mudanças, ajudando a fortalecer políticas públicas que valorizem as mulheres na educação e enfrentem as

desigualdades de gênero, classe e raça. Ele é, para mim, um passo significativo na construção de um projeto maior de vida e militância: uma educação mais inclusiva, crítica e conectada com as realidades concretas das comunidades escolares. A teorização fortalece a militância e a luta individual e coletiva pela emancipação.

O trabalho não termina aqui na minha caminhada; ao contrário, ele começa a partir daqui. Como pessoa, como mulher, como mulher inserida em uma sociedade, especialmente enquanto mulher gaúcha em uma cidade pequena como Arroio Grande, enfrento inúmeros desafios, mas também carrego comigo muita esperança. Quero continuar dialogando com as vozes que me inspiraram, e não apenas aquelas das autoras que abordo aqui, mas também as vozes do cotidiano: mulheres da minha família, como minha mãe, tias, avós, e professoras, que abriram caminhos e me deram a oportunidade de chegar até aqui.

Este trabalho não é apenas um projeto acadêmico; é uma prática diária de reinvenção e construção de um espaço educativo voltado para o coletivo e para a emancipação das mulheres. Mais do que uma pesquisa, vejo esta dissertação como uma oportunidade de compartilhar conhecimentos sobre o feminismo com *Mulheres-Professoras*, oferecendo-lhes ferramentas para que possam abordar, ensinar e disseminar essas reflexões em diversas áreas do Ensino Médio (EM). Nessa linha reflexiva, a minha intenção é que as reflexões e aprendizados gerados ao longo desta jornada inspirem práticas pedagógicas que contribuam para a construção de uma educação mais inclusiva e crítica. Acredito que, ao empoderar *Mulheres-Professoras* e estudantes são possíveis transformar o ambiente escolar em um espaço de diálogo, resistência e mudança. Esta dissertação final de mestrado reafirma a educação como um ato político essencial, capaz de impactar não apenas as vidas individuais, mas também promover uma transformação social mais ampla.

3. REVISÃO DE LITERATURA

Para delimitar com maior coerência o tema de pesquisa, considerando o tempo curto para a realização da pesquisa em nível de mestrado e os trabalhos científicos já realizados, foi feita uma revisão de literatura, utilizando os descritores: *Feminismo no Ensino Médio*, *Feminismo como conteúdo no Ensino Médio*, *Feminismo na formação dos professores*, *Mulheres-Trabalhadoras na Educação*, *Feminismo e currículo e Políticas curriculares e Feminismos e Coletividades*. Realizamos essa busca no banco de teses e dissertações da CAPES, e, durante a pesquisa nas páginas das bibliotecas das Instituições de Educação Superior, foram localizadas diversas teses relacionadas ao tema. No entanto, para esta revisão de literatura, optou-se por abordar apenas cinco, selecionadas por sua relevância e proximidade com o objeto de estudo. Em cada uma das análises apresentadas, explicita-se o momento em que a busca foi realizada, bem como os critérios que fundamentaram a escolha de cada tese.

Optamos por essa abordagem, considerando que o objetivo desta revisão de literatura é apresentar, por enquanto, uma essência com base nas pesquisas já realizadas. Ou seja, uma revisão em vez de "reinventar a roda", realizando uma busca extensiva e aprofundando-nos em assuntos adjacentes sobre os temas. No entanto, destacamos também aspectos positivos e a falta de materiais que abordem a temática proposta, que discutam o objeto de investigação e ampliem o olhar sobre aquilo proposto, dando mais clareza e perspectivas diferentes, também de fundamentação de pesquisas, analisando-o sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Uma luz surgiu a partir do Fórum Paulo Freire de 2024, em que, por meio do eixo Paulo Freire, Feminismos e Coletividades, tive acesso a pesquisas e artigos científicos que aprofundaram minha compreensão sobre os descritores que venho utilizando. Esse eixo foi especialmente enriquecedor, pois permitiu um diálogo com colegas que trouxeram contribuições valiosas, incluindo pesquisas e artigos de professores e professoras do Rio Grande do Sul, que abordam os descritores sob uma perspectiva local e atual.

Esse acesso a novos materiais, especialmente relacionados a Feminismo e Coletividade, ampliou minha base de estudo e me ajudou a delimitar e compreender com mais precisão as questões centrais do meu trabalho. Essa troca de saberes

reafirmou a importância de construir meu projeto em diálogo com outras vozes e perspectivas, fortalecendo minha pesquisa com fundamentos sólidos e contextualizados.

A partir dos descritores *Feminismos e Coletividades*, tive acesso à tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para o título de doutora, de Claudete Lampert Gruginskie (2023). O trabalho intitulado "*Mulheres em Movimento na Universidade Pública: Feminismo e Formação de Sujeitas Políticas para o Bem Viver*" insere-se na Linha de Pesquisa Educação, Culturas e Humanidades. Sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Elly Herz Genro, a pesquisa busca explorar as interseções entre feminismo, educação e o conceito do Bem Viver, enfatizando a formação de mulheres enquanto sujeitos políticos.

A pesquisa de Claudete Gruginskie teve como objetivo analisar as experiências de mulheres em movimento, na busca pela formação de subjetividades políticas feministas, dentro da perspectiva do Bem Viver, no contexto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A investigação foi qualitativa, descritiva e interpretativa, com base em entrevistas realizadas com professoras, estudantes, gestoras e ativistas ligadas à universidade, em diferentes campi da UFFS. Para realizar a análise, a professora utilizou uma perspectiva feminista e hermenêutico-dialética, e os dados foram organizados em categorias relacionadas a eixos temáticos como subjetividade política, feminismo, universidade pública e Bem Viver. A pesquisa se baseou em entrevistas e também em documentos da UFFS e de movimentos sociais, além de intervenções coletivas que ajudaram a entender melhor as experiências das mulheres e suas trajetórias. O estudo focou em como as vivências pessoais e coletivas das mulheres se conectam com movimentos como o feminismo comunitário e popular camponês, e como estas experiências interagem com as estruturas de poder estabelecidas pelo capitalismo, patriarcado e colonialismo.

Também a partir dos descritores *Feminismos e Coletividades*, tive acesso à tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para o título de doutora, de Camila Tomazzoni Marcarini (2023), "*EDUCAÇÃO FEMINISTA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: experiências do protagonismo das mulheres no contexto brasileiro e argentino*", também sobre a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Elly Herz Genro, que tem

contribuições para a educação feminista a partir de quatro experiências em universidades públicas do Brasil e da Argentina, envolvendo grupos e programas dedicados à formação feminista.

Para a pesquisa de Camila, foi utilizada a pesquisa qualitativa, baseada na abordagem hermenêutico-dialética, que identifica cinco unidades de sentido que evidenciam a educação feminista como prática crítica, transformadora e colaborativa, conectada ao movimento feminista e aos movimentos sociais. A pesquisa destaca as reflexões que destacam o potencial do feminismo para questionar e superar estruturas patriarcais, coloniais e capitalistas, promovendo uma formação ética e política voltada para a igualdade e a justiça social no contexto universitário.

As teses de doutorado de Claudete Lampert Gruginskie e Camila Tomazzoni Marcarini apresentam importantes contribuições para a reflexão sobre o papel das mulheres na universidade pública, especialmente no que diz respeito à formação de subjetividades políticas feministas e à educação feminista. Ambas as pesquisas, orientadas pela Prof.^a Dr.^a Maria Elly Herz Genro, salientam as interseções entre feminismo, educação e justiça social, e oferecem um olhar sobre como as mulheres, por meio do movimento feminista, buscam transformar as estruturas de poder nas universidades e em suas comunidades que frequentam.

A tese de Claudete Gruginskie se concentra na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e analisa as experiências de mulheres em movimento, destacando a formação de subjetividades políticas feministas dentro da perspectiva do Bem Viver. Seu estudo analisa como as mulheres, em diferentes câmpus da UFFS, se envolvem com práticas feministas e com movimentos sociais que desafiam o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo. A metodologia adotada é de caráter descritivo e interpretativo, fundamentada na abordagem hermenêutico-dialética, permitindo a análise das experiências das mulheres participantes a partir de suas trajetórias pessoais e coletivas, em diálogo com o contexto social, histórico e educacional em que estão inseridas.

Em contrapartida, a tese de Camila Tomazzoni Marcarini foca em quatro experiências de educação feminista em universidades públicas no Brasil e na Argentina, abordando a pesquisa qualitativa e hermenêutico-dialética para analisar como essas experiências de formação feminista promovem práticas críticas e colaborativas, alinhadas aos movimentos feministas e sociais. A pesquisa destaca

como a educação feminista, ao questionar e enfrentar o patriarcado, o colonialismo e o capitalismo, oferece uma formação ética e política voltada para a transformação social.

Ambas as teses, ao explorarem as vivências de mulheres em movimento nas universidades, tornam-se referências fundamentais para a minha pesquisa, que investiga as práticas e a produção de conhecimento de *Mulheres-Professoras*, especialmente no contexto do NEM. Ou seja, essas pesquisas fornecem um suporte teórico e metodológico importante, ajudando a compreender como as mulheres podem ser agentes de transformação nas instituições de ensino e como suas trajetórias e experiências podem ser entendidas à luz do feminismo e da educação transformadora. A partir do descritor *Feminismo no Ensino Médio*, foram encontrados apenas 13 resultados, todos incluídos como dissertações de mestrado profissional. Mas a única dissertação que seria como um instrumento interpretativo que possibilita uma análise para o problema de pesquisa é: “Filosofia e feminismos no ensino médio em tempos sombrios”, da autora Tamires Siqueira de Oliveira, da Universidade Federal de Mato Grosso de Curitiba (2021).

A dissertação tem como objetivo apresentar uma unidade didática desenvolvida para ser trabalhada com estudantes do Ensino Médio nas aulas de Filosofia. Além disso, a autora procurou investigar a inserção da Filosofia na educação básica e possibilidades para a elaboração de respostas aos tempos sombrios. Essa investigação da autora é interessante, pois, a partir do problema de pesquisa, terei como produto final um curso de extensão que terá materiais didáticos para as disciplinas do Ensino Médio.

Contudo, a proposta didática foi uma alternativa que a autora achou para fundamentar, em uma perspectiva, a problematização, investigação e criação de temas comuns à Filosofia moral e à ética contemporânea. Sendo assim, essa proposta serve como fonte de pesquisa para o que pode ser abordado de filosofia e feminismo no Ensino Médio (EM). Concluindo, o trabalho não teve ligação direta com o feminismo, mas, a partir da filosofia, uma disciplina do Ensino Médio, a autora pode realizar a unidade cujo título é #nãosouobrigada: lições de Filosofia e feminismos. Problematiza o conceito de reconhecimento, emancipação e Feminismos, além de ofertar um breve panorama do movimento, inspirado na hermenêutica filosófica de Gadamer (1997).

Buscou-se identificar, por meio dos descritores, teses e dissertações que abordam o *feminismo e currículo no Ensino Médio*, e conseqüentemente, o papel da mulher aluna e trabalhadora, mostrando um cenário com muitas dificuldades e poucos debates, impossibilitando ainda mais que se discuta e dialogue sobre esse assunto de extrema importância, visto que a falta de cultura sobre o feminismo no Ensino Médio acarreta também na formação dos professores. De acordo com Corrêa (2017), “por um profundo e histórico processo de especialização”, em que se destaca a problemática da formação de professores e que se caracteriza por um imenso processo histórico, repercute-se a fragmentação e sem conhecimento de cultura e vivências na configuração do currículo escolar, e na forma de como ele se configura no seu aspecto e nas práticas da escola.

A autora evidencia que, ao refletir sobre a formação docente no sentido de concretizar os princípios da emancipação humana, da interdisciplinaridade e das relações sociais do conhecimento, requer muito para superar as barreiras epistemológicas e culturais que existem nas práticas escolares. Ou seja, a partir do que Corrêa (2017) descreve em sua tese, é possível relacionar com os problemas da formação na escola em que será feita a intervenção, pois no contexto de “relações socioculturais, políticas e econômicas”, no qual está inserida, pode-se mapear a situação cultural a partir do contexto de influências e das práticas, como reforça a autora sobre o currículo escolar: “O contexto da prática é o lugar onde os professores (re)interpretam as políticas a partir de uma visão de mundo e, geralmente, sustentadas por uma ideologia dominante” (CORRÊA, 2017, p. 152”).

Diante da limitada quantidade de dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nas páginas das bibliotecas das Instituições de Educação Superior, especialmente nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Rio Grande do Sul e de outros estados brasileiros, identificou-se apenas uma pesquisa que se aproxima do descritor adotado. Ainda assim, observa-se uma produção mais ampla que aborda o feminismo de forma geral, oferecendo subsídios teóricos relevantes para a análise proposta. Na dissertação “Nas tramas da pesquisa-formação: uma abordagem experiencial de autoria feminina no processo de formação docente”, de Maria da Graça Leão (2009), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que teve como objetivo analisar a experiência da autoria feminina no processo de formação docente, utilizando a metodologia pesquisa-formação. Para

melhor compreender, a autora buscou descrever a importância da literatura como fonte de informações sobre a exclusão de mulheres no campo cultural a partir de estudos literários, com orientações educacionais feministas, literárias e também freirianos.

Os métodos de coleta de dados foram baseados nas narrativas individuais de alunos do curso de pedagogia da própria instituição, em que essa coleta gerou materiais importantes para a realização das análises. Constatou-se que os tais métodos não só permitiram resgatar a memória de formação, como também se tornou possível colocar esses métodos em prática, assim, auxiliando as *Mulheres-Professoras* desse programa e também a autora do trabalho. A partir dessas análises, a mestranda chegou à conclusão de que o trabalho tinha três eixos temáticos, que são: os papéis da mulher na família; as mulheres e a captação profissional; e a experiência da autobiografia narrativa. Indo na mesma direção desses eixos temáticos, utilizaram-se leituras literárias de gêneros diferentes, possibilitando a união da literatura com a educação.

Por meio desses textos literários, a pesquisa chamou a minha atenção, pois, também como *Mulher-Professora* da rede estadual e privada, como explico e descrevo no capítulo sobre a minha caminhada, também relatei sobre a minha relação com textos literários que fazem ligação com o feminismo e a educação pública. Portanto, essa pesquisa de mestrado chamou a atenção por ser da área da literatura e educação, sendo então descrita de maneira poética e política, prendendo o leitor com seus textos de gêneros distintos que ligam os temas de educação pública com a questão feminina, ambos com objetivo na análise e experiência da autora sobre o processo da formação docente.

Logo na introdução, a mestranda descreve: “Mulheres que fiam e tecem, contam histórias e fazem histórias, ensinam e aprendem. Professoras que, saindo do labirinto do silêncio, tomam a palavra e ousam tecer a sua própria história” (LEÃO, 2009, p. 11), e esse pequeno fragmento descreve perfeitamente como as professoras mulheres percorrem seu caminho de maneira silenciosa, mas que fazem histórias e contam suas histórias, ensinando e aprendendo juntas. Ao refletir junto com a autora, trago o mesmo fragmento da dissertação em que Souza (2006) descreve o que é educação e a construção sócio-histórica.

O que é educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano é, sobretudo, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pela forma como contamos as histórias vividas. Daí a emergência e a utilização, cada vez mais crescente, das autobiografias e das biografias educativas com contextos de pesquisa na área educacional. A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos à educação em seus diferentes tempos (SOUZA, 2006, p. 136).

Melhor dizendo, a partir desse silenciamento, os questionamentos que atravessam gerações de *Mulheres-Professoras* dentro da educação servem de estudos para se refletir sobre a história da educação e como a mulher se torna educadora por meio do seu papel na sociedade, a partir do exercício de sua própria autoria feminina para descrever essa trajetória e construir um espaço que seja protagonista de sua própria história dentro da educação. Ou seja, a narrativa com histórias por meio da escrita da autobiografia serviu como abordagem experiencial para a formação das mulheres educadoras, contribuindo para a compreensão do processo de inclusão cultural que até o presente se busca, pois compreender os espaços fornece uma visibilidade às mulheres sobre os papéis que elas desempenham, muitas vezes de forma automática e sem reflexão de sua própria história cultural e social.

A partir do descritor Mulheres-Trabalhadoras, tive acesso ao artigo "*As Mulheres e o Trabalho do Cuidado: Sobrecarga, Amor ou uma Problemática Invisível?*", publicado na revista *Mnemosine* (2023), de autoria de Guedes, Raquel da Silva; Bezerra, Sabrina Rafael Silva; Fábio Ronaldo da. O artigo aborda a sobrecarga de trabalho das mulheres, que ultrapassa a esfera profissional e inclui o trabalho doméstico e os cuidados familiares. Esse acúmulo de responsabilidades decorre de uma construção cultural e política que historicamente atribui às mulheres o dever de cuidar, sem períodos de descanso ou reconhecimento adequado. A ausência de políticas públicas eficazes para enfrentar essa questão impacta negativamente a vida das mulheres, resultando em desvalorização salarial, restrição de oportunidades, estresse e desemprego. O estudo investiga como essas demandas se consolidaram ao longo do tempo, de que forma continuam sendo perpetuadas e quais são suas implicações sociais e econômicas.

A temática abordada no artigo "*As Mulheres e o Trabalho do Cuidado: Sobrecarga, Amor ou uma Problemática Invisível?*" É de extrema relevância no

campo dos estudos sobre Mulheres-Trabalhadoras, pois evidencia a sobrecarga feminina e sua invisibilidade nas esferas profissional e doméstica. A formação acadêmica dos autores – com especializações em História, Direito e Jornalismo – contribui para uma análise interdisciplinar, trazendo diferentes perspectivas sobre como essa desigualdade foi historicamente construída e se mantém na sociedade atual. A experiência dos pesquisadores em memória, políticas públicas e relações de trabalho possibilita uma abordagem crítica e aprofundada, permitindo que suas investigações revelem os impactos da sobrecarga feminina na economia, no mercado de trabalho e nas estruturas familiares. Essa diversidade de formações amplia a compreensão do tema e fortalece a relevância do estudo dentro das ciências humanas e sociais, fornecendo subsídios para debates e formulação de políticas públicas voltadas à equidade de gênero, como os autores descrevem:

Refletir sobre a sobrecarga de trabalho em suas distintas nuances demanda compreender a origem do trabalho como atividade produtiva e sua incorporação no cotidiano humano como uma necessidade vinculada a questões econômicas, as quais foram e continuam sendo moldadas por desdobramentos políticos. Nesse contexto, o trabalho institucionalizado emerge como uma categoria central que está condicionada a forças produtivas específicas, adaptando-se a características distintas em cada momento histórico e contribuindo para a formação de uma concepção mental. (GUEDES; BEZERRA; SILVA, 2023, p. 78)

A citação de Guedes, Bezerra e Silva (2023) destaca a necessidade de compreender a sobrecarga de trabalho a partir de sua origem histórica e de sua relação com questões econômicas e políticas. Isso é fundamental para um resumo de literatura, pois permite contextualizar a sobrecarga feminina dentro de um processo histórico de divisão do trabalho, reforçando que essa desigualdade não é natural, mas sim uma construção social sustentada por relações de poder e por estruturas produtivas que moldam a sociedade ao longo do tempo.

Para a dissertação sobre *Mulheres-Professoras*, essa abordagem dialética é essencial para analisar como as políticas curriculares e as condições de trabalho das docentes estão imbricadas nesse contexto histórico. O trabalho institucionalizado na educação, por exemplo, foi estruturado de forma a sobrecarregar as mulheres, que acumulam responsabilidades profissionais e domésticas, muitas vezes sem o devido reconhecimento. Assim, ao utilizar essa perspectiva na dissertação, é possível evidenciar como a sobrecarga das

professoras não é apenas uma questão individual, mas um reflexo de processos históricos e políticos que precisam ser debatidos e transformados.

Ao coletar mais dados, mais teses ou dissertações sobre os temas propostos, a dissertação "*Gênero na Escola do Campo Atanagildo Domingues, Arroio Grande / RS*", de Edna Giovane dos Santos Sampaio (2019), do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa - Campus Jaguarão. A linha de pesquisa, política e gestão da educação (linha dois) é voltada para a qualificação das práticas de profissionais da educação que atuam na gestão de sistemas de ensino, em diferentes instâncias e âmbitos.

A autora utilizou a pesquisa-ação como prática interventiva, descrevendo em seu relatório todo o caminho percorrido até chegar à fase da intervenção e escrita do relatório final. Tendo, então, alguns itens que me chamaram atenção, como sondagem feita na escola sobre os alunos e professores, tanto no âmbito rural como urbano, pois a escola abrange os dois espaços; questionários com alunos e também responsáveis deles, elaborando perguntas norteadoras que foram compondo essa parte de planejamento da intervenção e o plano da pesquisa-ação na prática. Nessa parte, a autora descreveu todas as partes do projeto, mostrando fotos através de seminários feitos com alunos e professores da escola.

A partir do plano de pesquisa-ação, a autora montou o seu produto educacional, com o objetivo de seminários de gênero para meninas e meninos, com o objetivo de promover o debate sobre a equidade de gênero na escola e debater o respeito às diferenças entre seus sujeitos. Para os seminários de gênero entre professoras e professores, teve como objetivo apropriar-se das questões de gênero no espaço escolar. NA avaliação final do produto, a autora descreve que os encontros foram realizados para discutir assuntos relacionados à educação, em que os sujeitos da Escola do Campo Atanagildo Domingues possam ter construído concepções claras a respeito do gênero e suas especificidades, visando ao fortalecimento da identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e que busquem afirmá-la no processo de construção da comunidade.

A autora trouxe ao longo do trabalho questões como o gênero na escola do campo, feminismo, capitalismo e patriarcado. Esses assuntos são descritos para analisar a formação igualitária desta escola do campo, justificando que a escola do campo e o gênero estão ligados entre si e com suas lutas pela valorização de seus sujeitos. A percepção da autora como pesquisadora e professora dessa escola, que

ao sentir a necessidade de abordar esse assunto, percebeu, ao longo de sua pesquisa, o crescimento profissional e pessoal nas falas e ações, principalmente na responsabilidade de trabalhar com essas meninas e meninos que atuaram no projeto. Os autores usados se relacionam com o objeto de pesquisa, como Simone Beauvoir, Cinzia Arruzza e Angela Davis. A autora também cita autores da Escola do Campo e leis que regem a Educação e auxiliaram na elaboração e escrita da dissertação final. Ou seja, através da pesquisa-ação, a autora descreve como ocorrem as relações de gênero entre os integrantes da escola, propondo a abertura do espaço de fala dos sujeitos que a compõem, iniciando uma caminhada para a equidade. Porém, não encontrei ao longo da dissertação a descrição completa dos objetivos e objetivos específicos.

No entanto, ao analisar o relatório da pesquisa, percebi que as discussões sobre feminismo, gênero e patriarcado eram tratadas de forma superficial, sem um aprofundamento teórico ou referências robustas que sustentem as análises. Em diversas partes do trabalho, as reflexões pareciam baseadas mais na experiência pessoal da autora do que em um embasamento teórico sólido, o que limitava a compreensão crítica das questões abordadas. Ou seja, apesar dessas limitações, a pesquisa da mestranda oferece uma importante contribuição para o meu estudo, pois permite uma análise comparativa e uma reflexão crítica sobre como essas temáticas vêm sendo tratadas no contexto educacional do município. Ao considerar suas conclusões, posso evitar as mesmas fragilidades metodológicas e teóricas, garantindo uma abordagem mais ampla e fundamentada sobre as questões de gênero e patriarcado no ambiente escolar.

Ao investigar dissertações e teses relacionadas ao meu tema, encontrei dificuldades em localizar estudos que abordassem de maneira específica o feminismo no Ensino Médio (EM) ou contemplassem todos os descritores relevantes para minha pesquisa. Diante desse cenário, ampliei minha busca para trabalhos que discutem o feminismo e seus desdobramentos na educação básica, o que me levou a um estudo de mestrado sobre gênero na escola do campo, realizado na mesma cidade onde desenvolvi meu projeto de intervenção, em Arroio Grande/RS. Essa coincidência despertou meu interesse, pois os descritores eram semelhantes aos do meu estudo, permitindo um diálogo entre as pesquisas. Ou seja, dessa forma, minha pesquisa não deve se restringir a impressões pessoais, mas deve ser construída sobre um arcabouço teórico consistente, ainda que seja desafiador encontrar

dissertações e teses que explorem esses temas de maneira aprofundada. A revisão de literatura torna-se, assim, uma etapa essencial para ampliar o conhecimento sobre essas questões, incorporando novas pesquisas e referências acadêmicas que permitam uma análise mais rigorosa.

Nos dias de hoje, é possível observar um crescimento significativo tanto na produção de pesquisas sobre mulheres no Brasil quanto no monitoramento das violências que as alcançam, pois esse aumento evidencia não apenas o aumento da presença feminina em espaços acadêmicos e institucionais, mas também o aprofundamento das análises sobre as desigualdades de gênero, tendo dados recentes que reforçam a gravidade desse cenário, como aponta levantamento divulgado pela CNN Brasil, indicando que o país registrou, em 2025, o maior número de feminicídios dos últimos dez anos no país. Sendo assim, essa dissertação ultrapassa a dimensão estatística, configurando-se como um instrumento fundamental para dar visibilidade à violência contra as mulheres, fortalecer o debate público e ajudar na construção de políticas e ações de enfrentamento. Para isso, a ampliação das pesquisas e das lutas feministas evidencia avanços importantes na visibilização das questões de gênero. No entanto, esses avanços ainda não se refletem de maneira consistente no campo educacional, especialmente no que diz respeito às políticas curriculares.

Nesse cenário, insere-se a presente dissertação, cuja justificativa parte da identificação e análise da ausência de debates sobre feminismo nas políticas curriculares do Novo Ensino Médio (NEM) e da forma como esses temas são integrados ao contexto educacional. Este estudo ancora-se em investigações voltadas às Mulheres-Professoras e trabalhadoras do Instituto Aimone Soares Carriconde, destacando a escassez de espaços, tanto nessa quanto em outras instituições educacionais, que possibilitem discussões aprofundadas sobre as mulheres e suas experiências. Tal lacuna impacta diretamente a construção de novos conhecimentos sobre a cultura feminista das mulheres trabalhadoras brasileiras, limitando sua visibilidade e reconhecimento no espaço escolar.

O contexto escolar, embora se constitua como um espaço amplo e fundamental para a formação social, revela-se ainda restrito no que se refere à incorporação de debates sobre feminismo e questões de gênero. Ao refletir e, muitas vezes, perpetuar normas culturais predominantes, a escola contribui para a manutenção dessas desigualdades, evidenciando uma ausência significativa dessas

discussões nas políticas curriculares do Novo Ensino Médio. Essa ausência não apenas subestima a importância do tema, mas também priva alunos e alunas de uma educação crítica, reflexiva e inclusiva, comprometida com a equidade de gênero e a transformação social.

As Mulheres-Professoras e trabalhadoras, ao serem privadas de espaços de discussão sobre suas vivências e práticas, enfrentam dificuldades na promoção de uma educação voltada à equidade de gênero. Essa ausência limita a construção de uma consciência crítica e reforça a invisibilidade das mulheres, além de perpetuar desigualdades estruturais no contexto escolar. Nesse sentido, a valorização das experiências dessas mulheres torna-se fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais justas e inclusivas. A inserção de debates feministas nas políticas curriculares pode contribuir para a transformação dessas realidades, promovendo uma educação comprometida com a igualdade. A partir da revisão de literatura, foram identificados avanços e lacunas nas produções científicas sobre feminismo no Ensino Médio, formação docente e currículo. Assim, a presente dissertação busca contribuir para esse debate, articulando teoria e prática a fim de fortalecer a inserção do feminismo na educação e promover reflexões críticas sobre a política curricular e a formação docente.

Nesse sentido, lançamos a seguinte questão de pesquisa.

Como pode surgir o feminismo na política curricular do Novo Ensino Médio e de que maneira os debates e reflexões sobre esse tema podem ser promovidos para problematizar a prática das *Mulheres-Professoras* em uma escola pública de Arroio Grande/RS?

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Para ambos, o perigo é o mesmo: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. (BENJAMIN, 1987, p. 226).

Neste capítulo, apresentamos a abordagem teórico-metodológica que fundamentou a dissertação de mestrado, com ênfase na utilização de princípios do materialismo histórico-dialético como base. A escolha desse caminho metodológico justifica-se pela necessidade de compreender as contradições que atravessam o objeto de estudo. Além disso, é importante considerar as práticas, resistências e produções das *Mulheres-Professoras* diante das políticas curriculares do NEM, em especial no que se refere à inserção do feminismo na escola pública.

A pesquisa em educação, especialmente quando voltada para a análise das condições das *Mulheres-Professoras* no EM, exige um olhar atento às múltiplas determinações que compõem a realidade educacional. Trata-se de um campo marcado por relações sociais, econômicas e culturais que se entrelaçam e operam de forma desigual, afetando de maneira direta a vida e o trabalho das docentes. Nesse contexto, o materialismo histórico-dialético, desenvolvido inicialmente por Karl Marx e Friedrich Engels (1848), constitui uma ferramenta fundamental para analisar as estruturas de poder e as desigualdades de gênero que permeiam o cotidiano escolar.

Ao conceber a história como um processo dialético, determinado pelas relações de produção e pelas lutas de classe, o materialismo histórico-dialético permite desvendar as contradições que atravessam a vida das mulheres, especialmente das *Mulheres-Professoras*, compreendendo como essas contradições se manifestam no campo educacional. Essa perspectiva exige o reconhecimento de que os sujeitos não estão separados das condições materiais que os cercam, mas são constituídos por elas e, ao mesmo tempo, agentes de transformação dessas condições.

Ao longo desta dissertação de mestrado, essa abordagem crítica foi essencial para evidenciar os embates em torno da presença do feminismo no currículo do

NEM, bem como para analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas por *Mulheres-Professoras* em um contexto de disputas ideológicas e de reconfiguração das políticas públicas. É nesse sentido que o método encontra as contradições no próprio objeto de estudo: ao mesmo tempo em que há políticas de silenciamento e apagamento dos debates feministas, também emergem estratégias de resistência, reinvenção e produção didática comprometida com uma perspectiva emancipadora.

É necessário, portanto, investigar historicamente as condições que estabeleceram as desigualdades de gênero e como essas desigualdades se refletem nas políticas curriculares e nas práticas educacionais. O estudo desse método implica não apenas a análise das estruturas de poder e da divisão social do trabalho no passado, mas também a identificação das formas como essas estruturas persistem e se transformam na sociedade contemporânea, impactando as *Mulheres-Professoras*.

Desse modo, a aplicação do materialismo histórico-dialético, ao analisar a realidade das mulheres no ambiente escolar, oferece uma perspectiva essencial para entender como as políticas curriculares podem reproduzir ou desafiar as desigualdades de gênero. Isso oferece uma base para reflexões e ações que visem uma educação mais inclusiva e equitativa. Destarte, o materialismo histórico-dialético, enquanto método de análise, parte do pressuposto de que a realidade social é construída a partir das relações de produção e das lutas de classes que permeiam a história da humanidade. Para Marx e Engels (1848), a história é um processo dialético em que as contradições entre as classes dominantes e dominadas impulsionam as transformações sociais. Essa perspectiva é essencial para compreender a posição das *Mulheres-Professoras* no sistema educacional, especialmente em um contexto marcado por desigualdades de gênero e pela dominação masculina.

No caso específico das *Mulheres-Professoras* do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde, em Arroio Grande/RS, o materialismo histórico-dialético oferece uma lente crítica para examinar como as relações de gênero e as estruturas patriarcais se manifestam no ambiente escolar. Apesar de as mulheres serem maioria no corpo docente, a dominação masculina persiste nas hierarquias administrativas, nas quais os cargos de direção e gestão são predominantemente ocupados por homens. Essa dinâmica reflete a lógica androcêntrica descrita por Bourdieu (2012), que coloca o homem como o centro das

relações de poder, relegando às mulheres um papel subordinado. Nessa linha de teorização, o método marxista permite compreender como as estruturas de poder e as relações de produção influenciam a posição das *Mulheres-Professoras*, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal.

Além disso, o materialismo histórico-dialético contribui para a análise das políticas curriculares e sua relação com as desigualdades de gênero. Ao considerar a educação como parte da superestrutura social, o pensamento de Marx permite pensar que as políticas educacionais refletem as relações de produção e as lutas de classes que caracterizam uma determinada sociedade. Dessa forma, as políticas curriculares não são neutras, mas sim produtos de um contexto histórico e social específico. A aplicação desse método permite identificar como as políticas educacionais reforçam ou desafiam as desigualdades de gênero, oferecendo percepções para a construção de uma educação mais justa e igualitária.

A obra de Marx e Engels (1848) também fornece uma base teórica para compreender a luta das *Mulheres-Professoras* por melhores condições de trabalho e maior participação nas decisões institucionais. A luta de classes, enquanto motor da história, não se limita ao conflito entre burguesia e proletariado, mas também inclui as lutas por igualdade de gênero e pela superação das estruturas patriarcais. Nessa perspectiva reflexiva, a emancipação das *Mulheres-Professoras* está intrinsecamente ligada à luta mais ampla por justiça social e transformação das estruturas de poder.

Durante essa revisão da literatura e a análise dos textos, delimitamos o tema e a temática de investigação, construindo assim um debate e uma estrutura de conhecimento. Esta pesquisa representa uma construção significativa do conhecimento e é fundamentada nas leituras e na compreensão do material produzido, incluindo os objetos de investigação e a base teórica das pesquisas. Desse modo, essa abordagem ampliou meu entendimento e proporcionou maior clareza e certeza sobre o que pretendia realizar no mestrado profissional, continuando a fazer análises e buscando informações para desenvolver a pesquisa dentro da minha área de estudo, focando especialmente no desenvolvimento das políticas curriculares.

De acordo com Charles Fourier (1772-1837), “O grau de emancipação das mulheres é o termômetro por meio do qual se mede a emancipação de toda a sociedade”. Assim, para compreendermos por que o mundo foi marcado por

diferentes formas de desigualdade de classe, gênero, raça, religião, entre outras, tornam-se necessárias para estudar e entender o método dialético de Karl Marx e Friedrich Engels (1848), a fim de compreender como a sociedade se posiciona contra as injustiças e rejeita as desigualdades socialmente construídas, especialmente entre aqueles que defendem um mundo mais justo, solidário e igualitário. Obviamente, essa luta de classes não é exclusiva nem das mulheres nem dos homens, mas de toda uma sociedade que almeja a justiça social para o seu povo.

É importante lançar luminosidade ao materialismo histórico-dialético, pois ele é ciência, sendo uma concepção filosófica ligada ao Marxismo. O seu modo dialético aborda os fenômenos da natureza, e seu método de estudar esses fenômenos e de concebê-los é dialético; e, na sua interpretação dos fenômenos da natureza, seu modo de localizá-los, em sua teoria, é materialista. Isto significa que o materialismo histórico é a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao estudo da vida da sociedade, ao estudo desta e de sua história.

Referente aos preceitos metodológicos principais, esta pesquisa se fundamentou na linha histórico-crítica, desenvolvida à luz da perspectiva dialética, tendo como objetivo apresentar o método de análise da sociedade como uma das abordagens possíveis para interpretar a realidade das *Mulheres-Professoras* do Ensino Médio(EM), mais especificamente, das *Mulheres-Professoras-Trabalhadoras*⁷ do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde, de Arroio Grande/RS. Dessa forma, pretende-se apresentar a dialética marxista como uma ferramenta para compreender as possíveis interpretações da realidade e, conseqüentemente, o contexto educacional das educadoras trabalhadoras no Ensino Médio (EM).

O materialismo histórico-dialético é um método capaz de analisar a verdade humana social em sua complexidade e essência, pois não se limita à superficialidade, aprofundando-se para explicar sua visão da realidade social e como compreendê-la. Para descrever a realidade, registrar a sua forma metodológica de observação e análise, Marx (2008) traz a seguinte reflexão, que nos permite

⁷ O termo *Mulheres-Professoras-Trabalhadoras* refere-se, neste estudo, às docentes do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde, localizado em Arroio Grande/RS, que exercem simultaneamente a função de professoras e assumem múltiplas jornadas de trabalho, tanto no espaço escolar quanto fora dele. A palavra “mulheres” é empregada para evidenciar a dimensão de gênero e as experiências específicas vividas por elas, enquanto o termo “trabalhadora” ressalta a inserção desses profissionais no mundo do trabalho e as condições sociais, econômicas e culturais que atravessam sua atuação e sua vida cotidiana.

estabelecer uma razão com os fundamentos e estruturas do método do materialismo histórico-dialético:

O resultado geral a que cheguei é que, uma vez obtido, serviu-me de guia para os meus estudos, pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado e de desenvolvimento de suas forças produtivas. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política; ao contrário, é o seu ser social que determina em consciência. (MARX, 2008, p. 47)

Para os estudos sobre o movimento feminista contra o sexismo, a exclusão social, o machismo, a política, a falta de liberdade de escolher e defender os nossos próprios direitos entre os sexos, pois é preciso estudar o método para poder entender como funciona uma sociedade sem discriminação de gênero e com igualdade de oportunidades e qualidades entre homens e mulheres, e como ele foi construindo seu método para o processo histórico e como foram realizadas leituras bibliográficas a partir da obra *O Método Dialético na Pesquisa em Educação*, dos organizadores Célio da Cunha, José Vieira de Sousa e Maria Abádia da Silva, de (2014) e *Manifesto do Partido Comunista*, de Karl Marx e Friedrich Engels (1848) e de artigos que tratam sobre materialismo histórico-dialético, comunismo e socialismo, que irão ser citados e referenciados ao longo dessa dissertação.

Como instrumento lógico de interpretação da realidade, o método caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida do ser humano e das relações sociais dele. Portanto, conforme o livro *O Método Dialético na Pesquisa em Educação* (2014), os organizadores descrevem que a pesquisa significa “refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaborações teóricas), chega ao concreto. Na perspectiva dialética, o método (CUNHA, SOUSA e SILVA, 2014, p. 8). Portanto, os autores explicam como são os métodos de pesquisa e descrevem cada um deles, principalmente a abordagem crítica-dialética, que reconhece a ciência como parte da história, sendo um produto da história. Nessa perspectiva teórica, os humanos, por meio de suas ações e relações sociais, inserem-se como sujeitos ativos da história.

O materialismo histórico-dialético é, ao mesmo tempo, uma teoria e um método de análise da sociedade, que parte da compreensão de que a realidade

social é determinada pelas condições materiais e históricas da existência humana. Ele analisa as formas de organização social a partir das contradições entre as classes, reconhecendo a ciência, o conhecimento e as relações humanas como produtos históricos, vinculados à ação concreta dos sujeitos em contextos sociais específicos. Ao considerar as dinâmicas de poder e exploração, permite-se compreender como se estruturam as desigualdades nas diferentes formações sociais ao longo do tempo.

Nesse sentido, é importante destacar que a teoria crítica que fundamenta esse método nos oferece uma herança conceitual voltada à compreensão da estrutura de dominação da sociedade burguesa. O objeto de investigação é o modo de produção capitalista, tendo como foco a análise das contradições que estruturam essa forma de organização social. A partir da investigação das condições de existência da classe dominante e das relações que ela estabelece com as demais classes, busca-se apreender os determinantes históricos que sustentam as desigualdades e a exploração no interior do sistema capitalista. Trata-se, assim, de uma teoria social que não apenas interpreta o mundo, mas propõe sua transformação. Portanto,

o entendimento dos fundamentos teórico-metodológicos de Marx só é possível em concomitância com a apreensão de sua análise teórica. Em sua obra, Marx não estabelece um trato metodológico autônomo. A ele não interessava uma discussão sobre as condições para se conhecer (epistemologia); interessava-lhe as condições para entender um objeto determinado, a ordem burguesa. Há, portanto, uma subordinação de preocupação epistemológica à impositação ontológica. (CUNHA, SOUSA E SILVA, 2014, p. 17)

Sendo assim, o que distingue essa perspectiva é sua clara dimensão política e transformadora, diferentemente de outras abordagens que podem se limitar à descrição ou análise das estruturas sociais e econômicas. A teoria propõe que a história não é um simples registro de sequências de eventos, mas um processo dialético marcado por contradições entre classes sociais que impulsionam mudanças profundas na organização da sociedade. Em particular, destaca-se a centralidade da luta de classes como a causa da transformação social, atingindo a possibilidade da revolução da classe trabalhadora como um momento decisivo para a superação das estruturas de exploração e dominação existentes. Essa concepção coloca a ação coletiva e consciente dos sujeitos sociais no centro da dinâmica histórica, afirmando

que a emancipação humana depende da superação das relações de poder e desigualdades estruturadas de um sistema capitalista. Assim, essa abordagem não se limita a interpretar o mundo, mas se orienta pela necessidade de transformá-lo, evidenciando o caráter político e emancipatório da análise social.

No capítulo *"Abraçar a Mudança: O Ensino no Mundo Multicultural"* do livro *"Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática de Liberdade"* (2017), Bell Hooks apresenta como o ensino multicultural pode ajudar os professores a sair da zona de conforto. Ela destaca que, ainda hoje, muitos educadores utilizam modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, o que dificulta o enfrentamento das implicações políticas que uma educação multicultural exige. Como consequência, muitos professores acabam se perturbando diante desses desafios. Ela aborda que nós, professores, temos medo de perder o controle por conta dessas políticas, porque, caso não consigamos conter uma turma, mudamos, fazendo com que esses modos múltiplos e referências múltiplas não sejam abordados por conta desse medo que os professores têm. Precisamos reconhecer que os esforços para transformar a educação em uma prática multicultural exigem um compromisso ativo dos professores em romper com paradigmas tradicionais. Bell Hooks (2017) destaca que muitos docentes hesitam em adotar uma abordagem multicultural porque temem perder o controle da sala de aula ou enfrentar resistência ao introduzir novas perspectivas.

No entanto, ela argumenta que esse medo reflete uma insegurança ligada à estrutura hierárquica tradicional do ensino, na qual o professor detém todo o conhecimento e o transmite de forma unilateral. Propõe que os professores precisam reconhecer que a educação multicultural não significa perda de autoridade, mas sim uma ampliação das possibilidades de aprendizagem, em que diferentes vozes e experiências são valorizadas. Ao integrar múltiplas referências culturais, a sala de aula se torna um espaço mais dinâmico, democrático e significativo para todos os alunos. Portanto, no contexto da dissertação sobre feminismo e *Mulheres-Professoras*, essa discussão pode ser muito relevante. O ensino multicultural, ao desafiar modelos tradicionais e incluir diversas perspectivas, pode contribuir para uma educação feminista ao dar visibilidade às experiências das mulheres e suas contribuições na sociedade. Além disso, pode auxiliar professores a refletirem sobre suas próprias práticas e como elas podem transformar a sala de aula em um ambiente mais inclusivo e crítico.

Portanto, enfatiza-se a necessidade de criar espaços de formação para educadores, em que possam expressar seus receios e, ao mesmo tempo, desenvolver novas estratégias para incorporar o currículo multicultural em sala de aula. Ao longo do capítulo, ela compartilha experiências vividas com educadores e abordagens aplicadas em escolas, relacionando essas vivências com teorias que estudou. Seu objetivo é demonstrar como é possível promover mudanças no currículo e na prática pedagógica dentro de um contexto democrático, no qual os professores se sintam responsáveis por contribuir para uma educação transformadora.

Ela destaca a importância da diversidade no ensino e como o multiculturalismo pode auxiliar os educadores a reconhecerem suas próprias limitações, questionando a forma tradicional de compartilhar conhecimento. Hooks aponta que essa transformação exige que todos reconheçam seu papel na aceitação e na perpetuação de preconceitos e desigualdades. Os alunos, segundo ela, estão dispostos a romper essas barreiras. Mas muitas vezes não encontram oportunidade para isso, especialmente porque alguns professores não estão preparados ou não se sentem confortáveis para abordar os desafios. Esse receio pode estar ligado a fatores ideológicos, a inseguranças pessoais ou até ao medo de retaliação por expressar determinadas ideias. Isso leva muitos docentes a evitarem temas considerados "tabus" dentro da escola.

Ao final do capítulo, Bell Hooks (2017) afirma que, quando os educadores permitem que sua pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade, eles podem oferecer aos alunos a educação que realmente merecem. Ela defende que, ao abraçar essa mudança, os professores abrem um novo mundo para seus estudantes, ensinando de maneira que transforme sua consciência. Essa abordagem possibilita a criação de um ambiente de livre expressão, essencial para uma educação verdadeiramente libertadora dentro das artes liberais⁸.

A abordagem de Bell Hooks no capítulo "*Abraçar a Mudança: O Ensino no Mundo Multicultural*" pode ser relacionada ao materialismo histórico-dialético de Karl Marx a partir da ideia de que a educação não é um processo neutro, mas sim um

⁸ Artes liberais referem-se a uma formação educacional ampla e crítica. Bell Hooks utiliza esse conceito para defender uma pedagogia libertadora que promove o pensamento crítico e a transformação dos estudantes.

reflexo das relações sociais e das estruturas ideológicas vigentes. No materialismo histórico-dialético, Marx argumenta que a sociedade é estruturada por contradições entre as classes, e que a transformação social ocorre por meio do confronto dessas contradições. Da mesma forma, Bell Hooks propõe que a educação multicultural deve desafiar as estruturas tradicionais de ensino, que perpetuam desigualdades e preconceitos, abrindo espaço para um ensino crítico e libertador.

As *Mulheres-Professoras*, dentro dessa perspectiva, ocupam um papel central no processo de transformação educacional. O ensino tradicional muitas vezes reforça hierarquias patriarcais e eurocêntricas, limitando a inserção de perspectivas feministas e multiculturais no currículo. Destaca que, ao reconhecerem suas próprias limitações e enfrentarem os desafios impostos pela estrutura educacional, as professoras podem romper com esse modelo e construir um ensino mais inclusivo e democrático. Isso dialoga com o materialismo histórico-dialético, pois evidencia como a educação é influenciada pelas condições materiais e ideológicas da sociedade e, ao mesmo tempo, tem o potencial de transformá-las.

As professoras, ao adotarem uma postura crítica, tornam-se agentes de mudança ao problematizar a política curricular, incluir perspectivas feministas e desafiar a reprodução de desigualdades. Elas podem usar o ensino multicultural para questionar as relações de poder dentro da sala de aula e na sociedade, promovendo um ambiente em que os alunos possam desenvolver uma consciência crítica sobre as dimensões de classe, gênero e raça. Sendo assim, o materialismo histórico-dialético, enquanto abordagem crítica reconhece a ciência como um produto de sua própria historicidade. Assim, a construção do conhecimento ocorre em diálogo com a realidade do pesquisador e seu objeto de estudo, estabelecendo um processo contínuo de análise da história. Essa perspectiva compreende que a sociedade é estruturada por uma disputa histórica entre classes, condicionada pela produção material e pelas relações de trabalho que moldam os indivíduos e suas vivências.

Dentro desse enfoque, o método permite uma aproximação entre a escolha do pesquisador e sua realidade concreta, ao estabelecer uma relação entre sujeito e objeto de estudo. Como instrumento lógico de investigação, possibilita analisar a luta das docentes mulheres no ensino público, evidenciando como elas se posicionam e são percebidas em uma sociedade estruturada pelo machismo, patriarcado e misoginia. Isso inclui compreender os desafios enfrentados por essas mulheres em

múltiplos papéis de professoras, mães, filhas, trabalhadoras e como tais condições impactam suas trajetórias e experiências.

O materialismo histórico-dialético oferece, portanto, uma estrutura teórica que permite examinar as relações sociais, econômicas e culturais que sustentam a sociedade. Ao aplicá-lo à análise da cultura do feminismo, torna-se possível ir além da compreensão do feminismo como uma manifestação individual ou subjetiva, reconhecendo-o como parte de um sistema mais amplo de relações sociais e de produção. Dessa forma, essa abordagem possibilita uma investigação mais profunda das raízes estruturais da desigualdade de gênero e de suas manifestações no contexto escolar, destacando os desafios e as potencialidades das mulheres na construção de uma educação crítica e emancipadora.

Portanto, a articulação entre essas duas abordagens metodológicas possibilita não apenas a análise da cultura do feminismo nos espaços escolares, mas também a identificação de caminhos para a transformação dessa realidade. Ao reconhecer as mulheres como agentes ativas de mudança em suas próprias práticas sociais, aliadas ao materialismo histórico-dialético, torna-se um instrumento potente para impulsionar reflexões e ações concretas. Dessa forma, essa combinação metodológica não apenas investiga as estruturas de opressão, mas também fomenta a construção de práticas pedagógicas mais críticas e emancipadoras, promovendo uma educação transformadora.

Por meio do materialismo histórico-dialético, buscamos a análise das experiências das *Mulheres-Professoras* no contexto escolar. Diferente das abordagens quantitativas, que buscam mensurar fenômenos, a perspectiva adotada foca na compreensão dos significados, das vivências e das contradições que emergem das relações sociais e culturais dentro da escola, permitindo uma análise mais profunda das dinâmicas que influenciam a atuação das *Mulheres-Professoras* e suas experiências de trabalho e resistência.

Objetivamos uma investigação crítica das condições estruturais que influenciam a atuação das *Mulheres-Professoras*, considerando fatores como desigualdade de gênero, políticas educacionais e relações de poder no ambiente escolar. Essa abordagem permite uma análise aprofundada das estruturas que moldam o espaço educacional, identificando como as ideologias dominantes afetam a prática docente e a construção do conhecimento.

O materialismo histórico-dialético, que ganha destaque nas áreas de administração, sociologia, psicologia, antropologia e educação, oferece uma alternativa crucial para a geração de conhecimento, especialmente ao permitir uma análise profunda das relações sociais e culturais. Sua origem remonta ao campo da antropologia e sociologia modernas, sendo amplamente difundida a partir da década de 1990, quando passou a representar cerca de 40%⁹ dos estudos publicados em periódicos internacionais dessas áreas. Sendo assim, nesse contexto, a pesquisa qualitativa se torna uma ferramenta poderosa para compreender as complexas dinâmicas sociais e econômicas que moldam a realidade dos indivíduos, particularmente das *Mulheres-Professoras* e trabalhadoras.

Ao relacionar essa perspectiva com o materialismo histórico-dialético, a análise das relações sociais e econômicas passa a ser vista por meio da organização dos meios de produção e da distribuição do trabalho. O trabalho, neste sentido, é compreendido como a atividade central na vida humana, pois é por meio dele que os indivíduos não apenas transformam a natureza, mas também produzem os bens necessários para sua subsistência. Aplicando essa ótica à análise da cultura do feminismo nos espaços escolares, é possível entender como as relações de gênero estão inseridas em um contexto mais amplo de lutas e transformações sociais. A pesquisa qualitativa, ao abordar as vivências e contradições das mulheres, permite uma análise mais crítica e contextualizada das forças sociais que influenciam o feminismo na escola.

Com base no materialismo histórico-dialético, a luta de classes emerge como um fator determinante que, por meio de sua dialética, revela como as relações de poder e as estruturas sociais influenciam as práticas pedagógicas e a vivência do feminismo na escola. A análise das condições materiais e econômicas, como explicava Marx, permite que se entenda o papel da classe trabalhadora e das *Mulheres-Professoras* dentro desse sistema e as transformações necessárias para a superação das opressões que enfrentam, oferecendo assim uma visão mais ampla e profunda das desigualdades e das possibilidades de mudança no campo educacional. Dessa forma, a pesquisa qualitativa não apenas descreve a realidade, mas possibilita um olhar analítico e dinâmico sobre as relações sociais, oferecendo

⁹ CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativos, Quantitativos e Mistos*. 4.^a ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013.

subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipadoras.

O método pode ser compreendido como uma abordagem qualitativa, pois sua metodologia está intrinsecamente ligada à análise profunda das condições materiais e sociais que influenciam a realidade, não fazendo sentido separar ou tratar o materialismo como algo distinto do método qualitativo; pelo contrário, ele está contido e fundamenta as análises qualitativas ao proporcionar uma compreensão crítica das opressões e das dinâmicas sociais. Assim, torna-se possível não apenas compreender as opressões vividas pelas *Mulheres-Professoras*, mas também propor caminhos metodológicos que viabilizem mudanças concretas dentro da educação.

Os burgueses podem até ser ignorantes em sua esmagadora maioria: nem por isso o mundo burguês deixará de seguir seu curso. Ele é estruturado de tal modo que basta que haja uma minoria de intelectuais, de cientistas, de estudiosos, para que os negócios sigam em frente. Também a ignorância é um privilégio da burguesia, assim como o são o doce ócio e a preguiça mental. [...] Os burgueses podem até ser ignorantes. Mas não os proletários. Os proletários têm o dever de não ser ignorantes. A civilização socialista, sem privilégios de casta e de categoria, exige — para realizar-se plenamente — que todos os cidadãos saibam controlar o que seus mandatários decidem e fazem em cada caso concreto. Para que haja garantia de liberdade [...]. É preciso que ninguém seja absolutamente indispensável. O problema da educação dos proletários é um problema de liberdade. Os próprios proletários devem resolvê-lo. Os burgueses que pensam em seus problemas podem resolver seus problemas, se é que querem pensar. (GRAMSCI, 2024)

Esse trecho expressa uma crítica marxista fundamental: a estrutura de dominação da burguesia, que mantém seus privilégios enquanto delega a produção do conhecimento a uma minoria intelectual. No entanto, ao proletariado não cabe esse luxo da ignorância, pois sua emancipação depende do acesso à educação e da capacidade de compreender e transformar a realidade. Esse pensamento se articula diretamente com o feminismo e as metodologias críticas, especialmente no contexto das *Mulheres-Professoras* e sua luta por reconhecimento e transformação social.

Esse fragmento está presente no livro "Consciência e Ideologia: Para Além dos Muros de Pedra", de Mauro Iasi (2022), no qual reúne 12 ensaios que abordam discussões relacionadas à consciência dos trabalhadores e à ideologia. Em todos os ensaios, a obra discute temas como a socialização da concepção de mundo pela classe dominante e a possibilidade de as classes subalternas desenvolverem uma consciência crítica e insurgente. No prefácio, escrito por Gláucia Lévis Alves, é

mencionada uma epígrafe de Antônio Gramsci, destacado comunista que enfatizou a importância da organização e da formação político-cultural construída pela própria classe trabalhadora para legitimar seu processo emancipatório.

A educação, para o método, é compreendida como um instrumento de libertação, e não apenas como um meio de reprodução da ideologia dominante. Aplicando essa perspectiva à análise feminista, percebe-se que a exclusão das mulheres dos espaços de decisão, tanto na sociedade quanto na educação, não é acidental, mas sim um reflexo das estruturas patriarcais e capitalistas. Como afirma Iasi (2022, p. 18), “a consciência de onde estamos, quem somos e de que podemos fazer torna-se uma força material que nos impulsiona para além das barreiras, pois por vê-las e compreendê-las é o que podemos almejar transpô-las um dia”. Assim, a luta feminista não pode ser separada da luta de classes, pois ambas denunciam um sistema que perpetua desigualdades estruturais.

As palavras apresentadas por Mauro Iasi no ensaio “*O processo de Consciência*”, *35 anos depois (1985/2020)*, estão alinhadas com a concepção marxista de consciência e transformação social. Ele argumenta e descreve como temos a realidade de onde estamos, quem somos e do que podemos fazer, e não é apenas uma dimensão abstrata, mas uma força material que impulsiona a ação. Essa visão se conecta diretamente à noção de práxis em Marx, em que a compreensão das contradições da sociedade capitalista permite que a classe trabalhadora tome consciência de sua posição e atue para superar as barreiras impostas pelo sistema.

Dentro desse contexto do processo de consciência de classe, a luta das mulheres se insere como um elemento essencial da luta de classes. A dupla opressão enfrentada pelas mulheres, tanto no âmbito econômico quanto no patriarcal, exige que essa consciência se amplie para incluir não apenas a exploração capitalista, mas também as estruturas que perpetuam a desigualdade de gênero. Ao reconhecerem as barreiras impostas pela divisão sexual do trabalho, pela disparidade salarial e pela sobrecarga do trabalho reprodutivo, as mulheres trabalhadoras transformam essa consciência em uma força material que impulsiona sua organização e resistência. Portanto, a emancipação feminina não pode ser dissociada da emancipação da classe trabalhadora como um todo. A práxis revolucionária das mulheres no movimento operário não apenas fortalece a luta

contra o capital, mas também desafia as bases patriarcais que sustentam essa exploração.

A compreensão dessas barreiras, como destaca Iasi (2022), é o que possibilita almejar transpô-las, tornando a organização política das mulheres uma parte indispensável da luta por uma sociedade verdadeiramente igualitária. Dessa forma, a relação entre marxismo, feminismo e metodologias críticas revela que a libertação dos proletários e, por consequência, das mulheres proletárias passa necessariamente pela educação e pelo questionamento das estruturas de poder.

Se a classe dominante pode se dar ao luxo da ignorância, as *Mulheres-Professoras* e também trabalhadoras precisam lutar ativamente pelo conhecimento e pela transformação da realidade, garantindo que a educação seja um instrumento de emancipação, e não de perpetuação das desigualdades. Nesse sentido, esta pesquisa pode contribuir para que as *Mulheres-Professoras* compreendam sua própria consciência e processo de classe, permitindo que percebam quem são, de onde vêm e por que chegaram até essa condição dentro do sistema capitalista. A partir dessa tomada de consciência, torna-se possível não apenas analisar criticamente sua posição na estrutura social, mas também transformar sua prática pedagógica em um ato político, fortalecendo a luta coletiva por uma educação emancipadora e por melhores condições de trabalho.

De acordo com Karl Marx (2011), o método é mais do que um método de análise superficial da realidade social humana. Na verdade, ele representa uma abordagem profunda e abrangente, capaz de compreender a complexidade das relações sociais e oferecer uma explicação globalizada do mundo, pois a figura, ao contrário de outras abordagens que se contentam em analisar apenas a aparência das coisas, e não sua essência, a ponto de a mulher ser tão oprimida que não se dá conta do que acontece na sociedade. Nessa perspectiva, o materialismo histórico-dialético busca ir além, investiga essa essência *versus* aparência nas raízes e os processos subentendidos que moldam a sociedade em que vivemos, em que as relações entre as pessoas, de certa forma, se relacionam como um método poderoso para entender não apenas *o que* está acontecendo, mas também *por que* está acontecendo, fornecendo assim uma visão mais completa e profunda da realidade social.

A relação entre esses fenômenos e o método dialético pode ser compreendida a partir da maneira como cada abordagem busca analisar e

compreender a realidade. Enquanto esse manifesto feminista se concentra na experiência direta e na consciência individual, o materialismo histórico-dialético busca compreender a realidade social a partir das grandes mudanças históricas e das estruturas sociais. Ao relacionar essas duas abordagens, podemos pensar que esses fenômenos podem ser uma ferramenta útil para analisar e compreender as experiências individuais das *Mulheres-Professoras* em relação ao feminismo e à cultura escolar. O materialismo histórico-dialético pode fornecer um contexto mais amplo para essas experiências, mostrando como elas estão enraizadas em estruturas sociais mais amplas e em processos históricos.

Assim, ao aplicar o materialismo histórico-dialético ao estudo do feminismo nos espaços escolares, podemos compreender não apenas as experiências individuais das *Mulheres-Professoras*, mas também como essas experiências estão relacionadas às perspectivas mais amplas de gênero, poder e sociedade contemporânea, e principalmente ao lugar em que lecionam. Essa abordagem integrada pode enriquecer nossa compreensão da cultura do feminismo e contribuir para a construção de uma educação de igualdade entre os seres humanos.

Ao elaborar o projeto desta pesquisa, estudamos alguns textos que foram cruciais. Ao longo da coleção Políticas Públicas da Educação (2014), organizada por Saviani, os vários artigos citados e referenciados no texto têm por objetivo orientar a produção da coleção, definindo uma política educacional como de qualquer outra política pública, como se dá a sua construção histórica e, conseqüentemente, como isso se dá nos diferentes grupos sociais, econômicos e sociais. Portanto, todos os textos citados de diferentes professores ou filósofos abordam o papel do materialismo histórico-dialético na relação do sujeito-objeto, tendo o papel ativo na construção do conhecimento. Esses textos reunidos convidam à compreensão da importância e necessidade de se pesquisar, e como isso se aplica a uma determinada realidade concreta da sociedade.

Portanto, ao fazer essa relação, o investigador poderá indicar, de maneira concreta ou não, algumas alternativas de ação para responder por que se caracterizam as relações sociais das *Mulheres-Professoras* e, conseqüentemente, como isso impacta na sua condição de mulher trabalhadora em um país tão desigual, que discrimina e condena a mulher todos os dias. Essa análise deve abordar sua perspectiva histórica a partir de suas origens, investigando em sua própria trajetória as raízes do problema, considerando seu trabalho como sujeito

típico a ser estudado historicamente, sua inserção de classe social e sua relação com a ideologia dominante.

Como afirma Lukács (2007), nosso ponto de partida para a compreensão da obra marxiana é o de que nela há uma nova teoria social. Marx nos deixa como herança uma compreensão teórica sobre a determinação do objeto de investigação: a ordem burguesa e o modo de produção do capital, adotando o materialismo histórico-dialético para explicar a realidade social. Para Marx, a história é um processo dialético marcado pelo conflito entre a classe dominante e a classe dominada. Nesse sentido, sua obra “Manifesto do Partido Comunista”, escrita e publicada em colaboração com Friedrich Engels (1848), é considerada um marco que transformou o mundo e suas relações sociais, apresentando a luta de classes como o principal motor da história e do progresso da humanidade, reunindo os princípios do comunismo e socialismo. Assim, para entender as relações entre burgueses e proletários, Marx e Engels descrevem que “a história de toda a sociedade até os dias de hoje é a história da luta de classes”.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo e mestre e oficial, em suma, opressores e oprimidos sempre estiveram em constante oposição; empenhados numa luta sem trégua, ora velada, ora aberta, luta que a cada etapa conduziu a uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou ao aniquilamento das duas classes em confronto (MARX, ENGELS, 1848, p. 23).

Essa luta de classes fez com que Marx adotasse o materialismo histórico-dialético para poder explicar a realidade do homem livre e escravo. Dizer que não é o conflito de ideias que produzia a realidade, mas sim a mudança concreta e social que produzia as diferentes formas de pensar, pois a realidade é que define o entendimento da sociedade. Nesse sentido, a realidade que Marx aborda são as relações socioeconômicas do ser humano na sociedade, e as pessoas em cada período histórico têm sua mentalidade ou forma de pensar associada à classe de relações socioeconômicas existentes, de acordo com a sua classe social e de onde vêm.

Segundo Marx, cada momento histórico é produzido pela luta e pela sobrevivência, formando então um modelo político e socioeconômico que surgiu em meados do século XIX, na Europa, defendendo a formação de uma sociedade igualitária, sem divisões de classes, sem Estado e com anulação da propriedade.

privada. Sendo então um modelo que está em constante conflito entre a classe dominante, aquela que controla os meios de produção e explora o proletariado a partir da mais-valia, visando sempre potencializar o lucro a partir da classe trabalhadora, que, segundo Marx, agrega valor pelo trabalho e vende sua força de trabalho, lutando por condições melhores e mais dignas para sua existência.

De acordo com Marx, no pensamento materialista, a dialética se dá a partir da luta de classes em seu contexto histórico. O filósofo afirma que a dialética precisa estar relacionada à realidade do indivíduo, à história da humanidade e da luta entre as classes, assim como à produção de ferramentas para a transformação da realidade da sociedade, uma luta de classes que explora uma classe sobre a outra.

A obra de Marx e Engels (1848) é uma resposta às contradições do modo de produção do capitalismo, e foi lançada como um guia de ação que visava uma revolução que levaria ao fim do capitalismo e toda a opressão vinda dele, em que os ricos ficam cada vez mais afortunados e os pobres cada vez mais pauperizados. E na perspectiva de Marx, o fim da luta de classes seria quando houvesse um modo de produção que não apresentasse uma classe opressora e uma classe oprimida. Outrossim, esse modo de produção seria o comunismo, um sociometabolismo formatado para pensar a existência humana em uma lógica materialista em que tudo deve pertencer a todos em grau máximo e consciente de igualdade.

No texto *"Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade"*, de Conceição Paludo e Fernando Bilhalva Vitória, presente no livro *O Método Dialético na Pesquisa em Educação*, organizado por Célio da Cunha, José Vieira de Sousa e Maria Abádia da Silva (2014), o foco é a análise das políticas públicas sociais no contexto histórico da crise econômica mundial de 2008. Essa crise é vista como um marco que impactou profundamente o sistema capitalista vigente, levando a discussões sobre seu possível fim. Conforme Altvater (2010), o capitalismo está entrando em um processo de transição, e, ainda que o fim do sistema não seja imediato, é possível identificar seus sinais gradativos. Para compreender melhor esse debate e como as políticas públicas sociais do Estado se configuram nesse cenário, o texto aponta três movimentos distintos: primeiro, a contribuição dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, de Marx e Engels (1848); em seguida, a análise do processo histórico e dos direitos sociais na dinâmica da luta de classes; e, por fim, a

identificação dos elementos que explicam a crise dos anos 1970 e as soluções políticas propostas pelos movimentos sociais organizados ao redor do mundo.

O artigo de Conceição e Fernando (2014) é de suma importância para o entendimento das políticas públicas sociais e como elas vêm ocorrendo ao longo dos anos, sua forma e consequência para as classes sociais que,

De forma desenfreada, sem resistência local, muito menos hegemonia do capital, ainda estão presentes, e são urgentes, porque inseparáveis, tanto a retomada do legado de Marx e Engels quanto a necessidade de resistência e enfrentamento às condições atuais de reprodução da vida sobre o modo de produção capitalista, visando à sua superação. (PALUDO; VITÓRIA, 2014, p. 100)

A leitura desse artigo proporciona uma compreensão profunda do trabalho das *Mulheres-Professoras*, destacando a importância de relacionar sua cultura com a forma como a implementação do capitalismo transformou radicalmente as relações sociais, políticas e de trabalho. Essa transformação não foi neutra, pois implicou a reorganização da vida cotidiana dessas mulheres, muitas vezes condicionadas a múltiplas jornadas de trabalho, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

O capitalismo estabeleceu essas novas formas de exploração da força de trabalho da mulher proletária, evidenciadas pela alienação, pelas condições precárias, pela pobreza e pela necessidade constante de vender sua força de trabalho ao Estado e aos proprietários privados para garantir sua sobrevivência. Portanto, essa realidade revela a intersecção entre opressões de gênero, classe social e cultura, que se refletem diretamente na vida profissional e pessoal dessas educadoras. Entender essa dinâmica é fundamental para pensar em políticas públicas e práticas pedagógicas que realmente valorizem e reconheçam o papel das mulheres na educação, promovendo não apenas sua inclusão, mas também sua emancipação dentro do sistema educacional e da sociedade como um todo.

A leitura de obras como *Mulheres que Correm com os Lobos*, da psicanalista Clarissa Pinkola Estés (2018), provocou-nos um questionamento profundo sobre a experiência de ser Mulher-Professora no ambiente de trabalho. Essa obra convida a um olhar “fora da caixa” sobre nossas crenças, valores e sobre os espaços que ocupamos, desvelando nossa forma de agir não apenas na vida profissional, mas também na pessoal e social. Conforme Estés propõe, tomamos a figura da Mulher Selvagem como uma metáfora para a natureza instintiva feminina, uma força

ancestral que foi domesticada e silenciada ao longo dos séculos por uma cultura masculina dominante.

Ao pensar na Mulher Selvagem¹⁰, é possível traçar um paralelo direto com o papel das *Mulheres-Professoras* e os ambientes que elas frequentam, mostrando como esses espaços refletem seu distanciamento ou reconexão com essa essência instintiva e criativa. A autora resgata essa intuição perdida que, segundo ela, é fundamental para que as mulheres possam se reconhecer como agentes plenos de sua própria história e resistência. Para isso, Estés faz o uso de contos, lendas e mitos folclóricos que carregam memórias culturais sobre o feminino, revelando ao mesmo tempo o apagamento e a força ancestral das mulheres nas sociedades marcadas por opressões e preconceitos.

Esse olhar também se encontra com o entendimento antropológico de Roy Wagner (2020), que nos alerta para o fato de que a cultura é uma construção inventada, produzida a partir dos paradigmas e interpretações de quem a estuda. Assim, as histórias e narrativas orais que descrevem mulheres em diversas culturas revelam os papéis que lhes foram atribuídos historicamente, e que se refletem até hoje em diferentes contextos sociais, incluindo o ambiente escolar. Para as *Mulheres-Professoras*, reconhecer essa construção cultural significa também confrontar os códigos culturais e paradigmas que reproduzem condições de silenciamento, submissão e desvalorização.

Portanto, refletir sobre a Mulher Selvagem e sobre as construções culturais que circundam o feminino abre espaço para que elas possam reavaliar suas vivências, reconstruir suas identidades e resistir às pressões sociais que tentam limitar sua criatividade, autonomia e poder de transformação, seja na escola ou na sociedade como um todo. Nesse contexto, ao relacionar esses dilemas, podemos refletir sobre as *Mulheres-Professoras* em seu processo de formação e como isso impacta e sensibiliza suas vidas pessoais, profissionais e sociais. Destaca-se a oportunidade de questionarmos como valorizar nossa história, não apenas enquanto leitoras, mas como mulheres e professoras, seres humanos explorados por um sistema capitalista que, diariamente, transforma vidas em lucro concentrado nas mãos dos donos dos meios de produção. Nesse movimento, a cultura da exploração

¹⁰ O termo “Mulher Selvagem” foi popularizado pela psicanalista junguiana Clarissa Pinkola Estés em sua obra *Mulheres que Correm com os Lobos* (1992). Esse conceito representa a natureza instintiva, criativa e livre da mulher, frequentemente reprimida e domesticada pela cultura patriarcal. Estés utiliza contos, mitos e histórias folclóricas para revelar essa força ancestral e sua importância para a reconstrução da identidade feminina.

e a lógica da reprodução do capital conferiu às mulheres uma posição social subordinada, enraizando práticas de exploração e subalternização pelas quais elas são sistematicamente oprimidas pelos homens. Entender essa cultura é fundamental para compreender os paradigmas econômicos, sociais, culturais e até religiosos que perpetuam o silêncio e a submissão das mulheres em diferentes contextos e classes sociais.

A filósofa e feminista Marilena Chauí, em sua fala "O que é cultura" (2018)¹¹, disponível na plataforma *YouTube*, aborda aspectos pertinentes aos descritores escolhidos para esta dissertação, que especificamente estão relacionados à cultura do feminismo. Embora seu foco não seja explicitamente o feminismo, a discussão entrelaça-se com temas relevantes, diferenciando cultura de massa, cultura de elite e cultura popular. Desta maneira, Chauí apresenta uma análise acessível e didática, elucidando como compreender as dinâmicas culturais e suas problemáticas em relação à classe trabalhadora, e sua abordagem destaca a cultura popular tanto como forma de resistência quanto de conformismo.

Ela ainda argumenta que é um equívoco considerar a cultura apenas como um conjunto de conhecimentos ou práticas. Em sua análise, a filósofa enfatiza que, em sociedades divididas por classes sociais, a cultura, embora amplamente disponível, não é distribuída nem recebida de maneira homogênea entre todas as classes sociais, destacando a distinção entre culturas, especificamente a cultura popular e a cultura erudita, abordando como essas variações refletem as desigualdades sociais e econômicas presentes na sociedade.

No contexto dos múltiplos feminismos que existem, o método do materialismo histórico-dialético oferece uma estrutura que é fundamental para analisar as diversas formas de opressão e resistência enfrentadas pelas mulheres. Ao reconhecer que as experiências femininas são variadas e atravessadas por fatores como classe social, raça, etnia e sexualidade, essa abordagem permite compreender como as estruturas econômicas, políticas e culturais operam de maneira interligada para moldar as diferentes realidades vividas pelas mulheres. Dessa forma, o método não só evidencia as contradições internas da sociedade capitalista, que geram

¹¹ Marilena Chauí é filósofa brasileira, reconhecida por suas contribuições ao pensamento crítico e ao feminismo. Em sua fala "O que é cultura" (2018), Chauí discute a cultura como um fenômeno social, político e histórico, enfatizando sua natureza dinâmica e em constante transformação. Referência: CHAUI, Marilena. *O que é cultura*. [Entrevista/Fala]. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-YOcFNiDMw>. Acesso em: 25 jul. 2025.

desigualdades múltiplas e sobreposições de opressões, mas também direciona a compreensão da luta feminista como um movimento plural, que deve articular as diversas vozes e demandas para construir uma emancipação coletiva. Essa pluralidade é fundamental para superar a ideia de um feminismo único e homogêneo, promovendo a inclusão das especificidades das mulheres em suas condições concretas, e fortalecendo a crítica às relações de poder que se manifestam de maneira diferenciada conforme os contextos em que atuam.

Por conseguinte, o método permite não apenas analisar as raízes históricas e materiais da opressão, mas também pensar em estratégias de ação e resistência que dialoguem com a diversidade dos feminismos contemporâneos. Isso torna possível compreender o feminismo enquanto parte integrante das lutas mais amplas por justiça social, igualdade e transformação estrutural, reafirmando o papel das mulheres como agentes ativos e protagonistas dessas mudanças. E, ao articular o método do materialismo histórico-dialético às teorias feministas ao longo dos anos, é possível realizar uma análise crítica das bases estruturais da desigualdade de gênero. Esta abordagem permite compreender a opressão das mulheres como um fenômeno enraizado em relações sociais, econômicas e políticas específicas. Ao invés de uma característica inerente à natureza humana, é uma maneira de identificar como as estruturas de poder, tais como o capitalismo e o patriarcado, contribuem para a subordinação das mulheres.

Essa pesquisa ressalta a importância de desenvolver estratégias de transformação social que visem não apenas a emancipação das mulheres, mas também a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos os gêneros. Portanto, a partir da história da dialética, é possível examinar como as estruturas sociais, como o patriarcado e o sistema educacional, influenciam a posição das *Mulheres-Professoras*, incluindo uma análise das condições de trabalho, da carga horária, dos salários e das oportunidades de desenvolvimento profissional, bem como das relações de poder dentro da escola e fora da educação básica.

No livro *"A Dominação Masculina"*, Pierre Bourdieu (2012, p. 8) menciona a expressão de Virginia Woolf sobre a hipnose *da dominação*, que se refere às relações de poder entre homens e mulheres. Como destaca o autor, Virginia Woolf foi uma escritora britânica que defendeu os direitos das mulheres e revolucionou a narrativa do século XX sobre o feminismo, muito antes de o tema ser amplamente

debatido. Segundo Bourdieu, esse conceito prevê as relações de poder entre homens e mulheres, defendendo o empoderamento feminino antes mesmo de a discussão se tornar comum.

Além disso, Bourdieu aborda os princípios androcêntricos, que colocam o homem no centro de tudo, determinando-o como o padrão a ser seguido (BOURDIEU, 2012). Essa lógica se manifesta em diversos aspectos da sociedade, incluindo a linguagem midiática, as práticas institucionais e as estruturas de poder patriarcais. Nesse sentido, é possível relacionar essa ideia ao contexto escolar: ainda que as mulheres sejam maioria no corpo docente, a dominação masculina persiste nas hierarquias administrativas, nas quais os cargos de direção e gestão geralmente são ocupados por homens. Dessa forma, as professoras exercem poder apenas dentro da sala de aula, enquanto as decisões institucionais seguem majoritariamente sob o controle masculino (BOURDIEU, 2012).

4.1 CONTEXTOS DA PESQUISA: ESCOLHA DA ESCOLA E CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

Neste subcapítulo, será apresentada a contextualização do campo empírico da pesquisa, com foco na caracterização do município de Arroio Grande/RS e na justificativa da escolha da escola onde o estudo foi realizado. Busca-se, assim, situar o leitor quanto às especificidades territoriais, sociais e educacionais que compõem o cenário investigado, bem como destacar as particularidades da instituição de ensino selecionada, suas modalidades ofertadas e sua inserção na rede estadual de educação.

Arroio Grande se encontra no estado do Rio Grande do Sul/RS, e é um município do estado brasileiro. Sua população, de acordo com o IBGE em 2022, foi estimada em 17.558 habitantes, distribuídos em 2.508,557 km² de área. Para entender um pouco sobre a breve história do município de Arroio Grande, é importante citar um personagem conhecido e importante para a história da cidade: Irineu Evangelista de Souza¹², mais conhecido como o Barão de Mauá, nasceu em 28 de dezembro de 1813, na capela construída por seu próprio avô.

¹² Irineu Evangelista de Sousa (1813–1889), o Barão de Mauá, foi um importante empresário do Brasil imperial, atuando como comerciante, industrial e banqueiro. Nascido em Arroio Grande (RS), destacou-se como opositor da escravidão e precursor do liberalismo econômico. Apesar de seu prestígio, enfrentou falência em 1878 e faleceu em Petrópolis em 1889.

Figura 1: Localização do município de Arroio Grande no mapa do Rio Grande do Sul.



Fonte: Wikipédia, fevereiro de 2025.

Em meio às apreensões da época e ao falecimento de seu pai, a vida de Mauá mudou drasticamente, e por isso foi obrigado a ir morar com seu tio na cidade do Rio de Janeiro, a capital do país na época. É de suma importância citar a história de Mauá, pois, com sua ida para a capital, fez com que sua vida mudasse, tornando-se o primeiro grande industrial brasileiro, preconizado como uma figura do meio industrial, capitalista, e também foi um comerciante, armador, fazendeiro e banqueiro brasileiro, tornando-se um personagem importante para a história do município de Arroio Grande e do Brasil, pois é exaltado por sua contribuição até os dias atuais para a industrialização do país no período do Império (1822-1889), quando recebeu vários títulos nobiliárquicos, primeiro Barão (1854) e depois Visconde de Mauá (1874).

Conhecida como "Cidade Simpatia", Arroio Grande localiza-se no sul do Rio Grande do Sul e tem sua economia historicamente vinculada às atividades agropecuárias. No século XIX e início do século XX, a pecuária, impulsionada pelas charqueadas, desempenhou papel central no desenvolvimento regional. Com o passar do tempo, a agricultura também ganhou destaque, especialmente no cultivo de arroz e soja, favorecido pela abundância de recursos hídricos. Atualmente, a economia do município permanece alicerçada nessas duas frentes produtivas. A pecuária mantém importância, sobretudo na criação de gado de corte e leiteiro, movimentando o comércio local e contribuindo para as exportações. Já a agricultura, hoje altamente mecanizada, elevou sua produtividade e consolidou Arroio Grande como um dos principais polos produtores da região. Além disso, observa-se a

expansão das indústrias ligadas ao beneficiamento de grãos e ao setor madeireiro, o que vem diversificando ainda mais a base econômica local.

No distrito de Santa Isabel, localizado a aproximadamente 60 km da sede do município de Arroio Grande, e próximo ao Canal São Gonçalo e à Lagoa Mirim, as atividades econômicas se diversificaram significativamente ao longo dos anos. A pesca artesanal mantém-se como uma tradição entre os moradores, sendo fonte de subsistência e, em alguns casos, de renda complementar para famílias locais. Ao mesmo tempo, a zona rural passou por profundas transformações com a chegada de indústrias voltadas ao plantio e à extração de madeiras de reflorestamento, que substituíram muitas pequenas propriedades rurais. Essa mudança alterou não apenas a paisagem, mas também a dinâmica social e econômica da região, trazendo empregos em setores industriais e de beneficiamento de madeira, mas também reduzindo a presença da agricultura familiar tradicional. Além disso, o reflorestamento impulsionou o surgimento de negócios relacionados à logística, transporte e comercialização de produtos florestais, consolidando Santa Isabel como um polo regional na cadeia produtiva da madeira. Ao mesmo tempo, questões ambientais e de uso do solo passaram a ser discutidas pela comunidade, especialmente no que se refere à preservação de recursos naturais e à manutenção de práticas sustentáveis.

Diante dessa trajetória econômica, é fundamental destacar o papel das mulheres na construção e desenvolvimento de Arroio Grande. Muitas vezes invisibilizadas nos registros históricos, as mulheres foram e continuam sendo peças-chave tanto na produção rural quanto na organização social do município. Para resgatar essas histórias e valorizar seu protagonismo, a iniciativa de uma revista biográfica das mulheres de Arroio Grande surge como um projeto essencial. Ou seja, a proposta é reunir memórias e trajetórias femininas que ajudaram a moldar a identidade da cidade, reconhecendo sua contribuição no passado e no presente, e fortalecendo o legado dessas mulheres para as futuras gerações.

A revista biografia "Mulheres de Arroio Grande: Memória e Protagonismo", de Franciéle Gonçalves Soares (2024), apresenta as biografias de 14 mulheres que contribuíram para a história social, cultural, política e educacional do município entre os séculos XIX e XX. O objetivo é valorizar e destacar as contribuições femininas, reconhecendo as dificuldades e conquistas em uma sociedade marcada pela desigualdade de gênero. A pesquisa busca despertar um olhar crítico sobre o

protagonismo feminino, contextualizando suas trajetórias em relação ao ambiente social da época. Desta maneira, as mulheres destacadas foram figuras inspiradoras, que superaram desafios para ocupar espaços e posições de destaque na sociedade. O projeto é realizado pela Secretaria de Cultura de Arroio Grande, com apoio do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da UFPEL, e integra a programação da 22ª Semana Nacional dos Museus, promovida pelo IBRAM. A revista é dedicada às mulheres arroio-grandenses, celebrando suas lutas e histórias.

Na apresentação da revista, os participantes ressaltaram a relevância desse projeto como uma iniciativa fundamental para a valorização da memória e do protagonismo feminino em Arroio Grande. Ao registrar as trajetórias de vida das mulheres do município, a revista não apenas preserva suas histórias individuais, mas também evidencia a diversidade de experiências que compõem o tecido social da cidade. Portanto, cada mulher retratada carrega consigo uma história única, marcada por suas particularidades, desafios e conquistas. Suas diferentes posições sociais, percursos de vida e visões de mundo refletem a pluralidade da identidade feminina local, mostrando como, ao longo do tempo, essas mulheres desempenharam papéis fundamentais na construção da comunidade.

Os participantes destacaram, ainda, a importância de dar visibilidade a essas narrativas, muitas vezes silenciadas pela história oficial. A revista se torna, assim, um instrumento de resgate e valorização, permitindo que as novas gerações conheçam e reconheçam a contribuição das mulheres arroio-grandenses para o desenvolvimento econômico, social e cultural do município.

Além disso, através desta pesquisa, buscamos despertar um olhar acerca do protagonismo feminino na história de Arroio Grande, levando em consideração os desafios e silenciamentos causados pela desigualdade de gênero que permeia nossa sociedade. Tratar do tema 'mulheres' não é somente relatar a sua participação em fatos importantes, mas reconhecer o contexto social em que estão inseridas. (SOARES, 2024).

Constatou-se grande dificuldade em localizar materiais que abordassem as questões de gênero relacionadas às mulheres em Arroio Grande, tanto em livros e revistas quanto em plataformas digitais. No entanto, a revista lançada em 2024, intitulada "Mulheres de Arroio Grande: Memória e Protagonismo" trouxe uma contribuição significativa ao resgatar as histórias de 14 mulheres que marcaram o

município. Essa revista busca despertar um olhar atento sobre o protagonismo feminino na cidade, reconhecendo os desafios e silenciamentos impostos pela desigualdade de gênero que ainda persiste em nossa sociedade local. O objetivo vai além de apenas relatar os fatos; é também reconhecer o contexto social em que essas mulheres estavam inseridas,

Dentre as personalidades destacadas, uma que sempre ouvi falar foi Delfina Salaberry Pereira, uma mulher extraordinária que marcou a história de Arroio Grande. Delfina foi a primeira mulher a ter um estúdio de fotografia na cidade, conquistando reconhecimento como fotógrafa renomada. Apesar de não ser casada e não ter filhos, ela se tornou uma referência para muitas mulheres, especialmente por sua independência e pioneirismo. Hoje, seu legado é celebrado no espaço conhecido como "Esquina da Delfina", um local que reflete sua importância e notoriedade. Delfina nunca se acomodou com o sucesso que alcançou; ela sempre buscou mais, lutando por um espaço maior na sociedade.

Além dela, a revista também destaca outras figuras femininas importantes, como Alice Colete das Neves, uma professora, e Oscarina Souza de Barros, conhecida como Serafina, uma mulher negra de grande relevância no Carnaval de Arroio Grande. Essas mulheres representam diversos papéis na história do município, como professoras, fotógrafas, líderes religiosas e figuras do carnaval, sempre mantendo viva a cultura local e mostrando a força das mulheres humildes e trabalhadoras que moldaram Arroio Grande. Essa revista é um retrato valioso que resgata memórias e reconhece o protagonismo feminino em nossa cidade.

Ao analisar essa revista e considerando a proposta da dissertação de mestrado, é evidente a importância de reconhecer que essas mulheres existiram dentro do contexto de Arroio Grande. A publicação de uma revista biográfica como essa representa um material didático, literário e histórico de grande valor, sendo essencial que ele seja incorporado ao currículo do ensino médio da escola proposta. Isso permitirá que os alunos compreendam que essas mulheres fizeram parte da história local, podendo até ser parentes, membros da família ou conhecidas por amigos, e que a discussão sobre elas ocorra em sala de aula, integrando o plano de aula do professor.

É fundamental que os educadores reconheçam que, além de abordar figuras femininas de relevância nacional ou mundial, é igualmente importante valorizar aquelas que fazem parte das vivências locais e que ainda habitam o imaginário da

comunidade. Mulheres como Delfina Salaberry, por exemplo, que, mesmo após sua morte, continuam sendo referência e inspiração, demonstra como essas histórias podem motivar em meio aos desafios para conquistar espaços e poder de participação.

No entanto, ao realizar a revisão bibliográfica, não encontrei materiais que abordem especificamente o conservadorismo em Arroio Grande. O que se percebe é que os materiais publicados frequentemente destacam figuras masculinas, a começar pelo Barão de Mauá, seguido pela história da cidade e sua relevância para a flora e fauna do Rio Grande do Sul. Embora sejam evidentes que muitas produções femininas existam, como as contribuições de professoras, mulheres envolvidas em lutas sindicais e, principalmente, na esfera cultural, a cultura masculina continua a ocupar o primeiro plano.

Um dos fatores que contribuem para essa predominância é o fato de que Arroio Grande nunca teve uma prefeita mulher, e a política local sempre foi majoritariamente masculina. Conseqüentemente, o poder de produção e escrita também parte, em grande medida, dos homens. Diante disso, a organização da revista bibliográfica voltada para as mulheres da cidade representa um marco significativo para o acervo literário local, contribuindo para ampliar a visibilidade dessas trajetórias e fortalecer a memória coletiva da cidade sob uma perspectiva mais inclusiva.

A escola selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa é o Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde, localizado na Rua Leonel Fagundes, número 53, no município de Arroio Grande/RS. Situado na zona urbana da cidade, o Instituto está sob a administração da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. A instituição oferta as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por meio das modalidades de Ensino Regular e Curso Técnico, tanto na forma subsequente quanto concomitante.

Figura 2: Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carricone



Fonte: Google Imagens, fevereiro de 2025.

A escolha do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carricone fundamenta-se na minha trajetória educacional e profissional dentro da instituição. Fui aluna do ensino médio e dos cursos profissionalizantes oferecidos pelo instituto e, atualmente, sou professora dos cursos técnicos subsequentes, atuando nas áreas de informática e administração. Essa vivência me proporcionou um profundo conhecimento das metodologias e práticas educacionais aplicadas, reforçando minha decisão de continuar contribuindo para a educação básica, mesmo não lecionando diretamente no EM.

O perfil das Mulheres-Professoras participantes revela, em sua maioria, um grupo composto por mulheres casadas, com idade superior a 30 anos, residentes na área urbana e autodeclaradas brancas. A partir das experiências com essas professoras, observa-se que o diálogo sobre a política curricular do Ensino Médio (EM) nem sempre ocorre de forma efetiva, sobretudo em razão da sobrecarga de trabalho e da escassez de tempo. Nesse contexto, torna-se fundamental considerar as mudanças trazidas pelo novo currículo do Ensino Médio (EM), alinhado às políticas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, bem como a necessidade de criação de espaços de reflexão sobre a inserção dos feminismos nesses currículos.

O cenário atual do Novo Ensino Médio (NEM) e os desafios enfrentados por nós, escola, nos últimos anos têm imposto significativos obstáculos, pois, em 2023, a instituição foi interditada por problemas na infraestrutura e na rede elétrica, resultando em um fechamento de quatro meses que impossibilitou a continuidade das atividades presenciais em todas as modalidades educacionais. Além deste

episódio, o instituto enfrenta elevados índices de reprovação e abandono escolar. De acordo com os indicadores do INEP (2023), 20,6% dos alunos do EM são reprovados, e 10,1% abandonam os estudos antes de concluir o terceiro ano.

Portanto, os desafios enfrentados no Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde se intensificam com a implementação do novo EM, cuja exigência de uma reestruturação curricular significativa torna a transição complexa, sobretudo pela necessidade de adequação dos recursos pedagógicos e físicos da instituição. Embora o novo modelo tenha como objetivo ampliar a formação dos estudantes e torná-la mais flexível, na prática, as políticas impostas, como os estudos de aprovação e outras determinações burocráticas, têm gerado insatisfação entre professores e equipe gestora, uma vez que não dialogam com a realidade escolar. Ainda que não atue diretamente no EM, acompanhamento de perto, por meio dos grupos nas redes sociais, das conversas nos corredores e da sala pedagógica, as críticas e preocupações que emergem cotidianamente nesse contexto.

Além das dificuldades estruturais, a alta taxa de reprovação e o abandono escolar evidenciam problemas críticos no engajamento e na retenção dos alunos. Com um índice de reprovação de 20,6% e uma taxa de abandono de 10,1%, fica evidente o descompasso entre as necessidades dos estudantes e as estratégias pedagógicas adotadas. Esse cenário reforça a urgência de reflexões mais aprofundadas sobre a política curricular do EM, considerando não apenas as diretrizes das políticas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, mas também a importância de incluir perspectivas feministas. A sobrecarga das professoras, somada ao descaso com a educação pública, limita o espaço para esse debate, tornando ainda mais essencial a criação de momentos de diálogo e análise crítica sobre a educação e a valorização das mulheres no ambiente escolar.

4.2 INSTRUMENTOS E FORMAS DE COLETA DE DADOS

Neste subcapítulo, são apresentadas as formas e os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, a qual se dividiu em dois momentos principais. O primeiro ocorreu durante as intervenções realizadas na escola e em ambiente online, por meio de observações, registros e interações no cotidiano escolar; o segundo deu-se no âmbito do curso de extensão criado especificamente para esta investigação, com foco na formação continuada dos participantes.

Esses dois momentos se articulam e se comunicam entre si, pois, a partir deles, emergiram diálogos, reflexões e ideias que contribuíram diretamente para a construção de materiais didáticos. Acreditamos ter constituído, assim, um banco de informações importantes e complexas, o qual foi categorizado e analisado em confronto com os objetivos da pesquisa já apontados anteriormente. Isso levou a elaborações teóricas acerca do nosso foco de pesquisa: a criação de materiais didáticos voltados ao feminismo na política curricular do NEM, a partir da participação ativa das *Mulheres-Professoras*, tanto no curso de extensão quanto na intervenção escolar.

4.3 TRATAMENTO DE DADOS

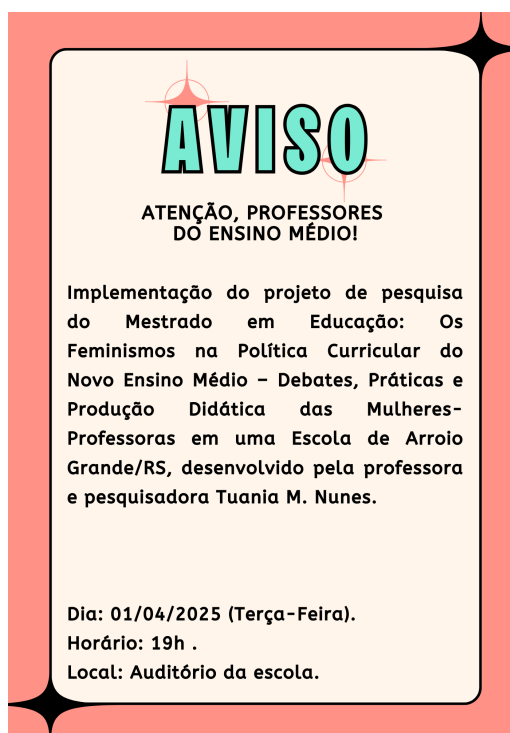
O tratamento dos dados nesta pesquisa compreendeu uma série de procedimentos metodológicos voltados à análise das falas e interações das participantes, tanto durante o curso de extensão quanto na intervenção realizada no ambiente escolar. Inicialmente, foi feita a delimitação dos sujeitos envolvidos na pesquisa: *Mulheres-Professoras* do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde, participantes engajadas nas propostas formativas desenvolvidas.

A escolha das *Mulheres-Professoras* participantes ocorreu de forma intencional, pautada em critérios observáveis no contexto escolar. Foram selecionadas aquelas cuja atuação evidenciava envolvimento e reflexões críticas sobre problemáticas de gênero no EM, identificadas a partir de sua participação em formações promovidas pela escola, em reuniões pedagógicas e, principalmente, em conversas informais durante o recreio, nas quais manifestavam inquietações e posicionamentos sobre a valorização da mulher no ambiente escolar. Além desses critérios, as próprias inquietações da pesquisadora, enquanto mulher e professora, também foram determinantes para essa escolha, sendo um olhar construído desde a graduação em Letras e aprofundado no PPGEDU, cuja inserção na linha de pesquisa em Gestão Políticas Educacionais consolidou o interesse por investigar essas temáticas.

A partir dessas percepções e motivações, foi realizado um aviso formal, encaminhado por meio do grupo de *WhatsApp* da escola, para que participassem tanto da intervenção do projeto quanto das demais etapas da pesquisa. O nome

“aviso” presente na imagem refere-se ao fato de que, nesse dia, a escola utilizou a intervenção como registro de aula. Dessa forma, os professores precisavam comparecer, uma vez que não haveria aula regular com as turmas, mas sim a implementação do projeto. O registro, como aviso, portanto, indica a formalização da atividade dentro da rotina escolar, garantindo a presença dos docentes e o devido acompanhamento das ações propostas pelo curso de extensão.

Figura 3 : Aviso ao corpo docente para participação na implementação do projeto de pesquisa “Os Feminismos na Política Curricular do Novo Ensino Médio”.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 27 de março de 2025.

Após o aviso e antes do desenvolvimento da intervenção, a proposta da pesquisa foi bem recebida pela direção e pela coordenação pedagógica da escola, que se mostraram abertas e colaborativas, oferecendo apoio institucional para a execução das atividades previstas. A equipe gestora contribuiu com a organização dos espaços, a divulgação da proposta e o incentivo à participação docente. No entanto, a adesão do conjunto de professores foi limitada, uma vez que parte deles não respondeu ao comunicado inicial e não compareceu ao dia da intervenção. Tal cenário evidenciou desafios relacionados à participação docente em ações.

formativas no contexto escolar, os quais também constituem elementos relevantes para a compreensão da realidade investigada.

As interações foram registradas a partir de gravações realizadas com o uso do gravador do celular Xiaomi Redmi 13 e também de imagens, de uso pessoal da pesquisadora. Todas as falas e contribuições foram transcritas cuidadosamente com o auxílio de um programa digital TurboScribe¹³, de transcrição automática, permitindo a organização dos dados de forma sistematizada. A transcrição passou por revisões manuais para assegurar a fidelidade das falas e a compreensão do contexto em que foram produzidas.

O tempo total de gravação dos diálogos realizados durante as intervenções pedagógicas no Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde foi de uma hora e meia. A partir desse material, foram produzidas 25 páginas transcritas, utilizando fontes Times New Roman e espaçamento simples. A transcrição bruta dos áudios, isto é, a passagem do conteúdo oral para o texto escrito, foi realizada de forma relativamente rápida, com uma média de 15 minutos por página. Assim, o tempo total estimado para a transcrição foi de aproximadamente seis horas e quinze minutos. Entretanto, o trabalho de análise das falas exigiu uma dedicação de tempo mais significativa. Cada conjunto de dez páginas transcritas demandou, em média, quatro horas de leitura atenta, interpretação e categorização, totalizando cerca de dez horas de análise para todo o material produzido. Esse processo incluiu a escuta detalhada das falas, a identificação de núcleos de sentido, a articulação com os referenciais teóricos e a construção das categorias analíticas da pesquisa.

Além dessa etapa, foi realizada a segunda intervenção do projeto de pesquisa, totalmente online, com o objetivo de apresentar e detalhar os módulos do curso de extensão. O registro dessa intervenção também foi incorporado à análise, ampliando o banco de dados e fornecendo elementos importantes sobre os limites e as possibilidades de engajamento das *Mulheres-Professoras* nas atividades do curso. A partir desta segunda intervenção, foram produzidas 15 páginas de material empírico transcrito, que contribuiriam para a compreensão das experiências, dificuldades e participações das participantes no desenvolvimento do curso.

¹³ TurboScribe: ferramenta online para transcrição automática de áudio e vídeo em texto. Disponível em: https://turboscribe.ai/pt/u/transcribe-audio-and-video-to-text?ref=gad-self&gad_source=1&gad_campaignid=22340616413&gbraid=0AAAAApQ31KviNPYPzIjiAuEAndY5yIUZ9&gclid=CjwKCAiA64LLBhBhEiwA-Pxgu-FVEmi3gK2ugAYJNzwM21qXYSu0M3kcvZoJjdQay9ZNme3v6bPplBoChIgOAvD_BwE. Acesso em: 20 de maio de 2025.

O procedimento de análise envolveu uma leitura atenta e reiterada das transcrições, com o objetivo de identificar elementos significativos relacionados aos objetivos da pesquisa. Tanto os encontros do curso de extensão quanto os momentos da intervenção na escola foram considerados como parte de um mesmo processo formativo e investigativo e, por isso, suas análises foram mescladas, permitindo uma abordagem mais integrada e aprofundada.

A partir das transcrições realizadas, foram selecionados trechos e recortes significativos das falas das participantes com o intuito de subsidiar a construção das categorias analíticas. Em algumas dessas transcrições, optou-se por adequar a linguagem à norma culta da escrita científica, mantendo, no entanto, a fidelidade ao conteúdo das falas originais. As análises priorizaram a transcrição literal dos relatos, respeitando a autenticidade das experiências compartilhadas. No entanto, para facilitar a leitura e a compreensão por parte do leitor, foram suprimidas repetições desnecessárias de palavras e frases, buscando-se garantir uma melhor visualização das ideias centrais expressas pelas participantes.

Durante a apresentação do material empírico ao longo da dissertação, foram utilizados recursos gráficos de contraste (como negrito ou itálico) com o objetivo de destacar frases, conceitos e reflexões que se mostraram especialmente relevantes para as análises e interpretações teóricas. Esses destaques visavam favorecer a compreensão das conexões entre os relatos empíricos e os referenciais feministas e críticos que sustentam a pesquisa.

Com o intuito de preservar a identidade das participantes, todos os nomes foram substituídos por pseudônimos. As *Mulheres-Professoras* participantes da pesquisa foram identificadas como **Professora Clara**, **Professora Flora**, **Professora Jéssica**, **Professora Julia** e **Professora Ana**, assegurando o anonimato e a ética na condução da investigação. É importante ressaltar que a maioria das falas analisadas teve origem nas interações realizadas durante a intervenção na escola, e não especificamente nas atividades do curso de extensão. Já no caso da pesquisadora e do professor-orientador, optou-se por manter seus nomes, visto que ambos fazem parte da coordenação e desenvolvimento do projeto, o que está devidamente registrado e justificado na estrutura da pesquisa.

Apesar da alta interação entre as participantes, grande parte das falas concentrou-se na apresentação dos módulos do curso de extensão, o que reduziu, em certa medida, a presença de relatos mais aprofundados sobre as experiências.

das *Mulheres-professoras*. Ainda assim, o encontro gerou contribuições fundantes, permitindo captar percepções, dificuldades e reflexões que dialogam com os objetivos da pesquisa e com a realidade vivida pelas docentes no cotidiano escolar. Esse material também foi incorporado à análise realizada com base em princípios do materialismo histórico-dialético, enriquecendo o processo de construção das categorias e de articulação com os referenciais teóricos adotados, especialmente nos capítulos que abordam os tabus presentes no espaço escolar, as relações de gênero e as contradições da lógica meritocrática. Isto é, as leituras propostas nos módulos do curso de extensão, apresentadas e discutidas durante a intervenção, serviram como ponto de partida para essas reflexões, possibilitando que as participantes estabelecessem conexões entre os conteúdos teóricos e suas vivências profissionais enquanto *Mulheres-Professoras*.

Ao buscarmos responder aos objetivos da pesquisa, utilizamos determinados conceitos e metodologias propostas. A partir dos encontros realizados no âmbito das intervenções e do curso de extensão, bem como da análise do material empírico, buscamos compreender os sentidos construídos coletivamente pelos participantes, a maioria *Mulheres-Professoras*, o que resultou no agrupamento temático e conceitual em torno de **quatro categorias analíticas principais**, as quais constituem os segmentos de análise utilizados:

- 1) **A Invisibilidade Persistente da Perspectiva Feminina na Política Curricular: Entre a Legislação e a Prática Docente** – que diz respeito à distância entre as normativas legais que propõem a inserção da perspectiva de gênero e das mulheres nos currículos escolares e a realidade vivida pelas docentes, marcada por lacunas, superficialidade e ausência de formação específica;
- 2) **Resistência e Precarização Docente: os limites da carreira e da política educacional no cotidiano escolar** – relacionada às condições de trabalho, desvalorização da carreira, ausência de formação continuada e resistência cotidiana das professoras frente às dificuldades estruturais do sistema educacional;
- 3) **Patriarcado e silenciamento na escola** – que compreende as formas como a lógica patriarcal opera no espaço escolar, silenciando histórias e saberes das mulheres, invisibilizando suas contribuições e restringindo os debates de gênero a momentos pontuais e superficiais;
- 4) **Meritocracia e Classes Sociais na Educação** – aborda como a ideologia meritocrática atravessa as práticas escolares e impacta diretamente as mulheres.

professoras, especialmente das camadas populares, ao desconsiderar as desigualdades de gênero e classe presentes na estrutura educacional.

É possível afirmar que o material empírico gerado a partir das gravações dos encontros foi fundamental para compreender os movimentos formativos provocados pela intervenção e pelo curso de extensão. Cabe destacar que a dissertação resulta na produção de dois produtos educacionais: o curso de extensão, voltado à formação continuada das *Mulheres-Professoras*, e o compêndio didático, elaborado a partir das discussões, práticas e produções desenvolvidas ao longo do processo formativo. Portanto, esses produtos articulam-se diretamente aos objetivos da pesquisa e à análise do material empírico produzido. As falas das participantes evidenciaram tanto os limites quanto as possibilidades presentes na experiência das *Mulheres-Professoras* frente às discussões sobre feminismo, política curricular e prática docente. A partir de uma leitura crítica e dialógica dos dados, especialmente nas falas colhidas durante a intervenção, foram construídas quatro categorias emergentes de análise. Essas categorias foram organizadas com base nos discursos recorrentes das participantes, revelando núcleos temáticos que atravessam toda a análise.

Tais categorias compõem o alicerce da análise interpretativa que será desenvolvida a seguir, possibilitando uma compreensão mais aprofundada de como o feminismo, a valorização das mulheres e as práticas pedagógicas vêm sendo incorporados nos espaços escolares. As categorias estão diretamente articuladas aos capítulos que discutem sob diferentes percepções, como a violência de gênero, a desconstrução de estruturas de opressão e silenciamento, o tempo da mulher no capitalismo, os efeitos da ideologia do mérito sobre a trajetória da mulher trabalhadora, a inserção do feminismo na política curricular do NEM e, ainda, os desafios e perspectivas impostos pela lógica meritocrática e pelas disputas entre as classes.

4.4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PRESENCIAL

A ação de intervenção desenvolvida no contexto da pesquisa intitulada “*O Feminismo na Política Curricular do Novo Ensino Médio: debates, práticas e produção didática das Mulheres-Professoras em uma escola de Arroio Grande/RS*”, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão. Inserido na linha de pesquisa *política e gestão da educação*, o estudo teve como objetivo problematizar como esse se insere (ou não) no currículo do NEM, bem como analisar as ações político-curriculares desenvolvidas e produções didáticas das *Mulheres-Professoras* em uma escola pública estadual.

Nesse contexto, o curso de extensão intitulado “*Educação para a Cultura de Valorização da Mulher no Ensino Médio e seus Desdobramentos na Sociedade Contemporânea*” foi concebido como parte constitutiva da pesquisa, atuando como instrumento de intervenção e ação em política curricular, podendo ser entendido como um produto. A proposta teve como público-alvo as *Mulheres-Professoras* do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde, localizado no município de Arroio Grande/RS, e buscou oferecer uma formação continuada que promovesse a reflexão crítica sobre o feminismo, os estudos de gênero e as possibilidades de sua integração nos currículos da educação básica.

A intervenção pedagógica presencial teve início em primeiro de abril de dois mil e vinte e cinco, com a realização de um encontro na escola parceira, que marcou oficialmente o lançamento do curso de extensão e a aproximação da pesquisa com a comunidade escolar. O momento foi organizado para apresentar os objetivos do estudo, a proposta formativa e os caminhos metodológicos a serem trilhados ao longo do desenvolvimento das atividades. Na ocasião, estiveram presentes cinco professores(as) do EM, além da diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica da escola. Apesar de o convite ter sido estendido a todos os (as) docentes do turno diurno e noturno, a participação foi limitada, algo compreensível diante das demandas cotidianas da docência. Ainda assim, o evento contou com o pleno apoio da equipe gestora da escola, que se mostrou aberta e receptiva à proposta.

Figura 4 :Intervenção pedagógica na escola juntamente com professores, orientador e equipe diretiva



Fonte: Acervo da pesquisadora, 01 de abril de 2025.

Durante a abertura do encontro, o professor Dr. Jonas Tarcísio Reis, orientador da pesquisa, realizou uma fala introdutória contextualizando o projeto no campo das políticas curriculares. Destacou que o tema central do curso, embora não seja o foco tradicional de muitas pesquisas curriculares, foi abordado de forma específica e detalhada, justamente por dialogar com os princípios da linha de pesquisa: a compreensão de que o currículo não se limita ao que está prescrito nos documentos oficiais, mas envolve também os saberes, desejos e práticas que se constroem coletivamente no cotidiano escolar.

Figura 5 – Fala do professor orientador Jonas Tarcísio Reis.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 01 de abril 2025.

Jonas ressaltou que, no contexto da educação pública brasileira, os(as) docentes têm a possibilidade e a responsabilidade de trazer para dentro da escola os temas urgentes da sociedade. Nesse sentido, os feminismos e as temáticas de gênero, enquanto temas transversais perpassam todas as áreas do conhecimento e se fazem presentes nas múltiplas dimensões da experiência escolar. Assim, a proposta da pesquisadora ganha relevância ao assumir esse desafio em um território educativo, propondo-se a construir, junto às *Mulheres-Professoras*, um espaço de formação e produção de ação em política curricular de forma crítica e emancipatória.

O professor também destacou que o curso de extensão promovido pela Unipampa, além de ser um curso oficial e certificado, foi planejado para incluir conteúdos teóricos, tarefas e momentos de troca e reflexão com atividades realizadas de forma virtual, por meio da plataforma Moodle, e com previsão de encerramento em novo encontro presencial, caso possível. Apontou ainda que a produção didática coletiva é um dos grandes objetivos da formação, na medida em que responde a uma lacuna histórica das políticas educacionais: o hiato entre as reformas anunciadas e sua efetiva implementação no chão da escola. A ideia, portanto, era que o curso também poderia servir como modelo inspirador para outras instituições e profissionais que desejam incorporar temáticas como os feminismos em suas ações educacionais.

Todos os professores participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexo (2) que autoriza a gravação de suas participações em forma de imagem, áudio e filmagem, com o compromisso de transcrição posterior. Além disso, uma Solicitação de Autorização para a Realização da Pesquisa foi enviada à escola anexo (1), formalizando o pedido de permissão para a execução do estudo, garantindo o cumprimento das normas éticas e administrativas de pesquisa com humanos.

A atividade foi realizada com a presença de docentes, equipe diretiva e orientação pedagógica, contando com um momento de café compartilhado entre os participantes, o que contribuiu para um ambiente de acolhimento e escuta. Durante a atividade, a pesquisadora expôs os objetivos, a estrutura e as motivações que sustentam o curso *“Educação para a Cultura de Valorização da Mulher no Ensino Médio e seus Desdobramentos na Sociedade Contemporânea”*, ao mesmo tempo em que os(as) participantes, professores(as), equipe diretiva e o professor

orientador do projeto compartilharam suas impressões, inquietações e expectativas em relação à proposta.

As falas registradas, agora transcritas, revelam não apenas o acolhimento da proposta pela escola, mas também a abertura para pensar coletivamente a prática educacional e política curricular a partir da perspectiva dos feminismos e da valorização das mulheres. Essas vozes compõem uma parte vital da narrativa desta dissertação, pois expressam o modo como a intervenção foi recebida, interpretada e apropriada por quem vivencia a escola. Entretanto, apesar do clima inicial de acolhimento, observou-se que alguns participantes evitaram ou se distanciaram do curso. Esse movimento não pode ser compreendido apenas como uma recusa individual, mas como expressão de tabus historicamente enraizados em uma sociedade patriarcal, na qual a discussão sobre feminismo ainda é vista, por muitos, como uma ameaça à ordem estabelecida. Acrescenta-se a isso a ausência de uma consciência de classe aprofundada, que, conforme a análise marxista, pode levar o sujeito oprimido a reproduzir os valores e práticas do opressor, seja pela internalização da ideologia dominante, seja pelo temor de romper com estruturas que garantem uma aparente estabilidade. Assim, a resistência de algumas mulheres à proposta do curso revela como o patriarcado e os elementos do capitalismo se entrelaçam para manter as hierarquias e silenciar vozes que poderiam transformar a realidade escolar.

Figura 6 : Café e conversa: acolhimento e escuta na intervenção pedagógica.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 01 de abril. 2025.

4.5 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM AMBIENTE VIRTUAL

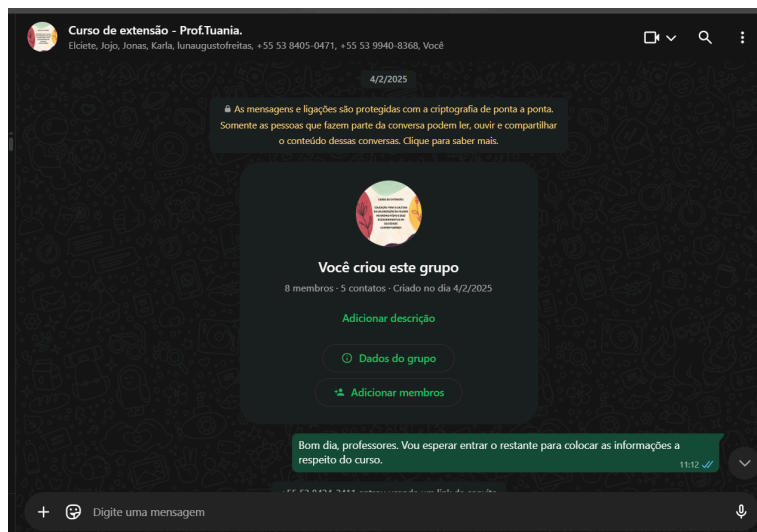
No dia 26 de junho de 2025, ocorreu a segunda intervenção do curso de extensão, cujo objetivo foi apresentar e explicar os módulos que o compunham. A reunião ocorreu de forma online, via *Google Meet*¹⁴, com duração de uma hora e meia. Essa ação foi necessária devido à baixa participação dos inscritos, causada, em grande parte, por dificuldades de acesso e, principalmente, pela falta de tempo, relatada por cerca de 90% dos participantes. Estiveram presentes três *Mulheres-Professoras*, entre elas a **Professora Ana**, que não havia participado da primeira intervenção, em que se interessou pelo grupo da escola que havia noticiado a primeira intervenção. Ao ver esse aviso publicado nas redes sociais da escola, a professora demonstrou interesse, integrou-se ao projeto e decidiu participar do curso de extensão.

Essa segunda intervenção não estava prevista inicialmente no plano do curso de extensão. No entanto, diante das limitações de tempo da escola para a realização de encontros presenciais, optamos por organizar uma reunião online como forma de garantir a continuidade do diálogo com as participantes e o fortalecimento do vínculo com o curso de extensão. A decisão foi tomada em diálogo direto com as professoras envolvidas, por meio do grupo do curso de extensão, criado na plataforma *WhatsApp*¹⁵, que funcionou como um canal de apoio, comunicação e orientação sobre o projeto e suas atividades. Esse recurso foi essencial para viabilizar a troca de informações em tempo real, compartilhar materiais, esclarecer dúvidas e manter o engajamento das participantes, mesmo diante das dificuldades para encontros presenciais.

¹⁴ O Google Meet é uma plataforma de videoconferência desenvolvida pelo Google, que possibilita a realização de reuniões online com transmissão de áudio, vídeo e compartilhamento de tela em tempo real. Seu uso tem se intensificado no contexto educacional, especialmente após a pandemia de COVID-19, por facilitar encontros virtuais entre professores, estudantes e pesquisadores.

¹⁵ O WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas amplamente utilizado no Brasil, que permite a troca de textos, áudios, imagens e vídeos, além da criação de grupos para comunicação coletiva. No contexto educacional, tem sido uma ferramenta acessível e eficaz para facilitar a comunicação entre professores, estudantes e pesquisadores, especialmente em situações de limitação de encontros presenciais.

Figura 7: Grupo virtual de comunicação do projeto e curso de extensão.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 04 de abril 2025.

Apesar da participação de apenas três *Mulheres-Professoras*, incluindo uma que não esteve presente na primeira intervenção, essa segunda reunião cumpriu um papel fundamental, pois foram apresentados novamente os objetivos do curso de extensão, o propósito da pesquisa e o porquê de estarmos desenvolvendo esse trabalho, justamente para inserir a nova participante **Professora Ana** no contexto e permitir que ela pudesse contribuir de forma mais significativa.

Portanto, essa acolhida inicial teve um efeito muito positivo para o entendimento do projeto. A **Professora Flora** participou da reunião por menos de meia hora, pois precisava se deslocar até a escola para ministrar aula. Já a **Professora Ana** permaneceu durante toda a intervenção, demonstrando bastante envolvimento. A **Professora Julia** ingressou na reunião aproximadamente meia hora antes do término, pois havia acabado de chegar da sua jornada de trabalho no turno da noite. Apesar do cansaço acumulado após as atividades noturnas na escola, ela demonstrou interesse em participar e contribuir com observações importantes para a discussão, evidenciando seu compromisso e interesse em participar do curso de extensão, mesmo diante das dificuldades cotidianas enfrentadas pelas professoras.

O grupo criado na plataforma *WhatsApp* tornou-se um canal direto e fundamental de comunicação com as *Mulheres-Professoras*. Por meio dele, os participantes relataram dificuldades para acompanhar o curso de extensão,

justificando ausências nas atividades, sobretudo pela falta de tempo e pelo acúmulo de demandas profissionais, como o preenchimento de diários de classe e o encerramento do semestre letivo. Esse espaço reúne não apenas as docentes, mas também a mestranda e a direção da escola, ampliando sua relevância institucional e fortalecendo a articulação entre os diferentes agentes envolvidos. Mais do que um canal de repasse de informações, o grupo consolidou-se como ferramenta estratégica para acompanhar o andamento do curso, identificar em tempo real os desafios enfrentados e coletar dados sobre a evasão das *Mulheres-Professoras* participantes.

A intervenção teve como principal objetivo esclarecer dúvidas, escutar as dificuldades relatadas, especialmente em relação ao acesso à plataforma e à falta de tempo, além de apresentar, de forma prática, a estrutura do curso de extensão. Durante o encontro, realizado via *Google Meet*, com duração superior a uma hora e meia, foi possível demonstrar a organização dos módulos dentro da plataforma Moodle da Unipampa, apresentar as leituras propostas e realizar um breve resumo dos principais textos. Foram destacadas autoras feministas, como Simone de Beauvoir (1949) e Angela Davis (2016)¹⁶, além de autores como Paulo Freire¹⁷, cuja perspectiva crítica discute temas relacionados à inclusão, à diversidade e às problemáticas étnico-raciais que atravessam a vida das *Mulheres-Professoras*. Nesse contexto, a reunião virtual teve caráter formativo e acolhedor, buscando motivar e facilitar a participação das docentes no curso de extensão, mesmo diante das barreiras cotidianas que enfrentam.

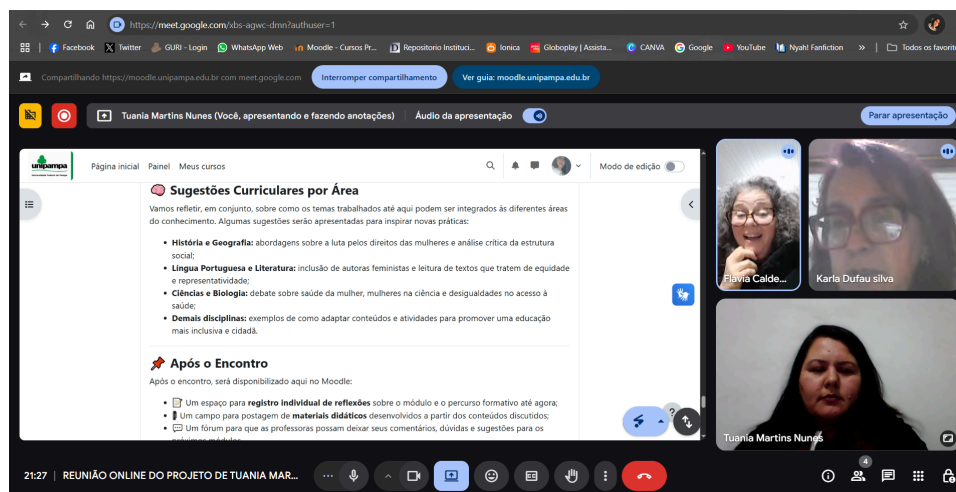
Ainda assim, foi possível estabelecer uma troca muito enriquecedora para todas as *Mulheres-Professoras*, tendo sido notada uma interação bastante produtiva entre as participantes, que trouxeram contribuições que enriqueceram a análise anterior, revelando aspectos que ainda não haviam sido discutidos. Além disso, o fato de terem conseguido visualizar o curso diretamente pela plataforma gerou maior interesse. Essa mediação possibilitou que algumas delas começassem, de fato, a

¹⁶ Angela Yvonne Davis (1944) é filósofa, professora, ativista política e referência internacional no pensamento feminista negro. Sua obra articula raça, classe e gênero, com destaque para a crítica ao sistema prisional, ao racismo estrutural e à exploração capitalista. Para aprofundamento, ver: DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

¹⁷ Paulo Reglus Neves Freire (1921–1997), educador e filósofo brasileiro, reconhecido mundialmente por sua contribuição à pedagogia crítica. Defendia uma educação dialógica, libertadora e comprometida com a transformação social, voltada especialmente às populações marginalizadas. Para aprofundamento, sugiro ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

explorar os conteúdos do curso de extensão e até compartilhar seus primeiros relatos e impressões sobre o material.

Figura 8 : Intervenção pedagógica no ambiente virtual.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 06 de maio de 2025.

4.6 ANÁLISE A PARTIR DA INTERVENÇÃO PRESENCIAL E VIRTUAL

A análise desenvolvida nesta dissertação de mestrado foi construída a partir de três etapas articuladas entre si, que compõem o campo empírico da pesquisa. A primeira consistiu na intervenção presencial na escola, momento inicial de aproximação com o cotidiano das *Mulheres-Professoras* e professores do EM. A segunda etapa ocorreu de forma virtual, juntamente com o curso de extensão, que foi planejado como espaço formativo e de diálogo, permitindo a reflexão coletiva e a construção de reflexões críticas. Já a terceira etapa correspondeu à intervenção pedagógica, articulada à rotina escolar, possibilitando observar práticas, contradições e resistências diante da política curricular. Essas três dimensões, realizadas tanto no espaço escolar quanto de forma online, integraram-se de maneira complementar, possibilitando a escuta, o diálogo e a reflexão coletiva acerca dos feminismos e da política curricular do NEM.

O curso de extensão foi concebido como espaço de formação continuada e de construção compartilhada de saberes. Ao longo de sua realização, buscou-se fomentar debates, incentivar a elaboração de materiais pedagógicos e promover momentos de reflexão crítica, tanto nas atividades presenciais quanto nas virtuais.

Já a intervenção pedagógica na escola constituiu-se como um processo de aproximação direta com o cotidiano docente, permitindo observar práticas, resistências e contradições vividas no interior da política curricular. A utilização de registros, interações e observações possibilitou a produção de dados que revelaram não apenas os limites institucionais enfrentados, mas também experiências de criação e reinvenção da política curricular.

A análise desses materiais não se restringiu a um único momento da dissertação. Ao contrário, foi incorporada ao longo dos capítulos seguintes, nos quais as categorias emergentes do processo investigativo foram sistematizadas e interpretadas criticamente. No capítulo “O Tempo da Mulher no Capitalismo: Como o Sistema de Mérito Subtrai a Jornada da Mulher Trabalhadora”, discutiu-se a sobrecarga e a precarização da vida das mulheres, relacionando tais questões com as falas e experiências registradas durante a intervenção. Em “O Feminismo na Política Curricular do NEM: Uma Análise Crítica”, o foco recaiu sobre os limites e possibilidades de inserção da cultura feminista na política curricular, em diálogo com os debates realizados no curso de extensão. No capítulo “Tabus, Gênero e Violência: Desconstruindo Estruturas de Opressão e Silenciamento”, foram analisadas as narrativas das participantes em torno de violências simbólicas e materiais vivenciadas no cotidiano escolar. Por fim, em “A Ideologia da Meritocracia e a Classe Média: Perspectivas e Desafios”, a reflexão se ampliou para compreender como a lógica meritocrática atravessa a política curricular, desconsiderando desigualdades estruturais, inclusive as de gênero, evidenciadas ao longo da intervenção.

Portanto, a análise da intervenção presencial e virtual não apenas fundamenta a discussão empírica, mas também perpassou e sustentou os capítulos analíticos da dissertação, contribuindo para uma leitura crítica e situada da presença (ou ausência) dos feminismos na política curricular do NEM. Considerando que a política curricular orienta a organização do ensino, mas apresenta limitações em termos de conteúdos, materiais didáticos e formação docente, este capítulo propõe refletir sobre como essas fragilidades podem ser transformadas em oportunidades de ação educativa.

5. CURSO DE EXTENSÃO: "EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DO FEMINISMO NO ENSINO MÉDIO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA".

Para a coleta de dados, desenvolvemos um curso de extensão destinado às *Mulheres-Professoras* do EM no Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde, em Arroio Grande/RS, com o objetivo central de analisar e problematizar a influência da cultura do feminismo na política curricular desta etapa da Educação Básica. A iniciativa buscou proporcionar um espaço formativo para a elaboração de materiais pedagógicos que permitissem a alunos e professores de diferentes áreas do conhecimento discutir e examinar temas relacionados ao feminismo dentro do contexto escolar. O curso constituiu-se como um momento de reflexão crítica sobre a integração da cultura do feminismo de forma transversal nos currículos do EM, explorando suas interações com outros componentes curriculares e sua relevância para a formação cidadã tanto dos estudantes quanto dos próprios educadores.

Intitulado "*Educação para a cultura do feminismo no Ensino Médio e seus desdobramentos na sociedade contemporânea*", o curso foi realizado entre os meses de abril a junho de 2025, tendo como público-alvo principal *Mulheres-Professoras* que atuam no EM do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde. As atividades aconteceram na Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão, com carga horária total de 40 horas, sendo 12 horas presenciais para facilitar a participação e 28 horas realizadas em formato online, por meio da plataforma Moodle (apêndice 3).

Vale salientar a importância de somar as duas modalidades do curso, presencial e online, que visavam oferecer flexibilidade às participantes, permitindo que elas conciliassem o curso com suas atividades profissionais. Além disso, a diversidade de conteúdos e a metodologia participativa e colaborativa, inspiradas nos princípios do método do materialismo histórico-dialético, buscaram estimular a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento e dos direitos das mulheres.

A proposta do curso de extensão consiste em abordar uma diversidade de conteúdos relacionados à cultura do feminismo, com o objetivo de problematizar e suscitar reflexões que possam, futuramente, integrar esses temas de forma significativa nas políticas do EM e nas políticas curriculares, auxiliando os docentes. Nesse percurso, são explorados os impactos da cultura do feminismo na sociedade e discutidas estratégias para a promoção de uma educação mais inclusiva e

igualitária, especialmente no que se refere aos desafios de gênero e aos direitos das mulheres na sociedade contemporânea. Tal proposta dialoga diretamente com a concepção de literatura enquanto experiência formativa, conforme aponta Cosson (2019), ao compreender a leitura e a escrita como espaços de construção de sentido, de reconhecimento de si e do outro e de pertencimento coletivo, possibilitando que as *Mulheres-Professoras* se apropriem criticamente dessas narrativas sem renunciar às suas próprias identidades que,

Na leitura e na escritura do texto literário, encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborad;, ela é incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2019, p. 17)

A citação de Cosson (2019) pode ser relacionada ao curso de extensão "Educação para a cultura do feminismo no Ensino Médio e seus desdobramentos na sociedade" de várias maneiras. Primeiramente, ela destaca a importância da literatura como uma ferramenta poderosa para a compreensão de si mesmo e da comunidade em que pertencemos, e o que pode ser aplicado no contexto do curso juntamente com as professoras, em que irão analisar como a literatura feminista e as obras de autoras mulheres podem contribuir para a formação da identidade das alunas e para a compreensão do feminismo e das políticas curriculares nesses espaços de contribuições sociais, como a escola.

Além disso, a passagem sugere que a literatura incentiva a expressão individual e a reflexão sobre o mundo ao redor. Tal perspectiva pode ser compreendida como um dos objetivos do curso, ao estimular as professoras a criarem ações educativas que promovam o debate e a reflexão sobre a cultura do feminismo nos espaços escolares. Nesse sentido, o trecho de Cosson pode ser visto como uma justificativa para a inclusão da literatura feminista e de autoras mulheres na política curricular do EM, pois ela não apenas reflete a realidade e a identidade das mulheres, mas também incentiva a expressão e o desejo de transformação social.

Em síntese, a relação entre as políticas curriculares do EM e o método do materialismo histórico-dialético proporciona uma análise multifacetada para serem aplicadas as políticas públicas do EM que têm o propósito de orientar e regular o funcionamento das escolas nessa etapa educacional, estabelecendo diretrizes

curriculares e estratégias para a formação dos estudantes, muitas vezes deixando de abordar temas como a cultura do feminismo. Assim, o curso de extensão visa contribuir para o cumprimento dessas políticas, promovendo a reflexão sobre os aspectos pertinentes que são fundamentais na sociedade e frequentemente complexos de serem discutidos, especialmente no ambiente escolar. Portanto, oferecendo uma abordagem teórica para compreender as relações sociais, econômicas e culturais que permeiam a sociedade em que vivemos, aplicando essa perspectiva ao curso de extensão, foi possível ter uma análise crítica e reflexiva das políticas públicas do ensino médio desta instituição, e com as suas implicações para a promoção da igualdade de gênero e a construção de uma educação mais inclusiva, e conforme nosso preceito teórico-metodológico abordam tais temas para compreender as relações sociais.

Para registrar os dados da pesquisa, realizamos as atividades do curso com as *Mulheres-Professoras*, gravando essas interações de maneira completa e precisa. Após essas interações, transcrevemos todo o conteúdo gravado de forma minuciosa, garantindo que cada ação e fala fossem documentadas com precisão. Desta forma, o processo de transcrição foi essencial para facilitar a análise detalhada das informações que foram coletadas, podendo revisitar o material quantas vezes foram necessárias, explorando as nuances e identificando temas recorrentes ou pontos de interesse que foram debatidos.

O objetivo geral do curso de extensão foi desenvolver e debater propostas didático-metodológicas para a abordagem e integração do feminismo nas diferentes disciplinas do NEM. Esperava-se que, ao final, as *Mulheres-Professoras*, em conjunto, elaborassem estratégias educativas específicas que permitissem abordar de forma eficaz e inclusiva as temáticas feministas, explorando suas interseccionalidades com os conteúdos curriculares das diversas áreas do conhecimento. Contudo, apesar desse objetivo, não houve a efetiva criação de materiais pedagógicos voltados para o NEM ao longo do curso, o que evidencia desafios práticos enfrentados durante a intervenção.

Esse cenário está ligado, em parte, ao fenômeno da resistência ou fuga de alguns participantes em relação ao curso, que deve ser compreendido a partir dos tabus profundamente enraizados na sociedade patriarcal. Além disso, a ausência de uma consciência de classe mais detalhada contribui para que sujeitos oprimidos internalizem e reproduzam, mesmo que inconscientemente, as lógicas do opressor,

um mecanismo que dificulta o engajamento pleno em processos de transformação crítica. Essa complexa interseção entre opressões estruturais e contradições internas ao grupo participante explicita os limites e desafios para a incorporação efetiva do feminismo nas práticas pedagógicas e curriculares no contexto escolar.

Portanto, o curso desempenhou um papel importante para o entendimento das práticas e dos debates das *Mulheres-Professoras*, contribuindo para a compreensão dos conteúdos e auxiliando as profissionais a atuarem de forma mais autônoma e consciente na elaboração de materiais educativos que refletissem suas necessidades e as de seus próprios alunos. Desse modo, ao relacionar as políticas curriculares do Ensino Médio (EM), o materialismo histórico-dialético e o curso de extensão sobre a cultura do feminismo, foi possível identificar uma interseção entre teoria e prática, com o objetivo de promover uma educação mais crítica, emancipatória, humana, inclusiva e transformadora para as *Mulheres-Professoras* da Educação Básica.

5.1 CRONOGRAMA DO CURSO DE EXTENSÃO

O curso foi composto por cinco módulos, cada um com um objetivo específico voltado à formação das *Mulheres-Professoras* no contexto do Ensino Médio (EM). O primeiro módulo foi dedicado à apresentação da dissertação de mestrado que fundamenta esta proposta de extensão, bem como à contextualização histórica da mulher na sociedade e sua inclusão nas políticas curriculares. Neste momento, buscou-se compreender como as temáticas de gênero foram historicamente tratadas e qual o lugar ocupado pelas mulheres ao longo do tempo, refletindo sobre os caminhos possíveis para promover sua valorização no espaço educativo.

O segundo módulo abordou os conceitos de gênero, interseccionalidade e educação inclusiva, com foco em como esses elementos se cruzaram na prática docente. Foram discutidos os impactos, especialmente as articulações entre raça, gênero e classe na formação das políticas curriculares e nas experiências vividas pelas *Mulheres-Professoras* no cotidiano escolar. A partir dessa análise, pode-se ampliar a compreensão sobre os desafios enfrentados por esses profissionais e pensar em caminhos para a construção de uma escola mais inclusiva.

O terceiro módulo foi voltado ao desenvolvimento de políticas voltadas à igualdade de gênero e os participantes foram incentivados a criar e experimentar

materiais didáticos que abordassem de forma transversal temas feministas e de gênero, promovendo o debate sobre a desconstrução de estereótipos no ambiente escolar. Esse módulo teve um caráter prático e colaborativo, visando contribuir com o repertório pedagógico das professoras e ampliar sua atuação crítica em sala de aula.

No quarto módulo, a proposta foi refletir sobre a educação como ferramenta para a construção de práticas cidadãs e para a promoção da igualdade de gênero. As discussões buscaram compreender como práticas inclusivas poderiam ser integradas ao currículo escolar e de que forma essas ações impactam a formação dos estudantes enquanto sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades sociais. A construção de uma cidadania crítica, baseada no respeito à diversidade e na valorização da mulher, foi o eixo central deste módulo.

Por fim, o quinto módulo, com carga horária de seis horas em formato online, se tornou dedicado à conclusão do curso, momento em que as participantes deveriam realizar as atividades propostas e entregar os registros solicitados. A partir dessa conclusão, foi possível realizar a análise dos resultados para a elaboração da dissertação de mestrado. Esse módulo também retomou as discussões sobre o papel das mulheres na sociedade e no magistério, além de fomentar a criação de uma rede de apoio entre as professoras participantes, promovendo a continuidade das trocas de experiências e a consolidação de vínculos que fortaleçam suas práticas educativas e ações coletivas em prol da igualdade de gênero no ambiente escolar.

6. O TEMPO DA MULHER NO CAPITALISMO: COMO O SISTEMA DE MÉRITO SUBTRAI A JORNADA DA MULHER TRABALHADORA

Este capítulo tem como objetivo problematizar a lógica da meritocracia alinhada às estruturas que sustentam a reprodução do capitalismo, com foco especial na forma como ela afeta o cotidiano e o tempo das mulheres trabalhadoras, em particular as *Mulheres-Professoras* do NEM. A análise parte da compreensão de que o sistema meritocrático ignora as desigualdades estruturais vividas pelas mulheres, exigindo delas produtividade contínua, dedicação integral e constante reinvenção, tudo isso sem o devido reconhecimento, suporte ou condições materiais adequadas.

Sobre essa perspectiva, é fundamental considerar a persistente invisibilidade da perspectiva feminina na política curricular, expressa na distância entre as normativas legais que preveem a inserção das questões de gênero e das mulheres nos currículos e a realidade vivida pelas docentes. Essa realidade é marcada por lacunas, superficialidade e ausência de formação específica para tratar do tema no cotidiano escolar, o que dificulta a efetiva implementação dessas diretrizes.

Um exemplo dessa contradição é o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), principal política pública de distribuição de recursos pedagógicos no país, que ainda carece de materiais que abordem de forma consistente e crítica esses conteúdos. A ausência ou o tratamento vago do tema nos livros selecionados pelo programa reforça a distância entre as orientações legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, e as condições concretas oferecidas às escolas. Assim, as *Mulheres-Professoras* acabam dependendo de iniciativas próprias para criar ou adaptar recursos didáticos, o que amplia sua carga de trabalho e dificulta a consolidação dessas discussões no espaço escolar.

Portanto, neste capítulo trazemos as falas de professores e, de modo mais preciso, das *Mulheres-Professoras* participantes das intervenções e do curso de extensão, como forma de compreender como essas exigências se manifestam na prática docente. As experiências relatadas por essas educadoras evidenciam os efeitos concretos da sobrecarga, da precarização do trabalho e da pressão por resultados, que incidem diretamente sobre seus corpos, suas jornadas e sua saúde.

Ao analisarmos as vozes das participantes, buscamos não apenas denunciar as desigualdades impostas pelo cruzamento entre capitalismo e meritocracia, mas

também evidenciar como essa mulher resiste e constrói alternativas possíveis no cotidiano escolar. Esse capítulo, portanto, dialoga diretamente com a proposta da intervenção, ao valorizar a escuta e a experiência das professoras como ponto de partida para uma crítica fundamentada às políticas educacionais e às estruturas que silenciam, invisibilizam e sobrecarregam as trabalhadoras da educação. Tomamos como eixo central a análise do tempo, ou da ausência dele, na vida das *Mulheres-Professoras*, articulando essa questão à lógica da meritocracia e às estruturas do capitalismo contemporâneo. Para isso, utilizamos como base as falas das professoras que participaram da intervenção, as quais compartilharam suas experiências, tensões e resistências frente às exigências do fazer docente.

Diante disso, emergem algumas perguntas norteadoras: qual é a falta de tempo ou de tempo livre da Mulher-Professora brasileira? Qual a relação que esse tempo (ou a ausência dele) estabelece com a realidade dos homens e com o tempo que lhes é socialmente reservado? Como a estrutura da escola, atravessada por lógicas meritocráticas e produtivistas, atua na intensificação dessa sobrecarga feminina?

A discussão sobre a falta de tempo revela um entrelaçamento profundo entre gênero, trabalho e o sistema de mérito. As mulheres, especialmente na educação básica, acumulam múltiplas jornadas: são educadoras, mães, cuidadoras e gestoras do lar. Ao mesmo tempo, são cobradas por resultados, metas e inovações, como se partissem do mesmo ponto de largada que os demais em uma falsa equidade meritocrática que ignora as desigualdades estruturais. A partir das falas das docentes, evidenciam-se como essas exigências se manifestam concretamente: a precarização da prática pedagógica, o cansaço cotidiano, a invisibilização de suas demandas e a ausência de tempo para formação, planejamento ou simplesmente descanso.

Antes de estabelecermos a relação entre as falas das professoras participantes da intervenção e do curso de extensão com análise crítica sobre gênero, trabalho e educação, foi necessário realizar uma pesquisa que trouxesse à tona os dados mais recentes sobre a participação das mulheres no contexto educacional brasileiro. Essa investigação inicial teve como objetivo compreender, de forma mais ampla, o cenário em que essas docentes estão inseridas, revelando as contradições, as sobrecargas e os silenciamentos que atravessam sua atuação profissional. O levantamento desses dados serviu como base para compreender as

dimensões estruturais do problema, permitindo um diálogo mais consistente entre a experiência vivida pelas *Mulheres-Professoras* e as engrenagens do sistema educacional, fortemente marcado pelas lógicas do capitalismo e da meritocracia.

No Brasil, a educação básica é marcada pela expressiva participação feminina no corpo docente. Segundo o Censo Escolar 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep e divulgado pelo Ministério da Educação em seu portal oficial (BRASIL, 2023), as mulheres representam 79,2% dos 2.315.616 profissionais que atuam na **Educação Básica**. Quer dizer que essa predominância feminina é ainda mais evidente na educação infantil, em que elas compõem 97,2% das educadoras em creches e 94,2% na pré-escola. No Ensino Fundamental, as professoras representam 77,5% dos docentes, enquanto no Ensino Médio, correspondem a 57,5%. As mulheres também lideram a gestão educacional, ocupando 80,7% das direções escolares na **Educação Básica**, com a presença esmagadora das mulheres na educação, que reflete uma dupla realidade: enquanto elas dominam numericamente o setor, enfrentam a desvalorização do trabalho e a sobrecarga imposta pelo sistema capitalista.

Além disso, essa sobrecarga é acentuada pelo sistema de mérito, que frequentemente ignora as especificidades da jornada da mulher trabalhadora. No capitalismo, o tempo feminino é intensamente explorado, já que elas assumem múltiplos papéis, dividindo-se entre as demandas profissionais, os cuidados familiares e as responsabilidades domésticas. O mérito, enquanto ideologia, desconsidera essas desigualdades estruturais e tende a premiar exclusivamente os resultados finais, sem reconhecer os esforços adicionais ou as barreiras que essas mulheres enfrentam. Assim, mesmo na educação superior, em que as mulheres representam 58,1% das matrículas e 72,5% nas licenciaturas, a lógica capitalista continua a impor restrições ao tempo feminino. Muitas conciliam os estudos com o trabalho e o cuidado familiar, o que revela um modelo de ensino que, apesar de incluir majoritariamente mulheres, não está estruturado para atender às suas necessidades específicas.

Ao aprofundarmos a análise da sobrecarga enfrentada pelas *Mulheres-Professoras*, a própria experiência do curso de extensão oferecido no âmbito deste projeto revelou, de forma concreta, os limites impostos pela falta de tempo, ou melhor, pela lógica da exaustão cotidiana que atravessa a vida dessas

trabalhadoras. Ainda que o curso tenha sido pensado com foco na flexibilidade, acessibilidade e na valorização da prática docente, especialmente por meio da plataforma Moodle, foi notável a dificuldade que a maioria das participantes, em sua maioria mulheres, teve em acessar os materiais ou acompanhar as atividades propostas. As falas recorrentes nos corredores da escola tornaram evidente o peso da carga de trabalho que elas enfrentam:

Tuania, não tive tempo de entrar; Tuania, está difícil; tenho que preparar aula, preencher diários, me organizar para o conselho de classe.

Essas falas revelam mais do que simples obstáculos pontuais: expõem a estrutura de um sistema que impõe às mulheres, mesmo sendo maioria na docência, jornadas múltiplas e desiguais. A falta de tempo não é apenas uma realidade estrutural de organização individual, mas o reflexo de uma sobrecarga sistemática que impede a formação continuada, a participação ativa e até mesmo o acesso a iniciativas pensadas em benefício desses profissionais. Mesmo com uma proposta pedagógica que buscava facilitar sua rotina, a prática mostrou que as mulheres não possuem, dentro e fora da escola, o mesmo tempo livre que os homens. A dupla jornada entre o trabalho pedagógico, o cuidado com os filhos, a vida doméstica e a gestão emocional faz com que muitas não consigam sequer estudar ou acessar conteúdos de formação.

O livro *"Dominação e Subordinação: Mulher e Trabalho na Pequena Propriedade"* (GIRON, 2008) oferece uma importante contribuição para a compreensão histórica das desigualdades de gênero no meio rural, especialmente no contexto do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma obra resultante de uma pesquisa centrada no período de 1875 a 1924, com foco nas mulheres da antiga colônia de Caxias, atual município de Caxias do Sul. Essa investigação integra um projeto do Departamento de História e Geografia da Universidade de Caxias do Sul, com o objetivo de analisar as condições da mulher na família e no trabalho. É justamente esse recorte temporal e espacial que cria uma ponte com a presente pesquisa, voltada às *Mulheres-Professoras* do município de Arroio Grande/RS, em 2025.

Ainda que os contextos históricos e sociais tenham se transformado, o que se evidencia ao longo desta investigação é que muitos dos elementos apontados por

Giron, como a subordinação feminina, a autoridade paterna, a divisão sexual do trabalho e o silenciamento das mulheres, seguem marcando a trajetória de vida e de trabalho das professoras de hoje. A obra analisa como, no final do século XIX e início do XX, a família rural gaúcha deixava de ser uma unidade produtiva autônoma para se tornar uma engrenagem do Estado, funcionando como espaço de reprodução de valores morais e produtivos que atendiam à lógica do capitalismo. Ao homem cabia o domínio sobre a propriedade e a família; à mulher, a responsabilidade pelos cuidados, a gestão do lar e um trabalho constantemente desvalorizado.

Durante o encontro da intervenção com os professores, tornou-se evidente como os padrões analisados por Loraine Giron ainda reverberam no presente. Quando as educadoras relatam que, em sua infância, “o pai era quem mandava”, que “a palavra do pai era lei”, ou que “a mãe obedecia, fazia tudo quieta”, elas estão atualizando, em suas narrativas, exatamente os mesmos modelos de autoridade masculina descritos na obra. Um exemplo marcante foi o relato da **Professora Clara** que afirmou:

Meu pai não deixava a gente conversar com ninguém na rua; ele dizia que mulher direita não ficava falando com homem.

Essa fala repercutiu diretamente na estrutura familiar patriarcal que centralizava o poder nas mãos do pai e restringia os espaços de fala, circulação e autonomia das mulheres, modelo profundamente enraizado no imaginário de muitas famílias do interior do estado. Portanto, essa memória coletiva, compartilhada em diferentes vozes, não apenas conecta o passado ao presente, mas também ilumina como certas formas de dominação continuam se expressando no cotidiano das mulheres trabalhadoras, inclusive na educação. É nesse sentido que as falas das professoras durante os encontros do projeto de pesquisa revelaram um panorama ainda mais amplo e complexo da condição docente feminina.

Essa fala provocou novas manifestações entre os participantes, que rapidamente ampliaram o debate para outros problemas estruturais da profissão docente, entre eles o assunto referente à remuneração. A **Professora Clara** expressou sua indignação diante da redução salarial que afetou a categoria,

destacando que, mais do que aumentos, o essencial é que não haja perdas. Seu relato apontou para o sentimento de frustração e descrença frente às políticas que, em vez de valorizar a carreira docente, a enfraquecem ainda mais. A discussão sobre o salário não se restringiu ao valor financeiro, mas revelou-se como um sintoma de desvalorização mais ampla do trabalho docente e das condições precárias que dificultam a permanência e o engajamento na profissão.

Em seguida, a **Professora Flora**, que também atua no 24º CPERS, trouxe uma contribuição marcada por sua leitura crítica das políticas educacionais vigentes e pela vivência sindical. Ela afirmou que o atual governo vem executando com precisão um projeto para a educação que, segundo ela, não contempla o fortalecimento da escola pública nem a valorização dos educadores. Destacou ainda que os desafios vão além da motivação dos estudantes, sendo necessário enfrentar a dificuldade de transformar informação em conhecimento em um cenário em que o excesso de dados não se traduz, necessariamente, em aprendizado significativo.

Dentro desse contexto, a remuneração salarial se apresenta como um elemento intrinsecamente ligado à desvalorização, instabilidade e dificuldades enfrentadas pelos professores e professoras do campo. Uma docente expressou sua indignação diante da redução salarial que afetou a categoria, destacando que, mais do que aumentos, o essencial é evitar perdas. Seu relato evidencia que a questão salarial não se limita ao valor financeiro, mas reflete uma desvalorização mais ampla do trabalho docente e das condições precárias que dificultam a permanência na profissão.

Em sequência, a professora Jéssica, atuante no 24º CPERS e que exerce funções eletivas na direção do núcleo local da entidade sindical em Arroio Grande, trouxe uma contribuição marcada por sua leitura crítica das políticas educacionais vigentes e por sua experiência sindical. Ela afirmou que o atual governo¹⁸ vem executando com precisão seu projeto para a educação, um projeto que, segundo ela,

¹⁸ Governo do Estado do Rio Grande do Sul. O atual governador do Estado é Eduardo Figueiredo Cavalheiro Leite, em exercício desde 1.º de janeiro de 2023, liderando o Poder Executivo estadual a partir do Palácio Piratini. A governança estadual articula políticas públicas nas áreas de educação, saúde, segurança, infraestrutura, economia e serviços ao cidadão. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/governador>. Acesso em: 10 de julho 2025.

não contempla o fortalecimento da escola pública nem a valorização dos educadores.

Destacou ainda que os desafios vão além da motivação dos estudantes: “é preciso enfrentar a dificuldade de transformar informação em conhecimento em um cenário em que o excesso de dados não se traduz, necessariamente, em aprendizado significativo”. Essa afirmação comprova uma contradição central no contexto educacional: embora o acesso à informação seja amplo, a efetivação de um aprendizado significativo depende de condições que muitas vezes não estão garantidas, como tempo adequado para planejamento, formação continuada e recursos pedagógicos apropriados.

Fazendo essa constatação, percebe-se a existência de uma contradição que pode ser compreendida a partir da análise de Chauí (2025). Em *“Ideologia: uma introdução”*, a autora aborda e discute no capítulo “Ideologia: uma concepção marxista de ideologia” como Marx, retomando a concepção hegeliana, preserva o conceito de dialética como movimento interno de produção da realidade, cujo motor é a contradição. Para Marx, essa contradição não se restringe ao espírito consigo mesmo, entre sua dimensão subjetiva e objetiva, nem apenas entre sua exteriorização em obras e ideias; ela se estabelece entre seres humanos concretos, inseridos em condições históricas e sociais determinadas, configurando o que se denomina luta de classes.

A declaração da **Professora Jéssica** comprova uma contradição real presente no dia a dia escolar: embora haja um excesso de informações e de demandas formativas, esse acúmulo não se converte em aprendizado realmente significativo. Tal contradição não é individual ou relativa, mas resulta de condições históricas e sociais que sobrecarregam os docentes, limitam e prejudicam o trabalho pedagógico. À luz da concepção marxista, a contradição social expressa-se como um movimento interno da realidade, no qual forças opostas coexistem e se tensionam. No campo educacional, essa tensão manifesta-se entre, de um lado, a exigência de atualização constante, inovação pedagógica e ampliação de conteúdos e, de outro, a precarização do trabalho docente, a desvalorização profissional e a distribuição desigual de recursos. Desse modo, a educação torna-se um espaço onde se materializa a luta entre as necessidades humanas de formação crítica e

emancipatória e as condições impostas pelo sistema capitalista, que restringem o tempo, a autonomia e as possibilidades reais de aprendizagem.

Além disso, essa professora problematizou a instabilidade constante provocada pelas sucessivas trocas de governo, que impactam diretamente o trabalho docente, refletindo também sobre como essas mudanças estruturais afetam a valorização profissional e as condições de remuneração da categoria. Conforme disse,

A cada nova gestão, planos são modificados, trilhas curriculares desaparecem ou se transformam, exigindo que os professores se reinventem continuamente e, muitas vezes, sem o devido suporte. Essa fala produziu um sentimento compartilhado por muitos docentes: a sobrecarga não é apenas de trabalho, mas também de adaptação constante a diretrizes instáveis, configurando um desafio estrutural para a educação pública.

Como exemplo, ela mencionou um caso recente: mesmo com o anúncio de um reajuste de 6% para os professores da rede estadual, alterações na legislação do imposto de renda resultaram na redução do valor líquido recebido por muitos docentes, fato comprovável nos próprios contracheques. A situação mostra que tal percentual não representa a reorganização salarial efetiva, sobretudo diante das perdas acumuladas ao longo dos últimos anos. Conforme noticiado pela imprensa¹⁹ alternativa e sindical, a categoria docente acumula mais de uma década sem reajustes reais, com defasagem superior a 50% em relação à inflação do período.

Após essa fala, foi perceptível um maior envolvimento dos professores no curso. Um momento marcante ocorreu quando a **Professora Clara** compartilhou sua indignação:

Falar em aumento, pelo amor de Deus, eu não quero aumento. Eu não quero. A primeira vez que eu vi redução salarial... não sei o que aconteceu. Provavelmente eles vão ter que revisar isso aí. Aconteceu o efeito inverso.

¹⁹ De acordo com notícia publicada pelo *Brasil de Fato*, o CPERS Sindicato ocupou o entorno da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul durante a análise da Lei Orçamentária de 2026, reivindicando reposição salarial para o magistério estadual e denunciando a ausência de reajustes efetivos há mais de 11 anos. A entidade aponta que as perdas inflacionárias acumuladas no período ultrapassam 50%, sem previsão de recomposição na proposta orçamentária analisada (BRASIL DE FATO, 03 dez. 2025).

Esse tipo de manifestação revela de forma contundente a indignação frente ao desmonte das condições de trabalho na educação pública brasileira. Quando os educadores, sobretudo *Mulheres-Professoras* expressam frustração diante de perdas salariais, da falta de valorização do trabalho e da constante precarização imposta por políticas de privatização e reorganização da escola pública, suas queixas não se limitam a problemáticas pontuais, mas refletem um sentimento coletivo. As observações da professora, ao discutir uma política educacional que não considera suas necessidades e realidade, evidenciam as problemáticas estruturais do trabalho docente, da desvalorização profissional e da exploração cotidiana. Nesse momento, todos os participantes se mostraram atentos e concordaram com os pontos levantados, reforçando a dimensão coletiva da indignação.

A **Professora Flora** também trouxe uma contribuição significativa durante este momento da fala, pois, ao refletir sobre a conjuntura política e os impactos diretos na educação pública, ela destacou que o governo atual está, de fato, cumprindo o seu projeto, um projeto que, segundo suas palavras, é de desmonte da educação pública. Para ela, a atuação do governo não é desorganizada ou acidental, mas sim coerente com uma lógica que enfraquece as políticas públicas educacionais.

Falando enquanto liderança sindical e representante municipal, mencionou que a categoria já está se organizando para uma nova mobilização prevista para o dia 11 de abril de 2025.

Com base na fala da **Professora Flora**, a sensação constante de enfrentar novos desafios e a dificuldade do trabalho educativo diante da grande quantidade de informação disponível refletem um contexto de desgaste e insegurança entre os profissionais da educação. A percepção de que "mal se encerra uma jornada de luta e já se inicia outra", especialmente em Porto Alegre, revela um ambiente marcado pelo cansaço e pela sensação de abandono, agravados por políticas públicas que não consideram a escuta dos educadores e impõem decisões de forma verticalizada, dificultando a construção de práticas escolares participativas e sustentáveis.

Além disso, ela destaca a dificuldade de transformar toda essa informação em aprendizado de fato. Mesmo com o acesso facilitado à informação, ensinar de forma que os estudantes realmente compreendam e reflitam sobre o conteúdo continua sendo uma das partes mais desafiadoras do trabalho do professor. Essa fala mostra como é importante valorizar o tempo e o trabalho do professor na mediação do conhecimento, algo que muitas vezes é deixado de lado em políticas que tratam o trabalho docente apenas como tarefas técnicas e burocráticas.

Portanto, ouvir essas mulheres e refletir sobre suas vivências nos ajuda a reafirmar que uma educação comprometida com a justiça social precisa, antes de tudo, reconhecer as diferenças e desigualdades que atravessam o corpo docente, especialmente o corpo das mulheres trabalhadoras, que resistem todos os dias para manter viva a potência transformadora da escola. Como nos lembra Bell Hooks,

A educação, então, deve ser entendida como uma prática de liberdade, que desafia as desigualdades e cria oportunidades iguais de crescimento e desenvolvimento. Quando a educação ignora as opressões que estruturam a vida dos alunos, ela reproduz essas desigualdades. (HOOKS, 2017, p. 12).

Uma liberdade que não se dá de forma abstrata, mas que é construída nos embates cotidianos, nas relações de trabalho precarizadas, nas contradições das políticas públicas, nas formas de ensinar e resistir. Pude perceber que minha pesquisa não caminha sozinha; ela pulsa junto com outras histórias, outras vozes e outras lutas que, mesmo diante de tantas adversidades, seguem afirmando o direito a uma educação crítica, emancipadora e feminista.

Foi muito gratificante e, ao mesmo tempo, profundamente emocionante ver *Mulheres-Professoras* que fizeram parte da minha formação, aquelas que me ensinaram em sala de aula e que hoje caminham ao meu lado como colegas de trabalho, compartilhando suas angústias, inquietações e sentimentos de indignação diante do governo atual do Estado do Rio Grande do Sul²⁰, liderado pelo governador Eduardo Leite, do partido PSDB. As falas revelaram não apenas preocupações

²⁰ Conforme análise publicada pela Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil no Rio Grande do Sul (CTB-RS), a educação pública no estado enfrenta um processo de desvalorização do magistério e precarização das condições de trabalho docente, evidenciado por reajustes salariais insuficientes, deterioração da infraestrutura escolar, ampliação de contratos temporários, fechamento de escolas e avanço de propostas de Parcerias Público-Privadas, que fragilizam o caráter público da educação. Disponível em: <https://ctbrs.org.br/a-desvalorizacao-do-magisterio-e-o-colapso-da-educacao-no-rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

individuais, mas uma percepção coletiva sobre os impactos das políticas educacionais adotadas no estado, marcadas por medidas de ajuste fiscal e contenção de investimentos, pela desvalorização do magistério e por restrições cada vez mais evidentes à educação pública, elementos que atravessam o cotidiano escolar e afetam diretamente o trabalho docente e as condições de permanência na profissão.

Essa escuta e essa troca me mostraram que valeu a pena centrar o olhar nas Mulheres Professoras. Mais do que isso, reafirmaram a importância de pensar em mim mesma como mulher e como sujeito político, que, desde aluna, está inserida em um contexto marcado pela desvalorização do magistério, no qual a indignação e as reivindicações docentes se arrastam há anos. Hoje, como professora, posso revisitar essas mesmas vivências com outros olhos, mais críticos, reconhecendo-me como parte desse processo e buscando compreendê-lo também por meio do estudo e da reflexão sobre a desvalorização do trabalho docente, suas raízes históricas e seus impactos na educação pública.

Reconhecemos que quem escreve essa dissertação, como mulher branca, solteira e sem filhos, sua experiência de conciliar trabalho, estudo e vida pessoal difere da vivida por muitas outras mulheres que assumem múltiplas responsabilidades familiares, como mães, filhas, tias ou avós. No entanto, mesmo sem essas atribuições familiares adicionais, enfrentamos desafios significativos para equilibrar uma carga de trabalho de 60 horas semanais com os estudos de mestrado e a produção da dissertação. Essa realidade evidencia que não ter filhos e ser solteira também pode ser analisado sob a ótica do capitalismo: mesmo sem demandas familiares tradicionais, o tempo pessoal é frequentemente capturado pelas exigências do trabalho e da formação acadêmica. Assim, essa experiência reflete a pressão que muitas mulheres sofrem para atender às expectativas sociais de serem multifacetadas e bem-sucedidas em diversas áreas, mostrando como a gestão do próprio tempo deixa de ser uma escolha individual e passa a ser moldada pelas necessidades e pressões de um sistema que se apropria do tempo das pessoas.

A meritocracia, frequentemente apresentada como a crença de que o esforço individual leva ao sucesso, ignora as desigualdades estruturais que afetam as mulheres, especialmente aquelas em contextos mais vulneráveis, como as mulheres negras, que são as mais impactadas. A ideia de que o trabalho árduo é suficiente

para alcançar objetivos desconsidera fatores como a sobrecarga com tarefas domésticas e de cuidado, que recaem desproporcionalmente sobre os ombros femininos.

De acordo com Lazarim (2021), no artigo *Entre a casa e a escola: a dupla jornada de mulheres-professoras* é analisada os desafios enfrentados pelas mulheres no magistério que conciliam as responsabilidades domésticas com o trabalho docente. A pesquisa evidencia que essa dupla jornada gera uma sobrecarga significativa, contribuindo para o adoecimento desses profissionais e revelando a necessidade de maior atenção às suas condições de vida e de trabalho. O estudo aponta, ainda, que as mulheres dedicam, em média, 21 horas semanais às tarefas domésticas e de cuidado, enquanto os homens destinam aproximadamente 10 horas a essas atividades. Esse dado explicita uma nítida desigualdade na distribuição do trabalho reprodutivo e materializa a exploração da mulher no capitalismo, ao expor como a lógica da produtividade e da meritocracia ignora a dupla jornada das professoras. Além disso, evidencia a urgência de políticas e práticas que considerem o tempo, a saúde e as condições de trabalho das mulheres no campo da educação, reconhecendo que a valorização do magistério passa, necessariamente, pelo enfrentamento dessas desigualdades estruturais.

Embora o estudo não forneça dados específicos sobre a carga horária semanal das *Mulheres-Professoras*, ele enfatiza que a combinação de tarefas domésticas e profissionais pode levar ao esgotamento físico e mental, afetando a qualidade de vida e o desempenho profissional. Nesse movimento de reflexão, ao ler o artigo, é possível entender que a pressão para atender a múltiplos papéis pode levar ao esgotamento físico e mental, afetando a saúde e o bem-estar das mulheres, e a falta de tempo para atividades pessoais e de lazer contribui para o estresse e a sensação de sobrecarga. É fundamental reconhecer que o sucesso acadêmico e profissional das mulheres não é apenas resultado de esforço individual, mas também de condições estruturais que permitem ou dificultam o acesso a oportunidades e recursos.

Portanto, é primordial problematizar a narrativa da meritocracia e compreender as complexas dinâmicas que influenciam a trajetória das mulheres na sociedade brasileira. A conscientização sobre essas desigualdades é o primeiro passo para promover mudanças significativas que permitam às mulheres alcançar seus objetivos sem abrir mão de aspectos fundamentais de suas vidas. Nesse

sentido, é fundamental considerar a perspectiva de Conceição Evaristo, que, em sua participação no documentário *Quinto do Pensamento* (2022), destaca os perigos desse discurso.

Da meritocracia é um discurso muito perigoso e que é um discurso que está em voga tenta desconstruir as nossas reivindicações, é um discurso que diz, ah, mas se você estudar se você trabalhar e coisa e tal eh você consegue, você chega lá e eu sempre me pergunto que lá é esse. (EVARISTO, 2022).

Conceição Evaristo questiona a ideia de que, ao estudar e trabalhar arduamente, qualquer pessoa pode alcançar o sucesso, perguntando: "que lá é esse?". Essa reflexão da autora reflete sua crítica à visão de que o sucesso é acessível a todos, ignorando as barreiras impostas por fatores como classe social, gênero e raça, ignorando os pontos de partida que são diferentes para várias pessoas, as condições objetivas que são muitas vezes adversas conforme condições sociais, culturais e econômicas. Ela destaca que, apesar de seu esforço e dedicação, muitas mulheres negras enfrentam obstáculos significativos para alcançar reconhecimento e sucesso, devido ao racismo estrutural e à falta de oportunidades.

Sendo assim, podemos constatar que a lógica da meritocracia ignora as desigualdades estruturais que afetam as mulheres brasileiras, especialmente as negras, e como essa visão simplista desconsidera fatores históricos e sociais que limitam as oportunidades dessas mulheres. Evaristo enfatiza na entrevista como a meritocracia é um discurso muito perigoso, que mascara as desigualdades estruturais ao sugerir que o esforço individual é suficiente para superar as barreiras impostas por uma sociedade profundamente desigual. Essa crítica é especialmente relevante para entender como a meritocracia impacta mulheres que enfrentam múltiplas camadas de opressão.

Ao trazer sua vivência como uma mulher negra que cresceu na favela e se tornou uma das escritoras mais respeitadas do Brasil, Conceição Evaristo evidencia que o discurso meritocrático ignora as condições estruturais que tornam a ascensão social e o acesso a direitos básicos, como educação de qualidade, muito mais difíceis para algumas pessoas do que para outras. Para mulheres negras, a meritocracia se torna ainda mais cruel, porque não leva em consideração as interseccionalidades de raça, gênero e classe que perpetuam ciclos de exclusão.

O aspecto do mérito, nesse discurso, desconsidera o contexto social, histórico e econômico no qual as mulheres estão inseridas. Para as brasileiras, o acesso ao tempo, à educação e às oportunidades é moldado por fatores como classe, raça e gênero. Como alerta Conceição Evaristo, a meritocracia nos faz acreditar que todos têm as mesmas condições de partida, ignorando privilégios históricos que beneficiam determinados grupos, especialmente homens brancos. No caso das professoras, esse discurso é frequentemente mobilizado para justificar condições de trabalho precárias, sobrecarga de tarefas e salários baixos, criando a falsa impressão de que, com esforço individual suficiente, seria possível superar tais adversidades. Assim, a narrativa meritocrática ignora que o sistema educacional é estruturado para explorar o tempo e o trabalho das mulheres, sobretudo aquelas situadas na base da pirâmide social.

Quando Evaristo nos adverte para não cairmos no discurso meritocrático, ela também nos convida a refletir sobre a nossa posição no sistema capitalista e patriarcal. Para mulheres como eu, que possuem acesso ao ensino superior e conseguem conciliar múltiplas jornadas, mesmo com dificuldade, é essencial reconhecer que o mérito individual não elimina as desigualdades que estruturam a sociedade. Pelo contrário, esse discurso perpetua uma lógica opressora, responsabilizando mulheres pelas dificuldades que enfrentam e invisibilizando as condições que lhes são impostas. Melhor dizendo, ao inserir a fala de Conceição Evaristo neste capítulo, reforça-se a ideia de que a meritocracia não é apenas uma falácia, mas uma ferramenta de manutenção das desigualdades. Para as mulheres trabalhadoras, especialmente as professoras brasileiras, gaúchas e de outros contextos semelhantes, esse discurso aprofunda a exploração do tempo, da força de trabalho e das possibilidades de construção de um futuro mais justo e igualitário.

Para abrir mais discussões e outras reflexões sobre a ideologia do mérito, outra mulher, Marilena Chauí, em sua obra *A Ideologia da Competência (2014)*, apresenta uma crítica contundente à ideia de meritocracia, expondo como esse conceito é utilizado para mascarar desigualdades sociais e perpetuar privilégios. Segundo Chauí, a meritocracia não é um sistema que recompensa o esforço individual de maneira justa, mas uma construção ideológica que esconde as condições desiguais de partida entre os indivíduos, conforme essa citação.

A ideologia da competência nos faz acreditar que o sucesso ou o fracasso de uma pessoa são determinados exclusivamente por seus méritos ou deméritos, ocultando as condições sociais, econômicas e históricas que definem as oportunidades de cada um. (CHAUÍ, 2014, p. 45)

Chauí reflete diretamente sobre a realidade vivida por *Mulheres-Professoras* no contexto educacional e sua jornada de trabalho excessiva. Portanto, a ideia de que o sucesso ou fracasso depende exclusivamente de méritos individuais desconsidera as desigualdades estruturais que moldam as condições de trabalho e vida dessas mulheres. O cenário educacional brasileiro, em que 79,2% do corpo docente da Educação Básica é formado por mulheres, muitas dessas professoras enfrentam uma sobrecarga que vai além das salas de aula. Elas lidam com longas jornadas que incluem atividades escolares, responsabilidades domésticas e familiares, e, em muitos casos, a necessidade de buscar qualificação contínua para atender às demandas do sistema educacional.

No entanto, o discurso da meritocracia tende a ignorar essas condições desiguais, responsabilizando individualmente as mulheres por qualquer dificuldade ou fracasso em suas carreiras. Minha experiência, conciliando longas jornadas de trabalho com estudos de pós-graduação, reflete uma realidade que se repete, de forma ainda mais intensa, para milhares de mulheres, especialmente as *Mulheres-Professoras*. Muitas enfrentam jornadas sobrecarregadas, combinando as exigências da sala de aula e de uma política curricular desafiadora com o cuidado do lar, responsabilidades familiares e, frequentemente, a precarização do trabalho docente. Essa sobrecarga desproporcional acentua as desigualdades no âmbito escolar, impactando tanto as condições de trabalho quanto as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

A ideologia da meritocracia, como aponta Chauí, tende a ignorar as desigualdades estruturais, promovendo um discurso que responsabiliza as mulheres por suas dificuldades, enquanto oculta as condições sociais e institucionais que restringem suas oportunidades. Esse mecanismo não apenas perpetua, mas também aprofunda as desigualdades de gênero dentro do sistema educacional, impactando diretamente a vida das *Mulheres-Professoras* e reforçando a precarização de seu trabalho e reconhecimento.

Sendo assim, essa dissertação buscou mais do que levantar reflexões teóricas: ela pretende criar caminhos para que essas *Mulheres-Professoras* possam

não apenas reconhecer, mas também combater as desigualdades que enfrentam em suas próprias vivências e experiências, sendo uma pesquisa que se propôs a incluir o feminismo como parte da política curricular e das discussões escolares, criando espaços para que as *Mulheres-Professoras* possam ensinar e aprender sobre as questões de gênero, além de lutar por condições mais justas.

De acordo com o artigo "*As Mulheres e o Trabalho do Cuidado: Sobrecarga, Amor ou uma Problemática Invisível?*", (GUEDES; BEZERRA; SILVA, 2023), a sobrecarga de trabalho das mulheres vai além do acúmulo de funções profissionais e se estende ao trabalho doméstico e ao cuidado familiar, que ainda são vistos como responsabilidades majoritariamente femininas. Essa carga excessiva, resultado de uma construção cultural e política, não apenas impacta a saúde física e mental das mulheres, gerando condições como burnout e estafa, mas também tem consequências diretas em suas trajetórias profissionais.

Apesar dos avanços conquistados na segunda metade do século XX até os dias atuais, como o livre acesso ao ensino superior para mulheres, o direito a um ensino básico gratuito e a abertura do mercado de trabalho para mulheres profissionais ou pesquisadoras acadêmicas, o patriarcado cultural que destina às mulheres o trabalho de cuidado ainda resulta em mais de 70% do feminino enfrentando sobrecarga e adoecimento. Em uma análise comparativa, dados da revista Forbes indicam que mais de 75% do trabalho não remunerado é realizado por mulheres, que se veem na obrigação de cuidar do lar, filhos, idosos, parentes e companheiros, totalizando até 12,5 bilhões de horas diárias. Isso destaca a persistência de desafios relacionados à equidade de gênero e à distribuição justa das responsabilidades domésticas. (GUEDES; BEZERRA; SILVA, 2023, p. 81)

Mesmo com avanços conquistados na segunda metade do século XX, como o livre acesso das mulheres ao ensino superior, o direito a um ensino básico gratuito e maior inserção no mercado de trabalho acadêmico e profissional, a sobrecarga do cuidado ainda recai predominantemente sobre elas. No dia a dia, muitas mulheres iniciam sua jornada cumprindo tarefas invisíveis, como preparar refeições, organizar a casa, cuidar de filhos e parentes idosos, para depois enfrentar longas jornadas profissionais. Ao fim do expediente, ainda permanecem responsabilidades domésticas e familiares, refletindo uma sobrecarga que impacta diretamente sua saúde física e emocional.

De acordo com os dados da revista *Forbes*, mais de 75% do trabalho não remunerado é realizado por mulheres, totalizando até 12,5 bilhões de horas diárias

dedicadas ao cuidado do lar, familiares e parceiros. Esse cenário evidencia como o patriarcado e o capitalismo operam em conjunto: enquanto um reforça a ideia de que o cuidado é uma obrigação feminina, o outro se beneficia dessa força de trabalho essencial à reprodução social, sem reconhecimento ou remuneração. A análise torna-se ainda mais relevante ao considerar a realidade das *Mulheres-Professoras*, que conciliam essa sobrecarga doméstica com longas jornadas pedagógicas, reforçando desigualdades estruturais de gênero e limitando suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Como aponta o artigo, as mulheres no Brasil dedicam em média 25 horas semanais ao trabalho de cuidado, enquanto os homens investem apenas 11 horas nessa mesma atividade. Isso não é apenas uma realidade brasileira, mas um reflexo de um padrão global, que persiste mesmo em países com políticas de gênero mais igualitárias. Mesmo nesses lugares, as mulheres ainda dedicam de 1 a 5 horas a mais do que os homens às tarefas de cuidado. Isso revela uma disparidade clara, que vai além da problemática do tempo, mas que está profundamente enraizada nas normas culturais e na divisão desigual das responsabilidades domésticas.

Por mais que sejamos mulheres independentes, que buscam a educação, que se dedicam à pós-graduação, a verdade é que essa barreira de gênero continua existindo, silenciosa, mas presente. A sociedade, de forma consciente ou não, impõe essa carga extra sobre nós. Não é que a gente não tenha famílias ou não possa estudar, mas é a própria estrutura que coloca o trabalho doméstico, a obrigação de cuidar da casa e da aparência, como algo que recai sobre nós. A pressão para sermos cuidadosas, organizadas, bonitas, sempre bem-apresentadas e ainda garantir que tudo dentro de casa esteja em ordem faz com que o homem sempre tenha a possibilidade de se sobressair, mesmo em aspectos simples como as horas de trabalho semanal dedicadas ao cuidado. Isso é uma forma sutil de dominação, que continua a nos segregar e a limitar nossa emancipação.

No livro *"A precarização tem rosto de mulher"*, organizado por Diana Assunção (2011), discute-se como a precarização do trabalho atinge de forma mais intensa as mulheres trabalhadoras, especialmente aquelas que ocupam postos terceirizados. A obra evidencia que, no contexto do capitalismo neoliberal, a exploração de classe não atua isoladamente, mas se articula de forma complexa com as opressões de gênero, raça e sexualidade. A autora defende que a luta contra a opressão de classe deve estar necessariamente integrada às lutas contra

outras formas de dominação, pois essas dimensões operam de modo combinado, reforçando a marginalização de mulheres negras, pobres e periféricas no mundo do trabalho. Essa perspectiva é fundamental para compreender também a realidade das *Mulheres-Professoras*, que, mesmo inseridas em uma profissão historicamente valorizada no discurso, enfrentam cotidianamente condições de precarização, desvalorização simbólica e sobrecarga laboral, especialmente nos espaços escolares das redes públicas e periféricas.

No capítulo de apresentação (Capítulo II) da obra *A precarização tem rosto de mulher* (2011), a organizadora Diana Assunção afirma que “a luta contra a opressão das mulheres é compreendida no marco da luta de classes contra a exploração capitalista, no horizonte da revolução socialista, tendo como referência a análise marxista”. Esse ponto de vista reafirma a importância de articular as lutas de gênero à crítica à exploração econômica, evidenciando que a opressão vivida pelas mulheres não pode ser compreendida fora das contradições estruturais do capitalismo. Sendo assim, a análise se torna importante e relevante para refletir sobre a condição das *Mulheres-Professoras* e trabalhadoras do ensino público, que vivenciam formas específicas de precarização.

No caso do Estado do Rio Grande do Sul, observa-se um agravamento contínuo das condições de trabalho docente, marcado por salas de aula sucateadas, falta de investimentos em formação continuada, ausência de direitos trabalhistas, como o congelamento ou a retirada de benefícios históricos, além da imposição de jornadas exaustivas de 40 a 60 horas semanais. Essa dupla ou tripla jornada, que combina o trabalho profissional com as responsabilidades domésticas e de cuidado, é uma realidade cotidiana para milhares de *Mulheres-Professoras* que, apesar da sobrecarga, seguem garantindo o funcionamento das escolas públicas. Tais condições não apenas dificultam o exercício da docência com qualidade, como revelam o aprofundamento da lógica de exploração e invisibilização do trabalho das mulheres no campo educacional; e, conseqüentemente, o ensino precarizado nas escolas contribui para essa realidade. A pesquisa intitulada *Radar Situação das Escolas Estaduais 2025*²¹, conduzida pelo Centro dos Professores do Estado do Rio

²¹ Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (Cpers). *Radar: situação das escolas estaduais 2025*. Porto Alegre: CPERS, 2025. Disponível em: <https://cpers.com.br/p-radar2025/>. Acesso em: 10 out. 2025. Dados da pesquisa revelam um quadro de precariedade nas escolas estaduais, com carência de profissionais, problemas estruturais e impactos diretos nas condições de trabalho docente, em contraste com a narrativa oficial do governo estadual (CPERS, 2025).

Grande do Sul (CPERS), foi realizada entre os dias 27 de fevereiro e 20 de março de 2025. Os dados foram coletados por meio de formulários preenchidos pelas próprias instituições de ensino. Para validar e aprofundar os dados coletados, o CPERS também promoveu uma caravana presencial que percorreu 42 núcleos regionais entre os dias 11 de março e 4 de abril de 2025. Essas informações foram divulgadas pelo site Brasil de Fato em 10 de abril de 2025.

Portanto, a pesquisa revelou um contexto muito preocupante: escolas com estrutura física precária, ausência de materiais pedagógicos básicos, falta de recursos tecnológicos, problemas de segurança e de infraestrutura elétrica e hidráulica, além de uma sobrecarga crescente sobre os profissionais da educação, especialmente sobre as *Mulheres-Professoras*, que enfrentam jornadas extensas, baixos salários e a constante retirada de direitos trabalhistas. Esses dados evidenciam o aprofundamento da lógica de desvalorização do trabalho docente e contribuem para compreender a precarização como um fenômeno sistemático e estrutural, especialmente no contexto da educação pública e do trabalho das mulheres.

A desigualdade de gênero, o feminicídio, a pobreza e a desvalorização da educação são sinais claros de como a opressão de gênero está profundamente entrelaçada à estrutura do capitalismo. Nesse contexto, a educação se revela como uma ferramenta fundamental de transformação, um espaço onde podemos, no coletivo, construir as bases para uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, é essencial que discutamos os desafios, mesmo que eles sejam desconfortáveis. A escola, em particular, precisa ser um espaço onde essas conversas ocorram de forma aberta e profunda. Falar sobre o patriarcado, os privilégios masculinos e o papel da mulher na sociedade não deve ser visto como uma forma de doutrinação, mas sim como uma prática educativa. Ao discutirmos essas temáticas com nossos alunos, estamos ensinando-os a analisar criticamente o mundo ao seu redor, a identificar as desigualdades e, quem sabe, construir uma sociedade mais justa. Esse, por si só, é um ato de resistência.

Para alcançarmos esse ponto, precisamos falar sobre as inúmeras violências que as mulheres enfrentam diariamente, muitas vezes invisíveis: o silenciamento em casa, o feminicídio, as pressões no mercado de trabalho e a busca incessante por uma “felicidade” idealizada, que é entendida como a capacidade de conciliar perfeição em todas as esferas da vida: trabalho, família, aparência e relações

sociais, em um mundo que exige da mulher a perfeição. A mulher é constantemente desafiada a manter a "família perfeita" e a cumprir os papéis de esposa e mãe, ainda que o século XXI tenha trazido avanços significativos. Mesmo com a independência financeira, conquistada por muitas mulheres e que lhes permite sustentar-se sozinhas, o sistema ainda alimenta expectativas sociais e culturais que perpetuam normas limitantes, reforçando o controle sobre o corpo, a vida e as escolhas femininas. Esse contexto reflete diretamente as sobrecargas diárias que as mulheres enfrentam, muitas vezes relacionadas ao trabalho de cuidado, que, mesmo com toda a luta pela igualdade, continua a ser uma responsabilidade predominantemente feminina.

Como observa Federici (2025), o corpo feminino foi uma das principais frentes de controle e submissão, não apenas para garantir a reprodução biológica da força de trabalho, mas também para moldar subjetividades obedientes à lógica produtivista e patriarcal. O silenciamento dos desejos, o controle da maternidade, a imposição de papéis de gênero e a culpabilização do prazer feminino foram estratégias fundamentais para esse processo, de acordo com ela:

A necessidade de disciplinar a sexualidade feminina se intensificou com o advento do capitalismo, porque, mais do que qualquer outro sistema de exploração, este transforma o trabalho na fonte primária de riqueza. Assim, em cada período histórico, a disciplina regimental a vida instintiva dos trabalhadores, sobretudo das mulheres. (FEDERICI, 2025, p. 35)

Nas escolas, esses mecanismos ainda reverberam, tanto nas ausências curriculares quanto nas práticas institucionais que desconsideram as especificidades das mulheres, especialmente daquelas que acumulam as funções de trabalhadoras da educação, mães, cuidadoras e estudantes. A sexualidade e o tempo das mulheres continuam sendo disciplinadas, agora sob outras formas: entre metas, horários, cobranças meritocráticas e a invisibilidade institucional.

Essa realidade se expressa diretamente nas falas das *Mulheres-Professoras* durante a intervenção: quando relatam a dificuldade de trabalhar com o currículo proposto, a frustração com a falta de interesse dos alunos, o cansaço diante da sobrecarga e o sentimento de que o conhecimento não circula de forma significativa, revelam, ainda que de modo não sistematizado, os efeitos desse controle sobre suas jornadas, seus corpos e sua autonomia pedagógica. Essas falas são dados

muito importantes de como a lógica de disciplinamento e subtração do tempo feminino está presente no cotidiano escolar, e de como precisa ser enfrentada tanto no campo das políticas públicas quanto nas práticas de formação e escuta docente.

Ainda que as políticas curriculares brasileiras, expressas em documentos oficiais como diretrizes nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, não abordem de forma efetiva a perspectiva das mulheres, isso não significa a ausência de interesse ou de disposição das professoras em trabalhar essas temáticas. Estudos sobre currículo no contexto brasileiro indicam que o currículo prescrito é constantemente tensionado e resignificado no cotidiano escolar, a partir das experiências, identidades e demandas das docentes, que incorporam debates silenciados pelas políticas oficiais (LOURO, 2003; LOPES, 2011; MACEDO, 2013; GOMES, 2012).

Ao contrário: o que se evidencia nas suas falas é o desejo de promover uma educação mais crítica, significativa e sensível aos desafios sobre os gêneros. No entanto, esse desejo esbarra não apenas na ausência ou fragilidade de políticas públicas estruturantes, mas também nas condições concretas do fazer docente: o cumprimento rígido da grade curricular, o preenchimento de diários online, a realização de tarefas burocráticas impostas pelo sistema escolar e pelo Estado, em que tudo isso consome o tempo e a energia que poderiam ser dedicados à criação de espaços de debate e reflexão. Soma-se a isso a falta de formação continuada que prepare os professores para conduzir discussões sobre temas ainda considerados polêmicos, como os feminismos, o que contribui para a insegurança e, muitas vezes, para a autocensura. Assim, o silêncio em torno desses assuntos nas escolas não é fruto de desinteresse, mas de um contexto marcado por sobrecarga, falta de apoio institucional e uma lógica de controle que limita as possibilidades de ação crítica no espaço escolar.

Falta o reconhecimento das condições concretas de vida da Mulher-Professora, que vive sob múltiplas jornadas e pressões e que, ainda assim, resiste e tenta fazer da escola um espaço de transformação. A sociedade, ao silenciar essas experiências e estruturar o currículo sem a presença ativa das mulheres, contribui para a perpetuação dessa exclusão, que opera tanto no nível simbólico quanto material. Por isso, ouvir essas mulheres é mais do que um gesto metodológico: é um ato político que denuncia as ausências e abre caminhos para a reconstrução de uma educação verdadeiramente emancipada.

Federici (2025), ao refletir sobre os limites e desafios dos feminismos contemporâneos em países como o Estado Unido interroga a ausência de horizontes mais coletivos de luta e a dificuldade de se construir uma infraestrutura reprodutiva que realmente atenda às necessidades das mulheres. Embora suas críticas sejam pertinentes no contexto de um capitalismo cada vez mais violento e excludente, é importante destacar que, no Brasil, e especialmente em cidades do interior como Arroio Grande/RS, onde esta pesquisa foi desenvolvida, a realidade apresenta nuances específicas. As *Mulheres-Professoras* participantes do projeto estão inseridas em sindicatos, em movimentos sociais e em espaços de resistência cotidiana, lutando não apenas por condições de trabalho dignas, mas também pela inclusão de perspectivas feministas na política curricular e nas práticas escolares. Elas não estão apáticas ou sem horizonte: estão em movimento, apesar das barreiras.

Portanto, segundo a lógica da meritocracia, o sucesso e o reconhecimento dependem exclusivamente do esforço individual: se você não se dedicar intensamente, não terá currículo, sucesso ou ganhos materiais. Essa ideologia condiciona o sujeito a transformar sua própria vida em capital, tempo, trabalho e experiência convertidos em dinheiro e status, criando a ilusão de que o fracasso é responsabilidade pessoal de cada um. Para as mulheres, esse cenário só piora, pois, além das jornadas remuneradas, acumulam múltiplas tarefas não reconhecidas ou remuneradas, como o cuidado com a casa, filhos e familiares.

O que se observa, no entanto, é que o tempo, ou melhor, a falta dele, tornou-se um dos principais inimigos da luta feminista dentro da escola. A sobrecarga de trabalho, as exigências burocráticas, o cuidado com o lar e a família, somados à precarização da profissão docente e a um ambiente escolar ainda fortemente patriarcal e conservador, desgastam e esgotam essas mulheres. Assim, o capitalismo-patriarcal não apenas explora o trabalho feminino, mas utiliza o cansaço cotidiano como forma de silenciamento estrutural. Não se trata de ausência de luta ou de vontade política: trata-se de um sistema que constantemente suga tempo, energia e espaço simbólico das mulheres, limitando suas possibilidades de falar, atuar e transformar a realidade.

Essa falta de tempo é tão evidente que, mesmo com a criação de um curso de extensão oferecido em formato online e com carga horária flexível, pensado para que as professoras pudessem acompanhar os conteúdos em casa, com conforto e

na companhia da família, o tempo para se dedicar a essa formação mostrou-se escasso. As *Mulheres-Professoras*, além de suas funções escolares, precisam cumprir responsabilidades domésticas, cuidar dos filhos e lidar com a sobrecarga que o trabalho na escola impõe, especialmente ao levar tarefas para casa. O que ficou claro durante a realização do curso é que o capitalismo, ao subtrair o tempo dessas trabalhadoras, cria uma verdadeira amarra que dificulta o acesso e o engajamento em espaços de formação e debate, revelando que a flexibilização formal do tempo não resolve o problema estrutural da sobrecarga da mulher no cotidiano profissional e pessoal. Para Eagleton (1997):

A meritocracia não é apenas um corpo doutrinário, mas uma experiência vivenciada. Muitas vezes, uma experiência vivida por outros é tomada como exemplo. A meritocracia governa as rotinas cotidianas, todos os caminhos simbólicos fazem acreditar que sempre é possível vencer. Ao orientar uma série toda complexa de ações e formas de conformação social que se volta a apresentar uma minoria dentro de um contexto da chamada liberdade para o sucesso. (EAGLETON, 1997, p. 50).

O trecho de Eagleton destaca que a meritocracia não se limita a um discurso, mas constitui uma experiência cotidiana que orienta práticas e conforma sujeitos a acreditar na possibilidade de ascensão individual, ainda que apenas uma minoria alcance esse “sucesso”. Essa crença, ao naturalizar desigualdades, mascara as estruturas de opressão que limitam as condições reais de vida e de trabalho. Nessa perspectiva, ao conectarmos essa análise à realidade das *Mulheres-Professoras*, compreende-se que o capitalismo, ao disciplinar seus corpos e tempos, aprofunda a lógica meritocrática: exige delas dedicação e esforço constantes como se o êxito dependesse apenas de sua capacidade individual, ao mesmo tempo em que retira suas energias e restringe sua participação em processos formativos e de luta coletiva.

Dessa forma, a sobrecarga cotidiana enfrentada pelas *Mulheres-Professoras* não é fruto de escolhas pessoais, mas expressão da própria estrutura meritocrática e capitalista que legitima desigualdades e dificulta a efetiva inserção das perspectivas feministas nos espaços educativos e sociais. Em diferentes momentos do curso, das intervenções pedagógicas e, inclusive, antes mesmo do início formal da pesquisa, essas dificuldades já se faziam presentes em minha escuta e vivência cotidiana na escola. Com frequência, fui procurada por professoras que expressavam o sentimento de que “não estava dando” ou que “estava difícil”

conciliar o desejo de participar de propostas formativas críticas com as exigências institucionais impostas pela direção e coordenação escolar, frequentemente mediadas pelas orientações da 5.^a Coordenadoria Regional de Educação. Esses relatos, construídos ao longo do tempo e em contextos informais, evidenciam como a lógica meritocrática e gerencial atravessa o trabalho docente de forma contínua, limitando a autonomia política e deslocando para as *Mulheres-Professoras* a responsabilização individual pelo cumprimento de demandas externas. Assim, o cansaço e a sobrecarga relatados não se configuram como problemáticas individuais, mas como expressão de uma estrutura educacional que subordina o fazer pedagógico às exigências administrativas, restringindo processos formativos coletivos e práticas pedagógicas críticas.

Essas condições também impactaram diretamente o desenvolvimento da pesquisa, sobretudo no que se refere à participação de um número mais amplo de professoras e professores nas atividades formativas propostas. As demandas intensificadas do trabalho docente, articuladas às responsabilidades familiares e às pressões sociais, limitaram a possibilidade de participação voluntária em cursos de formação continuada. Tal realidade evidencia que não é simples para docentes se engajarem, por livre e espontânea vontade, em processos formativos, especialmente quando estes abordam temáticas como os feminismos, historicamente tratados como tabu no espaço escolar e social. Ao provocar deslocamentos, reflexões críticas e questionamentos sobre a ordem social vigente, esses debates tendem a gerar desconforto e resistência. Assim, a ausência ou a desistência de participantes não pode ser compreendida como desinteresse individual, mas como expressão de uma sociedade que, ao rotular os feminismos como “radicais”, desestimula o debate crítico e reforça a permanência na zona de conforto, ao mesmo tempo em que sobrecarrega os sujeitos e restringe sua disponibilidade para a formação crítica.

No capítulo seguinte, avançaremos na análise das políticas curriculares, abordando o tema dos Feminismos na política curricular do NEM: uma análise crítica, fundamentando-nos nas teorias discutidas aqui e nas vozes das mulheres envolvidas na intervenção e no curso de extensão. Assim, damos continuidade à reflexão sobre os desafios e potencialidades para a efetivação de uma educação comprometida com a igualdade de gênero.

7. O FEMINISMO NA POLÍTICA CURRICULAR DO NEM: UMA ANÁLISE CRÍTICA

As transformações impostas pelas políticas educacionais atualmente, especialmente a reforma do Novo Ensino Médio (NEM), têm contribuído para a intensificação da precarização do trabalho docente, ao mesmo tempo em que promovem um progressivo esvaziamento crítico das políticas curriculares. Nesse cenário, torna-se fundamental recorrer a perspectivas teóricas críticas que permitam compreender tais dinâmicas em sua complexidade histórica e social.

Nesse sentido, o feminismo, especialmente em sua vertente socialista marxista, ao assumir o método materialista histórico-dialético, realiza uma escolha teórico-política que pode ser compreendida como uma atitude de coragem. Isso porque adota uma postura filosófica fundamentada no marxismo, enfrentando diretamente as estruturas de exploração e dominação que atravessam a sociedade capitalista. Tal perspectiva, desenvolvida a partir das contribuições de Karl Marx e Friedrich Engels, permite compreender a realidade social como um campo de contradições históricas, no qual as desigualdades de gênero não podem ser analisadas de forma isolada, mas sim em articulação com as relações de classe e as condições materiais de existência.

Inserido nesse contexto, observa-se uma ausência significativa de materiais e práticas pedagógicas que contemplem o feminismo, as relações de gênero e o papel histórico, político e social da mulher na sociedade. Tal ausência não é neutra, mas configura-se como uma escolha política que contribui para a manutenção de estruturas patriarcais, silenciando experiências, contribuições e saberes das mulheres, em especial das Mulheres-Professoras.

Ao interpretar que se refere ao Novo Ensino Médio (NEM), trata-se da reforma do Ensino Médio (EM) instituída no Brasil a partir da Lei n.º 13.415/2017, que reestrutura a política curricular por meio da flexibilização e da implementação de itinerários formativos, orientados por diretrizes nacionais e operacionalizados nos estados. Essa reforma vem sendo acompanhada por diferentes políticas e programas federais que incidem sobre o Ensino Médio público, como o Programa Pé-de-Meia, iniciativa do Governo Federal, gerida pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo combater a evasão escolar e incentivar a permanência e conclusão dos estudos por meio de um incentivo financeiro aos estudantes.

Embora o Programa Pé-de-Meia²² não trate diretamente das questões curriculares ou da inserção do feminismo no ensino médio, sua relação com esta pesquisa se estabelece de forma indireta, ao evidenciar o conjunto de políticas públicas que atualmente incidem sobre essa etapa da educação básica. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que tais programas buscam garantir o acesso e a permanência dos estudantes, permanecem lacunas no que se refere à construção de uma política curricular crítica e socialmente comprometida, especialmente no que diz respeito às discussões sobre gênero e feminismo. Assim, a pesquisa se insere nesse cenário mais amplo de reformulação do Ensino Médio brasileiro, problematizando não apenas o que se ensina, mas também quais conhecimentos são priorizados ou silenciados nas políticas curriculares atualmente.

Entretanto, é justamente nas políticas curriculares que se abrem brechas e possibilidades para a inserção de debates sobre o feminismo, o direito das mulheres e a igualdade de gênero. Compreender e utilizar essas políticas de forma crítica é fundamental para qualificar as práticas dos profissionais da educação, especialmente daqueles que atuam na gestão de sistemas de ensino em diferentes instâncias e âmbitos. Assim, ao reconhecer as políticas curriculares como espaço político, torna-se possível promover práticas pedagógicas que enfrentam desigualdades históricas e contribuem para a construção de uma educação mais justa, democrática e comprometida com a emancipação das mulheres.

Diante da lacuna deixada pelas políticas oficiais, muitas vezes são essas mulheres que, de forma autônoma e resistente, criam brechas pedagógicas para introduzir reflexões sobre o machismo, o sexismo e as formas de resistência feminista, desafiando não apenas a estrutura da escola, mas também os limites e contradições das próprias políticas educacionais. Essa realidade ficou evidente no curso de extensão e nas intervenções realizadas ao longo desta pesquisa, nas quais se observou que as *Mulheres-Professoras* abordam questões relacionadas aos feminismos, ainda que, na maioria das vezes, sem recorrer diretamente às leis ou levá-las formalmente para a sala de aula. Essas discussões emergem de forma espontânea, no cotidiano escolar, nos corredores, nas conversas informais, nas

²² O Programa Pé-de-Meia, do Governo Federal e gerido pelo MEC, busca reduzir a evasão escolar no ensino médio público por meio de incentivos financeiros que podem ultrapassar R\$ 9.000 ao longo dos três anos. Inclui valores por matrícula (R\$ 200/ano), frequência (R\$ 200/mês com mínimo de 80%), conclusão (R\$ 1.000/ano, sacado após a formatura) e participação no ENEM (R\$ 200). Destina-se a estudantes de 14 a 24 anos da rede pública e da EJA (19 a 24 anos), inscritos no CadÚnico, com prioridade para beneficiários do Bolsa Família e CPF regularizado. O programa teve início com o pagamento da primeira parcela em 26 de março de 2024.

orientações individuais ou nas trocas de opiniões sobre situações vividas pelos estudantes. São nesses momentos, muitas vezes sutis e não institucionalizados, que acontecem as verdadeiras brechas pedagógicas, nas quais as professoras promovem reflexões críticas sem necessariamente nomeá-las como práticas feministas, evitando também reações negativas em um contexto de forte polarização política no EM.

Sendo assim, este capítulo parte da teoria crítica feminista e da intervenção realizada no âmbito da pesquisa, com destaque para a intervenção na escola e o curso de extensão, em que os professores participantes da pesquisa contribuíram para refletir sobre os impactos da precarização docente e a desvalorização da carreira, mas também para evidenciar as formas de resistência que emergem no cotidiano escolar. Ao analisar criticamente a política curricular do NEM, discutimos como a ausência de uma perspectiva de gênero e de um enfoque no feminismo contribui para a manutenção de uma educação fragmentada, instrumental e desconectada das realidades das mulheres trabalhadoras.

Nesse sentido, nunca é demais lembrar a importância do Ensino Médio como uma etapa decisiva na formação dos sujeitos. Trata-se de um momento em que os estudantes já vivenciam a subjetividade de forma mais intensa, tendo superado as fases iniciais do desenvolvimento cognitivo e ingressado em um estágio mais reflexivo, no qual começam a questionar antigas certezas, formar opiniões próprias e buscar sentidos para a vida futura. É uma fase marcada por escolhas que ultrapassam o plano profissional, alcançando o campo existencial e moral, momento em que se amplia a sensibilidade para os valores, como a liberdade, a justiça e a responsabilidade. Diante disso, é preocupante a ausência de conteúdos que abordem os feminismos, o papel das mulheres na história e na sociedade, e as desigualdades estruturais que atravessam a vida de grande parte dos estudantes, especialmente das meninas e jovens mulheres.

A escola, ao silenciar essas temáticas, desperdiça uma oportunidade fundamental de dialogar com as inquietações próprias dessa fase e de promover uma formação crítica e ética, comprometida com os direitos humanos e a justiça social. Portanto,

Nunca é demais lembrar a importância do Ensino Médio. Ele se dá numa fase fundamental da vida em que o sujeito já vivencia a subjetividade, em que, não sendo mais criança, tendo de certo modo, ultrapassado os estágios da inteligência operatória formal, entra num pensamento mais

reflexivo, começa a formar opiniões, a julgar, a por em dúvida antigas certezas. É uma fase de questionamentos, de busca de fundamentos para a vida futura. É o momento da escolha, das opções, não só no plano profissional, mas principalmente no existencial. É quando ocorre o maior desenvolvimento da sensibilidade para a apreensão dos valores, do valor moral, do valor da liberdade e da responsabilidade. (WERNECK, 2018, p. 13).

No trecho supracitado, extraído do livro *O Ensino Médio: identidade e valor* (2018), organizado por Vera Rudge Werneck²³, no artigo "*Sobre a importância do Ensino Médio*", enfatiza-se este período como crucial para a construção da subjetividade dos jovens, momento em que passam a questionar o mundo, formar opiniões próprias e desenvolver um pensamento mais crítico. Essa fase vai além das escolhas profissionais, abrangendo dimensões existenciais e morais, nas quais se fortalece a sensibilidade para valores como liberdade, justiça e responsabilidade. Quando relacionamos essa perspectiva com os estudos sobre feminismos, evidencia-se que a escola, embora possua grande potencial transformador, frequentemente mantém silenciamentos históricos, limitando a discussão sobre gênero, desigualdades estruturais e o papel das mulheres na sociedade. Essa ausência curricular, especialmente no contexto do NEM, revela-se como parte de um processo mais amplo de precarização das práticas educativas, no qual as professoras precisam resistir às limitações estruturais e políticas para promover uma formação que dialogue com as experiências dos estudantes e com os desafios da sociedade contemporânea.

Dessa forma, a inserção do feminismo na política curricular do NEM se configura como um ponto central para a análise crítica e a reformulação curricular. No entanto, em vez de promover uma abordagem mais democrática e plural, muitas vezes o que se observa é a reprodução de interesses conservadores que evitam ou excluem debates fundamentais sobre as desigualdades de gênero, o papel das mulheres na sociedade e os impactos do patriarcado na vida de estudantes e professoras. Em outras palavras, o NEM estruturado a partir de itinerários formativos²⁴ traz o risco de aprofundar essas lacunas ao flexibilizar conteúdos

²³ Vera Rudge Werneck é pesquisadora e docente na área de Educação, com atuação na análise de políticas e currículos do Ensino Médio no Brasil. É organizadora do livro *Ensino Médio: identidade e valor* (2018) e autora do artigo *Sobre a importância do Ensino Médio*, no qual discute o papel desta etapa na valorização da formação humana, cultural e social dos estudantes, defendendo que não deve ser reduzida a uma simples transição para o mercado de trabalho.

²⁴ Os itinerários formativos foram instituídos pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) como um conjunto de componentes curriculares, projetos, oficinas ou disciplinas eletivas organizados em áreas de

essenciais e abrir margem para que temas como feminismos e direitos das mulheres sejam deixados de lado. Se a escola é um espaço de formação crítica e de construção de subjetividades, não discutir esses desafios significa negar aos jovens, especialmente às mulheres, a possibilidade de compreender e questionar as desigualdades que atravessam suas vidas.

Analisar criticamente o currículo do NEM e buscar alternativas para garantir a presença do feminismo na educação constitui um verdadeiro ato de resistência. Os relatos das e dos educadores evidenciam como a precarização do trabalho docente e a sobrecarga cotidiana afetam de forma particular as *Mulheres-Professoras*, revelando as marcas profundas da desigualdade de gênero presentes nas estruturas escolares. Tais experiências tornam visíveis os efeitos de uma política educacional que reformula o Ensino Médio sem a escuta qualificada da base docente, reforçando uma lógica produtivista e meritocrática que intensifica a pressão por resultados e desconsidera as especificidades, as vivências e os saberes das mulheres no cotidiano escolar.

Este capítulo foi construído a partir dos registros selecionados da intervenção, do curso de extensão e da pesquisa em andamento. Nele, adotamos a categoria *Resistência e Precarização Docente: os limites da carreira e da política educacional no cotidiano escolar*, e com o objetivo de refletir sobre as condições de trabalho enfrentadas pelas mulheres na docência, os impactos das políticas educacionais de viés neoliberal e as formas de resistência presentes no dia a dia das escolas. Essa análise se articula diretamente à discussão sobre o feminismo na política curricular do EM, uma vez que compreender e valorizar as vivências das professoras é fundamental para a construção de uma proposta curricular crítica, que reconheça as opressões estruturais e promova uma educação mais justa, plural e emancipadora.

No decorrer da intervenção pedagógica, ficou compreensível que o problema não reside na total ausência de materiais ou na inexistência de debates acadêmicos sobre gênero e feminismos. A revisão de literatura aponta produções relevantes sobre o tema; contudo, esses conteúdos raramente afetam de forma significativa o cotidiano das *Mulheres-Professoras*. Isso ocorre, em sua maioria, porque a estrutura da grade curricular de cada disciplina não prevê temas transversais como feminismos, e exames nacionais, como o ENEM, também não cobram essas

conhecimento e na formação técnica e profissional. Sua proposta é oferecer maior flexibilidade e permitir que os estudantes construam percursos formativos conforme seus interesses.

discussões. Além disso, o EM possui como objetivos centrais preparar os estudantes tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos, e, nesses parâmetros, os conteúdos sobre gênero dificilmente se tornam prioridade.

Como consequência, esses debates acabam não dialogando com as experiências concretas das professoras e não se traduzem em práticas educativas viáveis e acessíveis. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que o feminismo ainda é considerado um tabu na sociedade, refletindo-se nas práticas e dinâmicas escolares. Essa resistência tornou-se evidente nos primeiros momentos da intervenção: ao apresentar a proposta, uma das participantes, **Professora Jéssica** afirmou:

Eu achei que era totalmente diferente; não sabia que era assim que tu ias abordar o feminismo.

Esse estranhamento revela o quanto a abordagem feminista ainda é cercada de estigmas e desinformações, mesmo entre docentes com formação avançada. Fiquei particularmente surpresa com a reação da professora que fez esse comentário, pois se trata de uma profissional com mestrado em educação, sempre atualizada em relação às problemáticas educacionais. A partir disso, percebi com mais clareza o quanto a falta de compreensão sobre o feminismo entre *Mulheres-Professoras* ainda é profunda. Para mim, era evidente que, ao abordar o feminismo, mesmo não sabendo diretamente qual vertente usar na intervenção, eu estava justamente tratando daquilo que está ausente nas políticas curriculares escolares e que, por isso, precisa ser pautado com urgência. Minha percepção se apoia, inclusive, na experiência dentro do mestrado, mais especificamente na Linha 2, que tem como foco as políticas educacionais.

Para milhares de mulheres na sociedade, o feminismo ainda é percebido como algo distante, polêmico ou mesmo reduzido a um “discurso de mimimi”²⁵, reflexo de uma cultura que internaliza o silenciamento e leva algumas mulheres a produzirem formas de opressão sobre si mesmas. Esse fenômeno se manifesta

²⁵ A expressão “discurso de mimimi” é utilizada de forma pejorativa para desqualificar reivindicações, críticas ou debates sobre injustiças sociais, preconceitos e desigualdades, como se fossem reclamações exageradas ou sem fundamento. No contexto das discussões sobre gênero e feminismos, o termo costuma ser empregado para deslegitimar experiências de mulheres e minorias, silenciando denúncias e reflexões importantes sobre opressão estrutural.

também no espaço da escola, onde uma parcela das Mulheres-Professoras, influenciadas por posicionamentos tradicionalistas, pode acreditar que não é apropriado estudar ou discutir, pois nesse contexto a intervenção pedagógica assumiu um papel crucial ao demonstrar que não é apenas possível, mas é urgente abordar o feminismo na escola. Mais do que isso, essas práticas estão amparadas legalmente: legislações recentes, como a Lei n.º 13.663/2018, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para fortalecer a educação integral e a perspectiva de gênero, e a Lei n.º 11.645/2008, que inclui nas políticas curriculares a história e cultura afro-brasileira e indígena, garantem o direito à educação com equidade, evidenciando que discutir feminismos é uma responsabilidade pedagógica e um dever de formação cidadã. Portanto, esse reconhecimento, evidenciado nas falas das participantes, abriu espaço para uma nova compreensão sobre o lugar do feminismo na política curricular, conectando teoria, vivência e prática escolar. Uma fala da **Professora Flora** chamou a atenção, especialmente nesse sentido, quando ela disse:

Sabes que existem professoras dessa escola que são machistas e conservadoras, que não aguentariam abordar esse assunto em aula, ou fingem que não existe para não se comprometer politicamente e socialmente.

Essa fala da professora evidenciou como o corpo docente pode internalizar e reproduzir mecanismos de opressão sem perceber, tornando-se refém de condicionamentos históricos e culturais. Professores e professoras, ao se autocensurarem ou desvalorizarem suas próprias experiências e saberes, acabam limitando sua capacidade de agir de forma transformadora, reforçando padrões de hierarquia e desigualdade dentro da escola. Esse processo, em que o indivíduo passa a reproduzir sobre si mesmo as barreiras que oprimem, compromete a construção de um espaço escolar crítico e emancipatório, pois a consciência sobre o próprio poder de atuação e sobre as estruturas sociais é fundamental para romper com o continuísmo de práticas conservadoras e hierárquicas.

Portanto, ao refletir sobre o contexto, surgem duas proposições legislativas que representam tentativas de romper com essa lacuna, apresentadas aos participantes da intervenção para verificar seu conhecimento sobre elas. A primeira,

de 2020, aprovada pela Comissão de Cultura do Senado, propõe alterar a Lei da LDB para incluir a perspectiva feminina nos currículos escolares, com o objetivo de combater a cultura machista e promover a igualdade de gênero na educação (BRASIL, 2020). A segunda, de 2024, ainda em tramitação, avança ao prever a obrigatoriedade de inserção de conteúdos fundamentados nas experiências e vivências das mulheres nas políticas curriculares do Ensino Fundamental (EF) e NEM, incluindo a criação da “Semana de Valorização das Mulheres que Fizeram História” em todas as escolas da educação básica (BRASIL, 2024).

Neste contexto, essas propostas revelam, em termos pedagógicos, a necessidade de acabar com o continuísmo estrutural e com o autocondicionamento à inferioridade: sem consciência desses mecanismos, educadores e educadoras podem, mesmo sem intenção, tornar-se oprimidos de si mesmos, reproduzindo barreiras à própria emancipação e dificultando a construção de práticas escolares transformadoras. Ao mesmo tempo, essas normas legais, ainda em processo de tramitação ou implementação, apontam para um movimento, ainda que lento e incipiente, de reconhecimento das contribuições femininas na educação. No entanto, evidenciam também os limites entre o que é previsto no papel e o que, de fato, se concretiza nas práticas pedagógicas, mostrando que o desafio reside em garantir que essas pautas não se limitem a uma presença simbólica ou genérica no currículo, mas se desdobrem em ações educativas capazes de promover reflexão crítica, transformação social e igualdade de gênero.

Ao longo da intervenção de extensão, essa temática se evidenciou nas falas das *Mulheres-Professoras*, quando a **Professora Jéssica** trouxe uma provocação essencial ao questionar se a Lei Maria da Penha²⁶, ao tratar da violência contra a mulher e do feminicídio, poderia ser considerada dentro da proposta curricular que busca inserir a perspectiva feminina (BRASIL, 2006). A resposta foi afirmativa, e a discussão se ampliou, revelando tanto as potencialidades quanto os impedimentos na prática. Portanto, a **Professora Jéssica** compartilhou sua vivência como coordenadora pedagógica e observou que, embora haja orientações curriculares para abordar tais temas, estes são frequentemente colocados como transversais e acabam diluídos na rotina escolar, pois disse que:

²⁶ Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006. Institui mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, cria medidas de proteção às vítimas e estabelece punições aos agressores. Conhecida como Lei Maria da Penha.

Eles vêm nos planos sociais para trabalhar, assim como tantos outros, evidenciando a falta de centralidade e profundidade.

Comentou ainda sobre as Trilhas do Novo Ensino Médio²⁷, escolhidas muitas vezes sem a formação necessária, o que compromete a intencionalidade pedagógica. Temas do campo socioemocional e de direitos humanos são distribuídos entre os docentes sem articulação com os conteúdos específicos de cada componente curricular, o que reforça a fragmentação e dificulta a integração crítica.

A **Professora Clara**, por sua vez, relatou suas tentativas de abordar temas ligados às mulheres no terceiro ano do EM, especialmente na disciplina de Geografia, trazendo conteúdos como globalização, trabalho feminino e violência de gênero, articulando-os com a Lei Maria da Penha. No entanto, fazendo uma crítica contundente à superficialidade e à escassez de tempo para aprofundar essas questões:

No ano passado, eu tinha uma aula por semana. Agora são duas no terceiro ano, mas no segundo ano reduziu para uma. Fica muito difícil fazer um trabalho crítico de verdade.

A ausência da história das mulheres nos materiais didáticos, relatada pelas participantes, reforça o que Scott (1995) denomina de invisibilidade de gênero na narrativa histórica, que mantém a centralidade masculina como parâmetro da experiência humana. Essa lógica, como lembra Hooks (2017), limita a possibilidade de transformação pedagógica, pois reduz a presença feminina a símbolos pontuais, como a ‘Semana da Mulher’, sem efetiva continuidade curricular. “Demonstram que, mesmo com a presença de diretrizes e projetos que apontam para a inclusão da perspectiva de gênero na política curricular, o contexto escolar ainda é marcado por lacunas, invisibilidades e obstáculos estruturais”. A sobrecarga docente, a falta de

²⁷ Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para dispor sobre a reorganização do Ensino Médio, estabelecendo a carga horária mínima anual de 1.000 horas, a ampliação da carga horária total para 3.000 horas e a flexibilização do currículo por meio dos itinerários formativos, permitindo que os estudantes escolham áreas de aprofundamento conforme seus interesses e projetos de vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm.

formação continuada, a ausência de tempo pedagógico e a lógica fragmentada do NEM tornam ainda mais desafiadora a implementação efetiva do feminismo como dimensão crítica e transversal na educação.

Partindo desse contexto e da presença do feminismo na política curricular NEM e da educação básica, existem duas semanas específicas voltadas à valorização das mulheres e à conscientização sobre a violência de gênero, ambas amparadas por legislação federal. A primeira é a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, instituída pela Lei n.º 14.164/2021 (BRASIL, 2021), que estabelece ações anuais em todas as escolas, realizadas no mês de março, com o objetivo de conscientizar crianças e adolescentes sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher. Conforme a lei, os conteúdos relacionados aos direitos humanos e à prevenção da violência devem ser tratados como temas transversais, com a produção e distribuição de materiais didáticos adequados a cada nível de ensino. O foco principal desta semana recai sobre a Lei Maria da Penha, os mecanismos de assistência, instrumentos protetivos e os meios para denúncias, promovendo a compreensão de medidas de proteção e prevenção.

A segunda resolução refere-se à Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram história, instituída pela Lei n.º 14.986, de 25 de setembro de 2024. Trata-se de uma lei federal que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatória a inclusão de abordagens sobre as experiências e as contribuições das mulheres nos currículos do ensino fundamental e médio. A iniciativa deve ser realizada anualmente, na segunda semana de março, em todas as escolas de educação básica. Esta semana tem como objetivo destacar e valorizar as contribuições femininas na sociedade, abrangendo as áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política. A lei prevê a inclusão, nas políticas curriculares, de abordagens que considerem experiências e perspectivas femininas, resgatando trajetórias históricas de mulheres e combatendo estereótipos de gênero.

A iniciativa busca inspirar meninas e meninos, evidenciando que as mulheres desempenham papéis transformadores na história e na construção da sociedade, sendo uma forma, tanto a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher quanto a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, de apresentar estratégias institucionais importantes para inserir a perspectiva de gênero na política curricular, promovendo a conscientização sobre a violência e o reconhecimento das contribuições das mulheres. No entanto, a efetiva implementação dessas ações

depende da articulação com o cotidiano escolar e da disponibilidade de materiais didáticos adequados, de modo que a presença da perspectiva de gênero nos currículos seja realmente significativa e contínua.

Essas contribuições revelam a angústia constante vivenciada pelas *Mulheres-Professoras*, em que o anseio de promover debates significativos e transformadores, especialmente sobre dimensões de gênero, esbarra em limitações estruturais da política curricular, na pressão por resultados no ENEM e na ausência de materiais didáticos que contemplem a história e as experiências das mulheres. Nesse contexto, a **Professora Clara** reconhece que essa abordagem superficial constitui uma falha do sistema, mas destaca, de forma sincera, que muitas vezes não há alternativa diante do formato rígido da escola e das exigências externas, evidenciando as tensões entre a prática docente, os imperativos institucionais e a busca por uma educação mais crítica e inclusiva.

Diante dessas palavras, é preciso reforçar a importância da escuta e da reflexão coletiva, abrindo espaço para outras vozes e experiências, em que perguntei: “A inclusão da perspectiva feminina nos currículos escolares, prevista pela Lei n.º 13.415/2020 e pela proposição de 2024 (BRASIL, 2020; BRASIL, 2024), está sendo efetivamente aplicada nas práticas escolares? Vocês, que atuam no EM, percebem essa aplicação em diferentes áreas?” Essa pergunta, mais do que buscar uma resposta objetiva, teve o intuito de provocar uma problematização sobre a realidade das escolas e estimular uma análise crítica sobre a distância entre o que está previsto na legislação e o que é efetivamente vivido em sala de aula, representando um reposicionamento do foco da pesquisa: a escuta delas como ferramenta fundamental para compreender os limites, as possibilidades e os silêncios das políticas curriculares em relação às questões de gênero.

Portanto, a fala da **Professora Julia** trouxe à tona uma observação importante sobre a desigualdade na abordagem da perspectiva feminina entre diferentes áreas do conhecimento, compartilhando que:

Eu trabalho bastante com a questão do machismo. Não, em diversas áreas, de jeito nenhum. Acho que as áreas das exatas trabalham menos do que as outras. Porque tem uma lista gigantesca de qualquer um. As humanas, por exemplo, eu sou da Língua Portuguesa. Eu posso trazer numa prova, num trabalho, um texto da Maria da Penha, outro texto sobre violência doméstica, outro sobre outra coisa. É

muito mais fácil de trabalhar.

Essa colocação da professora evidencia não apenas a disparidade entre as áreas do conhecimento no tratamento dos temas de gênero, mas também as possibilidades que disciplinas como Língua Portuguesa oferecem para a inserção de debates críticos no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, reforça a urgência de ampliar essas discussões nas áreas das ciências exatas, como Matemática, Física, Química e Biologia, que frequentemente são percebidas como neutras ou distantes dos desafios sociais. De fato, essas disciplinas também são atravessadas por desigualdades de gênero, seja na representação histórica de cientistas, na linguagem dos livros didáticos ou nas oportunidades de participação em atividades experimentais, e precisam ser problematizadas no espaço escolar para promover uma formação mais crítica e inclusiva.

A **Professora Flora** compartilhou sua prática docente na disciplina de História, no primeiro ano do EM, abordando o machismo como uma estrutura que atravessa tempos e sociedades, inserindo-o nas discussões iniciais sobre o conceito de história enquanto campo de permanências e transformações. No segundo ano do EM, a professora destaca que encontra maior abertura para discutir as relações de gênero articuladas ao mundo do trabalho, abordando questões como o trabalho feminino e o trabalho infantil, o que possibilita problematizar as desigualdades históricas e sociais presentes nessas experiências. Já no terceiro ano, ela aponta que o conteúdo da Revolução Industrial se torna um momento privilegiado para debater a inserção das mulheres no trabalho industrial, ressaltando, como afirma a própria docente, que “as mulheres, propriamente ditas, foram para as fábricas trabalhar”. Segundo a professora, esse conteúdo permite discutir não apenas a presença feminina no processo produtivo, mas também as condições de trabalho, a exploração da mão de obra feminina e infantil e a divisão sexual do trabalho. Esse relato evidencia que, mesmo diante de um currículo extenso e fortemente orientado por avaliações externas, como o ENEM, as docentes identificam brechas pedagógicas que possibilitam a inserção da perspectiva de gênero de forma crítica e significativa. Contudo, a **Professora Flora** também ressalta os limites deste trabalho, apontando que o tempo reduzido, a pressão pelo cumprimento de conteúdos e a lógica organizacional do Ensino Médio dificultam o aprofundamento

dessas discussões, muitas vezes restringindo a continuidade e a sistematização dos debates em sala de aula.

Imediatamente, a **Professora Jéssica** trouxe experiências relacionadas à visibilidade das mulheres na área das ciências, relatando iniciativas desenvolvidas no contexto escolar, como a realização da “Semana da Mulher Matemática” no EF. Segundo a docente, essa atividade teve como objetivo evidenciar a contribuição histórica e contemporânea de mulheres que se destacaram não apenas na matemática, mas também em diferentes campos científicos, como física, química, biologia e outras áreas das ciências naturais e exatas. A professora destacou que, ao apresentar trajetórias de cientistas mulheres, foi possível problematizar a ausência feminina nos materiais didáticos, questionar estereótipos de gênero associados às áreas exatas e estimular a identificação das alunas com esses campos do conhecimento. Além disso, a iniciativa favoreceu debates sobre as desigualdades de acesso, permanência e reconhecimento das mulheres na ciência, ampliando o repertório crítico dos estudantes. Essas ações, conforme aponta a professora, constituem oportunidades pedagógicas relevantes para desconstruir visões naturalizadas sobre gênero e ciência, ao mesmo tempo em que contribuem para ampliar os horizontes formativos dos alunos e alunas desde as etapas iniciais da escolarização.

Por sua vez, a **Professora Flora** comparou sua atuação no EFI com a do EM, destacando que no fundamental existe maior flexibilidade para abordar conteúdos diversos, incluindo a problemática de gênero, enquanto no EM as limitações estruturais das turmas, a falta de interesse de alguns alunos e o alto índice de faltas dificultam o engajamento. De acordo com a professora, muitos estudantes do EM parecem mais preocupados em cumprir o mínimo necessário para passar nas avaliações do que em aprofundar a aprendizagem ou se engajar criticamente nos temas propostos. Esse desinteresse pode ser compreendido como resultado de múltiplas pressões: a cobrança por resultados imediatos no ENEM, a rotina maçante de estudos, a sobrecarga de responsabilidades fora do ambiente escolar e a percepção de que certos conteúdos, especialmente aqueles relacionados a debates sociais e de gênero, não têm aplicação direta no cotidiano ou no mercado de trabalho. Além disso, as faltas de identificação com os temas e a ausência de estratégias pedagógicas que tornem esses conteúdos significativos contribuem para a desmotivação, evidenciando a necessidade de práticas educativas que conectem

teoria e experiência, despertando interesse e protagonismo dos alunos em seu processo de aprendizagem.

A partir dessas falas, não podemos deixar de perceber, por mais desafiador e, por vezes, desanimador que seja o contexto real das salas de aula, atravessado por limitações estruturais, desmotivação estudantil e políticas educacionais frequentemente marginalizadas, colocando obstáculos concretos diante de quem deseja promover uma educação verdadeiramente crítica e transformadora. No entanto, justamente por essas dificuldades, torna-se ainda mais urgente fortalecer espaços de resistência, como o curso de extensão e os encontros promovidos nesta pesquisa, e que essas vozes, das *Mulheres-Professoras*, revelam que há potência mesmo nas brechas, havendo movimento, ainda que silencioso, na construção de práticas educativas que desafiam o currículo hegemônico²⁸ e inserem, com coragem, a perspectiva de gênero e o feminismo no cotidiano escolar. É por meio dessas práticas que se torna possível planejar o que está posto, abrir caminho para outras narrativas e reimaginar o EM como um espaço de escuta, pluralidade e emancipação.

Sabemos que a política curricular, ao negligenciar a presença das mulheres como produtoras de conhecimento e cultura, reforça ainda mais os silenciamentos e apaga trajetórias construídas que poderiam servir de inspiração e transformação. As teorias feministas, ao aprofundarem o caráter intelectual e analítico da presença feminina na sociedade, revelam como a arte e a literatura são espaços fundamentais para problematizar e desestabilizar padrões impostos historicamente. Sendo assim, a literatura, especialmente, se configura como um campo de resistência e desvelamento, em que a voz das mulheres pode ser amplificada, criando aberturas em estruturas de poder que tentam mantê-las em posições subalternas.

Por esse motivo, defende-se que as pesquisas desenvolvidas não devem permanecer restritas ao espaço universitário, transformando-se apenas em dissertações, livros ou artigos que têm dificuldade para alcançar aqueles que estão fora do meio acadêmico. A proposta da intervenção surge justamente com esse

²⁸ O currículo hegemônico pode ser compreendido como aquele produzido e legitimado a partir de relações de poder que selecionam e hierarquizam conhecimentos, saberes e práticas considerados socialmente válidos, ao mesmo tempo em que silenciam experiências e perspectivas dissidentes. No contexto brasileiro, esse currículo tende a se apresentar como neutro e universal, mas opera como um instrumento político de reprodução das desigualdades sociais, de classe, gênero e raça, ao constituir-se como um espaço permanente de disputas e negociações (LOPES; MACEDO, 2011).

intuito de romper essa barreira e trazer o debate para dentro da escola, ouvindo profissionais que vivem diariamente a realidade escolar: professores e professoras que constroem suas trajetórias, enfrentam desafios concretos e carregam consigo identidades, saberes e experiências diversas.

Nesse sentido, é muito importante que os professores cultivem a consciência de que também são pesquisadores. Nosso cotidiano é atravessado por perguntas, inquietações, angústias e práticas que merecem ser discutidas, sistematizadas e compartilhadas no dia a dia, em que fazer pesquisa não é algo distante da sala de aula, mas sim uma forma potente de compreender mais profundamente os contextos em que atuamos, de buscar transformações possíveis e de reivindicar nosso lugar como sujeitos que produzem conhecimento e não só informação, a partir da experiência, da escuta e da reflexão crítica.

Essa perspectiva está alinhada à metodologia de Paulo Freire, especialmente à obra *"Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa"* (2019), na qual o autor defende que a formação ética dos alunos deve ser valorizada, que o pensamento crítico deve ser parte essencial da educação e que as técnicas de ensino precisam considerar o contexto social em que estão inseridas, afirmando:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazem se encontram um no corpo do outro. Enquanto o ensino continua buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2019, p. 30).

O fragmento de Paulo Freire, em que se afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ressoa profundamente com a experiência vivenciada durante esta investigação. Desde o início, tornou-se presente que o trabalho não se restringe à transmissão de conteúdos ou à elaboração de materiais pedagógicos, mas constitui um processo reflexivo e coletivo, marcado por incertezas, tensões e enfrentamentos. A abordagem de temas relacionados a gênero e desigualdade exige cuidado e sensibilidade, pois envolve medos ligados a provocar desconforto, desafiar normas sociais e enfrentar resistências culturais, evidenciando como a inserção dessas temáticas na prática escolar é atravessada por dilemas éticos e pedagógicos que exigem coragem, planejamento e reflexão crítica constante.

Falar dos múltiplos femininos na escola ainda constitui um tabu, como evidenciado durante a intervenção com o corpo docente. Ao ser apresentada ao tema, a **Professora Julia** manifestou surpresa quanto à abordagem adotada, afirmando que havia imaginado algo totalmente diferente. Esse relato ilustra, de maneira significativa, o que Paulo Freire descreve como o “medo da liberdade” e da própria descoberta, mostrando como a recepção de temáticas críticas, como o feminismo, pode provocar resistência mesmo entre educadoras. O comentário suscita reflexões importantes sobre as expectativas e concepções prévias que professoras e professores possuem acerca do feminismo, revelando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a problematização e a ampliação da compreensão sobre gênero, ao mesmo tempo em que desafiam visões consolidadas e possibilitam novas formas de engajamento no ambiente escolar.

A partir do momento em que se percebeu a necessidade de discutir o tema, veio durante a pandemia de 2020²⁹. Estávamos isolados em casa, mas, mesmo assim, ou talvez justamente por isso, os casos de feminicídio aumentaram. As mulheres continuavam sendo mortas, mesmo dentro de casa, o lugar que sempre foi romantizado como espaço de proteção. Segundo a pesquisa de opinião *Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher – 2021*, divulgada pelo Senado Federal, 86% das mulheres brasileiras perceberam um aumento da violência contra a mulher no último ano (BRASIL, 2021). Esse dado reforça o que já era visível no cotidiano: o silêncio em torno dessas violências mata.

Foi nesse período, enquanto escrevia meu trabalho de conclusão de curso sobre as *Mulheres-Professoras*, que compreendi, com mais força, que não basta apenas saber: é preciso provocar, é preciso anunciar, como diz Paulo Freire. Isso significa que, mesmo que o tema em si seja o feminismo, a desigualdade e a violência não sejam uma novidade histórica, ele ainda é novo no currículo, ele ainda é um silenciado nas salas de aula. E é quando o trazemos para esse espaço, com coragem, que abrimos brechas para transformar o cotidiano. Não falo aqui de uma transformação total, imediata, mas de pequenos deslocamentos, de reflexões que atravessam nossos alunos, nossos colegas, a escola. Levar esses temas para o Ensino Médio é também dar visibilidade ao que está sendo vivido por tantas

²⁹ Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como pandemia, devido à rápida disseminação do vírus SARS-CoV-2. Em 5 de maio de 2023, declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), indicando estabilização global, embora a doença continue sendo monitorada. A situação atual deve ser analisada, sem esquecer os impactos do passado.

mulheres, por pessoas LGBTQIAPN+³⁰, por pessoas negras, que seguem sofrendo com a invisibilidade, o preconceito e a violência da nossa sociedade.

Neste sentido, reconheço que a minha prática também se transforma. Ao trazer esses debates para o campo da educação, especialmente dentro do NEM, estou desafiando uma estrutura conservadora que tenta manter tudo como está. E faço isso não sozinha, mas com as *Mulheres-Professoras* que participaram da intervenção e que, a partir de suas falas, também começaram a enxergar que é possível e necessário trazer os feminismos para a sala da escola. Há amparo legal para isso. Há urgência para isso. E há, sobretudo, mulheres que querem e precisam ver-se e ouvir-se dentro das políticas curriculares.

Portanto, ao assumir esse compromisso ético e político com a pesquisa, é também uma forma de resistência à lógica da fragmentação e do silenciamento. É reconhecer que nossos saberes, especialmente os saberes das *Mulheres-Professoras*, historicamente desvalorizados, têm potência para reconfigurar o que se entende por currículo, formação e prática educativa. Trata-se de criar espaços em que possamos expressar livremente o que pensamos, o que acreditamos e o que vivenciamos no exercício da docência. Esses saberes partem de quem está diretamente exposto às pressões das mantenedoras, dos governos e da própria comunidade escolar. Frequentemente, quando se discute a qualidade da educação, a responsabilidade recai injustamente sobre o professor, sem considerar as condições reais que impactam seu trabalho: carga horária excessiva, baixos salários, precariedade da infraestrutura e falta de valorização profissional.

Dessa forma, garantir que o feminismo esteja presente na política curricular não é apenas um aspecto acadêmico, mas um compromisso político e social. Inserir esses debates na sala de aula significa oferecer aos alunos e professores a oportunidade de compreender como os discursos culturais moldam nossa percepção de gênero e poder, possibilitando a reflexão crítica e a transformação da realidade ao seu redor. Nesse sentido, a emancipação feminina, ainda que marcada por contradições e impregnada de ideologias, tem aberto espaços para uma nova concepção de mulher, que vai além da beleza e se afirma como sujeito de sua própria história.

³⁰ LGBTQIAPN+ é a sigla que designa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não binários, sendo o “+” uma forma de incluir outras identidades e orientações sexuais não explicitamente representadas, reconhecendo a diversidade de gênero e sexualidade.

No âmbito escolar, que muitas vezes reafirma hierarquias, naturaliza desigualdades e dificulta a expressão de vozes marginalizadas, a construção de espaços de escuta respeitosa e recíproca torna-se fundamental não apenas para qualificar o ensino, mas também para promover a formação crítica dos estudantes e fortalecer as trajetórias das *Mulheres-Professoras*. No campo da política educacional, conforme discutido por Jefferson Mainardes e César Tello (2016), o posicionamento político do pesquisador está profundamente vinculado à sua perspectiva epistemológica, constituindo-se como uma prática ética e reflexiva. Essa compreensão sustenta escolhas metodológicas e teóricas que permitem problematizar o lugar social da mulher e as relações de poder que atravessam sua existência. Assim, a investigação busca compreender as lutas cotidianas enfrentadas pelas mulheres diante das opressões estruturais, situando seus percursos no entrecruzamento entre feminismo, patriarcado e o contexto brasileiro em que as *Mulheres-Professoras* estão inseridas.

A partir da problematização e teorização das políticas públicas, torna-se evidente a relevância de seguir trilhando o caminho, desafiador e necessário, do feminismo e da cultura na contemporaneidade. Historicamente, os movimentos feministas ganharam força a partir do século XIX, com avanços significativos no início do século XX, especialmente no Reino Unido e nos Estados Unidos. Tais movimentos foram determinantes na luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, especialmente no que diz respeito à educação, ao voto e à participação pública.

No entanto, conforme argumenta Silvia Federici (2025), é fundamental ampliar essa leitura histórica, compreendendo que a subordinação das mulheres não se restringe à exclusão de direitos formais. Em "*Caça às bruxas e o capital: Mulheres, Acumulação, Reprodução*", Federici analisa como a consolidação do capitalismo esteve intrinsecamente ligada ao controle dos corpos e do trabalho feminino, por meio de processos como a caça às bruxas e a repressão a formas comunitárias de existência. A autora revela que a violência institucionalizada contra as mulheres foi funcional à construção de uma ordem social que naturaliza a divisão sexual do trabalho e a desvalorização do saber feminino.

Entre o final dos anos 1960 e o início dos 1970, o nó entre o feminismo e a luta de classes, entre o feminismo e o marxismo, se impôs como questão

central em um contexto de lutas coabitado por diversas perspectivas feministas. Após a grande fase das manifestações de mulheres que enchiam as praças para exigir o direito ao aborto e a igualdade salarial, tornou-se necessário construir uma análise mais pontual das causas sociais e históricas das formas de exploração a que as mulheres estavam sujeitas. (FEDERICI, 202, p. 15).

A partir do trecho de Federici, é possível observar uma virada fundamental na análise feminista articulada ao marxismo: a necessidade de revisitar a teoria da acumulação primitiva, conceito originalmente proposto por Marx, para compreender os mecanismos históricos e estruturais da exploração das mulheres. Tal declaração se confirmou entre o final dos anos 1960 e o início dos anos 1970, em um cenário de intensa mobilização política, especialmente protagonizado pelos movimentos feministas, que já não se contentavam apenas com reivindicações imediatas, como o direito ao aborto e a igualdade salarial. A urgência passou a ser a construção de uma análise mais aprofundada sobre as causas históricas das formas de exploração que atingem as mulheres, destacando que tais violências são sustentadas por sistemas de dominação entrelaçados ao capitalismo e ao patriarcado.

A feminista pressiona a leitura marxista tradicional ao demonstrar que a acumulação primitiva não foi um processo encerrado no nascimento do capitalismo, mas algo contínuo, sustentado até hoje por meio da apropriação do corpo, do tempo e do trabalho das mulheres. Essa perspectiva desafia uma concepção linear da história econômica e coloca a exploração do trabalho reprodutivo feminino no centro da crítica ao capital. Nesse cenário, a autora afirma que a luta feminista não pode ser relacionada à luta de classes, pois ambas enfrentam um sistema de exploração material e simbólica. Era necessário, portanto, produzir uma análise mais situada e concreta sobre a posição social das mulheres, reconhecendo como o patriarcado atua em articulação com o capitalismo para manter as desigualdades estruturais. Ao mesmo tempo, diversas vertentes feministas conviviam e disputavam sentidos e estratégias de enfrentamento, mas compartilhavam a compreensão de que as formas de opressão vividas pelas mulheres eram históricas e exigiam leitura crítica e transformadora.

Os movimentos feministas da época, ao exigirem igualdade de direitos e condições dignas de trabalho, assemelham-se, em muitos aspectos, às lutas atuais

lideradas por entidades como o CPERS,³¹ Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul. Este sindicato tem protagonizado embates em defesa da valorização profissional, do piso salarial³², de condições adequadas de trabalho e da equidade de gênero na educação pública. No Rio Grande do Sul, o piso do magistério estatal foi reajustado em 6,27%, passando de R\$ 4.580,59 em 2024 para uma jornada de 40 h semanais, com subsídio inicial de R\$ 4.809,49 para quem possui licenciatura plena, conforme o Portal do Estado do Rio Grande do Sul. Esse subsídio sofreu novo reajuste em 2025, alcançando R\$ 4.867,77, com valor de entrada na carreira elevado para R\$ 5.111,05, refletindo a busca por uma remuneração que supere a inflação e fortaleça o magistério.

A atuação sindical, especialmente em uma categoria majoritariamente feminina como a do magistério, evidencia como os feminismos e a luta de classes continuam entrelaçados na prática cotidiana das trabalhadoras da educação. As reflexões das professoras que participaram da intervenção realizada nesta pesquisa dialogam diretamente com essas proposições de Federici, ao denunciarem a desvalorização da profissão docente e as condições precárias enfrentadas no cotidiano escolar. Importante destacar que todas as *Mulheres-Professoras* participantes são filiadas ao CPERS, o que reforça a articulação entre a luta pela educação pública de qualidade e a defesa dos direitos das mulheres trabalhadoras de uma categoria historicamente desvalorizada e ainda mais fragilizada pelas políticas austeras do governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Nesse contexto, a remuneração foi apontada como uma das expressões mais concretas dessa desigualdade histórica, historicamente desvalorizada e, ultimamente, ainda mais fragilizada pelas políticas austeras do governo do Estado do Rio Grande do Sul. Dessa forma, ao compartilharem suas experiências dentro da escola pública, as professoras denunciaram a desvalorização da profissão docente, especialmente entre as mulheres, destacando o salário como um indicador claro dessa desigualdade, ao afirmarem que:

³¹ A luta sindical na educação também se configura como uma luta histórica pela valorização do trabalho feminino, uma vez que o magistério é composto majoritariamente por mulheres. Essa realidade evidencia como a desvalorização da educação está profundamente relacionada às estruturas patriarcais da sociedade, que historicamente atribuem menor reconhecimento social e econômico ao trabalho realizado por mulheres. Disponível em: <https://cpers.com.br/mulheres/>.

³² O piso salarial do magistério estadual no Rio Grande do Sul foi reajustado em 2025 para R\$ 4.867,77, com valor inicial de R\$ 5.111,05 para docentes com licenciatura plena, conforme dados divulgados pelo governo do estado (Rio Grande do Sul, 2025). Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/>.

A gente fala em igualdade, mas olham nossos salários, nossa sobrecarga; ninguém valoriza o que fazemos. Ser mulher e professora é estar sempre acumulando funções que ninguém reconhece.

A partir dessa fala, a **Professora Flora**, que também atua no CPERS, trouxe uma contribuição marcada por sua leitura crítica das políticas educacionais vigentes e por sua vivência sindical. Segundo a docente, o atual governo vem executando de forma coerente o seu projeto para a educação, um projeto que, em sua avaliação, não contempla o fortalecimento da escola pública nem a valorização dos educadores. Ao problematizar esse cenário, a professora destacou que os desafios enfrentados pela escola extrapolam os aspectos da motivação dos estudantes, exigindo o enfrentamento da dificuldade de transformar informação em conhecimento em um contexto marcado pelo excesso de dados e pela precarização das condições de ensino.

Essa realidade recai de maneira ainda mais profunda sobre as *Mulheres-Professoras*, historicamente sobrecarregadas por funções sociais não remuneradas, como o cuidado com os filhos, idosos, o trabalho doméstico e, muitas vezes, a responsabilidade por práticas comunitárias e religiosas, atividades fundamentais para a reprodução social e para a manutenção do capitalismo. Assim, a desvalorização do trabalho docente feminino não pode ser compreendida de forma isolada, mas articulada a uma estrutura que naturaliza a exploração do trabalho produtivo e reprodutivo das mulheres, aprofundando desigualdades e limitando sua atuação política e pedagógica.

Essas reflexões ressoam no que Federici descreve como exploração do trabalho invisível, sustentado por uma lógica de acumulação que exige das mulheres a constante reprodução da força de trabalho, seja nos lares, seja nas salas de aula, ou sem a devida remuneração ou reconhecimento social. Portanto, a desigualdade salarial entre os gêneros não pode ser compreendida apenas como uma falha pontual das políticas públicas, mas como parte de um projeto histórico de subjugação que se atualiza nas estruturas do mundo do trabalho e, particularmente, na educação.

O sistema capitalista, estruturado a partir da centralidade do homem branco, ocidental e heterossexual, operou historicamente o silenciamento e o apagamento dos saberes produzidos por mulheres e por outros grupos sociais em condições minoritárias, como as populações dos territórios colonizados. Esse processo, que ainda hoje se atualiza nas formas como o conhecimento é legitimado e transmitido, pode ser compreendido como uma forma de violência epistêmica, um termo que denuncia a exclusão sistemática de vozes discordantes da história oficial e da produção do saber. Sendo assim, ao articular essas vozes silenciadas com o pensamento de Silvia Federici, especialmente no que diz respeito à crítica ao processo contínuo de acumulação primitiva, e às lutas encampadas por sindicatos como o CPERS, no qual todas as *Mulheres-Professoras* participantes desta pesquisa estão inseridas, inscreve-se uma tradição feminista crítica que busca desvelar as múltiplas camadas de opressão e construir caminhos de resistência a partir da análise concreta da realidade vivida.

Essas *Mulheres-Professoras*, atuantes em uma escola pública estadual do município de Arroio Grande, denunciam, com base em suas experiências, a precarização da educação pública, a sobrecarga da docência e a invisibilização de temas fundamentais na formação dos estudantes. As professoras participantes também apontaram que, no cotidiano escolar, muitos estudantes só passam a se preocupar-se com a escola quando o ENEM se aproxima geralmente no final do ano. Além disso, relataram a dificuldade que os jovens têm em conectar os conteúdos escolares com sua realidade concreta. Esse distanciamento é agravado por uma política educacional que deslegitima o debate sobre temas sociais e políticos em sala de aula, e que muitas vezes censura práticas pedagógicas que tentam promover reflexões críticas. O próprio material didático, segundo elas, reforça essa lógica, ao evitar ou tratar de forma superficial temas como desigualdade, gênero, raça e sexualidade.

Desta maneira, destaca-se que o processo de fragmentação da comunidade, como aponta Federici, tem raízes no cercamento de terras comunitárias, na separação entre produção e reprodução, e se reflete hoje na divisão entre escola e realidade social. Essa separação se manifesta tanto no conteúdo transmitido, quanto nas condições em que professoras e professores trabalham, principalmente as mulheres, que enfrentam um acúmulo de funções e uma histórica desvalorização de sua atuação profissional.

Nesse contexto, a partir das vozes dessas *Mulheres-Professoras* de Arroio Grande-RS, de suas práticas, resistências e análises, revela-se uma pedagogia feminista, entendida como uma proposta que articula teoria e prática a partir das experiências concretas das mulheres e demais sujeitos historicamente marginalizados. Inspirada em autores como Bell Hooks (1994), que defende uma educação crítica, engajada e transformadora, e María Lugones³³ (2020), que enfatiza a necessidade de reconhecer as múltiplas opressões e subjetividades, essa pedagogia busca desconstruir as relações de poder presentes na escola, promover a conscientização sobre desigualdades de gênero, classe e raça, e valorizar os saberes produzidos coletivamente. Nessa perspectiva, é primeiro compreender, que:

Colonialidade não se refere apenas à classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, à autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas. (LUGONES, 2020, p.61).

Trata-se, por conseguinte, de uma pedagogia crítica e coletiva, que enfrenta a lógica excludente do capital e do patriarcado e reivindica uma educação comprometida com a transformação social. Nesse horizonte, as discussões realizadas na disciplina *Leituras Dirigidas: Ensino Médio, Ideologia e Currículo – Políticas e Práticas*, integrante do componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão, e ministrada no início de 2025 pelo professor Dr. Jonas Tarcísio Reis, possibilitaram o aprofundamento dessa análise crítica, especialmente em relação à implementação do NEM. Ainda que com a participação de poucos colegas, o espaço foi marcado por intensas trocas de experiências, revelando os desafios enfrentados no cotidiano escolar e reafirmando a importância de práticas pedagógicas engajadas e transformadoras.

Essas reflexões dialogam diretamente com as falas das *Mulheres-Professoras* durante a intervenção realizada na escola, nas quais ficou evidente o

³³ María Lugones (1944–2020) foi filósofa e feminista argentina, radicada nos Estados Unidos, conhecida por desenvolver o conceito de “colonialidade de gênero”, articulando opressões de gênero, raça, classe e sexualidade a partir da crítica decolonial. Sua obra é referência para compreender como o colonialismo estruturou hierarquias de poder que atravessam os corpos e saberes das mulheres, especialmente latino-americanas, e outros povos historicamente marginalizados (LUGONES, 2008; 2020).

descontentamento com o atual governo estadual, liderado por Eduardo Leite, sobretudo no que diz respeito à desvalorização da profissão docente e aos baixos salários. As professoras relataram como a sobrecarga de trabalho, a ausência de reconhecimento e o sentimento de abandono político têm afetado diretamente suas práticas pedagógicas e a forma como a política curricular é executada. Nesse contexto, a reforma do NEM surge não como uma proposta emancipadora, mas como mais um mecanismo de exclusão e precarização, que retira das educadoras a autonomia de construir práticas significativas, impondo um modelo tecnicista, fragmentado e desconectado da realidade dos sujeitos que compõem a escola pública.

Para compreender o cenário atual do NEM e suas implicações no contexto escolar, é fundamental analisar os objetivos e metas estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024³⁴, instituído pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Segundo dados disponíveis no portal do governo federal e nos relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao ciclo de 2018, é possível avaliar o avanço e os desafios na implementação da meta 3, que trata especificamente do EM. Portanto, essa meta prevê, até o ano de 2016, a universalização do atendimento escolar para toda a população entre 15 e 17 anos, e a elevação da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% até o final do período vigente. Para entender como esses objetivos impactam o trabalho docente e se relacionam com as falas das professoras, sobre as dificuldades enfrentadas, a precarização da carreira e as limitações do currículo, é preciso analisar não apenas os números oficiais, mas também as condições concretas nas quais o ensino é realizado, evidenciando os descompassos entre as políticas públicas e a realidade das escolas.

Ao analisar o indicador 3A - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a **Educação Básica**, a meta está em média 84,3% de 100% em todo o Brasil, de acordo com o INEP³⁵. No Rio Grande do Sul, a situação atual é de 84.5%. Já o indicador 3B: Percentual da população de 15 a 17 anos que

³⁴ As informações sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estão disponíveis na Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, publicada no Diário Oficial da União em 26 de junho de 2014. O acompanhamento das metas é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), cujos relatórios oficiais podem ser consultados no portal eletrônico do órgão: <http://portal.inep.gov.br>.

³⁵ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2016–2018. Brasília: MEC/INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/pne/relatorios>.

frequenta o Ensino Médio ou possui **Educação Básica** completa, é muito preocupante, pois, a partir de fontes do INEP, a meta que é prevista para 85% nem sequer foi alcançada; portanto, a situação atual corresponde a 55.3% e, no Rio Grande do Sul 55.5% que frequentam o EM. Ou seja, tanto no RS quanto no resto do Brasil, a meta três do EM está registrada com números alarmantes que indicam que é preciso que haja a necessidade de entender e buscar por respostas sobre a política curricular e como ela pode implicar para que se tenha qualidade socialmente referenciada para todos os estudantes. Essa é uma discussão urgente, especialmente quando pensamos na realidade do EM e nos desafios enfrentados por estudantes, professores e a própria escola como instituição.

Refletir sobre a educação nesse nível é compreender como ela pode, ao mesmo tempo, reproduzir desigualdades e, contraditoriamente, ser um caminho para a transformação social. Mais do que preparar para o mercado, a escola deveria ser um espaço de formação crítica, de emancipação e de construção de um projeto de sociedade que não esteja preso às amarras do capitalismo, em que tudo gira em torno do econômico, mas sim centrado na valorização humana. Conforme Marx, no capitalismo:

Todas as relações pessoais se dissolvem no valor de troca, o que significa que até mesmo a educação tende a ser reduzida a uma mercadoria. Nesse sentido, pensar a escola como espaço de emancipação é romper com essa lógica e reivindicar sua função social transformadora. (MARX, 2004, p.84)

Diante disso, a meta 3 do Plano Nacional de Educação³⁶ (PNE), referente ao EM, destaca a importância de políticas que assegurem o acesso e a permanência dos estudantes, de modo que essa etapa da escolarização seja significativa e contribua para a formação cidadã. A realidade escolar, porém, revela que a evasão, a precarização e a falta de perspectiva seguem afetando diretamente a juventude. Nesse contexto, torna-se urgente repensar o papel da escola como espaço de pertencimento e de construção de futuros mais justos e emancipatórios.

Para compreender de forma mais concreta os objetivos propostos pelo PNE em relação ao EM, é importante destacar um dos trechos da legislação que trata da

³⁶ O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece 20 metas e estratégias para garantir o direito à educação de qualidade no Brasil (2014–2024). A meta 3 trata do Ensino Médio, visando sua universalização e a elevação da taxa líquida de matrículas (BRASIL, 2014).

institucionalização de um programa nacional voltado à renovação dessa etapa da educação:

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Entretanto, para entender por que esses avanços legislativos nem sempre se refletem no cotidiano das escolas, é fundamental aprofundar a análise da estrutura política curricular do Ensino Médio no Brasil e sua incorporação nas práticas escolares. É preciso perguntar: quem define os conteúdos e quais interesses estão por trás dessas escolhas? Como essas diretrizes chegam ao planejamento escolar, sobretudo na rede estadual do Rio Grande do Sul? Essa reflexão aponta para um quadro complexo, em que a implementação das políticas educacionais muitas vezes esbarra em resistências, precarização e invisibilização das problemáticas de gênero, obrigando as professoras a atuarem em um espaço tensionado entre o que é oficialmente previsto e o que efetivamente é possível realizar. Portanto, fica claro que a intervenção, a partir das falas, comprova que a presença ou ausência da perspectiva feminista no currículo revela não apenas uma dimensão de conteúdo, mas também de poder, reconhecimento e compromisso político com a transformação social. A **Professora Flora** compartilhou sua experiência na disciplina de História:

No primeiro ano, trato o machismo como uma permanência histórica, parte das transformações e continuidades sociais. No segundo ano, discuto a condição da mulher, o trabalho feminino e até o trabalho infantil. E, no terceiro, quando abordo a Revolução Industrial, volto a destacar como as mulheres passaram a trabalhar em fábricas. Está presente, mas de forma pontual.

A fala da professora é de extrema importância, pois evidencia que as discussões sobre gênero se organizam de maneira transversal ao longo dos três anos do EM, ainda que apareçam de forma pontual e condicionada pelas estruturas curriculares. Portanto, ao tratar o machismo como uma permanência histórica, a

docente reconhece que as desigualdades de gênero não se constituem como fenômenos isolados, mas como parte das continuidades que atravessam os processos sociais e históricos. A abordagem do trabalho feminino e do trabalho infantil, especialmente no contexto da Revolução Industrial, possibilita problematizar a exploração da força de trabalho das mulheres e das crianças, evidenciando como essas relações se intensificam com o avanço do capitalismo. No entanto, ao afirmar que tais discussões ocorrem de maneira pontual, a professora também explicita os limites impostos pelo currículo prescrito, pelo tempo escolar e pelas exigências avaliativas, revelando como a inserção das perspectivas de gênero depende, em grande medida, da iniciativa e da sensibilidade docente.

Já a **Professora Jéssica** apresentou um exemplo pertinente ao EF, destacando como essas questões se manifestam também nas etapas iniciais da Educação Básica:

No trabalho que a professora (que não está na intervenção) desenvolve no Instituto Fundamental, aqui à tarde, ela organizou, na Semana da Mulher Matemática, atividades sobre mulheres que se destacaram nas Matemáticas e nas Ciências, trazendo materiais enriquecedores para os alunos.

A experiência relatada por **Professora Jéssica** evidencia como iniciativas pontuais no EF tornam visíveis as contribuições das mulheres em áreas historicamente marcadas pela presença masculina, como as disciplinas de matemática e ciências. A Semana da Mulher Matemática, ao organizar atividades que destacam trajetórias femininas, não apenas rompe com os estereótipos de gênero, mas também promove uma conexão entre teoria e prática pedagógica, fortalecendo a conscientização dos alunos sobre desigualdades históricas e contemporâneas.

Portanto, do ponto de vista da pedagogia feminista, essa prática demonstra como conteúdos relacionados ao feminismo e à equidade de gênero podem ser contextualizados de forma concreta e significativa, dialogando com a realidade dos alunos. Além disso, evidencia a importância de materiais didáticos que dialogam tanto com a realidade dos alunos quanto com a dos professores, e de estratégias educativas que reforcem a presença feminina na produção científica, contribuindo para a formação de uma visão crítica e para a valorização das mulheres como

agentes de conhecimento. A natureza pontual dessas ações também aponta um desafio: garantir que tais abordagens não se limitem a eventos isolados, mas se tornem práticas contínuas que permeiam o currículo de maneira integrada e reflexiva. Por fim, a **Professora Flora** retomou a discussão, estabelecendo uma comparação entre o EF e o EM:

Eu também atuo no fundamental municipal e percebo que lá temos mais condições de explorar conteúdos variados. No Ensino Médio, com turmas muito numerosas, alta taxa de faltas e foco na preparação para o ENEM, muitos alunos acabam apenas “cumprindo a tarefa” para passar na prova, o que dificulta qualquer aprofundamento transversal.

Esse conjunto de interações evidencia como a aplicação das leis que incluem a perspectiva feminina varia drasticamente entre áreas do conhecimento, níveis de ensino e condições concretas de sala de aula. A partir dessas colocações, foi retomado o diálogo com os participantes, destacando que, embora a informação sobre feminismos esteja disponível em diversos materiais, transformá-la em conhecimento representa um grande desafio, conforme ressaltado por uma das professoras, já que conteúdos pontuais nas práticas pedagógicas nem sempre se convertem em aprendizagem significativa. Retomando a perspectiva de Paulo Freire (1992, p. 27), “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”, podemos compreender que, para que a política curricular do NEM seja realmente efetiva, é necessário que docentes e estudantes, principalmente *Mulheres-Professoras* transformem essas informações em reflexão crítica e ações que promovam a equidade de gênero na educação. A **Professora Jéssica** então explicou sua prática pedagógica:

Acho que é assim mesmo. Eu trabalho dessa forma: proponho um caso concreto de machismo na sociedade contemporânea e peço que os alunos relatem situações que conhecem; pode ser algo que viram na mídia, ouviram na rua, até histórias que chegaram à família. Eles adoram esse tipo de atividade e, de repente, começam a compartilhar casos reais: ‘A vizinha da minha tia apanha do marido’, ‘conheço alguém que sofreu violência’. Quando percebem que não estão sozinhos e

que aquilo não deveria ser 'rotina'. Muitos dizem: 'Nunca tinha parado para pensar assim... Hoje cheguei em casa e falei pro meu pai que isso não pode ficar desse jeito.' É um momento de empoderamento: eles entendem que aquela conversa vai além de uma simples aula de texto. Eu costumo eleger um assunto e dedicar uma semana inteira a ele — por exemplo, na Semana da Mulher, trabalho só com textos sobre Maria da Penha, relatos de violência doméstica e depoimentos de quem rompeu o ciclo de abuso. Se posso, até insiro frases nos exercícios inspiradas em algo que alguém comentou em sala, para manter o debate vivo. Funciona: eles participam muito, falam livremente. Mas há resistência: às vezes, mães chegam e perguntam: "Professora, quando a senhora vai começar a dar a matéria de verdade?", porque, para elas, aquele conteúdo não é "aula de verdade". Isso aparece mais no Fundamental, mas também ocorre no Médio. Pós-pandemia e sob o contexto desse governo estadual, em que todo mundo 'passa no fim do ano', engajar os alunos em temas que não são cobrados no ENEM fica ainda mais difícil. Infelizmente, muitos participam pouco.

Como Beauvoir ressalta, “não se trata para a mulher de se afirmar como mulher, mas de tornarem-se seres humanos na sua integridade” (1949, p.141), evidenciando que a educação deve possibilitar à mulher questionar os papéis que lhe são impostos socialmente e desenvolver sua autonomia. Em continuidade a essa reflexão, a experiência relatada pela **Professora Jéssica**, que, ao utilizar a disciplina de Ensino Religioso para promover uma conversa crítica sobre o papel da mulher no divino, demonstra como a prática pedagógica pode materializar os princípios apontados por Beauvoir. Ao problematizar e relacionar concepções historicamente naturalizadas, a professora cria um espaço no qual os estudantes passam a reconhecer desigualdades de gênero e a compreender que a construção social dos papéis femininos não é constante. Essa política curricular evidencia que o currículo escolar, quando mediado por professoras comprometidas com a perspectiva feminista, deixa de ser apenas um instrumento de transmissão de conteúdos e se torna um espaço de produção de conhecimento crítico, questionamento das normas sociais e valorização da presença das mulheres em diferentes esferas da sociedade.

Nesse sentido, a prática da **Professora Jéssica** não apenas fortalece a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes, mas também reafirma a

necessidade de políticas curriculares que integrem a perspectiva de gênero, permitindo que a educação contribua para a formação de sujeitos conscientes de sua agência e capazes de desafiar estruturas de opressão e silenciamento, relatando que:

Eu percebi que, como estou em uma escola municipal rural, este ano assumi a disciplina de Ensino Religioso, algo que nunca havia trabalhado antes, e decidi transformar essa aula em um espaço de conversa. Hoje, por exemplo, levei o tema do papel da mulher no divino. Perguntei: "Como assim?" Na Igreja Católica não há figura feminina na divindade, pois existem freiras, mulheres que frequentam, mas não há sacerdotisas. Já em igrejas evangélicas, há pastoras. Eles ficaram impressionados. 'Nossa, tem denominações em que a mulher tem mais protagonismo do que na Igreja Católica?' Eles se intrigaram: "Como assim o divino pode ter feminino? O divino é masculino? Esse questionamento abriu um debate rico, com os alunos falando, falando, falando exatamente o tipo de discussão crítica que precisamos incentivar.

A fala e o questionamento da professora evidenciam como a disciplina de Ensino Religioso pode se tornar um espaço privilegiado para problematizar e questionar concepções historicamente naturalizadas sobre gênero. Ao introduzir o tema do papel da mulher no divino, a docente atuou não apenas como transmissora de conteúdo, mas como mediadora de diálogos críticos, estimulando os docentes a confrontarem suas próprias percepções e os preconceitos internalizados pela sociedade. Por meio de perguntas provocativas e da contextualização das diferenças entre tradições religiosas, ela promoveu um debate que evidenciou que a presença feminina no sagrado não é uniforme nem naturalmente subordinada. A consequência dessa atividade reside na capacidade da professora em articular conhecimento acadêmico e experiências reais, permitindo que os estudantes reconheçam desigualdades de gênero e reflitam sobre normas sociais e culturais que moldam papéis historicamente impostos às mulheres.

É de suma importância ressaltar que, embora existam professores que atuem como mediadores críticos, muitos não possuem formação teórica ou enfrentam barreiras escolares e culturais que dificultam a abordagem de temas de gênero. O tabu ainda presente em torno dessas discussões faz com que, mesmo quando há

interesse e competência pedagógica, o debate seja limitado ou evitado por causa da ignorância e intolerância religiosa. Nesse sentido, a atuação da **Professora Jéssica** se destaca como exemplo de mediação consciente e comprometida, capaz de transformar o seu contexto escolar em um ambiente de desconstrução de preconceitos, ampliação da compreensão sobre diversidade e estímulo ao pensamento crítico, reforçando a importância de políticas curriculares que integrem a perspectiva de gênero.

Ao articular teoria, prática pedagógica e contexto social, a professora contribui para a produção de conhecimento crítico, fortalece a consciência ética e promove autonomia intelectual, em consonância com os princípios feministas de Simone Beauvoir (1949) sobre a formação da mulher como sujeito pleno, capaz de questionar e transformar os papéis socialmente impostos, pois dialoga diretamente com as reflexões de Simone de Beauvoir, que em *O Segundo Sexo* (1949) problematiza a forma como a religião, mais especificamente as tradições judaico-cristãs, historicamente relegou a mulher à posição de “Outro”, inferior ao homem. Ao associar o feminino ao pecado (como no mito de Eva) e ao sacrifício (como no ideal de Maria), a religião fortaleceu modelos de submissão e apagamento da autonomia feminina. Nesse sentido, ao questionar a masculinização do divino e propor um olhar ampliado sobre o sagrado, a prática pedagógica da professora não apenas estimula o pensamento crítico, como também contribui para o processo de ressignificação da identidade da mulher, rompendo com os discursos que naturalizam sua subordinação.

Trata-se, portanto, de um gesto pedagógico alinhado à luta feminista por visibilidade, representação e liberdade no espaço escolar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora não trate de maneira explícita dos feminismos ou do debate sobre o divino feminino,³⁷ aborda esses temas de forma subentendida ao afirmar como princípio a formação integral do sujeito, que inclui o desenvolvimento de capacidades críticas, éticas e sociais. O debate sobre o divino feminino permite,

³⁷ O divino feminino refere-se às representações do sagrado associadas ao feminino, presentes em diferentes culturas e tradições religiosas ao longo da história. Trata-se de símbolos, divindades e princípios ligados à criação, à vida, ao cuidado e à sabedoria, evidenciando que o sagrado nem sempre foi concebido exclusivamente como masculino. O estudo do divino feminino permite analisar criticamente como estruturas patriarcais historicamente marginalizaram ou subordinaram o feminino no âmbito religioso, contribuindo para a naturalização de desigualdades de gênero. Como observa RUETHER (2005), compreender essas construções possibilita refletir sobre alternativas simbólicas e pedagógicas que tensionem hierarquias e ampliem a visibilidade das mulheres. Disponível em: RUETHER, Rosemary Radford. *Goddesses and the Divine Feminine: A Western Religious History*. Berkeley: University of California Press, 2005.

nesse contexto, problematizar as representações do sagrado historicamente construídas a partir de uma lógica patriarcal, na qual o masculino ocupa lugar central, enquanto o feminino é silenciado ou subordinado. Presente em diferentes culturas e tradições religiosas, o divino feminino remete a símbolos, divindades e princípios ligados à criação, à vida, ao cuidado e à sabedoria, evidenciando que o sagrado nem sempre foi concebido exclusivamente como masculino.

Contudo, o tratamento implícito desses temas na BNCC revela limites importantes: ao não nomear diretamente as desigualdades de gênero e as contribuições do pensamento feminista, a BNCC dilui tais discussões em formulações amplas e genéricas, delegando às docentes a iniciativa de tensionar e problematizar estruturas patriarcais historicamente presentes no currículo. Ainda assim, essas brechas permitem a inserção de debates sobre a figura da mulher na religião, como fez a professora, bem como o trabalho com autoras e autores críticos, como Simone de Beauvoir (1949), em projetos interdisciplinares, especialmente nas disciplinas de Ensino Religioso, Filosofia, Sociologia e História.

A partir da fala da professora, fica evidente que, embora a política curricular do EM contemple áreas do conhecimento que permitem abordar temas como identidade, gênero e religiosidade, as docentes enfrentam dificuldades concretas para trabalhar essas problemáticas sociais em sala de aula. Elas conhecem a estrutura da política curricular, mas se deparam com barreiras institucionais e sociais que limitam a profundidade das discussões críticas, especialmente quando envolvem os feminismos. Nesse contexto, a obra de Simone de Beauvoir (1949) oferece um exemplo de reflexão crítica sobre gênero e religião: embora não se encaixe nas tradições religiosas convencionais, sua análise revela como a experiência feminina e as normas sociais são atravessadas por estruturas de poder, fornecendo subsídios teóricos para intervenções pedagógicas que promovam questionamentos sobre desigualdades de gênero.

Discutir, em pleno 2025, o papel da mulher nas religiões, sua exclusão histórica das instâncias de poder espiritual e as críticas feministas às instituições religiosas organizadas, conforme apontado por Simone de Beauvoir (1949), continua sendo um desafio, especialmente em contextos conservadores. O crescimento do conservadorismo e do antifeminismo nas escolas cria um clima de censura velada, no qual principalmente as *Mulheres-Professoras* enfrentam resistência ao abordar

esses temas em aula, visto que alguns colegas docentes reproduzem posturas antifeministas e conservadoras.

Esse cenário se intensifica em cidades do interior, como Arroio Grande, no sul do Rio Grande do Sul, onde tradições locais e padrões sociais mais rígidos potencializam o medo de conflito com a gestão escolar, pais e estudantes, tornando o debate sobre feminismo e gênero ainda mais delicado. Observações realizadas em diferentes instituições da região indicam uma distância significativa entre as políticas curriculares prescritas e o que é efetivamente vivido. Limitações de infraestrutura, carência de recursos institucionais e formação docente insuficiente restringem a implementação de projetos interdisciplinares e atividades que promovam reflexão crítica, reforçando a lacuna entre as possibilidades previstas na política curricular e a realidade concreta da prática escolar.

Essa reflexão leva a indagar: o que realmente está sendo priorizado nas políticas curriculares escolares? Como estamos preparando os alunos, não apenas para o mercado de trabalho, mas para viver plenamente em sociedade? E, mais importante ainda, como garantir que a política curricular seja mais do que um simples documento, mas uma ferramenta dinâmica e capaz de se adaptar às necessidades dos estudantes? Esses pontos são essenciais para repensarmos não apenas o conteúdo que ensinamos, mas também as formas e os métodos de ensino, buscando construir uma educação que se conecte verdadeiramente com a realidade dos alunos.

Uma educação que não apenas transmite conhecimentos, mas promove uma formação integral, ética e cidadã, preparando os estudantes para os desafios e as complexidades do mundo contemporâneo, também precisa dialogar com as legislações e políticas que buscam ampliar a abordagem de temas sociais relevantes. Nesse sentido, já existem iniciativas que orientam a inclusão de discussões sobre feminismo, cultura machista e equidade de gênero nas políticas escolares, especialmente no EM. Um exemplo é o Projeto de Lei n.º 557/2020, de autoria da deputada Tabata Amaral (PSB-SP) e aprovado pelo Senado em setembro de 2024, que propõe a inclusão da perspectiva feminina nas políticas curriculares escolares (BRASIL, 2020). Mais recentemente, foi sancionada a Lei n.º 14.986, de 25 de setembro de 2024, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), tornando obrigatória a presença de abordagens fundamentadas nas experiências e perspectivas femininas nos conteúdos do Ensino

Fundamental e Médio, além de instituir a “Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História”, a ser realizada em todas as escolas de educação básica do país (BRASIL, 2024).

No entanto, apesar desses avanços legais, ainda existe um grande distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que efetivamente é desenvolvido em sala de aula. Muitas vezes, esses temas não são trabalhados de maneira sistemática, crítica ou contínua nos currículos escolares. Sendo assim, o cenário reforça a urgência de formação docente continuada e da mobilização das comunidades escolares para garantir que a política curricular seja, de fato, um instrumento vivo, comprometido com a transformação social e com a construção de uma escola mais justa, inclusiva e conectada com as demandas do nosso tempo.

O estado do Rio Grande do Sul conta com 1.539 escolas que ofertam o Ensino Médio, sendo a maior parte (1.119) da rede estadual de ensino, distribuídas por diversos municípios do estado (Brasil, 2022). Dada essa predominância, a rede estadual assume papel central no cumprimento e nos impactos das políticas educacionais voltadas para essa etapa de ensino. A reforma do NEM, anunciada pelo Governo Federal em 2016, foi impulsionada por fundações privadas como Lemann, Natura, Itaú, SENAI, SENAC, Instituto Ayrton Senna, B3, entre outras.

Em 2019, o estado do Rio Grande do Sul iniciou a formulação do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação em 2020. A implementação do Novo Ensino Médio (NEM) começou de forma experimental em 2020, quando 264 escolas estaduais foram selecionadas para vivenciar o modelo definido pelo RCGEM. No entanto, devido à pandemia da COVID-19, a expansão e aplicação efetiva das mudanças nas demais escolas estaduais ocorreu de forma gradual a partir de 2021, conforme as instituições se adaptaram às novas diretrizes curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

A justificativa para a aplicação do NEM sustenta que o modelo visa atender às necessidades e aos interesses dos estudantes brasileiros, ampliando suas possibilidades de formação por meio de trajetórias diversificadas, que combinam a formação geral com a formação profissionalizante. Contudo, essa reestruturação levanta uma série de questionamentos, especialmente no que se refere ao impacto das mudanças sobre a formação crítica dos estudantes, à crescente influência do setor privado na definição das diretrizes educacionais e aos desafios enfrentados pelas escolas públicas para viabilizar a efetivação desse novo modelo. Diante disso,

esta pesquisa teve como objetivo analisar a reforma do EM no contexto das políticas educacionais, examinando suas implicações para a equidade, a democratização do ensino e a permanência estudantil. Além disso, foi discutido como a implementação do NEM poderia impactar a qualidade da formação oferecida, com ênfase na inclusão e na redução das desigualdades educacionais no âmbito estadual e nacional.

As recentes mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para a política curricular do EM trouxeram impactos significativos, especialmente no que diz respeito à carga horária. A ampliação do total mínimo de horas de 2.400 para 3.000 horas, com um limite de 1.800 horas destinadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi um dos pontos centrais dessa reforma. No Rio Grande do Sul, durante o governo Eduardo Leite, a Secretaria da Educação (SEDUC) adotou medidas para ajustar a matriz curricular da rede estadual, resultando na redução da Formação Geral Básica³⁸, afetando diretamente os alunos, tanto do período diurno quanto do noturno, que antes da Lei nº 13.415/2017 contava com 3.000 horas no diurno e 2.400 horas no noturno. Importante ressaltar que, antes da reforma de 2017, o Ensino Médio Politécnico³⁹ já previa uma carga horária mínima de 3.000 horas no período diurno. Com a implementação da Lei n.º 13.415/2017, a carga horária mínima foi mantida em 3.000 horas para o Ensino Médio diurno, com a possibilidade de ampliação para até 3.200 horas, conforme a organização curricular de cada escola.

Essa diminuição curricular trouxe consequências importantes, pois, a partir da nova matriz, houve uma restrição no número de períodos de aula em diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, a carga horária de Língua Portuguesa, que antes era de 15 períodos semanais ao longo das três séries do EM, foi reduzida para 9 períodos, enquanto a carga horária de Matemática caiu de 18 para 10 períodos semanais. Por outro lado, algumas áreas e componentes do currículo tiveram aumento de tempo, como disciplinas optativas, projetos integradores e itinerários formativos, que passaram a ocupar mais espaço na matriz curricular.

³⁸ Formação Geral Básica (FGB) é o conjunto de conteúdos obrigatórios do Ensino Médio, previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abrangendo linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas, educação física e artes (BRASIL, 2017).

³⁹ O Ensino Médio Politécnico propõe integrar a formação geral com práticas sociais e profissionais, articulando áreas do conhecimento e eixos de cultura, ciência, tecnologia e trabalho, visando à construção de identidade, relevância social e qualificação para o mundo do trabalho, conforme a *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio* da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (2011). Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf

Essa reorganização reflete a lógica do NEM de combinar a BNCC com trajetórias formativas diversificadas, permitindo maior flexibilidade, mas também gerando preocupações sobre a profundidade da aprendizagem em conteúdos considerados essenciais. Pesquisadores argumentam que essa redução de períodos em disciplinas tradicionais e o aumento de componentes flexíveis podem enfraquecer a formação crítica dos estudantes e diminuir a presença das Ciências Humanas e Sociais no currículo, evidenciando uma tendência de atender agendas neoliberais e neoconservadoras (BARBOSA; KAPLAN; SOUZA, 2024).

Essa mudança na estrutura curricular levanta questionamentos sobre como essas alterações estão sendo implementadas na prática e quais são os reais impactos para os alunos. A redução no tempo dedicado às disciplinas básicas pode afetar o desenvolvimento de conhecimentos essenciais, especialmente em um contexto em que a educação já enfrenta desafios como a desigualdade socioeconômica e a falta de recursos. É fundamental refletir sobre como essas mudanças estão moldando o futuro dos estudantes e se estão realmente atendendo às necessidades educacionais do século XXI.

Para explicar essa reforma, a nota técnica "*O novo Ensino Médio na rede estadual do RS: balanços de perdas e danos*", dos autores *Ângela Chagas, Maria Beatriz Luce e Matheus Saraiva (2023)*, faz um balanço de perdas e danos que as escolas do EM na rede estadual estão enfrentando a partir da nova reforma. Conforme os autores:

Na defesa dos reformistas, a diminuição da Formação Geral é justificada pelo acréscimo do Itinerário Formativo (IF). No RS, cada um dos 24 Itinerários Formativos é composto por uma parte permanente, que engloba quatro unidades curriculares obrigatórias – Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Cultura e Tecnologias Digitais e Iniciação Científica. (CHAGAS; LUCE E SARAIVA, 2023, p. 12).

Para tentar se justificar, os reformistas e os dados retirados do site do Ensino Médio Gaúcho dizem que a flexibilização curricular se dá por meio dos Itinerários Formativos, podendo o(a) estudante escolher em quais áreas do conhecimento quer estudar. Assim dizendo, defendem a diminuição por uma parte múltipla, que é ordenada em trilhas de aprofundamento e em itens que são selecionados e disponibilizados de acordo com o interesse, disposição e a realidade das escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

A proposta da educação integral no EM, em tese, necessitaria investigar o desenvolvimento de todas as dimensões humanas, como cognitivas, físicas, emocionais, sociais, culturais e nas relações interpessoais. Porém, quando entendemos a implementação dos itinerários formativos, especialmente após a Lei n. 13.415/2017 e sua regulamentação no Rio Grande do Sul, percebemos um deslocamento significativo desse ideal em direção a uma concepção restrita de educação, cada vez mais direcionada ao trabalho e conseqüentemente ao mercado de trabalho. No papel, os itinerários se apresentam como um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas e práticas que permitiriam aos estudantes “preferir” sua trajetória de formação; na prática, reduz a possibilidade de uma formação integral a uma lógica tecnicista e mercadológica, que subtrai dos jovens o direito de acessar uma formação ampla e crítica.

Nessa ação, como destaca Frigotto (2010; 2021), o NEM reforça o processo de mercantilização da educação, subordinando a escola à lógica da empregabilidade. A promessa de uma formação voltada ao desenvolvimento integral da juventude esvazia-se diante da centralidade atribuída à preparação para o mercado de trabalho precário: quanto menos tempo de estudo e quanto mais fragmentada a formação, mais rapidamente se produz mão de obra barata. Essa análise encontra ressonância nas reflexões de Marilena Chauí (2025) acerca da ideologia, ao afirmar que ela atua justamente ocultando as contradições sociais e naturalizando as desigualdades, transformando interesses de classe em necessidades aparentemente universais. Conforme:

A análise da mercadoria revelará, por exemplo, que há mais mercadorias do que supúnhamos à primeira vista, pois um elemento fundamental do modo de produção capitalista, o trabalhador, que aparece como um ser humano, é na verdade, uma mercadoria – ele vende no mercado sua força de trabalho. (CHAUI, 2025, p. 52).

A citação de Chauí (2025) evidencia que, no capitalismo, o trabalhador deixa de ser percebido apenas como ser humano, passando a ser considerado uma mercadoria, em um processo de coisificação, cuja força de trabalho é vendida no mercado. Isso amplia o conceito de mercadoria, mostrando que não apenas objetos são comercializados, mas também a própria existência do indivíduo, evidenciando a alienação do trabalhador, cuja vida e atividade produtiva são mediadas pelo mercado. No contexto educacional, essa perspectiva permite refletir sobre como a

formação escolar muitas vezes prepara os estudantes para o mercado de trabalho⁴⁰, naturalizando a mercantilização da vida humana. Portanto, ao converter a educação em mercadoria e o estudante em força de trabalho em potencial, o NEM o materializa essa função ideológica: encobrir a luta de classes, dissolver a crítica e reforçar uma racionalidade que, em vez de emancipar, ajusta os sujeitos às demandas do capital.

Desse modo, é de suma importância que, para Saviani⁴¹ (2008), a educação não pode se reduzir a um adestramento para o mercado, mas deve ser compreendida como um direito social vinculado à emancipação humana. Nessa mesma direção, Werneck (1998) já destacava que o EM possui um papel fundamental de valorização da formação humana, cultural e social, e não pode ser reduzido a uma etapa de transição para o trabalho. Nesse sentido, essa crítica pode ser ainda mais bem compreendida a partir de Marx (2004), que discute a alienação do trabalho no capitalismo. Ao deslocar a educação para atender prioritariamente às demandas produtivas, o NEM reforça a lógica da alienação, pois forma sujeitos para o desempenho de funções imediatas, esvaziando o potencial crítico e emancipador da escola, e, em vez de promover igualdade, a política curricular tende a reproduzir desigualdades sociais, sobretudo nas escolas públicas, onde os itinerários formativos são oferecidos em número reduzido e pouco diversificado, restringindo horizontes de formação.

Portanto, em vez de garantir integralidade, o NEM acaba por limitar a formação dos jovens a um conjunto de habilidades técnicas e pragmáticas, desconsiderando seu desenvolvimento pleno. O discurso da escolha, tão presente na política curricular, mostra-se frágil diante das condições concretas das escolas do Rio Grande do Sul, onde muitos estudantes encontram itinerários pouco atrativos e distantes de seus projetos de vida. Em vez de promover autonomia, esses itinerários

⁴⁰ A expressão “mercado de trabalho” refere-se ao conjunto de atividades econômicas, formais e informais, que envolvem produção de bens e serviços, abrangendo setores como indústria, comércio, agricultura, serviços, além de manifestações culturais e artísticas, incluindo mídia, cinema, teatro, dança, música, entre outros. Ela engloba tanto a produção de bens materiais quanto simbólicos, e a educação voltada para o mundo do trabalho busca fomentar percursos de aprendizagem que promovam a apropriação de conhecimentos, competências técnicas e cidadãs. Dessa forma, a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho pressupõe a compreensão da ciência, tecnologia e cultura como instrumentos essenciais para a formação crítica e a participação consciente na sociedade.

⁴¹ Dermeval Saviani é um dos principais teóricos da educação brasileira e da pedagogia histórico-crítica. Em suas obras, especialmente *Escola e Democracia* (2008), Saviani defende que a educação não pode se reduzir a um treinamento para o mercado de trabalho, devendo ser compreendida como um direito social voltado à formação integral do indivíduo, à consciência crítica e à emancipação social.

operam como mecanismos de obrigação, reforçando a dualidade histórica da educação brasileira e restringindo a possibilidade de pensar o EM como direito universal e emancipador.

Ao refletir sobre essa lógica, ela também pode ser compreendida à luz da teoria marxista. A mais-valia, conforme Karl Marx descreve, refere-se à diferença entre o valor criado pelo trabalho de um trabalhador e o valor que ele recebe como salário, sendo a diferença apropriada como lucro pelo empregador. Do mesmo modo, os itinerários formativos do NEM organizam a trajetória escolar dos estudantes de acordo com demandas estruturais do sistema, direcionando-os para funções específicas no mercado de trabalho e reproduzindo a lógica de preparação para o capital. Assim, em vez de promover uma formação crítica e emancipatória, o currículo se alinha a um modelo utilitarista, evidenciando como a mercantilização da educação condiciona a escola a atender interesses econômicos em detrimento do pleno desenvolvimento humano.

Porém, no contexto do NEM, a relação entre mais-valia e itinerários formativos adquire uma dimensão crítica: observa-se que, desde a escola, os jovens são direcionados para qualificações e formações técnicas que, embora apresentadas como oportunidades de ascensão, reproduzem a lógica da exploração capitalista. Conforme Marx:

O valor do trabalho, e, portanto, o valor das mercadorias, não é determinado pelo trabalho que o trabalhador retira para si, mas pelo trabalho que excede ao necessário para a sua própria subsistência, e que se apropria o capitalista como mais-valia. (MARX, 2011, p. 123).

Embora, no papel, os itinerários formativos do NEM pareçam oferecer caminhos democráticos e oportunidades de qualificação para os jovens, a realidade vivida nas escolas demonstra que eles dificilmente se configuram como uma ferramenta efetiva de emancipação. Na prática, muitos estudantes não encontram condições reais de acesso a empregos dignos ou de valorização das habilidades adquiridas, permanecendo submetidos a trabalhos precários e à exploração da mais-valia, conforme analisado por Marx. Assim, em vez de funcionarem como instrumentos de ampliação de oportunidades, esses itinerários acabam reproduzindo desigualdades sociais, mantendo os jovens como mão de obra barata e pouco

reconhecida, evidenciando que a promessa de qualificação democrática não se concretiza na experiência cotidiana dos alunos.

Alinhando-se às ideias de Vera Werneck no livro *Ensino Médio: Identidade e Valor*, (2018) em seu artigo "Sobre a Importância do Ensino Médio", o Ensino Médio não pode ser reduzido apenas à preparação para a universidade ou o mercado de trabalho. A autora enfatiza que o objetivo principal dessa etapa educacional deve ser proporcionar uma formação integral ao sujeito, permitindo-lhe desenvolver autonomia, pensamento crítico, responsabilidade e uma cidadania ativa. A ideia de que os itinerários formativos seriam voltados unicamente para a profissionalização, sem considerar esses aspectos fundamentais, não está em consonância com a proposta de Werneck. Ela argumenta que, antes de serem profissionais, os estudantes são seres pessoais que devem ser capacitados a viver de forma livre e consciente, reconhecendo e instaurando valores essenciais. Esses valores, embora abordados no ensino fundamental, são verdadeiramente assimilados no EM, quando os alunos estão mais aptos a compreendê-los e praticá-los.

Portanto, é incorreto afirmar que os itinerários curriculares do EM servem apenas à preparação para o mercado de trabalho. Desconsiderar a possibilidade de formação crítica e humana, especialmente após a reforma do EM, tende a prejudicar a proposta de formação integral e democrática do EM. Além disso, é importante destacar que, embora os itinerários formativos estejam previstos na política curricular do NEM, a maioria das escolas não consegue oferecer essas oportunidades de forma adequada devido às precárias condições econômicas e estruturais. Muitas instituições de ensino enfrentam falta de recursos, infraestrutura inadequada e falta de professores qualificados para implementar esses percursos de formação. Como resultado, os alunos acabam tendo acesso limitado a essas oportunidades, o que reforça as desigualdades e a exploração no mercado de trabalho.

Essa análise permite concluir que, enquanto o sistema educacional não atender plenamente às necessidades dos estudantes e aos objetivos amplos do EM previstos na LDB: formação integral, cidadania, desenvolvimento crítico e preparação para a vida. Os itinerários formativos correm o risco de se tornar instrumentos de exploração em vez de ferramentas de emancipação. Políticas educacionais eficazes devem ir além da formação técnica, garantindo que os jovens tenham oportunidades concretas de aplicar seus conhecimentos, desenvolver

consciência crítica e crescer pessoal, social e profissionalmente, em condições dignas e justas.

Ao discutir esses temas, é necessário trazer conceitos que ajudem a compreender a estruturação da política curricular escolar e sua aplicação no cotidiano da sala de aula, entendendo-a como uma ação humana e não apenas como uma lista de conteúdos a serem cumpridos conforme as leis da educação nacional. A política curricular deve ser vista como um elemento ativo, que não é neutro e nem inocente, mas sim algo que implica nas relações de poder dentro da escola. Nesse sentido, a reforma do EM tem gerado argumentos contrários, especialmente no que se refere à falta de democracia no modelo proposto. Muitos veem essa reforma como um retrocesso no combate às desigualdades educacionais, principalmente quando se trata da exclusão das mulheres, em especial as estudantes trabalhadoras.

Em relação à recente reforma do EM, esta consistiu em ajustes significativos na Lei n.º 13.415/2017, sancionados pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva em 2024 (Lei n.º 14.945/2024), cuja implementação começou em 2025. As mudanças priorizaram o aumento da carga horária das disciplinas obrigatórias e a reorganização dos itinerários formativos. O que se pôde verificar, portanto, foi um claro retrocesso em relação às políticas educacionais construídas ao longo de mais de quatro décadas, abrangendo desde a falta de estrutura e condições adequadas para a oferta dos itinerários, especialmente da Educação Profissional, até o aprofundamento do abismo existente entre a formação da classe trabalhadora e a formação da elite, acentuando a dualidade que historicamente marcou esse nível de ensino no país. Nas palavras de Frigotto e Ramos (2019):

Essa contrarreforma liquidou com o Ensino Médio como última etapa da educação básica, e com qualquer projeto que lutava por sua universalidade e unitariedade. Ataca frontalmente a concepção de formação integrada e regride aos aspectos mais discriminatórios de legislações passadas, superados com muita luta, a exemplo da fragmentação do ensino da década de 1940; da dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante da década de 1970; da dissociação da entre formação básica e profissional e o pragmatismo das competências dos anos de 1990. (FRIGOTTO; RAMOS, 2019, p. 04).

Essa exclusão está diretamente ligada à ausência de uma abordagem crítica sobre o feminismo na política curricular, refletindo uma falha estrutural das políticas públicas de educação no EM, especialmente no contexto gaúcho. Ao não reconhecer as desigualdades de gênero como elemento central da formação, o currículo acaba por reforçar uma visão limitada e excludente da realidade social. As estudantes mulheres, em particular as que conciliam o trabalho com os estudos, encontram-se em situação de dupla desvantagem: por um lado, enfrentam a precariedade das condições escolares; por outro, lidam com as exigências de um mercado de trabalho que continua a reproduzir desigualdades históricas. Assim, a ausência de um olhar feminista e crítico na formulação das políticas educacionais não apenas marginaliza a experiência das mulheres no espaço escolar, mas também compromete a possibilidade de construção de uma educação verdadeiramente democrática e emancipadora, que reconheça a diversidade das trajetórias e necessidades dos sujeitos.

Mais do que estudar, três em cada dez alunos do EM da rede pública também trabalham fora de casa, conforme apontam a pesquisa do Instituto Todos pela Educação (2022) ⁴². Essa realidade, que não leva em conta as condições concretas dos estudantes, resulta na exclusão dos mais necessitados do modelo de Ensino Médio em Tempo Integral, que favorece aqueles com maior poder aquisitivo e dificulta o acesso à educação para quem precisa trabalhar para garantir o mínimo. Até mesmo esse levantamento reconhece que o modelo exclui ainda mais as mulheres, em especial as estudantes trabalhadoras, que enfrentam sobrecarga ao serem obrigadas a conciliar múltiplos papéis entre escola, trabalho e responsabilidades domésticas.

As desigualdades entre homens e mulheres são construções culturais que, historicamente, conferiram mais poder aos homens, ao passo que impuseram às mulheres a responsabilidade de corresponder a diversas expectativas sociais. A cultura, nesse sentido, é tanto constitutiva de nossa identidade quanto construída por nossas ações, sendo por meio dela que estabelecemos relações com o outro, com a sociedade e com o mundo. Portanto, essa mesma cultura atribuiu aos homens as funções consideradas mais significativas, como tomar decisões, estudar,

⁴² O Instituto Todos pela Educação, de orientação neoliberal, reconhece em seus próprios estudos as limitações do Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil, sobretudo quanto à exclusão dos estudantes trabalhadores e, de forma ainda mais acentuada, das mulheres.

votar e ocupar cargos públicos, enquanto às mulheres foram relegadas as tarefas ditas femininas, frequentemente tidas como menos relevantes.

Essa dialética de desigualdade e categorização entre os gêneros não é recente, pois é fenômeno histórico, que não começou agora, como aponta a feminista Simone de Beauvoir (2019, p. 158): "a Revolução Burguesa manteve o respeito às instituições e aos valores burgueses, sendo conduzida quase exclusivamente por homens". Embora esse momento histórico represente um marco de transformação social, política e econômica, ele não significou, para as mulheres, uma ruptura com as estruturas patriarcais. Ao contrário, a autora destaca que as mulheres das classes trabalhadoras, que já viviam sob a dependência imposta pelo sistema de gênero, passaram a enfrentar ainda mais obstáculos. Durante o Antigo Regime, muitas exerciam atividades autônomas, como lavadeiras, vendedoras ou fabricantes de roupas, o que lhes conferia certa independência material e liberdade de costumes.

Portanto, é possível compreender que as construções culturais operam não apenas nos costumes e nas normas sociais, mas também nas estruturas políticas e econômicas, moldando as possibilidades de ação e existência das mulheres em diferentes contextos históricos. Com o avanço do modelo burguês⁴³. Por exemplo, essas possibilidades de autonomia foram gradativamente restringidas: o acesso à educação e ao trabalho formal tornou-se limitado, e as normas sociais passaram a condicionar as escolhas e oportunidades das mulheres, reforçando sua subordinação. A crítica feminista, ao evidenciar essas camadas de desigualdade, permite reavaliar os discursos que sustentam a naturalização da inferioridade feminina, apontando para a necessidade urgente de revisão das práticas culturais e institucionais que continuam a reproduzir tais opressões.

No sentido antropológico, a cultura é utilizada para se compartilhar símbolos e significados de um determinado grupo social, sendo um espaço que não se constitui de maneira natural, mas pelas forças de poder entre os diferentes grupos dentro de uma mesma arena social. Sendo assim, aqueles grupos que tinham mais poder, em geral compostos por homens, acabavam por determinar os espaços de

⁴³ Um "modelo burguês" refere-se às características e valores da burguesia, classe social surgida nas cidades medievais (burgos), voltada ao comércio, à acumulação de capital e à posse dos meios de produção, defendendo valores como liberdade individual, propriedade privada e livre mercado, que influenciam a política e a economia e se consolidam como classe dominante no capitalismo.

atuação de todos os outros sujeitos na referida cultura. Portanto, esse sentido antropológico para a filósofa Simone de Beauvoir (1949) parte de uma compreensão de que a condição da mulher não é algo natural, mas construído historicamente e culturalmente; descrevendo a situação das mulheres ao longo da história, por meio da biologia, da psicanálise, do materialismo histórico-dialético e da mitologia, para argumentar que a mulher foi construída como "o Outro" do homem, tendo implicações profundas para sua posição social.

Ao falar sobre a cultura do feminino e fazer relação ao currículo com o NEM, vale descrever um pouco sobre a relevância das teorias feministas que, enquanto discurso de caráter intelectual, investigativo, ainda são recentes (datam do final dos anos 1980) e nascem com a intenção de problematizar o papel e a voz da mulher na sociedade e, sobretudo, padrões tradicionais de opressão sofrida por ela ao longo da história da humanidade. Dessa maneira, esses padrões que podemos considerar do passado, mas que estão muito presentes, encontram um espaço relevante de desvelamento na arte, em especial na literatura. Essas tradições, passadas de geração a geração, partilhadas por um determinado grupo cultural, em geral, colocam a mulher em uma condição "objetificada", vulnerável à exploração familiar, conjugal e social. A própria emancipação feminina é impregnada de ideologias, em que seus antigos papéis se imiscuem nos novos, abrindo espaço, de acordo com Gilles Lipovetsky (1977), para uma nova mulher dotada não apenas de beleza, mas também de corpo, alma e o "governo de si mesma", o que o autor define como "terceira mulher", incluída na lógica liberadora do individualismo contemporâneo.

A despeito de todos os desafios (índices de violência, diferenças salariais, etc.) que ainda se apresentam para a mulher no século XXI – em países mais e menos desenvolvidos, no que tange ao respeito e igualdade de direitos, na visão do autor, essa nova mulher deixou de ser uma invenção do homem. Ela se tornou uma mulher que tem seu futuro livre e que pode determinar seu destino a partir das suas escolhas, práticas, decisões certas e erradas, e não mais a partir de uma tradição cultural, sendo importante lembrar que, para a história, os movimentos feministas começaram ao longo do século XIX, apresentando avanços significativos no início do século XX no Reino Unido e, posteriormente, nos Estados Unidos, consolidando-se em torno da luta pela igualdade de direitos para homens e mulheres. Segundo Lipovetsky (1977), o surgimento da "terceira mulher" caminha paralelamente com o nascimento de teorias e revoluções feministas que ainda hoje

trabalham por garantir às mulheres um espaço de voz respeitado dentro do sistema sociocultural, criando condições para que se instale uma nova figura social do feminino, distanciada do modelo anterior. E, ao optar por estudar, continua sendo uma das tarefas mais difíceis para mulheres que optam por trabalhar e ter filhos, mesmo estando no século XXI e com tantos avanços tecnológicos.

Para refletir sobre a condição feminina ligada à mulher, é preciso problematizar perspectivas de identidade profissional, evidenciadas desde o nível do discurso. Em meados dos anos 1960, de acordo com Lipovetsky, a maioria das trabalhadoras justificava suas atividades profissionais como sendo para “ajudar” sua família, melhorar o orçamento doméstico ou contribuir com a educação dos filhos, e não por uma necessidade pessoal ou de independência financeira. Desse modo, o ato de trabalhar era considerado relevante apenas quando subordinado aos papéis familiares, sem reconhecimento de valor próprio.

É claro que não se pode deixar de pontuar o capitalismo que influencia as condições de trabalho das mulheres, e como essas condições estão cada vez mais precárias, resultado do machismo estrutural e de uma política neoliberal que vem sendo adotada no país nos últimos anos. Isto é, não é só pelo fato de trabalhar para se sustentar e largar os estudos, e sim pela forma como a mulher é remunerada e respeitada no âmbito profissional, acarretando na desistência ou no não acesso ao Ensino Básico e Médio.

Ao ler o artigo de Paludo e Vitória (2014), é de suma importância para o entendimento das políticas públicas sociais, e como elas vêm ocorrendo ao longo dos anos, sua forma e consequência para as classes sociais. Conforme:

De forma desenfreada, sem resistência local, muito menos hegemonia do capital, ainda estão presentes, e são urgentes, porque inseparáveis, tanto a retomada do legado de Marx e Engels quanto a necessidade de resistência e enfrentamento às condições atuais de reprodução da vida sobre o modo de produção capitalista, visando a sua superação (PALUDO; VITÓRIA, 2014, p. 100).

Sendo assim, a leitura desse artigo permite compreender o trabalho das mulheres trabalhadoras, evidenciando a forma como sua cultura e experiência estão diretamente relacionadas à implementação do capitalismo, que transformou profundamente as relações sociais, políticas e de trabalho. Tal processo resultou na intensificação da exploração da mão de obra feminina proletária, marcada pela

alienação, pela pobreza e pela miséria, obrigando-as a vender sua força de trabalho tanto ao Estado quanto à propriedade privada.

Ao fazer uma pesquisa nos documentos oficiais que estão no site do Ministério da Educação (MEC), como o site da Base (BRASIL, 2018) e o portal do MEC (BRASIL, 2017), é possível encontrar todas as três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) produzidas durante o processo de elaboração, além das quatro redações diferentes disponíveis da BNCC que foram homologadas em 2018. Essa análise documental, quando observada sob a lente das histórias das mulheres e dos estudos feministas e de gênero, revela um padrão recorrente de silenciamento. Argumentamos, portanto, que as narrativas femininas são deliberadamente omitidas na BNCCEM, configurando-se como uma operação de poder que reflete e reproduz as relações sociais historicamente constituídas, conforme a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Sob esse enfoque, o currículo escolar não é neutro; ele é expressão das contradições de classe, gênero e poder presentes na sociedade. A exclusão das contribuições das mulheres não apenas silencia suas experiências e feitos, mas também reforça a posição de subalternidade feminina, consolidando uma sociedade que insiste em considerá-las coadjuvantes nos fenômenos sociais. Sendo assim, a BNCCEM exerce como instrumento de reprodução cultural e institucional de desigualdades, limitando a presença e a atuação crítica das mulheres nas esferas educacional, política e social.

Para além da minha própria pesquisa sobre política curricular do NEM, procurei outras pesquisas que pudessem ajudar no entendimento da falta do assunto sobre a cultura do feminismo no Ensino Médio. O artigo "*Histórias das Mulheres na BNCC do Ensino Médio: O Silêncio que Persiste*", de Carolina Giovannetti e Shirlei Rezende Sales (2020). É um dossiê que aborda ensino de história, história das mulheres e a desigualdade social no Brasil, conforme afirma nesse excerto,

Os silenciamentos das histórias das mulheres nas escolas foram acentuados pela exclusão das discussões de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE), como resultado da atuação direta de grupos de extrema direita. O PNE determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira, no período de 2014 a 2024, foi aprovado pela Lei n.º 13.005 e sancionado em 25 de julho de 2014 (Giovannetti; Sales, 2020, p. 252).

Além de tudo, é importante compreender que a presença das mulheres na história sempre foi marcada por disputas, invisibilidades e resistências. Durante muito tempo, suas trajetórias não foram registradas ou foram reduzidas a papéis secundários, o que reforça uma concepção moral restritiva sobre o papel feminino na sociedade. Nesse sentido, podemos considerar que houve avanços significativos ao longo dos anos, impulsionados pelas ondas feministas⁴⁴, que articularam vozes e práticas coletivas para demonstrar que as mulheres têm direito de ocupar espaços e definir seus próprios destinos. Essas mobilizações permitiram romper com o estereótipo restritivo da “mulher do lar” e abriram caminhos para escolhas mais autônomas no campo pessoal, social, moral e profissional.

Considerando isso, o trabalho feminino já não aparece como último recurso, mas como uma autoexigência identitária, uma condição para realizar-se na existência, um meio de autoafirmação (LIPOVETSKY, 1977, p. 221). No entanto, como afirma Lipovetsky (1977, p. 125), “a ordem social institui invariavelmente a supremacia dos poderes masculinos e o monopólio viril do prestígio”. Essa ordem, carregada de poderes específicos e monopólios masculinos, historicamente limitou o acesso das mulheres à educação intelectual, promovendo-as à condição de “mulher do lar” e incapacitadas profissionalmente. As chamadas “ondas do feminismo” evidenciam a luta contínua contra essas estruturas de poder e desigualdade: a primeira onda, no final do século XIX e início do XX, buscou o direito ao voto e cidadania; a segunda onda, nos anos 1960, ampliou a pauta para sexualidade, direitos reprodutivos, igualdade no trabalho e combate à violência; a terceira onda, nos anos 1990, enfatizou a interseccionalidade e a diversidade de vozes; e a quarta onda, a partir do século XXI, destaca-se pelo uso de tecnologias digitais e redes sociais, mobilizando-se contra o assédio sexual e promovendo a inclusão de diversas identidades de gênero e orientações sexuais.

Ao analisar a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), observam-se lacunas importantes, sobretudo na ausência de referências explícitas à história das mulheres, às suas culturas e às questões de gênero no tratamento dos conteúdos e competências previstos no documento oficial

⁴⁴ Ao longo das diferentes ondas do feminismo, mulheres e coletivos feministas conquistaram avanços significativos, como o direito ao voto (primeira onda), acesso à educação e ao trabalho remunerado (segunda onda), e a ampliação da discussão sobre direitos reprodutivos, igualdade de gênero e combate à violência simbólica e institucional (terceira e quarta ondas), promovendo a participação ativa das mulheres na vida social, política e econômica, como aponta Gilles Lipovetsky em sua obra *A Terceira Mulher* (1997), na qual destaca as transformações e permanências da condição feminina nas últimas décadas.

da BNCC – etapa Ensino Médio (Brasil, 2018). Essa lacuna não é acidental, mas reflete um contexto político-social específico: durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (1.º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022), foram implementadas políticas educacionais voltadas a pautas conservadoras, como o combate à chamada “ideologia de gênero” e a revisão de conteúdos considerados “marxistas” ou “esquerdistas”. Tais medidas resultaram em cortes orçamentários significativos e na implementação de reformas curriculares que desconsideram a diversidade e a pluralidade cultural e social do país. Nesse cenário, a ausência de uma abordagem crítica sobre gênero na BNCCEM pode ser compreendida como parte de um projeto político que busca silenciar discussões feministas e manter as mulheres em uma posição subalterna no processo educacional.

Então, ao problematizar no EM a condição do feminino na sociedade, surgem diversos aspectos importantes relacionados à cultura e à existência da mulher no corpo social. Esses temas urgentes precisam ser discutidos e dialogados em todas as classes sociais, mas há um espaço em que esse debate pode gerar um efeito ainda mais significativo: a escola. Ao refletir sobre seu papel nesse ambiente, a mulher encontra um terreno fértil para questionar a cultura do feminino em geral, no seu cotidiano, e as práticas constituídas com base nessa cultura.

Nesse sentido, abre-se um campo receptivo para mudanças de comportamentos e transformações sobre sua vida e daqueles que compõem o seu espaço social. Nesse contexto, a leitura de textos e debates sociais na escola podem estimular reflexões e questionamentos sobre si e sobre o outro. Também em um nível coletivo psicossocial, torna-se um exercício fundamental, cujos desdobramentos múltiplos incidirão diretamente nas suas práticas de sala de aula. Conforme a resposta de Paulo Freire à autora Moema L. Viezzer, que escreveu para o livro *Paulo Freire: uma bibliografia* (GODOTTI, 1996), o texto intitulado *"Paulo Freire e as relações sociais de gênero"* A resposta:

Eu jamais teria escrito *Pedagogia do Oprimido* se, ao mesmo tempo, eu me permitisse oprimir minhas filhas, minha esposa e as mulheres com quem trabalho. As mulheres estão certas em organizar-se e dizer o que tem que ser mudado em relação às opressões que hoje sofrem. E nós, educadores, precisamos entendê-las, ouvi-las e acompanhar as mudanças que ocorrerão graças às suas iniciativas (VIEZZER, 1996, p. 596).

A autora descreveu em seu livro um encontro nacional que aconteceu em Piracicaba, em 1996, sobre a Educação Popular, e lançou por escrito a seguinte pergunta ao educador: "Paulo, como você vê a questão das relações de dominação e opressão entre homens e mulheres em nossa sociedade?" (VIEZZER, 1996, p. 596). A autora relata que a pergunta causou muita inquietação entre os que estavam presentes no evento, e o episódio auxiliou a maneira como Freire reagiu ao uso de uma gramática no masculino, explicitando como tratou e trataria todas as mulheres ao longo de sua história. Freire esclarece em sua resposta que, se ele se permitisse oprimir mulheres de sua família e mulheres que trabalhavam com ele, nunca teria escrito o livro "Pedagogia do Oprimido".

Essa fala de Paulo Freire no evento e seus escritos, principalmente no livro *Pedagogia da Esperança*", nos mostram como ele passou a adotar esse recurso gramático-pedagógico com a finalidade de chamar a atenção do público para o machismo da linguagem, abrindo espaço para uma discussão e reflexão ainda mais relevantes nos dias atuais. Considerando o papel do Estado e dos próprios educadores na transmissão de uma cultura feminista ou machista nas políticas curriculares escolares, percebe-se como essa construção linguística pode reforçar uma linguagem predominantemente masculina e opressiva. Nesse contexto, cabe aos profissionais da educação, especialmente às *Mulheres-Professoras* e leitoras, explicitar sentidos e significados que permanecem subentendidos no currículo.

Dessa maneira, toda experiência de argumentar pela autonomia curricular e pela inclusão de temas essenciais para a emancipação da mulher e da pessoa humana encontra respaldo no pensamento de Paulo Freire. Seu discurso oferece uma abertura para refletir sobre a prática docente, pois é a professora quem educa e é educada, sendo sua atuação e experiência fundamentais para influenciar profundamente o caminho dos alunos rumo a uma educação mais libertadora e humana. A relevância desse tema se evidencia também na análise de práticas de leitura literária voltadas especificamente para alunas e mulheres-professoras do Ensino Médio gaúcho, ainda pouco recorrente nas escolas públicas brasileiras. Nesses contextos, a interação social e o compartilhamento de ideias, perspectivas e leituras literárias entre alunas e professoras nem sempre estão garantidos. Isso ocorre porque refletir sobre o papel multifacetado das mulheres exige não apenas planejamento e aprendizado sobre os temas propostos, mas também envolve um

processo contínuo de reflexão e problematização acerca de sua condição enquanto sujeito e agente na cultura.

Falar sobre os problemas enfrentados, inclusive aqueles vivenciados por todas, é uma tarefa difícil, pois são problemáticas que vão se acumulando e gerando pensamentos muitas vezes negativos em relação a si mesmas, agravados pela correria do dia a dia. A escola, que poderia ser um espaço de diálogo e troca sobre experiências literárias e culturais, torna-se muitas vezes escassa nesse sentido, e algumas práticas acabam sendo consideradas inúteis diante de tantas metas a serem cumpridas. Nessa dinâmica, esquece-se que o compartilhamento do vocábulo na escola é, de certa forma, um modo de partilhar sua vida, sua cultura, seus sentimentos, suas alegrias e vivências. Sem esse tempo-espaço, as mulheres que frequentam a escola veem-se privadas de um espaço de autoconhecimento relevante para si enquanto mulheres e profissionais, pessoas que pertencem e influenciam centenas de vidas que compartilham com elas a experiência de aprender e letrar-se para a vida, pois é um processo de aquisições e trocas contínuo, que se estende por toda a trajetória escolar e pessoal.

Diante disso, conclui-se que a educação, quando não contempla de maneira integrada e reflexiva a perspectiva de gênero, deixa lacunas profundas no desenvolvimento pessoal e profissional das mulheres. Como aponta Simone de Beauvoir (2019, p. 158), a história das mulheres tem sido marcada por sua condição de subalternidade e pelo silenciamento de suas experiências, o que reforça estruturas sociais e culturais que perpetuam desigualdades. No contexto escolar, essa invisibilização se manifesta na falta de conteúdos e abordagens que valorizem a contribuição das mulheres para a sociedade, limitando não apenas a compreensão crítica do mundo pelos alunos, mas também a própria construção da identidade e da autonomia das estudantes e profissionais mulheres.

Assim, a ausência de uma perspectiva de gênero integrada nas políticas curriculares não é apenas uma omissão pedagógica, mas uma reprodução de mecanismos históricos de opressão que precisam ser questionados e transformados. A compreensão dessas dimensões, portanto, é fundamental para pensar em estratégias que promovam equidade, reconhecimento e protagonismo dos múltiplos femininos no espaço escolar. No próximo capítulo, discorreremos sobre *Tabus, Gênero e Violência: Desconstruindo Estruturas de Opressão e*

Silenciamento, aprofundando a análise das barreiras sociais e institucionais que impactam a experiência da mulher na escola e na sociedade.

8. TABUS, GÊNERO E VIOLÊNCIA: DESCONSTRUINDO ESTRUTURAS DE OPRESSÃO E SILENCIAMENTO

Nunca se esqueça de que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida. (BEAUVOIR, 2019, p. 150)

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre os conceitos de gênero, violência e silenciamento, com ênfase na experiência das *Mulheres-Professoras* participantes das intervenções e do curso de extensão realizados durante o processo investigativo. Para isso, discutimos a construção social do gênero e a violência historicamente enfrentada pelas mulheres, analisando suas causas e consequências a partir de dados e estatísticas atuais que evidenciam a persistência das desigualdades. A relação entre gênero e violência é frequentemente envolta em tabus e silenciamentos, especialmente em espaços institucionais como a escola, onde tais temas ainda são vistos, em muitos contextos, como inapropriados ou inconvenientes para o debate pedagógico. No entanto, compreendê-los é fundamental para a construção de práticas educativas mais críticas, democráticas e emancipadoras.

Como bem nos lembra Simone Beauvoir (1949), “nunca se esqueça de que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida” (BEAUVOIR, 2019, p. 150). Essa reflexão torna-se especialmente pertinente ao analisar a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), na qual se observa o apagamento sistemático das narrativas femininas e a ausência de conteúdos que valorizem as experiências, contribuições e lutas das mulheres. Tal lacuna não apenas reflete a persistência de estruturas patriarcais e conservadoras na construção curricular, mas também evidencia que a conquista de direitos e representatividade no campo educacional é frágil e demanda vigilância constante. Nesse sentido, compreender o silenciamento das mulheres na BNCCEM permite não apenas identificar desigualdades históricas, mas também orientar práticas pedagógicas críticas e políticas curriculares que promovam a

inclusão, a visibilidade feminina e a desconstrução de tabus que perpetuam opressão e subalternidade.

Neste capítulo, apresentamos as falas de professores e, de modo mais específico, das *Mulheres-Professoras* que participaram das atividades de pesquisa. Os relatos, coletados durante as intervenções pedagógicas, tanto presenciais quanto remotas, e no desenvolvimento do curso de extensão, revelam como as múltiplas exigências da docência são atravessadas por marcadores como gênero e classe, manifestando-se intensamente no cotidiano escolar. Isto é, a partir da análise desses dados, escolheu-se como eixo de interpretação a categoria Patriarcado e Silenciamento na Escola, que expressa de forma contundente como a lógica patriarcal opera nos espaços educativos.

Essa lógica silencia histórias e saberes das mulheres, invisibiliza suas contribuições no dia a dia da educação e restringe os debates de gênero a momentos pontuais, superficiais ou protocolares. Dessa forma, tal estrutura não apenas perpetua desigualdades, mas também impõe barreiras à construção de uma educação que reconheça e valorize as experiências e os saberes das *Mulheres-Professoras* como dimensões legítimas e transformadoras do processo educativo.

Sem dúvida, a lógica patriarcal ⁴⁵ silencia as mulheres e desvaloriza seus saberes, não está presente apenas nos discursos e nas políticas educacionais, mas se manifesta de forma concreta no cotidiano delas. Essa estrutura atua de modo sutil e permanente, afetando tanto suas práticas pedagógicas quanto suas possibilidades de intervenção diante das violências de gênero vividas por suas alunas. Um exemplo claro dessa realidade surgiu durante a intervenção pedagógica remota, no relato da **Professora Ana**, que compartilhou a dificuldade em lidar com situações de submissão vividas por adolescentes em sala de aula:

É uma realidade de todo o dia, e eu muitas vezes não sei como reagir, o que realmente fazer nesses casos, por não ter leituras sobre isso e nem acesso. Por isso esse trabalho da dissertação é importante,

⁴⁵ A lógica patriarcal refere-se a um conjunto de normas, valores e práticas sociais que historicamente privilegiam os homens e subordinam as mulheres, estruturando relações de poder desiguais em diferentes esferas da sociedade, incluindo família, trabalho, política e educação. Essa lógica mantém a dominação masculina e a reprodução de papéis de gênero rígidos, influenciando a distribuição de direitos, oportunidades e recursos. Para discussões sobre educação e gênero, a lógica patriarcal explica como estruturas institucionais e culturais podem reproduzir desigualdades e silenciar experiências femininas (BEAUVOIR, 2019; LIPOVETSKY, 1977)

principalmente as leituras, para que possamos entender como de fato funciona a submissão e a realidade das mulheres.

Esse depoimento revela a sobrecarga emocional e formativa imposta às docentes, que enfrentam sozinhas dimensões complexas sem o devido respaldo institucional e curricular também, pois, ao mesmo tempo, evidencia como espaços formativos, como o curso de extensão e as intervenções propostas nesta pesquisa, são fundamentais para romper com o silenciamento e fomentar a construção de uma prática pedagógica crítica, informada e sensível às desigualdades de gênero. O relato da professora evidencia a urgência de ampliar o acesso a formações que abordem esses aspectos relacionados ao gênero de maneira crítica e fundamentada, além de reforçar o papel das intervenções pedagógicas e do curso de extensão como espaços de escuta, reflexão e construção coletiva de saberes entre as docentes.

As experiências compartilhadas por essas educadoras demonstram os efeitos concretos da sobrecarga de trabalho, da precarização profissional e da pressão por resultados, impactos que recaem diretamente sobre seus corpos, suas jornadas e sua saúde física e mental. Destarte, ao analisar essas vivências, buscamos desvelar as estruturas que sustentam a desigualdade de gênero no contexto educacional, reconhecendo as formas de resistência e elaboração política que emergem do cotidiano dessas mulheres e reafirmando a urgência de romper com os silenciamentos. Essa reflexão permite não apenas compreender as razões pelas quais o gênero e a violência são abordados de forma restritiva ou silenciados em certos espaços, mas também contribuirá para a construção de propostas pedagógicas que rompam com essa barreira, promovendo discussões mais inclusivas e críticas. Assim, ao trazer à tona, buscamos abrir caminhos para uma educação que enfrente essas realidades e ofereça suporte tanto à formação dos estudantes quanto à prática dos educadores e também das *Mulheres-Professoras*.

Antes mesmo de entrar em dados e análises, é fundamental citar Simone de Beauvoir (1949). Sua obra mais influente, *O Segundo Sexo*, é considerada um marco na história do feminismo, ao examinar as condições históricas, sociais e culturais que definem o que significa ser mulher e oferecer uma análise profunda da opressão feminina. Trabalhar com o pensamento de Beauvoir junto às delas e da

escola é essencial para refletir sobre o papel social da mulher e para desconstruir normas de gênero arraigadas.

No início de *O Segundo Sexo* (1949), Simone de Beauvoir afirma: “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, sintetizando sua crítica à naturalização da identidade feminina e mostrando que o gênero é uma construção social, e não uma determinação biológica. Para Beauvoir, “ser mulher” é um processo condicionado por expectativas, normas culturais e estruturas patriarcais que moldam comportamentos, papéis e lugares sociais desde cedo. Essa perspectiva foi revolucionária ao deslocar a discussão sobre gênero e desigualdade do campo biológico para o social e cultural, evidenciando que o feminino não é uma essência natural, mas produto de uma civilização que impõe às mulheres subordinação e passividade em relação aos homens. Nesse sentido, Beauvoir alerta: “Nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para os direitos das mulheres serem questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida.” Essa reflexão reforça a necessidade de vigilância constante e ação crítica para a preservação da autonomia, liberdade e igualdade de gênero, princípios que fundamentam o feminismo moderno e continuam a guiar debates sobre direitos das mulheres.

Ao estabelecer uma conexão entre a violência de gênero e a análise feminista, é essencial considerar a contribuição de Simone de Beauvoir (1949), especialmente à luz de Claude Lévi-Strauss (1971), e seu trabalho teve grande influência na antropologia e nas ciências sociais, em que, em seu livro *A Origem da Família, da Propriedade e do Estado* (1971), Lévi-Strauss discute como as estruturas sociais e as relações familiares moldam a organização da sociedade. “A família é a unidade de base da sociedade, e suas estruturas são fundamentais para a formação das relações de propriedade e do estado” (Lévi-Strauss, 1971). Beauvoir oferece uma crítica incisiva da opressão das mulheres, enfatizando como as estruturas sociais e culturais moldam as identidades de gênero.

Além disso, é importante destacar o trabalho de Gayle Rubin (1975), uma antropóloga teórica feminista e ativista amplamente reconhecida por suas contribuições inovadoras no campo da teoria *queer* e feminista. Seu ensaio de 1975, “*O Tráfego das Mulheres: Nota sobre a Economia Política do Sexo*”, analisa como o patriarcado e o capitalismo influenciam as relações de gênero e sexualidade, e argumenta que a interseção entre essas forças sociais perpetua a desigualdade de

gênero e a violência, oferecendo uma perspectiva crítica sobre as dinâmicas de poder que sustentam essas relações.

A autora argumenta que o patriarcado, aliado ao capitalismo, constrói e mantém um sistema de trocas que coloca as mulheres em posições de subordinação, refletindo a interseção entre poder econômico e as dinâmicas de gênero. Essa análise, portanto, permite compreender que, mesmo em espaços considerados emancipatórios, como o da educação, as mulheres enfrentam relações de poder que estruturam sua experiência profissional. No caso das *Mulheres-Professoras* que participam da pesquisa, manifestam-se de diferentes maneiras: na sobrecarga de trabalho, na valorização desigual de suas práticas pedagógicas, na limitação de oportunidades de ascensão e na expectativa social de que conciliem funções docentes com responsabilidades domésticas e de cuidado.

As *Mulheres-Professoras* não apenas lidam com a lógica curricular e pedagógica da escola, mas também enfrentam um sistema de subordinação que atravessa suas relações profissionais e sociais, reproduzindo desigualdades de gênero, mesmo em contextos de produção de conhecimento crítico. Rubin (1975) argumenta que, dentro das estruturas patriarcais, as mulheres são tratadas como bens de troca, um sistema que perpetua desigualdades de gênero e solidifica o poder masculino. Sexo e gênero, segundo a autora, não são naturais, mas socialmente construídos e organizados em torno de sistemas econômicos e culturais. Assim como o marxismo investiga as relações de produção e suas implicações para a classe trabalhadora, Rubin examina a economia política do sexo, revelando como as dinâmicas de gênero se entrelaçam com a produção e a reprodução social, e que no contexto das *Mulheres-Professoras* participantes da pesquisa, essas trocas se manifestam na sobrecarga de trabalho, na desvalorização de suas práticas pedagógicas e na limitação de oportunidades de ascensão, exigindo que seu trabalho seja compreendido não apenas como atuação pedagógica, mas como resistência cotidiana a essas estruturas de opressão.

Nessa perspectiva de olhar como o feminismo na política curricular do EM se articulam com a luta por reconhecimento, autonomia e valorização das mulheres no espaço escolar, refletindo sobre o papel das professoras dentro de uma sala de aula, podemos nos perguntar: qual é o valor desses profissionais no contexto social em que atuam? Rubin sugere que, assim como a troca de bens organiza a produção e distribuição de recursos, as relações de gênero são estruturadas de forma que as

mulheres frequentemente são vistas como objetos em um sistema de troca social. Portanto, ela também critica o reducionismo, afirmando que, enquanto o marxismo aborda a opressão econômica, muitas vezes ignora as complexidades das relações de gênero, tornando-se uma crítica fundamental para entender que o sistema atual falha em reconhecer a interseccionalidade entre gênero e classe. Por meio de sua análise, Rubin nos convida a repensar as dinâmicas sociais que moldam as vidas das mulheres, especialmente aquelas que, como as professoras, desempenham um papel essencial na formação de futuras gerações.

O conceito de cultura de György Lukács (2004), filósofo marxista, está intimamente ligado à sua crítica da sociedade capitalista e à dialética marxista, na qual ele vê a cultura como uma expressão das relações sociais e econômicas da sociedade em que está inserida. Para Lukács, a cultura não é algo neutro, mas um reflexo das contradições e lutas de classe que permeiam a estrutura social. Esse ponto de vista ressoa com a proposta de Nathalie Z. Davis, citada por Joan Scott (1989), que defende uma abordagem mais inclusiva da história. Davis sugere que os historiadores devem se interessar tanto pela história dos homens quanto das mulheres, reconhecendo que não se deve trabalhar unicamente sobre o "sexo oprimido", assim como um historiador das classes não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses. Ambas as perspectivas destacam a importância de considerar as múltiplas dimensões sociais e econômicas na análise cultural e histórica, rompendo com visões reducionistas e buscando uma compreensão mais abrangente das relações de poder e opressão.

Neste fragmento, Davis sugere que o estudo histórico deve ser abrangente, envolvendo todas as partes envolvidas, sem focar exclusivamente nos oprimidos, sendo uma perspectiva crítica que é valiosa para o projeto, pois, ao investigar as *Mulheres-Professoras* do EM, também adoto uma abordagem que não privilegia apenas um grupo, mas busca compreender as dinâmicas de poder e a interação entre diferentes atores sociais, inclusive essas mulheres que fazem parte do processo, e a análise proposta não se limita a uma narrativa de opressão, mas examina as relações mais amplas de gênero, classe e outras interseccionalidades que moldam o contexto histórico em suas dimensões.

No texto de Scott (1989), a autora analisa as categorias de "classe, raça e gênero", destacando que, embora frequentemente tratadas como interligadas, essas categorias possuem construções históricas e sociais distintas que não implicam uma

em características entre si. Enquanto a categoria de classe é central na teoria marxista, com ênfase nas mudanças históricas e econômicas, as categorias de raça e gênero são marcadas por complexidades próprias, envolvendo debates acadêmicos, sociais e políticos que questionam suas definições e implicações.

Nesta conjuntura, é relevante conectar essa reflexão à construção dos tabus sobre o feminino e o feminismo na sociedade. Historicamente, o feminino foi envolvido por discursos que associavam as mulheres a esferas de submissão, fragilidade e restrição, moldando tabus que deslegitimam debates sobre igualdade de gênero e feminismo, nos quais essas construções culturais reforçam sistemas de opressão que, como apontado por Beauvoir, moldam a ideia do que é ser mulher em função de normas sociais e não de uma essência biológica. Assim, os tabus associados ao gênero e ao feminismo perpetuam silenciamentos, dificultando não apenas o enfrentamento da violência de gênero, mas também a construção de uma sociedade que valorize a diversidade e a igualdade.

O vocábulo “tabu” tem origem no termo polinésio *tabu* ou *tapu*, que significa “proibido”, “sagrado” ou “intocável”. Esse conceito, introduzido ao vocabulário ocidental pelo navegador James Cook no século XVIII, carrega a ideia de algo simultaneamente venerado e temido, impondo limites culturais e sociais sobre o que pode ou não ser discutido em uma sociedade. No cotidiano escolar, percebo como esses tabus se manifestam especialmente em torno do feminino e dos debates sobre gênero. Na escola Aimone Soares Carriconde, as *Mulheres-Professoras*, em sua maioria, não participam de discussões sobre o feminismo, gênero ou mesmo as formas de violência enfrentadas por elas e outras mulheres. Por quê? O silêncio parece ser sustentado por barreiras culturais e institucionais, que transformam essas dimensões em temas “intocáveis”, fora do espaço de diálogo.

Como podemos mudar isso? Talvez o primeiro passo seja reconhecer que esses tabus existem e que eles operam como formas de controle, silenciando, invisibilizando e, muitas vezes, deslegitimando as experiências dessas mulheres. Esse silenciamento, porém, não afeta apenas as *Mulheres-Professoras*, mas também a política curricular do Ensino Médio (EM), que, na maioria das vezes, não contempla discussões aprofundadas sobre gênero, feminismo e as violências enfrentadas pelas mulheres. A ausência desses temas no cotidiano escolar reforça uma lacuna educacional, privando estudantes e educadores de debates essenciais para a construção de uma sociedade mais equitativa e consciente.

Promover rodas de conversa, formações pedagógicas e momentos de reflexão coletiva pode ser um caminho para transformar esse cenário. Essas iniciativas podem abrir espaço para que elas se sintam à vontade para dialogar, compartilhar e questionar as barreiras que perpetuam os tabus. Além disso, é necessário repensar o currículo, integrando discussões sobre gênero e violência de maneira crítica e transversal, para que essas problemáticas deixem de ser vistas como "proibidas" ou desconfortáveis e passem a ocupar um lugar central no processo educativo. É possível construir juntos uma escola em que esses temas sejam reconhecidos como fundamentais, tanto para o desenvolvimento dos estudantes quanto para a prática docente, contribuindo para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes de sua realidade.

O tabu tem um papel essencial na organização das sociedades. Ele funciona como uma espécie de "guardião invisível", estabelecendo o que pode ou não ser dito, feito ou até pensado. Muitas vezes, ele define como devemos nos comportar, o que devemos vestir, o que podemos discutir em público e até o que é permitido questionar. É curioso (e preocupante) perceber como esses limites não surgem do nada: eles refletem, quase sempre, as estruturas de poder que controlam nossas vidas. Considerando essa perspectiva, o tabu está intimamente ligado ao patriarcado, e são as regras do dia a dia que dizem como a mulher deve agir, falar baixo, se vestir "adequadamente", não contrariar ou incomodar. São exemplos claros de como os privilégios masculinos moldam esses limites. Isto é, o medo do homem em relação à mulher, no fundo, é o medo do que ela representa: a quebra da ordem que ele aprendeu a dominar.

No momento em que uma mulher ocupa espaço de poder ou desafia as regras, ela ameaça uma estabilidade construída por séculos. Hoje, enfrentamos muitas formas de opressão, especialmente vindas de setores mais conservadores que tentam preservar essa ordem em nome de "valores" e "tradições". Essas opressões impõem normas, algumas explícitas, outras sutis, que sustentam desigualdades e controlam grupos específicos, principalmente mulheres. Por que isso acontece? Porque um sistema que privilegia o homem e, por consequência, o patriarcado, precisa manter as mulheres em posição de subordinação para se sustentar. A conclusão é que mulheres são silenciadas, desvalorizadas e, muitas vezes, rotuladas de "exageradas" ou "doutrinadoras" quando tentam discutir essas problemáticas de sua vida e da sociedade.

Esse mecanismo é também uma engrenagem do capitalismo funcionando plenamente. O capitalismo não apenas organiza a produção e a acumulação de riqueza, mas estabelece relações sociais desiguais que asseguram sua própria reprodução. Nesse contexto, a subalternização das mulheres cumpre múltiplas funções: garante mão de obra barata e disponível, impõe uma divisão sexual do trabalho que sustenta a reprodução da força de trabalho e reforça a autoridade masculina como norma social. Ou seja, o patriarcado e o capitalismo se articulam: a opressão de gênero não é apenas cultural, mas estrutural, servindo aos interesses da produção e reprodução do capital, ao mesmo tempo em que naturaliza hierarquias e restringe o acesso das mulheres a espaços de poder, decisão e autonomia econômica.

No XXV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire: Educação Popular, Resistências e Dignidade Humana, realizado em 2024, ouviu-se pela primeira vez, na fala do professor Gaudêncio Frigotto, a expressão “bancada BBB” — Bíblia, Boi e Bala. Esse termo expõe um agrupamento político que atua fortemente no Congresso Nacional brasileiro, representando interesses ligados ao conservadorismo, ao agronegócio e à segurança pública militarizada. Tal configuração evidencia como o nosso Congresso reflete e reforça opressões estruturais que atravessam a sociedade, especialmente contra mulheres, negros, indígenas e outros grupos historicamente marginalizados.

Uma investigação a partir do estudo *Perfil Parlamentar (2023–2026) Sob a Ótica da Agenda Feminista*, realizado pelo Centro Feminista de Estudos e Assessoria (Cfemea), revela que, entre as mulheres eleitas, mais de 40% se alinham a grupos ideológicos conservadores. Esse perfil ideológico impacta diretamente as pautas feministas, como direitos sexuais e reprodutivos, combate à violência contra a mulher e direitos LGBTQIA+, áreas em que as mulheres conservadoras frequentemente se posicionam de forma contrária aos avanços, em que o estudo destaca que, embora existam parlamentares dispostas a apoiar legislações que ajudem a prevenir e combater a violência doméstica e sexual, a predominância de uma bancada conservadora pode dificultar a aprovação de políticas públicas progressistas para as mulheres.

Além disso, a representação feminina no Congresso Nacional ainda é significativamente baixa: das 513 cadeiras da Câmara dos Deputados, apenas 91 são ocupadas por deputadas, e no Senado Federal há apenas 13 senadoras,

totalizando 104 mulheres no Congresso Nacional. Essa representação corresponde a apenas 17,7% da Câmara, muito abaixo da média global de 26,4%, posicionando o Brasil na 146ª posição no ranking mundial de participação feminina na política, entre 193 países analisados (Bancada de Deputados, 2025). Esses dados são importantes e preocupantes, pois evidenciam como a estrutura política brasileira mantém o acesso ao poder concentrado em grupos tradicionalmente privilegiados, reforçando desigualdades históricas e limitando a efetividade de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade de gênero e direitos humanos.

Para relacionar esse conceito, durante a intervenção pedagógica remota, a **Professora Ana** destacou os desafios enfrentados ao abordar as desigualdades de gênero e o feminismo em sala de aula, relatando que algumas alunas resistem ou demonstram desconforto diante desses temas, mesmo quando abordados de forma sensível. Ainda assim, a professora disse que, apesar de não ter acesso prévio às leituras que foram apresentadas no curso de extensão, costuma trazer reflexões sobre o que acontece no mundo, especialmente situações vividas pelas alunas, para dentro da sala de aula.

Ela ressaltou que, embora lecionando Matemática no Ensino Médio Noturno, compreende que sua prática vai além do conteúdo disciplinar. Para ela, a sala de aula não deve ser um espaço restrito ao ensino da matemática, mas também um lugar de escuta, diálogo e reconhecimento dos sujeitos ali presentes. Como afirmou:

A sala de aula não é só para dar Matemática. É um espaço para saber quem são meus alunos, conversar sobre o dia a dia e tentar relacionar essas questões com a disciplina.

A resistência de algumas alunas diante das discussões sobre gênero e feminismos, conforme relatado pela **Professora Ana**, revela que essas reações não são meramente individuais, mas refletem contextos sociais, políticos e ideológicos mais amplos que ultrapassam o contexto escolar. Muitas dessas alunas, vinculadas a religiões evangélicas, reproduzem discursos de submissão, trazendo para a sala de aula experiências de casamentos cada vez mais precoces e atitudes de aceitação passiva diante das desigualdades de gênero. A **Professora Ana** destaca que “a sala de aula não é só para dar Matemática. É um espaço para saber quem são meus alunos, conversar sobre o dia a dia e tentar relacionar essas

problemáticas com a disciplina”. Essa perspectiva evidencia a importância de compreender a educação como espaço para escuta e diálogo, no qual as experiências vividas pelos alunos, incluindo pressões religiosas conservadoras, podem ser discutidas, problematizadas e conectadas ao conteúdo escolar.

Ao compartilhar situações em que suas vivências são interpretadas como imposições religiosas a serem aceitas, as alunas revelam como normas conservadoras podem naturalizar papéis de gênero hierárquicos e limitar a capacidade de reflexão crítica. A atuação da **Professora Ana**, portanto, ultrapassa a mera transmissão de conteúdo, buscando articular a disciplina com a vida cotidiana, promover autonomia e oferecer ferramentas para que os jovens questionem desigualdades, fortalecendo uma educação democrática e emancipatória. Nesse sentido, como destaca a **Professora Ana**, “a sala de aula não é só para dar Matemática”. A disciplina pode e deve dialogar com situações concretas, como gestão de finanças pessoais, planejamento de tempo, organização doméstica ou análise de dados sociais relacionados à desigualdade de gênero. Quando a Matemática é ensinada de forma abstrata, descolada da realidade dos estudantes, perde-se a oportunidade de empoderar as alunas, conectá-las à sua experiência social e desenvolver sua capacidade de compreender criticamente o mundo ao redor.

A discussão sobre o casamento na adolescência, tema recorrente entre alunos e professores, suscita reflexões sobre como essa questão é tratada nas escolas. Embora não esteja presente nos livros didáticos, o assunto ecoa pelas salas de aula, sem que haja um planejamento específico para abordá-lo nas disciplinas. Essa ausência de mediação pedagógica torna a problemática mais grave, especialmente quando analisada a partir das perspectivas dos feminismos, que enfatizam a necessidade de debater desigualdades de gênero e direitos das meninas.

Segundo dados da Agência Brasil (2024), o Brasil registrou 17 mil casamentos de meninas com até 17 anos em 2021, uma média de 40 por dia. Esse fenômeno é mais prevalente nas regiões Norte e Nordeste, onde a pobreza extrema e os baixos índices de desenvolvimento humano são mais acentuados. A especialista Anna Cunha, do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), destacou que o casamento precoce é muitas vezes visto como uma forma de algumas famílias lidarem com a pobreza, embora, na prática, traga grandes riscos

de vulnerabilidade para as meninas envolvidas. Além disso, a pesquisa do Banco Mundial, em parceria com a Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres, revela que 30% dos jovens brasileiros que abandonam a escola no EM são meninas que se casaram antes dos 18 anos. Esses dados são de extrema importância, pois só reforçam a necessidade de compreender o casamento precoce não apenas como uma questão individual, mas como um reflexo de desigualdades estruturais que afetam o desenvolvimento e a autonomia das mulheres jovens.

Esse fenômeno se encaixa em um contexto político e social mais amplo, marcado pela atuação da chamada Bancada BBB (Bíblia, Boi e Bala) no Congresso Nacional. Essa bancada reúne parlamentares que representam setores do fundamentalismo religioso (Bíblia), do agronegócio (Boi) e da segurança pública militarizada (Bala) e tem promovido políticas e discursos conservadores que combatem os direitos das mulheres, diversidade e educação emancipadora (RIBEIRO, 2024). O conservadorismo religioso, muitas vezes resumido no lema “Deus acima de tudo” permeia também o cotidiano de muitas famílias evangélicas, influenciando práticas como o casamento precoce e a naturalização de papéis de gênero hierárquicos.

Assim, a resistência observada na sala de aula, especialmente diante de debates sobre gênero e feminismo, não ocorre em isolamento: ela reflete as mesmas ideologias conservadoras presentes no Congresso Nacional, demonstrando como normas de gênero tradicionais e discursos religiosos conservadores atravessam tanto a esfera familiar quanto as instituições políticas e educacionais, limitando a autonomia das mulheres e a possibilidade de construir experiências escolares mais críticas e igualitárias.

Ao analisar e refletir sobre as intervenções realizadas, observa-se que o objetivo central desta dissertação, que é problematizar e investigar os feminismos na política curricular do Novo Ensino Médio e compreender de que maneira os debates e reflexões sobre esse tema podem ser promovidos, oferece um suporte fundamental para entender o funcionamento da educação brasileira. Por meio dessas problemáticas, torna-se possível revelar a realidade social, histórica e humana das *Mulheres-Professoras*, evidenciando como suas práticas pedagógicas são atravessadas por questões de gênero, ideologia e desigualdades estruturais, bem como a importância de promover espaços de reflexão crítica dentro da escola.

A fala da **Professora Ana**, ao revelar a resistência de algumas alunas em discutir gênero e os feminismos, muitas delas ligadas a grupos religiosos evangélicos, explicita o quanto os discursos conservadores têm atravessado o cotidiano escolar e influenciado as percepções do mundo dos jovens do Ensino Médio (EM). Mesmo sem uma formação prévia sobre o tema, a professora reconhece a urgência de trazer reflexões sobre o cotidiano das alunas para a sala de aula, numa tentativa de romper com o silenciamento e ampliar o repertório crítico da turma. No entanto, essa ação pedagógica se confronta diretamente com uma lógica de controle ideológico e disciplinar sobre os corpos e as vozes femininas, que não é isolada, mas estruturada por forças políticas como a bancada BBB, cujo projeto é manter o status quo e impedir avanços nas pautas de gênero, raça e classe.

Esse cenário é profundamente marcado pelo que o professor Frigotto (2024) denunciou em sua palestra no Fórum Paulo Freire 2024: a instrumentalização da desigualdade de gênero como uma peça funcional na engrenagem do capitalismo. O capitalismo não apenas tolera a opressão da mulher, mas também se sustenta nela, delegando às mulheres o papel invisível de cuidadoras, reprodutoras e mantenedoras da estrutura social, enquanto os homens se projetam no mercado de trabalho e nos espaços de poder. Assim como aponta Frigotto, esse modelo reforça uma divisão sexual do trabalho que naturaliza a subalternização feminina e trata como tabu qualquer movimento que desafie essa ordem, como a presença de mulheres em espaços de poder, o ensino do feminismo na escola ou mesmo a defesa da autonomia sobre o próprio corpo.

O espaço escolar nesse contexto torna-se um campo de disputa, em que os professores que se propõem a promover debates críticos sobre gênero, direitos humanos e justiça social passam a ser alvo de acusações de doutrinação, como se promover igualdade fosse um atentado à neutralidade. Tal como alerta Frigotto, a “neutralidade” é, em si, uma ficção que serve ao poder dominante. A tentativa de silenciar o debate sobre feminismo nas escolas, muitas vezes sustentada por setores religiosos e legitimada por grupos como a bancada BBB, expressa o medo da transformação. Afinal, educar para a liberdade e para a consciência crítica ameaça diretamente os pilares da dominação patriarcal e capitalista.

Para compreender e discutir essas dimensões, é fundamental abordar os desafios enfrentados pelas mulheres no cotidiano brasileiro. Mas como isso

realmente acontece? Por que, historicamente, o homem sempre se sobressai à mulher? Por que ele ainda mantém privilégios enquanto a mulher segue sobrecarregada? No Brasil, ser mulher significa lidar diariamente com desafios que atravessam todas as áreas da vida: do trabalho à vida doméstica, da maternidade à política, da segurança às oportunidades de crescimento profissional. A desigualdade de gênero ainda é um dos maiores obstáculos enfrentados, limitando suas possibilidades e impondo uma carga desproporcional de responsabilidades.

No cotidiano das relações sociais, a divisão sexual do trabalho revela-se como um dos mecanismos mais sutis e persistentes de manutenção da desigualdade de gênero. Essa naturalização de papéis, que destina às mulheres a responsabilidade quase exclusiva pelo cuidado da casa, dos filhos e da família, não é fruto de uma ordem biológica ou de uma suposta aptidão natural, mas de um processo histórico e cultural que legitima e perpetua estruturas de dominação. Pierre Bourdieu (2012), em sua obra *A Dominação Masculina*, chama atenção para esse processo de naturalização como forma de violência simbólica, ao afirmar que “a divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas, como se viesse de uma natureza das coisas, inscrita na natureza biológica, que, de fato, é apenas a realização, em corpos sexuados, de uma construção arbitrária de gênero” (p. 17).

No dia a dia, essa desigualdade se reflete principalmente na divisão do trabalho doméstico e no acúmulo de funções. Se uma mulher tem casa, marido e filhos, sua rotina se torna uma verdadeira maratona. Antes mesmo de sair para trabalhar, ela já enfrentou uma jornada intensa: acordar cedo, organizar a casa, preparar o café da manhã, cuidar dos filhos e, muitas vezes, planejar o dia da família. Enquanto isso, o marido, na maioria dos casos, apenas levanta, toma banho, se arruma e sai para o trabalho, sem precisar se preocupar com essas demandas.

Portanto, essa constatação dialoga diretamente com as análises de Simone de Beauvoir em *O Segundo Sexo* (1949), quando afirma que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 1949, v. 2, p. 11). Essa frase já foi utilizada em outra parte desta dissertação, mas, pela sua potência reflexiva e caráter atemporal, mostra-se pertinente também neste contexto, uma vez que sintetiza de maneira

clara a crítica à naturalização da condição feminina e, ao mesmo tempo, dialoga com a noção de violência simbólica desenvolvida por Pierre Bourdieu.

9. A IDEOLOGIA DA MERITOCRACIA E A CLASSE MÉDIA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Este capítulo apresenta análises centradas nas experiências das *Mulheres-Professoras* que participaram das intervenções e do curso de extensão promovidos ao longo do processo investigativo. O objetivo é refletir sobre como as múltiplas exigências da docência se articulam com as categorias de meritocracia e classes sociais na educação. A partir dos relatos dessas educadoras, evidenciam-se os modos pelos quais a ideologia meritocrática atravessa as práticas escolares e impõe padrões que ignoram as desigualdades estruturais de gênero e classe. Tal lógica impacta especialmente as professoras oriundas das camadas populares, ao deslegitimar suas trajetórias e invisibilizar as barreiras sociais que enfrentam cotidianamente no exercício da profissão docente.

A categoria Meritocracia e Classes Sociais na Educação será explorada ao longo deste capítulo, articulando-se diretamente às falas das *Mulheres-Professoras* participantes da pesquisa. Por meio dessa análise, busca-se compreender como a ideologia meritocrática influencia suas práticas educativas e constrói desafios específicos para aquelas que vivem as tensões de gênero e classe na estrutura educacional. Para começar essa relação, podemos citar Chauí (2025), filósofa brasileira, que define a ideologia como um conjunto de ideias, crenças e valores que servem para legitimar e justificar determinada ordem social, política e econômica.

Sendo assim, a ideologia meritocrática é funcional ao capitalismo, pois faz com que os indivíduos internalizem a ideia de que são responsáveis por seu próprio destino, ocultando o papel das estruturas sociais, como a classe, o gênero e a raça. Conforme a autora explica:

A função principal da ideologia é ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, dar-lhes a aparência de indivisão e de diferenças naturais entre os seres humanos. Indivisão: apesar da divisão social das classes, somos levados a crer que somos todos iguais porque participamos da ideia de “humanidade”, ou da ideia de “nação” e “pátria”, ou da ideia de “raça”, etc. Diferenças naturais: somos levados a crer que as desigualdades sociais, econômicas e políticas não são produzidas pela divisão social das classes, mas por diferenças individuais dos talentos e das capacidades, da

inteligência, da força de vontade maior ou menor, etc. (CHAUI, 2025, p. 221).

Para entendermos sobre ideologia, o termo da palavra *ideologia* surgiu no final do século XVIII, inicialmente proposto pelo filósofo francês Destutt de Tracy para definir como uma “ciência das ideias”. Porém, com o passar do tempo, especialmente a partir das formulações de Marx e Engels, a palavra passou a assumir um sentido crítico, ligado à produção de ideias que envolvem as contradições sociais e mascaram a dominação de uma classe sobre outra. No contexto filosófico e político, a ideologia é entendida como um conjunto de representações que distorcem a realidade, apresentando como naturais relações sociais que, na verdade, são históricas e construídas. Nesse sentido, Marilena Chauí explica que:

A função primordial da ideologia é ocultar a origem da sociedade [...], dissimular a presença da luta de classes [...] é negar as desigualdades sociais (são imaginadas como se fossem consequência de talentos diferentes, da preguiça ou da disciplina laboriosa). “(CHAUI, 2025, p. 221-222)”.

Dessa forma, a lógica se torna ainda mais evidente quando analisada à luz da crítica de Marilena Chauí à ideologia como mecanismo de dominação. Para a autora, a ideologia atua oferecendo uma imagem falsa social, por meio de valores como a nação, a pátria ou a igualdade formal, enquanto esconde a realidade de uma sociedade dividida em classes contrárias, marcada pela exploração e pela desigualdade social. A meritocracia, nesse sentido, é um dos braços mais eficientes dessa estrutura, pois esconde as verdadeiras condições de origem da desigualdade social ao atribuí-la a qualidades ou falhas individuais de cada ser humano.

Apesar da sobrecarga cotidiana, as exigências do sistema educacional e da sociedade permanecem as mesmas para homens e mulheres. A ideologia da meritocracia reforça a falsa premissa de que todos partem das mesmas condições e de que o esforço individual é suficiente para alcançar o sucesso. No entanto, essa lógica ignora o acúmulo de funções que recai sobre as mulheres, sobretudo aquelas oriundas das camadas populares, que muitas vezes enfrentam uma “dupla” ou até “tripla jornada” de trabalho.

No caso das *Mulheres-Professoras*, essa realidade é ainda mais intensa, pois, além das tarefas domésticas e do cuidado com a família, elas lidam com a

carga emocional e física do trabalho docente, marcado por baixos salários, precarização das condições de trabalho e cobrança constante por resultados. Ainda assim, espera-se que esses profissionais se destaquem, atualizem sua formação continuamente e apresentem desempenho exemplar. Nesse contexto, a meritocracia funciona como um dispositivo de culpabilização individual, desconsiderando as estruturas sociais e as desigualdades históricas que atravessam a trajetória dessas mulheres. Isto é, o discurso meritocrático não apenas invisibiliza as desigualdades de gênero e classe, como também reforça a lógica da exclusão, ao exigir desempenho sem garantir condições reais de equidade. Essa ideologia é funcional ao sistema capitalista, pois transfere a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, sendo exclusivamente do indivíduo, assim esvaziando a dimensão coletiva da luta por justiça social e igualdade de oportunidades.

Apesar de homens e mulheres vivenciarem realidades sociais fortemente distintas, as instituições, incluindo a escola, operam como se todos estivessem em condições igualitárias. Contudo, o sistema educacional, por exemplo, exige produtividade, constante atualização pedagógica, disponibilidade emocional e alta desempenho de todos os profissionais, sem considerar as desigualdades que atravessam suas vidas cotidianas, dos professores. Pouco importa para esse sistema, por exemplo, se a *Mulher-Professora* chega ao trabalho após cuidar dos filhos, da casa ou de familiares idosos, ou se enfrenta situações de violência doméstica ou simbólica, em que a lógica meritocrática não reconhece essas diferenças e acaba impondo padrões de desempenho, partindo da premissa de que todos compartilham das mesmas condições sociais e econômicas.

Neste debate sobre a ideologia da meritocracia e seu enraizamento nas diferentes camadas da sociedade brasileira, é essencial compreender como essa lógica se manifesta no cotidiano escolar, especialmente entre os profissionais da educação. Sendo que a classe média, da qual grande parte do magistério faz parte ou almeja fazer parte, tende a reproduzir valores como o esforço individual, a disciplina e a crença no mérito como justificativa para o sucesso ou o fracasso escolar. Tais valores, no entanto, desconsideram as profundas desigualdades estruturais que marcam o acesso e a permanência na educação, tanto para estudantes quanto para docentes.

Para entender melhor como essa narrativa se manifesta no dia a dia das mulheres trabalhadoras, especialmente em contextos suburbanos e rurais, é preciso

considerar o acúmulo de funções, como o trabalho docente, o cuidado com a casa, os filhos, familiares e a própria sobrevivência, que é constantemente invisibilizado. Dessa forma, essa narrativa aparece na obra de Diana Assumpção (2011), no prólogo de *A Precarização Tem Rosto de Mulher*, em que a autora explicita uma das maiores contradições da ideologia meritocrática: a crença de que o sucesso individual, fazendo relação à ascensão de uma mulher à presidência, representa, por si só, um avanço coletivo para todas as mulheres. Ela faz essa relação ao mencionar a eleição da presidenta Dilma Rousseff, em 2011, mostrando como essa conquista simbólica não representou, de fato, mudanças concretas na realidade das mulheres trabalhadoras na sociedade brasileira. Ou melhor, a lógica ignora as desigualdades estruturais que moldam as condições de vida da maioria da população feminina, especialmente das mulheres da classe trabalhadora.

A autora nos lembra de que, mesmo com a eleição de Dilma Rousseff (PT) em 2011, mais da metade das mulheres continuavam inseridas em condições precárias de trabalho, revelando que a "vitória" de uma mulher não significa a superação das opressões de gênero, raça e classe imediatamente. Nesse sentido, a ascensão individual, embora simbólica, não altera a estrutura patriarcal que mantém a maioria das mulheres submetidas a condições de exploração. A lógica da meritocracia atua justamente nesse ponto: cria a ilusão de que basta esforço pessoal ou mérito para que todas alcancem espaços de poder, invisibilizando as barreiras históricas e sociais que marcam a vida das trabalhadoras. Para as professoras, esse discurso é ainda mais perverso, pois legitima a desvalorização salarial, a sobrecarga de trabalho e a precarização de suas condições, ao mesmo tempo em que lhes cobra excelência e dedicação como se fosse apenas uma questão de mérito individual. Trata-se, portanto, de uma violência ideológica, na medida em que responsabiliza as mulheres pela sua situação de exclusão, em vez de evidenciar o caráter estrutural das desigualdades, o que contraria o próprio horizonte da emancipação coletiva da classe trabalhadora. Portanto:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações), de caráter prescritivo-normativo (normas, regras, preceitos), de caráter regulador e prático (valores e condutas) de uma sociedade dividida em classes, uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais

diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção econômica. (CHAUI, 2014, p. 53).

A partir da reflexão de Chauí (2014), é possível compreender que a meritocracia opera como ideologia porque organiza o pensamento social de modo a determinar como as mulheres devem agir, sentir e valorizar suas conquistas, transformando a vitória individual em símbolo de superação coletiva, quando na realidade não é. O crescimento da única mulher à presidência ou a conquista de determinadas posições de destaque não rompem com as estruturas que mantêm a maioria delas em situações de precariedade. Pelo contrário, reforça-se a crença de que “se uma conseguiu, todas podem”, mascarando as barreiras estruturais de gênero, classe e raça que limitam a vida cotidiana da maioria.

Contudo, quando uma mulher não se submete totalmente às regras impostas por esse jogo ideológico, a resposta tende a ser a violência aberta. O caso de Dilma Rousseff é ilustrativo: sua eleição representou uma conquista simbólica, mas sua derrubada, por meio de um impeachment sem crime de responsabilidade caracterizado como um golpe político-midiático, expôs os limites da ascensão individual. Dilma, que já havia enfrentado a violência da ditadura civil-militar no Brasil⁴⁶ (1964-1985), sendo presa e duramente torturada por resistir à censura e à repressão política, voltou a ser alvo décadas depois. Seu afastamento foi marcado pelo machismo, pelo ódio de classe e pela manipulação midiática, demonstrando que a presença de uma mulher em espaços de poder não a protege das engrenagens de um sistema que exige submissão.

Como declara Oliveira (2023), em reportagem publicada no *Brasil de Fato*, a atuação da imprensa foi decisiva na legitimação desse processo, que abriu caminho para a extrema direita e para o recrudescimento das pautas conservadoras. Já no contexto das *Mulheres-Professoras*, ainda que não ocupem a presidência da República, a realidade é parecida: ao não se conformarem ao lugar de cumprimento e desprendimento, sofrem retaliações no espaço escolar e institucional, seja pela precarização material de sua profissão, seja pelo sufocamento de suas práticas críticas. A violência política de gênero sofrida por uma presidente, como Dilma

⁴⁶ A ditadura civil-militar no Brasil ocorreu entre 1964 e 1985, instaurada após o golpe de 31 de março de 1964, que depôs o presidente João Goulart. O período caracterizou-se pela suspensão de direitos políticos, censura, repressão a movimentos sociais, perseguição e tortura de opositores, consolidando um regime autoritário apoiado por setores militares, empresariais e por parte da sociedade civil (BEZERRA, 2025).

Rousseff, ilustra de forma representativa esse processo: sua derrubada esteve atravessada por estigmas e ataques que iam além da crítica política, revelando a dificuldade da sociedade em aceitar mulheres em posições de autoridade. Essa mesma lógica se projeta no cotidiano das professoras, em que a meritocracia atua como violência ideológica e estrutural, convertendo a opressão em vocação e transformando a resistência em motivo de punição.

Essa crítica acaba se cruzando diretamente com o debate sobre a meritocracia presente neste trabalho, no qual se analisa como o discurso meritocrático amplamente difundido no novo ensino médio (NEM), consegue apagar as desigualdades históricas ao sugerir que o esforço individual de cada ser humano é suficiente para alcançar o sucesso, e que, no contexto escolar, essa lógica impõe às *Mulheres-Professoras* uma cobrança por desempenho, atualização constante e engajamento emocional, sem considerar suas jornadas múltiplas, as violências que enfrentam e as condições materiais que as atravessam. Portanto, a falsa ilusão de que a meritocracia funciona como uma máscara ideológica que dissimula as violências estruturais e contribui para a naturalização da precarização, que, como nos lembra Diana Assunção, tem rosto de mulher. Conforme a citação:

As precárias condições de trabalho, o trabalho extenuante, a ausência de direitos trabalhistas, além do trabalho doméstico da dupla jornada de trabalho, colocam as mulheres trabalhadoras em uma situação de maior precarização, alinhada à opressão e violência contra a mulher. O setor da limpeza é ocupado majoritariamente pela força de trabalho feminina em esfera mundial, ramo em que a terceirização mais avançou. (ASSUNÇÃO, 2011, p. 14).

Nessa citação de Diana, é possível entender que as mulheres são submetidas a condições extenuantes de trabalho, sem garantias de direitos e ainda sobrecarregadas pelo trabalho doméstico, o que entra em confronto direto com os princípios da ideologia meritocrática. Enquanto a precarização evidencia um sistema que sobreexplora a força de trabalho feminina, especialmente em setores historicamente desvalorizados como a limpeza e o cuidado, a meritocracia sustenta a ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual. Isto é, essa lógica ignora as desigualdades estruturais de gênero, classe e raça que determinam o lugar social dessas mulheres e legitima a ausência de políticas públicas voltadas à redistribuição de renda, ao reconhecimento do trabalho reprodutivo e à valorização das profissões femininas.

Portanto, a meritocracia funciona como uma máscara ideológica que esconde as violências estruturais e contribui para a naturalização da precarização, que, como Diana Assumpção afirma, tem rosto de mulher. Mesmo em contextos políticos tidos como progressistas, como os anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT)⁴⁷, a precarização das mulheres persiste, como aborda a autora: “no âmbito da luta pelos direitos das mulheres [...] não podemos dizer o mesmo”, indicando que, apesar de avanços pontuais, “o PT chega à frente e governa para os ricos” (ASSUNÇÃO, 2021, p. 18). Essa afirmação reforça que a mera presença de políticas públicas voltadas para o “enfrentamento das desigualdades” não bastou para romper com a lógica meritocrática e patriarcal que estrutura as relações sociais e educacionais no Brasil. No caso do NEM, é evidente que o Estado, ao propor um modelo que individualiza o sucesso e ignora os condicionantes históricos da exclusão escolar, reforça uma política que continua aprofundando a precarização da vida das *Mulheres-Professoras* e das estudantes mulheres, sobretudo as das áreas mais pobres e rurais.

Nesse sentido, Renato Santos Souza, em seu artigo “Desvendando a espuma: o enigma da classe média brasileira”, publicado em 2013 na *Revista Outubro*, analisa as reflexões de Marilena Chauí sobre o caráter conservador e reacionário da classe média brasileira, destacando a supervalorização da meritocracia como um traço central de sua identidade ideológica. Para Chauí, a classe média naturaliza privilégios como se fossem frutos de mérito e mérito como se fosse sinônimo de virtude. Essa perspectiva reforça a culpabilização dos sujeitos subalternizados, como se sua condição fosse resultado de escolhas pessoais ou da falta de esforço, e não de um sistema estruturado por desigualdades históricas de classe, gênero e raça.

A análise de Souza é especialmente pertinente quando observamos como esse discurso meritocrático atravessa o campo educacional e atinge, de maneira ainda mais intensa, as *Mulheres-Professoras* das camadas populares. Muitas vezes responsabilizadas individualmente por resultados de aprendizagem ou pelo “fracasso” de estudantes, essas profissionais vivenciam a pressão de uma lógica que desconsidera os marcadores sociais de gênero, classe e raça. A partir da crítica

⁴⁷ O Partido dos Trabalhadores (PT) é um partido político brasileiro fundado em 1980, com origem nos movimentos sindicais, sociais e populares. Governou o Brasil entre 2003 e 2016, nos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Atualmente, Lula da Silva exerce novamente a presidência do país e é filiado a esse partido.

de Chauí, compreende-se como a classe média docente, muitas vezes sem perceber, internaliza e reproduz valores que reforçam a exclusão e o silenciamento das desigualdades, tornando o discurso meritocrático uma ferramenta de opressão dentro da própria escola.

A partir dessa análise, Souza adota uma postura crítica e investigativa, evitando posicionamentos meramente favoráveis ou contrários, com o objetivo de compreender e problematizar as dinâmicas sociais e ideológicas que sustentam as manifestações da classe média brasileira. Segundo o autor, uma de suas reflexões centrais surge na tentativa de responder ao "enigma" dessa classe social: *“Então, o enigma da classe média brasileira aqui colocado começava a se desvelar: é que boa parte dela é reacionária porque é meritocracia; ou seja, a meritocracia está na base de sua ideologia conservadora.”* Nesse sentido, observa-se que uma parcela significativa da classe média se posiciona contrariamente a políticas como as cotas universitárias, alegando que critérios como etnia ou condição social não se enquadram na lógica do mérito individual. Da mesma forma, rejeita programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, sob a justificativa de que receber dinheiro sem trabalhar representa um demérito e desestimula o esforço produtivo.

Essa discussão evidencia a complexidade e os desafios que envolvem a valorização da meritocracia, especialmente em uma sociedade marcada por profundas desigualdades. Torna-se essencial refletir sobre como os problemas estruturais e históricos influenciam as oportunidades e conquistas individuais, indo além de uma visão simplista que desconsidera os impactos das desigualdades sociais.

Conforme explica Renato Santos Souza, a relação da classe média com a meritocracia é mais intensa do que em outras classes, pois está profundamente enraizada na história das políticas públicas no Brasil. Para o autor, a classe média brasileira é majoritariamente formada por méritos próprios, já que, ao contrário da elite, não dispõe de riquezas ou grandes empreendimentos para garantir que seus filhos vivam de rendimentos ou lucros herdados. Em vez disso, o principal legado da classe média é o investimento em educação e formação profissional, assegurando que os descendentes possam construir suas carreiras também por méritos próprios. Como destaca Souza (2013):

A classe alta é patrimonialista; um filho de rico herda bens, empresas e dinheiro, não precisa fazer sua vida pelo mérito próprio, portanto, ser meritocrata seria um contrassenso; ao contrário, sua defesa tem que ser dos privilégios que o dinheiro pode comprar, do direito à propriedade privada e da livre iniciativa. (SOUZA, 2013).

O autor utiliza a citação para destacar uma importante distinção: as classes altas e baixas brasileiras, representando os ricos e os pobres, não se enquadram na lógica da meritocracia. No caso das classes altas, como argumentado por Souza, o acesso a bens, empresas e riqueza herdada elimina a necessidade de conquistas baseadas no mérito individual, configurando uma postura patrimonialista. Já para a classe baixa, o mérito nunca foi, nem pode ser, uma solução viável. A realidade da população mais pobre é marcada pela ausência de oportunidades estruturais, que limitam o potencial individual e restringem suas possibilidades de ascensão.

O autor enfatiza que o sistema social brasileiro aponta constantemente para as condições sociais como determinantes para o sucesso ou o fracasso, mascarando o impacto das desigualdades históricas e econômicas. Assim, a meritocracia, enquanto discurso, causa problemas profundos, especialmente ao impor à pessoa pobre a ideia de que seu fracasso é unicamente resultado de sua falta de mérito, ignorando as barreiras estruturais que dificultam sua superação.

Além disso, o argumento da meritocracia transfere a responsabilidade de transformação individual para os próprios indivíduos, desconsiderando o papel das políticas públicas e das ações coletivas na construção de um ambiente mais equitativo. Ao aceitar a narrativa meritocrática, muitas vezes a sociedade exime-se de discutir as responsabilidades sociais e institucionais na promoção da igualdade de oportunidades, reforçando, assim, um ciclo de exclusão e desigualdade.

Com isso, Souza provoca reflexões mais profundas sobre os limites do discurso meritocrático no Brasil, especialmente em um contexto marcado por desigualdades estruturais, e aponta para a necessidade de um olhar mais atento às condições históricas e sociais que determinam o destino de indivíduos e grupos sociais.

Para a classe pobre, o mérito nunca foi solução; ela vive travada pela falta de oportunidades, de condições ou pelo limitado potencial individual. Assim, ser meritocrata implicaria não só assumir que o seu insucesso é fruto da falta de mérito pessoal, como também relegar apenas para si a responsabilidade pela superação da sua condição. E ela sabe que não existem soluções pela via do mérito individual para as dezenas de milhões de brasileiros que vivem em condições de pobreza, e que seguramente dependem das políticas públicas para melhorar de vida. Então, nem pobres nem ricos têm razões para serem meritocratas. (SOUZA, 2013).

De acordo com Renato Santos Souza, em seu artigo "*Desvendando a espuma: o enigma da classe média brasileira*" (2013), "a meritocracia é uma forma de justificação das posições sociais de poder com base no merecimento, normalmente calcado em valências individuais, como inteligência, habilidade e esforço". Segundo o autor, essa lógica funciona como uma forma de legitimação das hierarquias sociais em uma sociedade que adota o discurso meritocrático como base. Assim, a meritocracia se sustenta na ética do merecimento, sendo amplamente aceita nos padrões culturais da sociedade brasileira, apesar de suas contradições diante das desigualdades estruturais.

Mas seria errado valorizar o mérito? Desde cedo, muitos de nós fomos educados por nossos pais para apreciar o esforço diário, acreditando que o mérito é o caminho para alcançar conquistas dignas e honradas. Esse princípio nos foi ensinado como um valor essencial, baseando-se na ideia de que, ao assumir nossas responsabilidades e empenhar-nos em nossas tarefas, poderíamos construir um futuro independente e alcançar um lugar na sociedade.

A valorização do mérito sempre foi exaltada como uma forma de promover o esforço individual, a responsabilidade pessoal e a busca por uma vida digna. Essa crença está historicamente enraizada em muitas culturas, funcionando como incentivo à superação de desafios e à realização de sonhos. Ser capaz de conquistar algo pelo próprio esforço é frequentemente visto como algo que dignifica o indivíduo e o motiva a buscar um propósito mais significativo na vida.

No entanto, essa visão precisa ser acompanhada de um olhar crítico. *Mulheres-Professoras*, que historicamente desempenham um papel crucial na formação de cidadãos, sabem que o mérito, por si só, não é suficiente quando as condições de partida não são iguais. É preciso reconhecer que o mérito só pode florescer em um terreno fértil, onde todos tenham acesso a oportunidades justas. A educação, nesse contexto, não é apenas um caminho para o mérito, mas um ato transformador que pode abrir portas e criar pontes, especialmente para aqueles que enfrentam maiores barreiras sociais.

Portanto, valorizar o mérito não deve ser uma prática isolada, mas um princípio que caminhe lado a lado com a luta por equidade e justiça social. Isso significa promover políticas e iniciativas que assegurem que o esforço individual possa, de fato, ser reconhecido e recompensado, sem desconsiderar as condições sociais que moldam as trajetórias de cada pessoa. É por meio dessa reflexão que o

papel das *Mulheres-Professoras* se torna ainda mais relevante, pois são elas que, diariamente, constroem as bases para que o mérito seja acessível a todos, enquanto lutam por uma sociedade mais justa e inclusiva.

O autor argumenta que as valências meritocráticas, como esforço, inteligência e habilidade, são vistas como inerentes ao indivíduo, transformando-o em um padrão de julgamento excepcional, desvinculado das questões sociais que moldam as oportunidades e as trajetórias humanas. Nesse contexto, o indivíduo meritocrático é frequentemente interpretado como alguém reacionário, isto é, uma pessoa cujas opiniões políticas favorecem valores tradicionais e uma visão idealizada de um passado supostamente virtuoso.

A relação entre meritocracia e condição feminina revela as limitações desse princípio central, que enfatiza a conquista de sucesso individual com base no mérito pessoal. A meritocracia, no entanto, frequentemente ignora o ponto de partida e o contexto sociocultural das pessoas, incluindo as mulheres. Ao desconsiderar as desigualdades estruturais, como a condição de gênero e a subalternidade imposta pelo patriarcado, o discurso meritocrático reforça um sistema que pressupõe, equivocadamente, que todos têm iguais oportunidades de sucesso, desde que se esforcem o suficiente. Portanto, essa perspectiva invisibiliza as barreiras impostas às mulheres no sistema de classes e pelo patriarcado, em que mulheres frequentemente enfrentam obstáculos adicionais, como estereótipos de gênero, discriminação no local de trabalho, desigualdades salariais e limitações decorrentes de expectativas sociais tradicionais. No contexto capitalista de classes, essas desigualdades se intensificam, especialmente para as mulheres das camadas populares e negras, que vivenciam a sobreposição das opressões de gênero, raça e classe.

Para entender como essas desigualdades acontecem, segundo o 1º Relatório Nacional de Transparência Salarial (Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério das Mulheres, 2024), as mulheres recebem em média 19,4% menos que os homens, em estabelecimentos do setor privado com 100 ou mais trabalhadores, de acordo com os serviços e informações do Brasil. Essa diferença atinge até 25,2% nos cargos de direção e gerência. No recorte por raça/cor, a situação das mulheres negras é ainda mais grave: recebem R\$ 3.040,89, o equivalente a 68% da remuneração média; enquanto os homens não negros auferem R\$ 5.718,40, valor 27,9% superior à média. Além disso, o relatório revela que apenas 32,6% das

empresas possuem políticas de incentivo à contratação de mulheres, e esse percentual cai para 26,4% quando se trata de mulheres negras. A porcentagem de empresas que promovem mulheres à direção é ainda menor, de apenas 38,3%. Esses dados escancaram o caráter ilusório da meritocracia, em que um discurso que enaltece o esforço individual como chave do êxito ignora as estruturas de poder que moldam as relações de trabalho e minam o acesso de muitas mulheres, sobretudo negras, ao reconhecimento e progresso profissional.

A convicção sobre a meritocracia, quando analisada sob o prisma da condição feminina, evidencia a necessidade de considerar as desigualdades estruturais que moldam as trajetórias individuais. As condições socioeconômicas e as normas de gênero influenciam diretamente o acesso a oportunidades e recursos, de modo que a ideia de que o sucesso depende apenas do esforço pessoal se mostra ilusória. Ao desconsiderar os condicionantes históricos e sociais que favorecem uns em detrimento de outros, a meritocracia acaba por naturalizar desigualdades, reforçando hierarquias de classe e a subjugação das mulheres no contexto patriarcal. Compreender a relação entre meritocracia, gênero e classes sociais exige, portanto, um olhar crítico para os mecanismos que sustentam essas desigualdades, de modo a construir um sistema mais justo, que valorize o mérito sem ignorar os limites impostos pelas estruturas de poder.

Para fomentar a discussão sobre meritocracia e as barreiras enfrentadas pelas mulheres a partir de uma perspectiva crítica de gênero, raça e classe, considerando o cruzamento desses grupos e como eles impactam o acesso a oportunidades e reconhecimentos sociais, a meritocracia, enquanto princípio que defende que as conquistas individuais são produto do esforço pessoal, é um conceito que, em muitas sociedades, como a brasileira, é amplamente aceito como uma medida justa de recompensa social. No entanto, ao examinar os aspectos de gênero, raça e classe, torna-se claro que essa visão desconsidera as desigualdades estruturais que afetam profundamente as trajetórias das mulheres, especialmente as mulheres negras.

Para aprofundar nesse assunto, a escritora e ativista Angela Davis, em seu livro *Mulheres, Raça e Classe* (2016), oferece uma crítica incisiva ao discurso meritocrático, ao mostrar como as mulheres negras, ao longo da história, foram sistematicamente excluídas das esferas de poder e oportunidades educacionais e profissionais. Davis evidencia ao longo de sua obra como as estruturas de classe e

de racismo operam para negar às mulheres negras as mesmas oportunidades e o mesmo reconhecimento que se pressupõem disponíveis para seus pares brancos ou homens, dificultando a realização de suas conquistas por méritos próprios. A meritocracia, portanto, ao se apoiar na ideia de que "todos têm a mesma chance", silencia as barreiras históricas e sociais que atravessam a vida das mulheres negras.

Já a escritora e ativista Bell Hooks, em sua obra *"Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade"* (2017) expande essa crítica ao discutir como a educação, ao invés de ser um caminho para a emancipação, muitas vezes reforça as desigualdades existentes, sobretudo para as mulheres e as minorias. Hooks propõe uma pedagogia crítica que reconheça as experiências de opressão e marginalização, sugerindo que a educação não deve apenas transmitir conhecimento, mas também questionar as estruturas sociais que perpetuam a opressão, e a meritocracia, quando aplicada ao contexto educacional e profissional, desconsidera não apenas as diferenças de classe, mas também as diferenças de gênero e raça, criando um espaço em que o "mérito" é sempre desigual.

Portanto, ao abordar essas desigualdades, ambas as autoras questionam a ideia de que o sucesso individual seja exclusivamente resultado do esforço pessoal, ao evidenciar que desigualdades estruturais, por exemplo, o patriarcado, o racismo e a divisão de classes, são decisivos nas trajetórias de sucesso ou fracasso dos sujeitos, especialmente das mulheres. A ideologia da meritocracia, amplamente popular na classe média, opera como um mecanismo de ocultamento dessas estruturas, ao naturalizar privilégios históricos e responsabilizar individualmente aqueles que não alcançam determinados padrões de êxito social, educacional ou profissional.

No contexto educacional, essa lógica torna-se ainda mais evidente e dificultosa, pois a escola, muitas vezes, reproduz o discurso meritocrático ao avaliar desempenho e trajetórias escolares sem considerar as condições materiais, sociais e de gênero que atravessam a vida dos estudantes e das próprias docentes. As *Mulheres-Professoras*, em especial as mulheres negras e periféricas, enfrentam jornadas múltiplas, precarização do trabalho, desvalorização profissional e expectativas de cuidado que extrapolam o espaço escolar, o que evidencia os limites da noção de mérito como critério neutro e universal.

Nesse sentido, os feminismos no EM assumem um papel fundamental ao objetivar essas narrativas hegemônicas e promover uma leitura crítica das desigualdades estruturais, e ao inserir o debate de gênero, classe e raça no currículo e nas práticas pedagógicas, as *Mulheres-Professoras* contribuem para desnaturalizar a meritocracia e revelar seus vínculos com a manutenção das hierarquias sociais. Assim, os feminismos na educação não apenas ampliam o acesso ao conhecimento crítico e à prática da emancipação, mas afirmam a escola como o espaço privilegiado onde esse processo deve ocorrer. É no chão da escola, a partir do reconhecimento das culturas, das trajetórias e das realidades concretas dos sujeitos, que se tornam possíveis desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e, a partir delas, construir uma política curricular que dialogue com essas experiências, rompendo com a lógica da reprodução das desigualdades e fortalecendo a educação como prática transformadora.

10. FEMINISMOS NO ENSINO MÉDIO: RECURSOS DIDÁTICOS INTERDISCIPLINARES

O e-book *Recursos Didáticos Interdisciplinares: Feminismos no Ensino Médio* (apêndice 4) é resultado desta pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Jaguarão/RS. Seu objetivo central é servir de material didático para uma ação em política curricular no Ensino Médio brasileiro, em que ainda existe a ausência de materiais que abordem os feminismos de maneira sistemática e interdisciplinar. A obra propõe planejamentos didáticos aplicáveis do 1.º ao 3.º ano, alinhados ao NEM, com vistas a fortalecer debates contemporâneos, estimular o pensamento crítico e contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático.

A material parte do reconhecimento de que os livros didáticos raramente contemplam discussões feministas de forma consistente. Essa ausência dificulta o trabalho docente, sobretudo de *Mulheres-Professoras*, que se deparam com a falta de instrumentos pedagógicos para tratar de desigualdades de gênero, direitos das mulheres e justiça social. A proposta do e-book, portanto, é inserir esses debates no cotidiano escolar, de forma interdisciplinar, ampliando a formação cidadã e o compromisso com a equidade.

A partir das intervenções realizadas no âmbito da pesquisa de mestrado, a Intervenção Pedagógica Presencial e a Intervenção Pedagógica em Ambiente Virtual, também foi desenvolvido o curso *Educação para a Cultura do Feminismo no Ensino Médio e seus Desdobramentos na Sociedade Contemporânea*. Foi nesse espaço formativo que emergiram os materiais que compõem o e-book, elaborados a partir da constatação da ausência dos feminismos na base curricular do Ensino Médio. A participação dos professores, em especial das *Mulheres-Professoras*, foi decisiva nesse processo, pois foram seus relatos, citações e angústias em relação à prática educativa que serviram de fundamento para a produção dos recursos didáticos aqui reunidos, configurando-se como expressão concreta de suas experiências e resistências no cotidiano escolar.

A organização do material se dá em seis aulas, distribuídas entre diferentes áreas do conhecimento, além de considerações finais. Na área de Linguagens, são propostas a leitura crítica da desigualdade de gênero e o estudo da arte como comunicação feminista. Em Matemática e Ciências da Natureza, os conteúdos giram em torno da análise estatística das desigualdades de gênero e da relação entre corpo, saúde e direitos reprodutivos. Já em Ciências Humanas, as propostas abordam a interseccionalidade a partir de Angela Davis e a história social das mulheres, destacando lutas e conquistas ao longo do tempo.

As primeiras aulas exploram como a literatura, a arte e a comunicação constroem representações sociais. A leitura crítica de crônicas, poemas, notícias, charges e músicas permite aos estudantes refletirem sobre desigualdade de gênero, enquanto a produção de textos, cartazes e tirinhas estimula novas narrativas. Em seguida, a arte é trabalhada como ferramenta política, por meio da análise de cartazes históricos e de mobilizações contemporâneas, incentivando os alunos a criarem suas próprias produções visuais.

Na Matemática, a estatística é utilizada como recurso para discutir desigualdades de gênero, a partir de gráficos e dados sobre salários, violência e representatividade feminina. Em Ciências da Natureza, o enfoque recai sobre corpo, saúde e direitos sexuais e reprodutivos, problematizando como estereótipos de gênero impactam a saúde física e mental. Nessas aulas, as atividades incluem reflexões sobre autocuidado, direitos e cidadania, conectando a ciência ao contexto social vivido pelos estudantes.

As aulas voltadas às Ciências Humanas aprofundam a compreensão das desigualdades sociais por meio da interseccionalidade e da história das mulheres. Inspirada em Angela Davis e em Kimberlé Crenshaw, a proposta de interseccionalidade permite analisar como gênero, raça e classe se cruzam, trazendo textos, infográficos e reportagens que discutem machismo estrutural, racismo e desigualdade social. Já a abordagem histórica percorre desde a escravidão até o feminismo contemporâneo, destacando figuras como Simone de Beauvoir, Maria da Penha e Heloísa Buarque de Hollanda, evidenciando marcos fundamentais da luta feminista.

O material se encerra reafirmando a importância de disponibilizar recursos didáticos que integrem os feminismos às diferentes áreas do conhecimento, em consonância com os debates teóricos e as práticas pedagógicas construídas ao longo do projeto. Ao valorizar a interdisciplinaridade, a proposta aproxima os conteúdos escolares das realidades, culturas e experiências concretas dos estudantes, reconhecendo a escola como espaço central de produção de conhecimento crítico. Portanto, o material oferece subsídios práticos para a atuação de educadoras e educadores, especialmente das *Mulheres-Professoras*, fortalecendo uma prática docente comprometida com a equidade, a justiça social e a transformação da política curricular do NEM.

Acesse o e-book pelo LINK:

<https://drive.google.com/drive/folders/13VRMzUWGv4NcmXT9twrXbc447uAxQjmm?usp=sharing>

Acesse o e-book pelo QR CODE:



Figura 9 - Capa do e-book.



Fonte: criada pela autora, outubro de 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias humanas não se iniciam do mesmo ponto. Algumas pessoas partem da linha de chegada, enquanto outras precisam correr carregando o peso da subalternidade. As mulheres, em especial, ocupam um lugar historicamente marcado por desigualdades estruturais, e essa condição se evidencia de forma ainda mais intensa quando observamos as relações de gênero no contexto da educação. Entre professoras e professores, o abismo se aprofunda, impondo às *Mulheres-Professoras* camadas adicionais de invisibilização, precarização e desvalorização simbólica, que atravessam não apenas suas práticas docentes, mas também suas existências e modos de ser no mundo.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a liberdade de uma mulher individualmente não é suficiente para transformar as estruturas que sustentam a desigualdade de gênero e a exploração social. A emancipação precisa ser coletiva, articulando experiências individuais e ações compartilhadas, de modo que a conquista de autonomia de uma sirva como referência e impulso para a libertação de outras. A igualdade de gênero, portanto, não é apenas um ideal ético ou jurídico, mas uma condição para a construção de práticas sociais e políticas que possam enfrentar o capitalismo e suas formas de opressão, garantindo que a liberdade individual se converta em liberdade coletiva. Somente quando a luta e a emancipação forem assumidas como causa comum, capaz de orientar diretrizes e políticas públicas, será possível transformar a educação e a sociedade de forma ampla, garantindo que mulheres e homens possam exercer plenamente seus direitos, autonomia e protagonismo social.

Ao ler e reler os textos que atravessam as dimensões da vida, da educação, do trabalho e do cotidiano, torna-se evidente que a experiência da *Mulher-Professora* é constantemente marcada por retrocessos sociais, pois suas conquistas, quando alcançadas, parecem sempre frágeis, como se estivessem à beira de se anular. Essa instabilidade revela o quanto é difícil sustentar processos de elaboração, resistência e transformação diante das tensões que atravessam a condição da *Mulher-Professora* e do próprio país. As pressões institucionais, a sobrecarga do trabalho docente e doméstico, a invisibilização de seu esforço e a persistência de desigualdades estruturais dificultam não apenas o exercício pleno da docência, mas também o reconhecimento social e político de suas ações. Nesse contexto, a emancipação individual, por mais significativa que seja, não resolve o problema estrutural; é necessária a articulação coletiva, em que as experiências e lutas de cada mulher sirvam de alicerce para a construção de políticas, práticas e formas de solidariedade que promovam liberdade e igualdade de gênero de maneira ampla. Assim, a trajetória da *Mulher-Professora* não é apenas uma narrativa de desafios, mas também de resistência constante, de construção de saberes e de reafirmação da importância de unir conquistas individuais à luta coletiva, visando transformar tanto a escola quanto a sociedade.

Foi a partir dessa perspectiva que se estabeleceu o objetivo desta dissertação: problematizar e investigar os feminismos na política curricular do Novo Ensino Médio, refletindo de que forma os debates e práticas em torno dessa temática podem ser mobilizados na atuação das *Mulheres-Professoras* em uma escola de Arroio Grande/RS. Surge, então, a necessidade de perguntar: de onde crescem as dificuldades enfrentadas por elas em sala de aula e na escola? Qual é o nosso papel enquanto educadoras, no meu caso, mulher e professora, ao buscar compreender esses fenômenos que, em pleno século XXI, ainda se apresentam como obstáculos tão densos e problemáticos, quando já deveríamos estar avançando em consciência sobre os feminismos, classe e conquistas históricas?

Por isso, é fundamental reafirmar que investigar e atualizar as práticas curriculares são tarefas urgentes. Elaborar uma ação em política curricular deve estar comprometido com o protagonismo social das *Mulheres-Professoras* e exige ir além, ou seja, enfrentar as estruturas patriarcais e machistas que persistem na escola, ameaçando conquistas e criando novos desafios em contextos sociais profundamente desiguais. Nesse sentido, como enfatiza Marilena Chauí (2025), para

compreender os conteúdos e as ações das pessoas é necessário para analisar as relações sociais em que estão inseridas, identificando as causas de seus pensamentos e comportamentos, bem como os sentidos atribuídos a eles, seja para mantê-los ou transformá-los.

Refletir e problematizar “*Os feminismos na política curricular do Novo Ensino Médio: debates, práticas e a produção didática das Mulheres-Professoras em uma escola de Arroio Grande/RS*” significa compreender as práticas docentes para além de uma leitura linear ou progressiva da história da educação. As experiências e produções das *Mulheres-Professoras* não se reduzem a fatos isolados ou a dados observáveis, mas constituem processos históricos que expressam a forma como sujeitos concretos, em determinadas condições, recriam, reproduzem ou transformam sua existência social, política, econômica e cultural.

Ao inserir os feminismos na política curricular, portanto, não pode ser entendido como um “avanço natural” ou um progresso espontâneo das ideias. Ao contrário, implica reconhecer as origens dessas práticas, seus mecanismos e os efeitos ideológicos que atravessam a escola. As *Mulheres-Professoras*, ao elaborarem materiais, tensionarem conteúdos e reivindicarem espaços de fala, colocam-se como agentes históricas que disputam sentidos e produzem novas possibilidades de relações sociais no interior da política curricular do NEM.

Essa dissertação evidencia que o trabalho desses docentes não apenas resiste às formas tradicionais de organização do conhecimento, mas também constrói caminhos para transformar as práticas educativas da própria política curricular, e ao reconhecer as *Mulheres-Professoras* como protagonistas desse processo é reafirmar que a escola é um espaço de disputas ideológicas e políticas e de produção histórica, onde se decidem não apenas conteúdos, mas projetos de sociedade.

Chegamos, assim, ao final desta dissertação. Mais de dois anos após a conclusão do mestrado, sendo conduzida a caminhos que jamais imaginei, principalmente com a decisão de me filiar ao Partido dos Trabalhadores (PT), pois vejo na política hoje um caminho para se lutar pelos movimentos sociais e feministas, sem medo e com consciência da mulher que me tornei e ainda me torno todos os dias. Ao escrever estas páginas e problematizar tantas problemáticas que esse tema aborda, percebo que não falo apenas de mim, mas não se trata somente da pesquisadora que me tornei ao longo destes anos (e, na verdade, de toda a

minha vida até aqui). Falo também de todas nós, de um contexto coletivo, especialmente das *Mulheres-Professoras* da minha escola, que enfrentam diariamente as contradições e os desafios de uma sociedade que insiste em silenciar e desvalorizar suas vozes.

Como afirma Manuela D'Ávila, em *Cuidar da vida, transformar o mundo: Mulheres contra o colapso* (2025), “a violência política de gênero não é um desvio. É um método” (p. 51). Essa reflexão ressoa profundamente nesta dissertação, pois evidencia que as opressões enfrentadas por nós, *Mulheres-Professoras*, não são fruto do acaso, mas resultado de estruturas históricas e políticas que utilizam a violência simbólica, institucional e discursiva como forma de controle e exclusão. Ao reconhecer isso, reafirmo a importância de transformar a dor em resistência e a experiência em ação coletiva, fazendo da educação um espaço de luta, cuidado e transformação.

Nesse movimento de ação coletiva, seguimos tecendo resistência. Ao longo deste ano, entre desafios e reencontros, o encontro na 19ª Feira do Livro de Arroio Grande, realizei um sonho ao organizar e mediar uma mesa temática com Manuela D'Ávila, intitulada “Fortalecer a democracia e a igualdade de gênero por meio da educação, da produção de conteúdo e da mobilização social”. Ao meu lado, estavam também mulheres da cidade: *Mulheres-Professoras*, *Mulheres-Secretárias*, *Mulheres-Assentadas*, *Mulheres-Vereadoras*, todas protagonistas de suas próprias histórias e fundamentais na construção de um debate único e muito importante para todos.

Figura 10 : Mesa temática na 19.ª Feira do Livro de Arroio Grande.



Fonte: Manuela D'Ávila, 10 de outubro de 2025.

Com certeza, esse momento representou para mim a materialização de uma trajetória de formação construída ao longo da pós-graduação e da própria vida. Foi a oportunidade de aprofundar debates e dialogar com outras mulheres sobre aquilo que venho estudando e defendendo ao longo desses anos. Estudei, pesquisei e reuni mulheres para pensarmos juntas, criando espaços de reflexão, partilha e fortalecimento entre *Mulheres-Professoras* e a comunidade da cidade. Ao organizar e mediar aquele encontro com Manuela D'Ávila, vivi a concretização desse percurso: naquele espaço, com a presença de tantas mulheres da cidade, percebi que tudo aquilo que dialogamos e escrevemos na universidade pode e deve tornar-se uma prática vivenciada.

Ao longo desta trajetória, procurei problematizar como os feminismos se inserem ou são silenciados na política curricular do NEM, investigando de que forma elas constroem práticas, resistências e debates em meio às contradições de uma política educacional que tem privilegiado a lógica do mercado e a ideologia da meritocracia. Está, disfarçada de neutralidade, insiste em responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, ignorando as desigualdades históricas que atravessam gênero, classe e raça. No contexto educacional, a meritocracia tem servido para reforçar a competição e o adoecimento docente, mascarando as ausências de políticas públicas efetivas e aprofundando a precarização do trabalho das *Mulheres-Professoras*.

A crise da educação brasileira, intensificada pelas reformas que alteraram profundamente o EM, evidencia o enfraquecimento das bases democráticas e a desvalorização do trabalho docente. O NEM, ao fragmentar a política curricular e submeter a escola à lógica de competências e itinerários formativos desconectados da realidade em que vive, retira da educação seu caráter formativo e crítico. Essa reforma, construída sem escuta dos sujeitos que compõem a escola, reforça a desigualdade e exclui saberes feministas, populares e coletivos, reduzindo o papel da escola a um espaço de domesticação para o mundo do trabalho.

Dentro desse contexto, as *Mulheres-Professoras* aparecem como sujeito político e histórico desta pesquisa. São elas que, mesmo diante da precarização e da luta, seguem resistindo e construindo saberes e produzindo práticas pedagógicas que afirmam a vida e a solidariedade, e suas vozes ressoam nos corredores da escola, nos materiais didáticos que produzem, nas aulas em que introduzem debates sobre gênero, igualdade e respeito. Elas demonstram, na prática, que a

escola pode e deve ser um espaço de resistência, mesmo quando a política ou o Estado tenta abafar e esconder aquilo que precisa ser mostrado.

A ausência dos feminismos nas políticas curriculares não é algo natural, mas uma escolha política, que reafirma o poder de um sistema machista e patriarcal que teme a consciência crítica das mulheres e de seus alunos, pois educar de forma libertadora representa uma ameaça à estrutura de dominação. O patriarcado se manifesta nos discursos, nas hierarquias escolares e nas políticas públicas que negligenciam o cuidado, a maternidade e as condições concretas de trabalho das professoras. Essa sobrecarga, fruto do trabalho reprodutivo historicamente atribuído às mulheres, não apenas limita sua atuação pedagógica, mas também sustenta a reprodução do capitalismo, ao garantir que a força de trabalho continue disponível e disciplinada. Ainda assim, as mulheres lutam e resistem. É nas brechas do sistema que surgem práticas de solidariedade, de partilha e de sororidade, mostrando que a resistência feminina no campo educacional não é apenas uma ação ética ou política, mas também uma forma de tensionar estruturas econômicas e sociais que perpetuam desigualdades de gênero e exploração de classe.

Vale ressaltar que existem leis que amparam as mulheres e os (as) profissionais da educação, como a Lei Maria da Penha (11.340/2006), que combate a violência de gênero; a Lei 14.133/2021, que garante proteção contra o assédio moral e sexual no ambiente de trabalho; e a Lei 11.645/2008⁴⁸, que determina a inclusão das histórias e culturas afro-brasileira e indígena na política curricular. No entanto, assim como tantas outras políticas de equidade, essas leis ainda enfrentam grandes entraves para serem efetivadas dentro das escolas, que muitas vezes pela falta de formação continuada dos (as) professores (as), pela ausência de diálogo institucional e, sobretudo, pela falta de comprometimento político da própria escola em construir uma educação verdadeiramente emancipatória.

Ao longo dos capítulos desta dissertação, busquei justamente problematizar e investigar como acontece essa relação entre a mulher e a política, e conseqüentemente às *Mulheres-Professoras*, compreendendo como as estruturas de poder atravessam nossas vivências cotidianas, inclusive dentro da escola. Muitas mulheres ainda não conseguem reconhecer de que forma a política age em seus

⁴⁸ Lei n.º 14.133, de 1.º de abril de 2021. Dispõe sobre normas gerais de licitação e contratação e garante proteção contra o assédio moral e sexual no trabalho no âmbito da administração pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14133.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

dias, nas decisões que moldam seu trabalho, sua vida e seus direitos. Esse afastamento não é fruto do desinteresse, mas resultado de um sistema machista e patriarcal que historicamente nos exclui dos espaços de decisão e nos faz acreditar que a política é algo distante, restrito a poucos.

O centro dessa reflexão são as *Mulheres-Professoras*, que vivenciam cotidianamente os efeitos das políticas públicas, desde o conteúdo que ministram em sala de aula até as problemáticas de gênero presentes em seus contextos escolares e sociais. São elas que traduzem, resistem e reinventam a política em práticas pedagógicas, mesmo quando o sistema as tenta negar voz e espaço, ficando evidente que a negação do acesso à política é também uma forma de controle: quanto menos as mulheres compreendem seus direitos e deveres, mais facilmente são silenciadas. Por isso, compreender a política como parte do cotidiano é um ato de emancipação. As discussões, práticas e produções desenvolvidas com as *Mulheres-Professoras* demonstram que a educação é um caminho possível de transformação, um espaço onde as mulheres podem pensar criticamente, questionar as estruturas e se reconhecer como sujeitas políticas, capazes de intervir e transformar suas próprias realidades.

Esta dissertação foi desenvolvida tendo por base teórico-metodológica princípios do materialismo histórico-dialético, havendo a dialética como princípio. O movimento da pesquisa se construiu em fluxo contínuo, com idas e vindas ao processo de escrita, leitura, releitura, interpretação e revisão, um constante retorno aos teóricos para compreender as contradições inerentes ao fenômeno estudado. Parte-se do pressuposto de que a realidade não é estática e, portanto, o ato de pesquisar tampouco pode ser uniforme ou pré-determinado. O material empírico é vivo e pulsante; observar a realidade a partir das pessoas implica também observar criticamente o próprio material produzido. Compreender o cotidiano exige ler, reler, analisar e reanalisar, desvelando o que o empírico revela, indo além da aparência para adentrar os fenômenos, compreendendo sua engrenagem real, ligando uma peça à outra, como num movimento dialético que busca compreender a totalidade.

Ao escolher o materialismo histórico-dialético, foi possível compreender que as contradições vividas pelas *Mulheres-Professoras* não são individuais, mas históricas e estruturais, expressando a luta entre forças que reproduzem e contestam a realidade. O olhar dialético revelou que, mesmo em meio às políticas de controle e apagamento, existe movimento, conflito e possibilidade de transformação,

reafirmando a necessidade de que os feminismos integrem de forma efetiva a política curricular do EM, e não apenas como temática pontual ou transversal, mas como fundamento ético e epistemológico de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Entretanto, essa integração não se concretiza sem ação efetiva do Estado. É urgente que o poder público invista em formação continuada, valorização profissional e conscientização sobre as temáticas de gênero e feminismo, para que o debate ultrapasse os limites do discurso e se torne prática pedagógica cotidiana, principalmente das *Mulheres-Professoras*. Pois, só assim será possível dar visibilidade e relevância a um tema que, diariamente, se manifesta em números alarmantes de feminicídios, violências, desigualdade salarial, machismo e negação de direitos humanos. Portanto, ao reconhecer o lugar das mulheres na educação e na sociedade é compreender que a mulher é o cerne de tudo: é a partir dela que a vida é criada, é por meio dela que a história se renova e que a escola se humaniza. Valorizar as *Mulheres-Professoras*, portanto, é valorizar a própria essência da educação, sendo aquela que forma, transforma e cria possibilidades de um futuro mais justo e igualitário.

Este trabalho reafirma que as *Mulheres-Professoras* são protagonistas de um processo coletivo de resistência e transformação. São elas que, entre o cansaço e a esperança, mantêm viva a chama da educação crítica e do cuidado como prática revolucionária. Que este estudo possa contribuir para ampliar os debates sobre os feminismos na escola, inspirando novas pesquisas e práticas pedagógicas comprometidas com a igualdade, a liberdade e a justiça social. A exclusão da mulher da política e de tantas outras esferas da sociedade não se dá apenas pela ação dos homens. Ela também se reproduz entre nós, pois, atravessadas por uma cultura machista e patriarcal, muitas mulheres acabam reforçando preconceitos e barreiras contra si mesmas. Um exemplo disso pôde ser observado nesta pesquisa: a não participação da maioria das *Mulheres-Professoras* da escola em que este trabalho foi desenvolvido.

Observa-se que o capitalismo historicamente se sustentou a partir do controle sobre os corpos das mulheres, naturalizando o trabalho doméstico, reprodutivo e afetivo como uma responsabilidade exclusivamente feminina. Essa estrutura não apenas organiza o tempo e as rotinas das mulheres, mas também molda sua subjetividade e o lugar que ocupam socialmente, limitando suas possibilidades de

ação e reforçando desigualdades de gênero e exploração de classe. Para a autora, o corpo ocupa hoje um lugar central nos discursos políticos, disciplinares e científicos, justamente porque se tornou o território onde se travam disputas essenciais sobre poder, autonomia e reprodução da vida. Ao compreender o corpo como “esfinge” a ser interrogada, Federici evidencia que é nele e, sobretudo, nos corpos femininos que incidem tanto práticas de controle e regulação quanto possibilidades de resistência e transformação. Essa perspectiva permite entender como as lutas feministas revelaram os mecanismos que historicamente valorizaram o trabalho das mulheres e transformaram seus corpos em recursos essenciais para a reprodução da força de trabalho, pois a reflexão é fundamental para pensar a escola como espaço político, atravessado por desigualdades e marcas desse processo histórico, seja na divisão sexual do trabalho docente, seja na precarização que atinge majoritariamente as *Mulheres-Professoras*. Nesse cenário, a atuação dessas mulheres emerge como prática de resistência, pois, ao ocuparem e ressignificarem o espaço escolar, tensionam estruturas de opressão e apontam para novas possibilidades de autonomia, dignidade e transformação social.

Observando a dinâmica histórica do capitalismo, torna-se evidente que o sistema se estruturou a partir da exploração do trabalho humano e da apropriação do corpo das mulheres, reduzindo-as a funções biológicas e reprodutivas a serviço da reprodução da força de trabalho e das exigências do mercado. Essa lógica não se limita ao trabalho remunerado, mas se estende ao trabalho doméstico, afetivo e à gestão da sexualidade feminina, moldando o tempo, a subjetividade e o lugar social das mulheres. Historicamente, a resistência das mulheres a essas imposições, seja na recusa da gravidez ou na reivindicação do direito sobre sua sexualidade, representa uma forma de insurgência pouco reconhecida, que ao longo do tempo foi se politizando e fortalecendo a luta por autonomia, liberdade e controle sobre seus corpos, demonstrando que o combate às desigualdades de gênero está intrinsecamente ligado à contestação das estruturas capitalistas e patriarcais.

Essa política do corpo evidencia que as experiências mais íntimas e pessoais das mulheres, frequentemente tratadas como questões privadas, são, na realidade, profundamente políticas e de grande relevância para o Estado. Historicamente, a criação de legislações específicas para controlar a reprodução e os corpos femininos mostra como o poder atua diretamente sobre a vida das mulheres, regulando suas funções reprodutivas e sociais. O feminismo surgiu como uma reação a essa

redução das mulheres a meros “corpos”, valorizadas apenas por sua disposição para o cuidado e para a produção de trabalhadores e soldados, e como uma contestação à lógica que limita a vida das mulheres à servidão e à manutenção da ordem patriarcal e capitalista.

Esse fragmento evidencia ainda mais o que o feminismo emerge com uma rebelião contra a naturalização da subordinação feminina e contra o processo histórico que reduziu o corpo das mulheres à função de servir. Portanto, seja na esfera doméstica, sexual, produtiva ou reprodutiva, ao denunciar essa estrutura de exploração, o feminismo localiza o corpo como território político, de luta e de emancipação. Portanto, o movimento feminista foi e continua sendo essencial porque questiona as bases sobre as quais o capitalismo construiu a divisão sexual do trabalho e a desvalorização do trabalho reprodutivo. Ao afirmar que o pessoal é político, o feminismo evidenciou que experiências tidas como íntimas e privadas, como a maternidade, a sexualidade, o casamento, o cuidado e até o prazer sempre foram atravessadas por relações de poder e reguladas por leis, discursos e instituições, explicando que o capitalismo se apropriou historicamente da vida das mulheres ao reduzi-las a “corpos” cuja função seria servir, sacrificar-se e garantir a continuidade da força de trabalho. Essa lógica, sustentada também pelo Estado, produziu formas profundas de controle sobre o corpo e o tempo das mulheres, especialmente sobre sua capacidade reprodutiva e sexual.

Nesse contexto, a discussão sobre a política do corpo revela que o corpo feminino nunca foi neutro: sempre esteve no centro de disputas econômicas, sociais e políticas. A luta pelo direito ao aborto, pelo controle da natalidade, contra a violência sexual e contra a objetificação das mulheres não se limita a reivindicações individuais; ela representa uma tentativa de conquistar autonomia, desestabilizar estruturas históricas de opressão e tornar visível a exploração que sustenta o sistema capitalista. Compreender a história das mulheres é, portanto, compreender também a história do capitalismo, já que ambos se entrelaçam na forma como o trabalho, o tempo e a vida social foram organizados. A resistência feminista permanece essencial para evidenciar como os corpos, o tempo e o trabalho das mulheres continuam sendo regulados e apropriados conforme as necessidades do capital, mostrando que os sistemas de opressão, mesmo transformados, ainda reproduzem desigualdades de gênero, classe e raça. A trajetória das mulheres é,

assim, uma história de resistência contínua, marcada pela luta contra a expropriação do corpo, do trabalho, da vida e da própria autonomia feminina.

Diante disso, o curso “Educação para a cultura de valorização da mulher no Ensino Médio e seus desdobramentos na sociedade contemporânea” foi concebido como parte integrante desta dissertação, com o propósito de fomentar práticas curriculares comprometidas com a igualdade de gênero, a valorização das mulheres e a difusão de referências feministas no EM. Como ação formativa e interventiva, o curso consolidou-se como eixo central da pesquisa ao propor a integração da cultura feminista aos currículos escolares, ampliando a consciência crítica das professoras acerca das desigualdades de gênero e incentivando a criação de materiais e estratégias que fortaleçam a presença e a voz das mulheres no ambiente escolar.

Essa iniciativa, prevista como exigência do mestrado profissional em educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), permitiu o desenvolvimento de um processo de intervenção articulado diretamente às reflexões teóricas da pesquisa, fortalecendo os vínculos entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Ao promover espaços de partilha, reflexão e formação coletiva, o curso reafirmou a necessidade de que o conhecimento produzido na universidade se traduza em práticas concretas, vivenciadas na escola e na comunidade.

Nesse sentido, a experiência formativa desenvolvida com as professoras evidenciou a potência de ações pedagógicas contra hegemônicas capazes de tensionar e transformar o cotidiano escolar. Ao dialogar com o conceito de “inédito viável” de Paulo Freire⁴⁹, o curso contribuiu para questionar a lógica curricular positivista e fragmentada ainda presente nas instituições de ensino, abrindo caminho para a criação de práticas educativas mais críticas, integradoras e situadas na realidade social. Portanto, o curso de extensão na tese fundamenta e demonstra que é possível construir processos formativos que, ao mesmo tempo, problematizam a estrutura vigente e oferecem alternativas concretas de atuação docente comprometida com os direitos das mulheres, com a justiça social e com uma educação verdadeiramente transformadora.

O silêncio e a ausência das *Mulheres-Professoras* e professores da escola nas atividades propostas por esta dissertação também constituem parte da denúncia

⁴⁹ O “inédito viável”, conceito formulado por Paulo Freire, designa possibilidades de transformação que ainda não existem, mas podem ser concretizadas pela ação crítica e coletiva. O termo aparece especialmente em “Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Esperança”ça.

que aqui se aborda. Essa não participação não é um fato isolado, mas a personificação de uma realidade histórica e estrutural marcada por múltiplos atravessamentos, desde as condições impostas pelo capitalismo, que sobrecarrega e precariza o trabalho docente, até a forma como esse mesmo sistema prejudica o movimento feminista ao transformar o corpo das mulheres em máquinas reprodutoras de mão de obra. Há, portanto, muitos fatores que explicam esse silenciamento e essa ausência, que não podem ser atribuídos à vontade individual, mas a processos sociais que limitam o tempo, a energia e as possibilidades de participação crítica das educadoras.

Ainda assim, este estudo evidencia que a educação é um caminho de transformação, capaz de romper com o silenciamento e fortalecer políticas públicas comprometidas com a equidade de gênero e a democratização dos espaços escolares. Sempre ouvi que “política é coisa ruim” e que “não se deve acreditar em político”. O contexto em que vivemos reforça essa visão, como se o problema estivesse nos partidos e não nas práticas de determinadas pessoas, práticas estas atravessadas pelas desigualdades de gênero e pelo silenciamento da mulher. Nesse sentido, observa-se que o movimento feminista tem o potencial de mobilizar contra políticas e instituições que sustentam formas de discriminação e opressão interligadas a gênero, raça e classe. Ao destacar essas relações, evidencia-se que os problemas políticos não residem nas instituições de maneira abstrata, mas nas práticas de poder que as constituem e nas estruturas sociais que reproduzem desigualdades e injustiças.

Ao longo desta pesquisa, a elaboração e análise dos capítulos analíticos representaram uma experiência de profunda aprendizagem, permitindo-me compreender teoricamente os fenômenos estudados e problematizar minha própria posição como mulher trabalhadora inserida em um sistema marcado por desigualdades de gênero e de classe. A reflexão sobre temas como *"O Tempo da Mulher no Capitalismo: Como o Sistema de Mérito Subtrai a Jornada da Mulher Trabalhadora"*, *"O Feminismo na Política Curricular do NEM: Uma Análise Crítica"*, *"Tabus, Gênero e Violência: Desconstruindo Estruturas de Opressão e Silenciamento"* e *"A Ideologia da Meritocracia e a Classe Média: Perspectivas e Desafios"* permitiu analisar as relações de poder e opressão à luz do materialismo histórico-dialético, compreendendo que as desigualdades de gênero e classe não

são naturais, mas historicamente constituídas e reproduzidas pelas instituições sociais e pelo currículo escolar.

Conseqüentemente, a análise das intervenções pedagógicas e do curso de extensão, bem como a criação dos materiais didáticos *Feminismos no Ensino Médio: Recursos Interdisciplinares*, evidenciou como a prática docente pode materializar a teoria, articulando conteúdos escolares com a experiência dos estudantes e promovendo a conscientização crítica sobre as estruturas sociais que sustentam a opressão feminina. Esse percurso evidencia que a pesquisa, ao integrar reflexão teórica e prática pedagógica, não apenas contribui para o desenvolvimento acadêmico, mas também fortalece a consciência crítica, mostrando o papel da educação como instrumento de transformação social e de enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas no capitalismo, em consonância com os princípios do materialismo histórico-dialético.

Durante o curso de Mestrado Profissional e do processo de construção desta dissertação, pude não apenas aprofundar a análise dos dados, mas também refletir com mais clareza sobre a urgência de desconstruir as estruturas que perpetuam desigualdades no campo educacional. Essa trajetória me levou a pensar criticamente sobre a formulação de políticas públicas, especialmente políticas curriculares, que reconheçam e valorizem as mulheres como agentes centrais de transformação na educação. A partir dessa vivência, tornou-se evidente a profunda desigualdade que atravessa o sistema educacional brasileiro, sustentado majoritariamente pela força de trabalho feminina. São as mulheres que, com esforço cotidiano muitas vezes invisibilizado, mantêm a base da educação pública em nosso país.

Ao longo desses dois anos de estudos, minha transformação enquanto Mulher-Professora se deu não apenas pelo contato com a teoria, mas pela vivência cotidiana: a interação com a turma de ingresso, as trocas com os colegas e professores, a participação em eventos acadêmicos e a produção de artigos científicos. Todas essas experiências contribuíram para ampliar minha compreensão sobre educação, feminismos e políticas curriculares, tornando-me mais crítica, reflexiva e consciente do meu papel como docente e pesquisadora. Diante disso, é importante ampliar o debate sobre a valorização do papel das mulheres na educação, enfrentando as estruturas patriarcais que ainda limitam suas possibilidades de atuação e reconhecimento, contribuindo para que esse

protagonismo feminino seja efetivamente integrado nas políticas educacionais, de modo que seja reconhecido, compreendido e, acima de tudo, valorizado e respeitado.

Essa inquietação também me levou a buscar uma abordagem que transcende os aspectos literários, incorporando movimentos e estudos culturais e sociais relevantes. Ao refletir sobre as construções sociais das quais faço parte, tornou-se claro que os papéis e comportamentos associados a homens e mulheres não são naturais ou biológicos, mas historicamente produzidos e moldados pela sociedade em contextos específicos. Cultura, educação, economia, religião e outras influências sociais desempenham um papel central na formação das expectativas sobre como homens e mulheres devem se comportar, reforçando normas e hierarquias de gênero que permeiam todas as esferas da vida social, inclusive a escolar.

Contudo, ao final desta caminhada, que de fato não se encerra aqui, reafirmo que é possível ocupar esse espaço, mesmo que isso implique resistir diariamente. É possível, sim, avançar apesar dos percalços, das incertezas e das pressões de um sistema capitalista e patriarcal que insiste em afastar as mulheres da política, da palavra e do poder de decisão. Seguimos porque acreditamos na importância de transformar a realidade ao nosso alcance. Como pesquisadora e Mulher-Professora, sei que não mudarei o mundo sozinha, mas acredito na força de transformar o olhar de quem lê estas páginas, de quem se reconhece nas experiências aqui compartilhadas. Se ao menos uma mulher, especialmente uma Mulher-Professora, se sentir inspirada por este trabalho, terá cumprido parte do meu propósito: dar eco às vozes das mulheres silenciadas, valorizar os feminismos e reafirmar a potência das mulheres deste país e das que caminham ao meu lado, mostrando que resistência, reflexão crítica e ação pedagógica podem caminhar juntas na construção de uma educação mais justa e transformadora.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Casamento precoce: 40 meninas de até 17 anos se casam por dia no Brasil. **Rádio Agência Nacional**, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2024-04/casamento-precoce-40-meninas-de-at%C3%A9-17-anos-se-casam-por-dia-no-brasil>. Acesso em: 22 ago. 2025.

AGÊNCIA BRASIL. Perfil mais conservador do Congresso pode impactar pautas feministas. **Agência Brasil**, Brasília, 22 mar. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2023-03/perfil-mais-conservador-do-congresso-pode-impactar-pautas-feministas>. Acesso em: 20 ago. 2025.

AGÊNCIA SENADO. **Violência doméstica e familiar contra a mulher – 2021**: pesquisa de opinião mostra aumento da percepção da violência. Brasília: Senado Federal, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/03/03/pesquisa-mostra-que-violencia-contra-a-mulher-aumentou-na-pandemia>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ALTVATER, E. **O fim do capitalismo como conhecemos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ASSUNÇÃO, Diana (org.). **A precarização tem rosto de mulher**: a luta das trabalhadoras e trabalhadores terceirizados da USP. São Paulo: Edições Iskra, 2011.

BARBOSA, Carlos Soares; KAPLAN, Leonardo; SOUZA, José Carlos Lima de. Ciências Humanas e Sociais no Novo Ensino Médio: na rota do ultraliberalismo e do neoconservadorismo, a particularidade do Rio de Janeiro. **Horizontes**, Itatiba, SP, v. 42, n. 1, e023129, 2024. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1838>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução: Sérgio Milliet. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

_____. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Tradução: Sérgio Milliet. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 1).

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2014.

_____. **Lei n.º 14.986, de 25 de setembro de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2024.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14986.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

_____. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Violência contra a mulher**: casos de feminicídio recuam 5% em 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/violencia-contra-a-mulher-casos-de-feminicidio-recuam-5-em-2024>. Acesso em: 26 jan. 2025.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério das Mulheres. **Mulheres recebem 19,4% a menos que os homens, aponta 1º Relatório de Transparência Salarial**. Gov. BR, 25 mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emp/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Marco/mulheres-recebem-19-4-a-menos-que-os-homens-aponta-1o-relatorio-de-transparencia-salarial>. Acesso em: 23 ago. 2025.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 557, de 2020**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a perspectiva feminina nos currículos escolares. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/140896>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL DE FATO. **Observatório da Educação Pública do RS revela escolas fechadas, redução de concursados e evasão escolar**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/>. Acesso em: 07 jan. 2025.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Organização: André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, v. 3).

_____. **Como surgiu a “mulher freudiana”?** Blog da Boitempo, 13 set. 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/09/13/marilena-chaui-como-surgiu-a-mulher-freudiana/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

_____. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Ideologia**: uma introdução. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2025.

CORRÊA, Tábata Valesca. **Atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico**: o espaço dos Seminários Integrados. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 9. reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. Tradução: Silvana Vieira, Luis Carlos Borges. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Sobre o discurso da meritocracia**. Trecho do documentário transmitido pelo canal Curta!, Quintas do Pensamento, 7 jan. 2022.

FEDERICI, Silvia. **Além da pele**: repensar, reimaginar e reivindicar o corpo no capitalismo contemporâneo. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Elefante, 2023.

_____. **Caça às bruxas e capital**: mulheres, acumulação, reprodução. Organização de Gabriella Palermo; tradução de Gisela Bergonzoni. São Paulo: Elefante, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. Apresentação – Dossiê temático: Ensino Médio – passos e impasses na atualidade. **E-Mosaico**, v. 8, n. 19, p. 02-05, set./dez. 2019.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Histórico de Arroio Grande, RS**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/arroio-grande/historico>. Acesso em: 08 jun. 2024.

GIOVANNETTI, C.; SALES, S. R. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 14, n. 27, p. 251–277, 2020. DOI: 10.30612/rehr.v14i27.12182. Acesso em: 31 jan. 2024.

GIRON, Loraine Slomp. **Dominação e subordinação**: mulher e trabalho na pequena propriedade. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**. Organização e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

GRUGINSKIE, Claudete Lampert. **Mulheres em movimento na universidade pública**: feminismo e formação de sujeitas políticas para o Bem Viver. 2023. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

GUEDES, Raquel da Silva; BEZERRA, Sabrina Rafael; SILVA, Fábio Ronaldo Da. As mulheres e o trabalho do cuidado: sobrecarga, amor ou uma problemática invisível? **Revista Mnemosine**, v. 2, p. 1-20, jul./dez. 2023.

IASI, Mauro Luis. **Consciência e ideologia**: para além dos muros de pedra (ensaios). São Paulo: Cortez, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 26 jan. 2024.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher**: permanência e revolução do feminino. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACHADO, Rita; PALUDO, Conceição; CASTRO, Amanda. Desde Freire: cinquenta anos da pedagogia do oprimido e o feminismo no Brasil. **Revista Interinstitucional de Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 243-256, mai./ago. 2018.

MAINARDES, J; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, 2016.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L & PM, 2011.

NUNES, Tuania Martins. **Mulheres em círculo**: letramento literário na sala dos professores. 2022. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) — Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2022.

REIS, Jonas Tarcísio. **Limites e Possibilidades do Ensino Médio Politécnico**: Um Estudo em Escolas de Porto Alegre - RS. 2018. Disponível em: http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7308/Jonas%20Tarc%C3%ADsio%20Reis_.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

SAMPAIO, Edna Giovane dos Santos. **Gênero na Escola do Campo Atanagildo Domingues, Arroio Grande/RS**. 2019. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2019.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. **O Novo Ensino Médio na rede estadual do RS**: balanço de perdas e danos [Nota Técnica: relatório de pesquisa]. Porto Alegre: UFRGS, 26 jan. 2024. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Franciéle Gonçalves et al. **Mulheres**: memórias e protagonismo. Arroio Grande: Selo Biblioteca Zélia Lisboa Sobral Soares, 2024. 18 p.

SOUZA, Renato. **Desvendando a espuma**: o enigma da classe média brasileira. 2013. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/desvendando-a-espuma-o-enigma-da-classe-media-brasileira/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

_____. **Desvendando a espuma II**: de volta ao enigma da classe média. 2013. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/desvendando-a-espuma-o-enigma-da-classe-media-brasileira/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. 1. reimp. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

APÊNDICES



APÊNDICES 1 - Solicitação de autorização para a realização da pesquisa

À Luciana Freitas

Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde

Prezada Diretora,

Entramos em contato para pedir o apoio para o desenvolvimento da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Campus de Jaguarão da UNIPAMPA. O projeto atualmente tem como título “Os Feminismos Na Política Curricular Do Novo Ensino Médio: Debates, Práticas E Produção Didática Das Mulheres-Professoras Em Uma Escola De Arroio Grande/RS”, que tem por objetivo problematizar e investigar o feminismo no currículo do Novo Ensino Médio e de que maneira os debates e reflexões sobre esse tema podem ser promovidos para questionar a prática das Mulheres-professoras em uma escola de Arroio Grande/RS.

Solicitamos autorização para a realização da pesquisa para o projeto de extensão "Educação para a Cultura de Valorização da Mulher no Ensino Médio e seus desdobramentos na Sociedade Contemporânea", que propõe oferecer uma formação voltada para Mulheres-professoras do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde, localizado em Arroio Grande/RS. Esse curso, desenvolvido como parte de uma investigação acadêmica, visa criar um espaço de análise crítica sobre a influência de culturas feministas e a valorização da mulher nos currículos da Educação Básica. Com o primeiro encontro presencial na escola e o restante das atividades online através da plataforma Moodle, o curso totalizará 40 horas, oferecendo flexibilidade para que as participantes possam conciliar o curso com suas atividades profissionais. Caso seja possível, fazer o último encontro presencial na escola para a culminância do projeto.

Diante disso, aguardamos a sua resposta para o nosso pedido.

Atenciosamente,

Jaguarão, 01 de abril de 2025.

Tuania Martins Nunes

Mestranda do PPGEduc

Jonas Tarcisio Reis

Orientador do Projeto de Mestrado

APÊNDICES 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“OS FEMINISMOS NA POLÍTICA CURRICULAR DO NOVO ENSINO MÉDIO: DEBATES, PRÁTICAS E PRODUÇÃO DIDÁTICA DAS MULHERES-PROFESSORAS EM UMA ESCOLA DE ARROIO GRANDE/RS”**, desenvolvida por **TUANIA MARTINS NUNES**, discente do Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA, sob orientação do Prof. Dr. [Jonas Tarcisio Reis](#), que tem por objetivo problematizar e investigar o feminismo no currículo do Novo Ensino Médio e de que maneira os debates e reflexões sobre esse tema podem ser promovidos para questionar a prática das Mulheres-professoras em uma escola de Arroio Grande/RS.

O convite à sua participação se deve ao fato de ser professor(a) do Ensino Médio. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir dela. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa.

Sua participação consistirá em participar das atividades (discussões, escritas e construções) proporcionadas durante a realização da intervenção, podendo ser somente gravada, caso seja preciso, se houver autorização do entrevistado.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar ao pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A remuneração/pagamento para participantes de pesquisa é atividade proibida no Brasil, ressalvadas as pesquisas clínicas de Fase I ou de bioequivalência.

No entanto, caso o participante tenha que se deslocar ao local da pesquisa especificamente para participação, deverá receber ressarcimento para o transporte e, caso demande tempo suficiente, deverá receber alimentação também, para si e para seu acompanhante, quando necessária. Ambos os pagamentos devem ser entendidos como ressarcimento de gastos específicos para participação na pesquisa.

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõe o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

O benefício é direto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa para o projeto de extensão "Educação para a Cultura de Valorização da Mulher no Ensino Médio e seus desdobramentos na Sociedade Contemporânea" propõe-se a oferecer uma formação voltada para Mulheres-professoras do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde, localizado em Arroio Grande/RS. Esse curso, desenvolvido como parte de uma investigação acadêmica, visa criar um espaço de análise crítica sobre a influência de culturas feministas e a valorização da mulher nos currículos da Educação Básica. Com o primeiro encontro presencial na escola e o restante das atividades online através da plataforma Moodle, o curso totalizará 40 horas, oferecendo flexibilidade para que as participantes possam conciliar o curso com suas atividades profissionais.

Os resultados serão apresentados aos participantes em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, distribuição de folders explicativos ao grupo participante, etc.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202 voip 8025

E-Mail: cep@unipampa.edu.br ou <https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592.

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

Contato com o (a) pesquisador (a) responsável:

Tel. (53) 984934667

E-mail: tuanianunes.aluno@unipampa.edu.br

Arroio Grande, 01 de abril de 2025

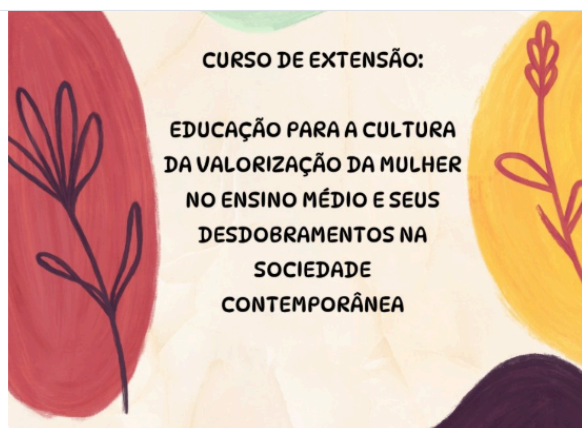
Tuania Martins Nunes

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “Os Feminismos Na Política Curricular Do Novo Ensino Médio: Debates, Práticas E Produção Didática Das Mulheres-Professoras Em Uma Escola De Arroio Grande/RS” e concordo em participar.

- Autorizo a gravação da entrevista / autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.
- Não autorizo a gravação da entrevista/autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Nome do participante:

APÊNDICES 3 - Curso de extensão



Convido todos a participarem do curso de extensão "Educação para a Cultura de Valorização da Mulher no Ensino Médio e seus Desdobramentos na Sociedade Contemporânea", promovido pela Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão. O curso oferece certificação reconhecida de 40 horas pela universidade.

Essa iniciativa faz parte de um estudo que investiga e problematiza a inserção dos feminismos na política curricular do Novo Ensino Médio (NEM), com foco nas práticas pedagógicas, nos debates e nas produções didáticas das mulheres-professoras de uma escola em Arroio Grande/RS. Como parte da pesquisa, o curso foi estruturado para criar um espaço de formação e reflexão crítica sobre a importância do feminismo na construção curricular.

▼ Módulo 1: Apresentação da Dissertação de Mestrado e História da Mulher na Sociedade e Inclusão no Ensino Médio

Módulo 1: Apresentação da Dissertação de Mestrado e História da Mulher na Sociedade e Inclusão no Ensino Médio

Objetivo: Contextualizar a história das questões de gênero e da presença da mulher na sociedade, abordando sua relevância e inclusão nos currículos da educação básica.

Apresentação do Módulo e da Dissertação de Mestrado. PPTX

- Formato: Presencial
- Duração: 1 hora
- Descrição: Introdução ao módulo e apresentação da dissertação de mestrado da mestrand-coordenadora, destacando os objetivos do curso e sua importância para a atuação das Mulheres-professoras no contexto do Ensino Médio.
- Conforme apresentado e discutido na reunião presencial realizada em 01/04/2025, no Instituto Estadual de Educação Aimone Soares Carriconde, foi exposta a apresentação sobre o projeto e o curso de extensão.

1.1 Mb Carregado 3/04/2025 20:29

▼ Módulo 2: Gênero, Interseccionalidade e Educação Inclusiva.

Módulo 2: Gênero, Interseccionalidade e Educação Inclusiva

Objetivo:

Examinar como a **interseccionalidade** (raça, gênero e classe) impacta a **prática docente** e a construção de **currículos inclusivos** no Ensino Médio, com foco nas realidades enfrentadas pelas **Mulheres-professoras**.

 [Introdução ao Tema: Gênero, Raça e Classe na Educação](#)

Atividade: Gênero, Raça e Classe na Educação – Introdução à Interseccionalidade


Duração: 1 hora

Convido vocês a se debruçarem sobre o conceito de **interseccionalidade**, compreendendo como as dimensões de **gênero, raça e classe** se entrelaçam e moldam as vivências de estudantes e educadoras(es) no contexto da escola pública brasileira.

A proposta desta atividade é provocar um olhar mais atento e crítico para as **desigualdades presentes em nosso**

▼ Módulo 3: Práticas Pedagógicas para a Igualdade de Gênero.

Objetivo: Criar e desenvolver materiais pedagógicos que promovam a igualdade de gênero e a desconstrução de estereótipos no ambiente escolar.

 [Desconstruindo Estereótipos: Educação e Feminismo com Paulo Freire e Flávia Biroli](#)

Leitura e Discussão: Paulo Freire e Flávia Biroli

Descrição:

Atividade individual de leitura de trechos selecionados das obras *Pedagogia do Oprimido* (Paulo Freire) e *Feminismo e Política* (Flávia Biroli). O objetivo é que cada participante leia os textos propostos, que estão logo abaixo, e reflita, por escrito, sobre as conexões entre os conceitos apresentados por ambos os autores, relacionando-os à presença dos estereótipos de gênero na educação e às possibilidades de transformação das práticas pedagógicas.

Orientação:

Realize a leitura atenta dos materiais disponibilizados abaixo e dedique um tempo para pensar sobre as ideias centrais de Freire e Biroli, buscando identificar como essas reflexões podem contribuir para um ambiente escolar mais crítico e igualitário em relação às questões de gênero.

💡 Perguntas para reflexão após a leitura:

1. Como a pedagogia libertadora de Paulo Freire pode ajudar a desconstruir estereótipos de gênero no ambiente escolar?
2. De que forma as ideias de Flávia Biroli sobre feminismo e política dialogam com as práticas pedagógicas na sua realidade?

 [Dinâmica Interativa: Criação de Materiais Pedagógicos Digitais](#)

Aberto: sábado, 24 mai. 2025, 00:00

🔗 Descrição:

Os professores participantes do curso serão convidados a utilizar ferramentas digitais, como Canva ou Google Slides, para criar, individualmente, materiais pedagógicos visuais — como infográficos, slides e cartazes digitais — que desconstruam estereótipos de gênero. Essa atividade visa possibilitar a aplicação dos conceitos discutidos nos Módulos 2 e 3 na elaboração de conteúdos para a sala de aula.

💡 Proposta para os Professores

Até o momento, os professores poderão propor um material didático que aborde os temas e reflexões dos módulos já trabalhados. Essa produção poderá ser realizada de duas formas:

- **A partir da criação dos materiais pedagógicos digitais mencionados na dinâmica**, desenvolvendo conteúdos visuais que facilitem o ensino e a reflexão sobre gênero na educação;
- **Ou diretamente aqui no Moodle**, listando em tópicos ideias, sugestões e roteiros para atividades, projetos ou conteúdos que possam ser utilizados em sala de aula.

📚 Sugestões de materiais didáticos a partir dos módulos até agora:

- Infográficos explicativos sobre estereótipos de gênero e seus impactos na escola;
- Slides que apresentem conceitos-chave de Paulo Freire e Flávia Biroli aplicados ao combate das desigualdades;
- Cartazes digitais para sensibilizar alunos sobre diversidade e igualdade de gênero;
- Roteiros para debates e rodas de conversa a partir dos textos trabalhados;
- Sequências didáticas para aulas que promovam a desconstrução de preconceitos.

O material didático pode ser postado logo abaixo, na área destinada às atividades do curso.

▼ Módulo 4: Inclusão, Práticas Cidadãs e Educação para a Igualdade de Gênero.

🎯 Objetivo:

Refletir coletivamente sobre o impacto da educação para a igualdade de gênero na formação cidadã dos estudantes, discutindo como práticas pedagógicas inclusivas podem ser integradas ao currículo escolar de forma crítica e transformadora.

📺 Encontro Online (via Google Meet)

Neste módulo, realizaremos um **encontro síncrono pelo Google Meet** com todos os(as) participantes do curso. Esse momento servirá para:

- Apresentar e debater os principais conceitos ligados à **inclusão, cidadania e igualdade de gênero** na educação;
- Realizar uma **recapitulação dos conteúdos discutidos nos módulos anteriores**, promovendo uma visão integrada da formação até aqui;
- Estimular a troca de experiências e ideias sobre a aplicação prática desses temas no contexto escolar.

📖 Conteúdos para Discussão

- Leitura e análise de **textos, artigos e legislações brasileiras** sobre práticas cidadãs, educação inclusiva e diretrizes voltadas à igualdade de gênero;
- Reflexão sobre **leis e políticas públicas nacionais** que orientam a abordagem de gênero no currículo escolar;
- Estudo de exemplos e experiências pedagógicas que incentivam o respeito às diversidades e o fortalecimento da cidadania na escola.

💬 Atividades do Encontro

🔍 Roda de Conversa Temática

Durante o encontro, as professoras participantes serão convidadas a compartilhar suas experiências, desafios e possibilidades de inserção dos temas de gênero, cidadania e inclusão nas suas disciplinas do Ensino Médio.

🧠 Sugestões Curriculares por Área

Vamos refletir, em conjunto, sobre como os temas trabalhados até aqui podem ser integrados às diferentes áreas do conhecimento. Algumas sugestões serão apresentadas para inspirar novas práticas:

- **História e Geografia:** abordagens sobre a luta pelos direitos das mulheres e análise crítica da estrutura social;
- **Língua Portuguesa e Literatura:** inclusão de autoras feministas e leitura de textos que tratam de equidade e representatividade;
- **Ciências e Biologia:** debate sobre saúde da mulher, mulheres na ciência e desigualdades no acesso à saúde;
- **Demais disciplinas:** exemplos de como adaptar conteúdos e atividades para promover uma educação mais inclusiva e cidadã.

📌 Após o Encontro

Após o encontro, será disponibilizado aqui no Moodle:

- 📄 Um espaço para **registro individual de reflexões** sobre o módulo e o percurso formativo até agora;
- 📁 Um campo para postagem de **materiais didáticos** desenvolvidos a partir dos conteúdos discutidos;
- 💬 Um fórum para que as professoras possam deixar seus comentários, dúvidas e sugestões para os

▼ Módulo 5: Conclusão da Dissertação de Mestrado e Mulheres na Sociedade e Mulheres-Professoras.

🗨️ Fórum Final – Vozes, Vivências e Caminhos da Educação para a Igualdade

🎯 Objetivo:

Encerrar o curso com uma proposta de reflexão final sobre os aprendizados construídos ao longo do percurso, reforçando a importância de pensar a presença e os desafios das mulheres, especialmente as mulheres-professoras, na sociedade e na escola.

📖 Leitura sugerida:

“O feminismo é para todo mundo” – bell hooks

A leitura serve como base para estimular uma visão crítica, acessível e ampla sobre o papel do feminismo na transformação social e educacional, com destaque para os espaços ocupados pelas mulheres e para a valorização das trajetórias femininas.

💬 Atividade Final: Espaço de Reflexão no Fórum

Para finalizar o curso, os(as) professores(as) participantes são convidados(as) a escrever, no fórum deste módulo, uma **reflexão individual** a partir dos seguintes eixos:

- O que mais marcou em sua trajetória formativa durante o curso;
- De que maneira os conteúdos discutidos impactaram sua visão sobre as relações de gênero na educação;
- Como pretende aplicar os conhecimentos e reflexões nas práticas pedagógicas;

APÊNDICES 4 – Materiais didáticos



APRESENTAÇÃO

Este e-book reúne propostas de planejamentos didáticos voltados ao Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, elaborados a partir de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Jaguarão/RS. O material é interdisciplinar, buscando dialogar com diferentes áreas do conhecimento e com a política do Novo Ensino Médio, oferecendo subsídios teóricos e práticos. Mais do que um recurso pedagógico, ele pretende fortalecer debates contemporâneos, ampliando espaços de reflexão crítica e de construção coletiva no ambiente escolar.

Tuania Martins Nunes

**Professora da Rede Estadual de Educação, na área de Letras – Português e Espanhol, graduada em Letras e em Análise de Sistemas, e mestranda em Educação Profissional na Unipampa (Jaguarão/RS).
tuaniamartins@gmail.com**



SUMÁRIO

A LACUNA CURRICULAR: POR QUE OS FEMINISMOS SÃO ESSENCIAIS ? **5**

LINGUAGENS E A EXPRESSÃO FEMINISTA **6**

AULA 1: LEITURA CRÍTICA DA DESIGUALDADE DE GÊNERO **7**

AULA 2: LINGUAGENS E ARTE: COMUNICAÇÃO FEMINISTA **10**

DESVENDANDO GÊNERO EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA **13**

AULA 3: MATEMÁTICA: ESTATÍSTICAS E GÊNERO **14**

SUMÁRIO

AULA 4: CIÊNCIAS DA NATUREZA: CORPO,
SAÚDE E GÊNERO **17**

HUMANAS E A COMPLEXIDADE DOS
FEMINISMOS **20**

AULA 5: INTERSECCIONALIDADE COM
ANGELA DAVIS **21**

AULA 6: HISTÓRIA SOCIAL DAS
MULHERES **27**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **31**

A LACUNA CURRICULAR: POR QUE OS FEMINISMOS SÃO ESSENCIAIS?



A proposta deste material didático emerge de um estudo que revelou uma ausência significativa nos recursos pedagógicos atualmente utilizados no Ensino Médio. Os livros didáticos e outros materiais raramente abordam os feminismos de maneira aprofundada e consistente, o que reflete uma lacuna importante no contexto escolar brasileiro. Essa ausência representa um desafio considerável para o corpo docente, especialmente para as mulheres-professoras, que muitas vezes se veem sem ferramentas adequadas para introduzir e explorar temas cruciais relacionados à igualdade de gênero e aos direitos das mulheres.

No atual contexto escolar e social do Brasil, em que persistem desigualdades de gênero, violência contra a mulher e estereótipos arraigados, é fundamental que a educação contribua para a formação de estudantes críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Trabalhar os feminismos no Ensino Médio não apenas amplia a compreensão histórica e social das lutas das mulheres, mas também promove reflexões sobre justiça, equidade e respeito à diversidade, fortalecendo a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e democrático.

LINGUAGENS E A EXPRESSÃO FEMINISTA

Iniciamos pela área de Linguagens porque ela permite entender o poder da comunicação e da Arte na construção de ideias. A partir delas, os feminismos podem ser estudados de maneira próxima da realidade dos estudantes, estimulando a leitura crítica e a expressão criativa.



VOCÊ SABIA ?

📖 Escritoras como Virginia Woolf e Carolina Maria de Jesus usaram a escrita para denunciar desigualdades de gênero e classe.

🎨 Artistas como Frida Kahlo exploraram sua própria experiência de ser mulher em uma sociedade patriarcal.

🎵 Canções populares, do samba ao rap, trazem narrativas femininas que desafiam papéis tradicionais e falam sobre autonomia.

📱 Movimentos feministas utilizam hashtags (#MeToo, #EleNão, #NiUnaMenos) como ferramentas de mobilização global.



AULA 1: LEITURA CRÍTICA DA DESIGUALDAD E DE GÊNERO

7

INTRODUÇÃO

Esta aula convida os alunos a mergulhar no universo dos textos, explorando como cada palavra pode construir ou desconstruir narrativas sobre a desigualdade de gênero. Mais do que um simples exercício de leitura, é uma oportunidade de refletir criticamente sobre o impacto das representações e o poder transformador da linguagem. Para dar início a esse percurso, propõe-se a seleção de uma coletânea variada de gêneros textuais — crônicas, poemas, notícias, charges, músicas — abrindo espaço para diferentes vozes e olhares. Assim, a sala de aula se torna um espaço de debate, questionamento e criação, onde os alunos são convidados a analisar, desconstruir e também produzir novos sentidos.

COMO AVALIAR?

A avaliação pode ser feita por meio de questões interpretativas e reflexivas sobre os materiais, estimulando compreensão e análise crítica. O objetivo é provocar debate, valorizar diferentes pontos de vista e relacionar os textos com experiências e situações do cotidiano. Além disso, atividades como produção de pequenos textos, cartazes, tirinhas ou rodas de conversa ajudam a transformar a avaliação em um processo coletivo de aprendizado, centrado no diálogo e na participação dos estudantes.

VOCÊ SABIA ?

A desigualdade de gênero no Brasil aparece no trabalho, na política, na educação e na vida doméstica. Apesar da maior escolaridade, as mulheres recebem em média 20% menos que os homens, e as negras sofrem dupla discriminação. Além disso, dedicam quase o dobro do tempo aos afazeres domésticos, o que limita sua atuação no mercado de trabalho. A presença feminina em cargos de poder é baixa e os índices de feminicídio seguem alarmantes, mostrando que a igualdade de gênero exige mudanças estruturais profundas.

OBJETIVO

DESENVOLVER NOS ALUNOS A HABILIDADE DE LER, INTERPRETAR E DISCUTIR TEXTOS SOBRE FEMINISMOS, RELACIONANDO-OS COM SUA PRÓPRIA VIVÊNCIA E COM SITUAÇÕES DO COTIDIANO.



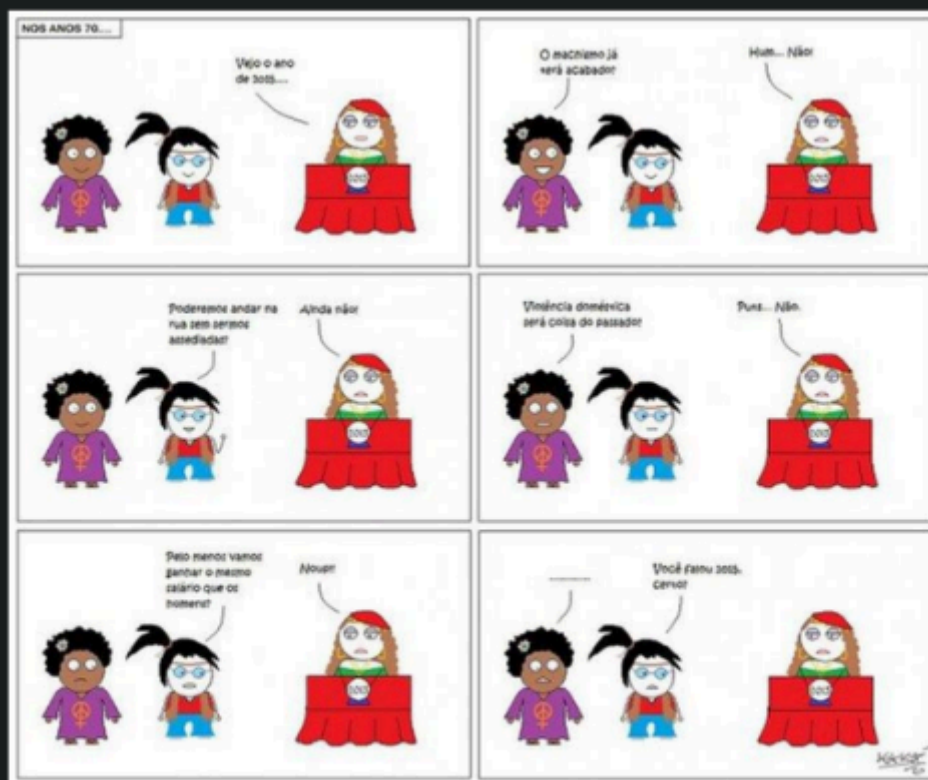
AULA 1: LEITURA CRÍTICA DA DESIGUALDADE DE GÊNERO

8

MATÉRIAL DIDÁTICO

O material reúne diferentes linguagens para estimular reflexão e diálogo em sala de aula. Uma notícia adaptada sobre violência de gênero nas escolas evidencia um problema real, enquanto uma tirinha, com humor e sabedoria, mostra que a crítica social pode ser leve e acessível. Já uma citação de Angela Davis traz força e inspiração, despertando a consciência para a luta por igualdade e justiça. Essa combinação de gêneros jornalístico, artístico e filosófico amplia as formas de leitura e interpretação, ajudando os alunos a perceber como diferentes expressões podem dialogar entre si para abordar um mesmo tema: a desigualdade de gênero e sua superação.

TIRINHA



AULA 1: LEITURA CRÍTICA DA DESIGUALDADE DE GÊNERO

9

NOTÍCIA ADAPTADA

Pesquisa revela que 6 em cada 10 estudantes já presenciaram violência de gênero nas escolas

Corpo da notícia: Uma pesquisa recente conduzida pelo Instituto "Lugar de Mulher" aponta que a violência de gênero é um problema recorrente em ambientes escolares no Brasil. O estudo, que entrevistou estudantes do ensino fundamental e médio em cinco capitais, revela que 62% dos alunos e alunas relataram ter presenciado algum tipo de violência, como comentários machistas, piadas sobre a aparência de colegas, assédio e agressões verbais ou físicas, baseadas no gênero. A violência psicológica e moral é a mais comum. A pesquisa também mostra que, em muitos casos, as vítimas não denunciam por medo ou vergonha, e os agressores raramente são punidos. Especialistas apontam que a escola, por ser um espaço de socialização, reflete as desigualdades de gênero presentes na sociedade e precisa assumir um papel mais ativo na prevenção e combate a esse tipo de violência.

TEXTO INFORMATIVO

Angela Davis: Igualdade de Gênero, Raça e Classe

Quando falamos sobre **igualdade de gênero**, é fácil pensar apenas na diferença entre homens e mulheres. No entanto, a filósofa e ativista Angela Davis nos convida a ir muito além disso. Para ela, a luta pela igualdade de gênero é inseparável da luta por **igualdade racial** e **igualdade de classe**. Esse conceito é conhecido como **interseccionalidade**.

O que é Interseccionalidade? - Pense na sua própria vida e na das pessoas ao seu redor. A experiência de uma garota negra, moradora da periferia, não é a mesma de uma garota branca, de classe média, que vive em um bairro nobre. Da mesma forma, a de um garoto negro, LGBTQIA+, é diferente da de um garoto branco, heterossexual. Angela Davis argumenta que não podemos tratar as opressões como problemas isolados. O racismo, o machismo e o elitismo (preconceito de classe) se cruzam e se fortalecem, criando experiências únicas e complexas de discriminação.

- **Machismo:** A discriminação contra a mulher.
- **Racismo:** A discriminação contra pessoas de raça negra e outras minorias raciais.
- **Elitismo:** A discriminação contra pessoas de baixa renda.

Para Davis, o movimento pela igualdade de gênero que ignora o racismo e a desigualdade de classe não é, na verdade, um movimento que liberta todas as mulheres. Ele pode até beneficiar as mulheres brancas de classe média, mas deixa para trás as mulheres negras, indígenas e pobres.

AULA 2: LINGUAGENS E ARTE: COMUNICAÇÃO FEMINISTA

10

INTRODUÇÃO

Nesta aula, a arte é utilizada como ferramenta de expressão e mobilização social, permitindo que os estudantes interpretem mensagens visuais e reconheçam símbolos, cores e formas ligados à igualdade de gênero. Além da análise, eles serão convidados a criar produções próprias – como cartazes, quadrinhos ou desenhos – para expressar suas reflexões. A proposta incentiva a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração, mostrando como a arte pode dar visibilidade à luta contra as desigualdades.



VOCÊ SABIA ?

A comunicação feminista no Brasil passou dos jornais alternativos da ditadura, como *Brasil Mulher*, para o uso intenso das redes sociais e tecnologias digitais. Hoje, coletivos e projetos como a ONG *AzMin* fortalecem o ativismo ao discutir direitos reprodutivos, combater a violência contra a mulher e democratizar a comunicação por meio de conteúdos independentes, rádios comunitárias e iniciativas populares que enfrentam o machismo estrutural.



AULA 2: LINGUAGENS E ARTE: COMUNICAÇÃO FEMINISTA

11

MATÉRIAL DIDÁTICO

Os movimentos feministas, ao longo de suas "ondas" históricas, buscaram a igualdade de direitos e o enfrentamento da opressão das mulheres. Para esta aula, utilizamos cartazes de diferentes épocas – movimentos sufragistas, da SlutWalk e de mobilizações brasileiras – como materiais didáticos. Eles revelam o contexto político, expressam demandas sociais e permitem que os estudantes relacionem passado e presente na luta pela igualdade de gênero.

MOVIMENTOS FEMINISTAS SUFRAGISTAS



MULHERES DE PERNAMBUCO



AULA 2: LINGUAGENS E ARTE: COMUNICAÇÃO FEMINISTA

12

MARCHA DAS MARGARIDAS



IMPORTANTE!

Atos feministas são ações e reivindicações que buscam combater a desigualdade de gênero e promover a autonomia e os direitos das mulheres em todas as esferas da vida, visando a igualdade de gênero como pilar fundamental para uma sociedade mais justa e livre. Sua importância reside em lutar pelo fim da violência contra a mulher, pela equiparação salarial, por maior representatividade política, e pelo direito de escolha sobre o corpo, como a legalização do aborto.

ATO 8 DE MARÇO



COMO AVALIAR?

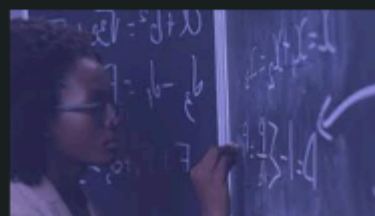
A partir da análise dos cartazes históricos e da criação de um novo cartaz pelos estudantes. Serão considerados o engajamento na atividade, a capacidade de compreender e relacionar os feminismos à luta pela igualdade de gênero, bem como a criatividade e a clareza na comunicação das ideias. O ponto central da avaliação é identificar se os alunos reconheceram a arte como instrumento de expressão política e de ativismo social, capaz de denunciar desigualdades, propor reflexões e estimular a participação crítica em torno das questões de gênero.



DESVENDANDO GÊNERO EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA

13

As próximas aulas demonstram como os feminismos podem ser integrados a disciplinas como a Matemática e as Ciências da Natureza. Ao trabalhar estatísticas relacionadas às desigualdades de gênero e discutir a saúde física e mental sob a ótica dos estereótipos sociais, o material revela que toda área do conhecimento carrega dimensões políticas e culturais. Essa abordagem interdisciplinar permite que os estudantes reconheçam como números, dados científicos e experiências cotidianas se conectam às lutas por igualdade, estimulando uma compreensão crítica da realidade escolar e social em que estão inseridos.



VOCÊ SABIA ?

📊 A Matemática pode ser usada para entender desigualdades de gênero? Gráficos e estatísticas sobre salários, tempo dedicado ao trabalho doméstico e casos de violência revelam como os números contam histórias sobre injustiças sociais.

🌿 As Ciências da Natureza ajudam a compreender como os estereótipos de gênero afetam o corpo e a mente? Debater saúde reprodutiva, direitos sexuais e saúde mental mostra que a ciência também é um espaço de luta por igualdade.

AULA 3: MATEMÁTICA: ESTATÍSTICAS E GÊNERO

14

INTRODUÇÃO

Nesta aula, a matemática é trabalhada a partir da realidade dos estudantes, utilizando dados que refletem o cotidiano da escola, da cidade e da sociedade em geral. O ponto de partida são as Mulheres-Professoras da comunidade escolar e do município, que representam exemplos concretos de como as desigualdades de gênero se manifestam no trabalho e na vida social. A partir do material didático, que traz informações e gráficos sobre o Brasil e o mundo, os alunos são incentivados a analisar esses dados, compreender sua própria realidade e desenvolver o raciocínio crítico, percebendo como números e estatísticas revelam aspectos importantes das experiências das Mulheres-Professoras e da sociedade como um todo.

OBJETIVO

Relacionar a matemática com questões sociais, como a violência de gênero, promovendo a leitura e interpretação de gráficos e dados estatísticos. A partir de suas vivências e da realidade local, os estudantes serão incentivados a refletir criticamente sobre desigualdades, conectando o conhecimento matemático ao cotidiano escolar e comunitário.

VOCÊ SABIA?

O Brasil apresentou uma melhoria no Global Gender Gap Index (Indicador Global de Lacuna de Gênero) do Fórum Econômico Mundial em 2025, subindo da 94ª para a 70ª posição, após ter caído da 92ª em 2022. No entanto, em 2024, o país apareceu em 70ª, indicando que a posição varia conforme a edição do relatório e que o avanço é lento, com a última edição de 2025 indicando o Brasil na 72ª posição, segundo a CNN Brasil.

COMO AVALIAR?

Os estudantes irão explorar questões de interpretação de dados e gráficos, relacionando-os com temas de gênero e desigualdades sociais. Em seguida, terão um espaço de registro livre, onde poderão expressar suas ideias, experiências e estratégias de autocuidado, criando mapas, desenhos ou textos curtos. A proposta incentiva a reflexão pessoal, a troca de vivências e a construção coletiva de estratégias para bem-estar e empoderamento.



AULA 3: MATEMÁTICA: ESTATÍSTICAS E GÊNERO

15

MATÉRIAL DIDÁTICO

Nesta aula foram organizados para aproximar os estudantes do debate sobre feminismo e suas implicações políticas e sociais. Incluem textos teóricos de referência, como Biroli (2018), Beauvoir (1949) e declarações de Dilma Rousseff, notícias adaptadas sobre violência de gênero nas escolas e gráficos que exemplificam a desigualdade de gênero no Brasil. Os gráficos trazem dados importantes para serem trabalhados na disciplina de matemática, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de interpretação, análise e raciocínio crítico a partir de informações concretas. Por meio de questionamentos orais, debates e espaço para relatos pessoais, os estudantes são incentivados a refletir criticamente sobre situações concretas em sua escola e comunidade, reconhecendo como práticas discriminatórias se manifestam e discutindo formas de enfrentamento, promovendo tanto o desenvolvimento do pensamento crítico quanto a sensibilização para o respeito e a empatia no ambiente escolar.

FRAGMENTOS

Sobre a importância do feminismo para a política: "O feminismo não é apenas uma reivindicação por direitos das mulheres, mas uma crítica radical às estruturas políticas, sociais e culturais que organizam as desigualdades de gênero." (BIROLI, 2018, p. 21)

"Ninguém nasce mulher: torna-se mulher." (BEVOUIR, 1949, p.250)

"A igualdade de oportunidades para homens e mulheres é um princípio essencial da democracia." — Dilma Rousseff



AULA 3: MATEMÁTICA: ESTATÍSTICAS E GÊNERO

16

NOTÍCIA ADAPTADA

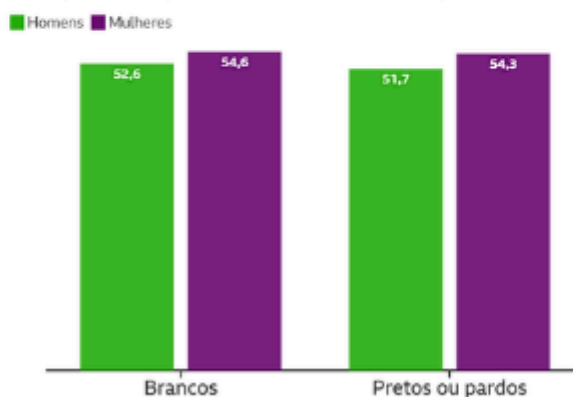
"Um levantamento recente realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo UNICEF revelou que casos de violência de gênero dentro das escolas brasileiras aumentaram nos últimos anos. Entre os episódios relatados, estão insultos, agressões físicas e práticas de bullying direcionadas principalmente a meninas e estudantes LGBTQIA+. Especialistas afirmam que a desigualdade de gênero, o machismo estrutural e a falta de debate sobre respeito e empatia dentro da comunidade escolar estão entre as principais causas. O estudo também aponta que ambientes escolares que promovem campanhas de conscientização sobre igualdade de gênero e respeito mútuo apresentam índices menores de violência e maior desempenho acadêmico."

GRÁFICOS



Mulheres trabalham mais horas

Número de horas no trabalho remunerado e nos cuidados com pessoas e/ou afazeres domésticos, por sexo e raça



Fonte: IBGE, Pnad Contínua 2022

ABC

AULA 4: CIÊNCIAS DA NATUREZA: CORPO, SAÚDE E GÊNERO

17

INTRODUÇÃO

Nesta aula, a saúde física e mental é discutida a partir da influência dos estereótipos de gênero, possibilitando que os estudantes compreendam como expectativas sociais afetam o cuidado com o corpo e a mente. O material didático traz pequenos textos explicativos sobre saúde reprodutiva, saúde mental e direitos sexuais, oferecendo informações essenciais para embasar o debate. A atividade propõe questões de interpretação e um espaço para registro de ideias sobre autocuidado, incentivando tanto a reflexão pessoal quanto a troca de experiências entre os alunos. Dessa forma, a aula busca promover uma visão mais crítica e consciente da relação entre saúde, gênero e direitos individuais.

OBJETIVO

Refletir sobre a relação entre saúde física e mental e os estereótipos de gênero, promovendo a compreensão dos direitos sexuais e reprodutivos, o desenvolvimento do autocuidado e a valorização de práticas de respeito e empatia nas relações sociais.

VOCÊ SABIA?

As mulheres são mais diagnosticadas com ansiedade e depressão, muitas vezes por causa da sobrecarga de trabalho doméstico e das pressões sociais.

☛ Já os homens procuram menos os serviços de saúde porque os estereótipos de “força” e “invulnerabilidade” os afastam do autocuidado.

Segundo a ONU, mulheres e meninas dedicam em média o dobro do tempo em tarefas domésticas e cuidados da família.

☛ Debater saúde reprodutiva e direitos sexuais é também debater cidadania e igualdade de gênero.

COMO AVALIAR

será avaliada pela participação na plataforma digital, podendo ser realizada no Padlet ou Jamboard, considerando a qualidade das respostas às questões de interpretação, o engajamento na expressão de ideias sobre autocuidado e a forma como os estudantes utilizam os recursos da plataforma.

Serão observadas a capacidade de relacionar os textos à própria realidade, a clareza na comunicação, a criatividade no uso de ferramentas digitais e a interação com os colegas. O objetivo é verificar se os alunos compreenderam os impactos dos estereótipos de gênero sobre a saúde e se conseguem refletir criticamente sobre práticas de autocuidado e cidadania.



AULA 3: MATEMÁTICA: ESTATÍSTICAS E GÊNERO

18

MATÉRIAL DIDÁTICO

Os materiais didáticos desta aula consistem em pequenos textos explicativos sobre saúde reprodutiva, saúde mental e direitos sexuais, elaborados para fornecer informações essenciais aos estudantes do Ensino Médio, conectando o conteúdo à realidade do Brasil e do Rio Grande do Sul. Esses textos abordam temas como o direito de decidir sobre o próprio corpo, o acesso a métodos contraceptivos pelo SUS, os efeitos dos estereótipos de gênero sobre a saúde mental de meninas e meninos, e a importância de compreender e exercer os direitos sexuais de forma segura e informada.

SAÚDE MENTAL



Questões de saúde mental afetam cada vez mais jovens no Brasil. Pressões sociais, cobranças escolares e estereótipos de gênero aumentam esse impacto. As meninas são mais diagnosticadas com ansiedade e depressão, enquanto os meninos costumam evitar procurar ajuda, por acreditarem que “precisam ser fortes”. No Rio Grande do Sul, o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e a rede do SUS oferecem atendimento gratuito, mas o preconceito ainda faz com que muitos deixem de buscar apoio. Cuidar da mente é tão importante quanto cuidar do corpo.



AULA 3: MATEMÁTICA: ESTATÍSTICAS E GÊNERO

19

SAÚDE REPRODUTIVA

Está ligada ao direito de cada pessoa decidir sobre seu próprio corpo e sobre ter ou não filhos. No Brasil, o acesso a métodos contraceptivos é garantido pelo Sistema Único de Saúde (SUS), mas ainda existem desigualdades: em regiões rurais e periferias, muitas vezes faltam informações e serviços adequados. No Rio Grande do Sul, campanhas de prevenção a infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) são comuns, mas é importante que jovens conheçam seus direitos e tenham acesso a informação segura para tomar decisões responsáveis.

DIREITOS SEXUAIS

Direitos sexuais significam a liberdade de viver a sexualidade com respeito, saúde e segurança. No Brasil, a lei garante o acesso à informação, à prevenção de ISTs, ao planejamento familiar e à proteção contra qualquer forma de violência sexual. Porém, ainda existem tabus que dificultam o diálogo sobre o tema nas famílias e nas escolas. Trabalhar esses direitos ajuda a fortalecer a cidadania e o respeito mútuo, além de combater a desigualdade de gênero.



HUMANAS E A COMPLEXIDADE DOS FEMINISMOS

20

As aulas dedicadas às Ciências Humanas, como História e Sociologia, aprofundam a compreensão dos feminismos, explorando conceitos cruciais como a interseccionalidade e a rica história das lutas femininas. Nas próximas aulas, a História abordará a trajetória das mulheres desde a escravidão até os movimentos feministas contemporâneos, destacando figuras como Nísia Floresta e Bertha Lutz, enquanto a Sociologia discutirá interseccionalidade, machismo estrutural, racismo e desigualdade social a partir do pensamento de Angela Davis e das lutas feministas.



VOCÊ SABIA ?

📖 Mulheres como Nísia Floresta e Bertha Lutz lutaram por direitos como educação e voto.

🔍 O conceito de interseccionalidade, estudado por Angela Davis, mostra como gênero, raça e classe se cruzam na vida das pessoas.

👉 Mesmo hoje, desigualdade social e machismo estrutural ainda influenciam oportunidades e direitos das mulheres.

AULA 5: INTERSECCIONALIDADE COM ANGELA DAVIS

21

INTRODUÇÃO

Nesta aula, os estudantes vão explorar o conceito de interseccionalidade, que analisa como diferentes formas de desigualdade — como gênero, raça e classe — se cruzam e afetam a vida das pessoas de maneira única. Inspirados nas reflexões de Angela Davis, serão discutidos temas como machismo estrutural, racismo e desigualdade social, incentivando uma análise crítica das estruturas de poder presentes na sociedade.

No contexto atual das mulheres brasileiras, essa abordagem permite compreender situações concretas enfrentadas por estudantes do ensino médio, como diferenças de oportunidades educacionais, violência de gênero, desigualdade racial e econômica. A aula mostra que as lutas feministas são diversas e que entender essas intersecções é essencial para promover um ambiente escolar mais justo, inclusivo e consciente das desigualdades sociais.

VOCÊ SABIA?

🔍 Interseccionalidade explica como gênero, raça e classe se cruzam, criando experiências únicas de desigualdade.

🏠 No Brasil, mulheres negras ainda enfrentam maiores dificuldades no acesso à educação e no mercado de trabalho.

👩‍🦱 Angela Davis mostra que as lutas feministas não são iguais para todas: é preciso entender diferentes formas de opressão para construir justiça social.

📚 No Ensino Médio, aprender sobre essas desigualdades ajuda estudantes a reconhecerem injustiças e a refletirem sobre como combatê-las no dia a dia.

OBJETIVO

proporcionar aos estudantes uma compreensão crítica da interseccionalidade, mostrando como gênero, raça e classe se entrelaçam e afetam a vida das pessoas de maneira diferenciada. A partir das ideias de Angela Davis, a aula busca incentivar a reflexão sobre o machismo estrutural, o racismo e outras desigualdades sociais, conectando esses conceitos ao contexto atual das mulheres brasileiras. Espera-se que os estudantes desenvolvam a capacidade de analisar situações concretas de desigualdade, reconhecer múltiplas formas de opressão e compreender a importância de lutar por justiça social e igualdade no ambiente escolar e na sociedade em geral.



AULA 5: INTERSECCIONALIDADE COM ANGELA DAVIS

22

MATERIAIS DIDÁTICOS

Serão utilizados diversos materiais didáticos que favorecem o entendimento da interseccionalidade e das desigualdades sociais. Entre os textos e leituras, destacam-se trechos de livros e artigos de Angela Davis, abordando feminismo negro, raça, classe e gênero, textos introdutórios sobre interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw adaptados para estudantes do ensino médio, além de notícias e reportagens sobre desigualdades atuais enfrentadas por mulheres brasileiras, especialmente negras ou de comunidades periféricas. Nos recursos visuais, serão utilizados infográficos que mostram como gênero, raça e classe se cruzam e afetam oportunidades, mapas e gráficos estatísticos sobre desigualdade de gênero e raça no Brasil, e vídeos curtos de palestras ou entrevistas com Angela Davis e outras feministas contemporâneas.



COMO AVALIAR ?

A avaliação desta aula será baseada na participação e engajamento dos estudantes nas atividades propostas, como debates e estudos de caso, observando a capacidade de argumentar de forma crítica e fundamentada sobre questões de gênero, raça e classe. Serão avaliadas também as produções reflexivas, incluindo textos, posts simulados ou podcasts criados pelos estudantes, sobre interseccionalidade e justiça social, considerando clareza, coerência e a conexão com os conceitos estudados. Além disso, o uso de recursos digitais, como pesquisas online, será considerado, especialmente na habilidade de interpretar dados, relacionar informações e aplicar o conhecimento teórico à realidade social contemporânea.



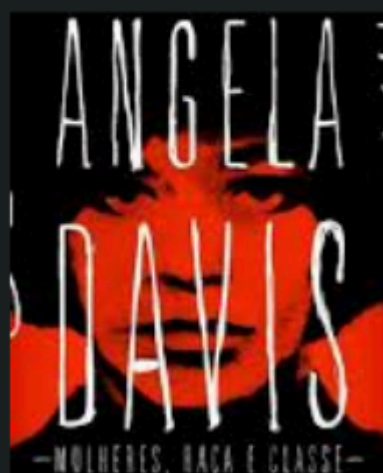
**AULA 5: INTERSECCIONALIDADE
COM ANGELA DAVIS**

23

"MULHERES, RAÇA E CLASSE", DE ANGELA DAVIS, É UMA OBRA SEMINAL QUE EXPLORA A INTERSECÇÃO ENTRE RAÇA, CLASSE E GÊNERO, ANALISANDO COMO ESSAS CATEGORIAS SE MANIFESTAM NA OPRESSÃO E LUTA DAS MULHERES, ESPECIALMENTE MULHERES NEGRAS. O LIVRO CRITICA A ABORDAGEM LIMITADA DO FEMINISMO BRANCO E MAINSTREAM, QUE FREQUENTEMENTE NEGLIGENCIA AS EXPERIÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MULHERES NEGRAS E OUTRAS MULHERES MARGINALIZADAS.

- INTERSECCIONALIDADE;
- CRÍTICA AO FEMINISMO BRANCO;
- HISTÓRIA DA LUTA DAS MULHERES;
- TRABALHO DOMÉSTICO;
- PRISÕES E CONTROLE SOCIAL;
- LUTA ANTICAPITALISTA.

EM RESUMO, "MULHERES, RAÇA E CLASSE" OFERECE UMA ANÁLISE PROFUNDA E CRÍTICA DA OPRESSÃO DAS MULHERES, DESTACANDO A IMPORTÂNCIA DE UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL PARA ENTENDER E COMBATER AS DIFERENTES FORMAS DE OPRESSÃO



**AULA 5: INTERSECCIONALIDADE
COM ANGELA DAVIS**

24

**TRECHOS SELECIONADOS DE MULHERES, RAÇA E
CLASSE PARA ENSINO MÉDIO**

“AS MULHERES NEGRAS DESEMPENHARAM UM PAPEL CRUCIAL NA LUTA CONTRA A ESCRAVIDÃO, NÃO APENAS COMO VÍTIMAS, MAS COMO ATIVAS PARTICIPANTES NA RESISTÊNCIA.”
(P. 22)

“A SITUAÇÃO ESPECÍFICA DAS MULHERES ESCRAVAS PERMANECIA INCOMPREENSÍVEL. NÃO HAVIA NADA ESPECÍFICO SOBRE O TEMA, MUITO MENOS ALGO QUE EXPLORASSE O PAPEL MULTIDIMENSIONAL DAS MULHERES NEGRAS NO INTERIOR DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE ESCRAVA COMO UM TODO.”
(P. 17)

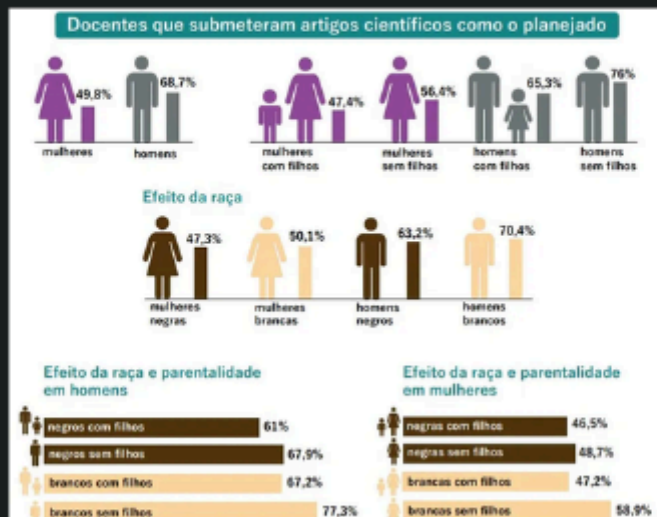
“O MOVIMENTO SUFRAGISTA, EM SUA MAIORIA, FOI LIDERADO POR MULHERES BRANCAS DA CLASSE MÉDIA, FREQUENTEMENTE IGNORANDO AS NECESSIDADES E LUTAS DAS MULHERES NEGRAS E DE CLASSE TRABALHADORA.”
(P. 45)

“É PRECISO COMPREENDER QUE CLASSE INFORMA A RAÇA. MAS RAÇA, TAMBÉM, INFORMA A CLASSE. E GÊNERO INFORMA A CLASSE.”
(P. 53)



AULA 5: INTERSECCIONALIDADE COM ANGELA DAVIS

25



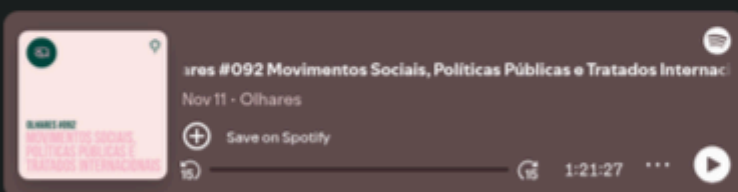
RECURSOS VISUAIS



AULA 5: INTERSECCIONALIDADE COM ANGELA DAVIS

26

RECURSOS DIGITAIS



gov.br Observatório Brasil da Igualdade de Gênero
Produzido pelo Observatório Brasil da Igualdade de Gênero, publicação retrata a situação das brasileiras a...
Ministério das Mulheres

AULA 6: HISTÓRIA SOCIAL DAS MULHERES

27

INTRODUÇÃO

A aula propõe uma verdadeira viagem pela história, conectando a luta das mulheres desde a escravidão até os movimentos feministas contemporâneos. A abordagem histórica permite aos estudantes compreenderem a importância de diversas mulheres ao longo do tempo, destacando figuras significativas como Simone de Beauvoir e Maria da Penha, e refletirem sobre as desigualdades de gênero que ainda persistem na sociedade brasileira.

**OBJETIVO**

O objetivo da aula é evidenciar a continuidade e a evolução das batalhas pelas mulheres, mostrando como conquistas históricas influenciam os direitos e desafios enfrentados atualmente, e promover a reflexão sobre as desigualdades de gênero na sociedade brasileira.

AULA 6: HISTÓRIA SOCIAL DAS MULHERES

28

MATERIAIS DIDÁTICOS

Serão utilizados materiais didáticos que favorecem a compreensão da trajetória histórica das mulheres e a continuidade das lutas feministas. Entre os textos e leituras, destacam-se trechos de *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, reflexões reunidas por Heloísa Buarque de Hollanda em *Pensamento Feminista Brasileiro: formação e contexto*, e a própria Lei Maria da Penha como marco legal fundamental no combate à violência de gênero no Brasil.



COMO AVALIAR ?

Será realizada a partir da produção de mapas mentais, nos quais os estudantes organizarão os principais conceitos e reflexões da aula. Cada mapa deverá articular ideias centrais dos textos de Simone de Beauvoir, Maria da Penha e Heloísa Buarque de Hollanda, relacionando-as com os marcos históricos das lutas feministas e com desigualdades de gênero que ainda persistem no Brasil. Os alunos poderão utilizar papel, cartolina ou ferramentas digitais (como Canva, MindMeister ou Coggle), explorando cores, símbolos e conexões visuais.

VOCÊ SABIA?

A luta das mulheres vai da escravidão aos movimentos atuais. Beauvoir mostrou que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, Maria da Penha transformou sua história em lei, e Heloísa Buarque de Hollanda reuniu vozes no livro *Pensamento Feminista Brasileiro*. Essas conquistas ainda influenciam nossos direitos hoje.

AULA 6: HISTÓRIA SOCIAL DAS MULHERES

29

O "PENSAMENTO FEMINISTA BRASILEIRO - FORMAÇÃO E CONTEXTO" É UM LIVRO ORGANIZADO POR HELOÍSA BUARQUE DE HOLLANDA QUE REÚNE CONTRIBUIÇÕES DE DIVERSAS AUTORAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO FEMINISTA NO BRASIL, ABORDANDO DESDE SUAS RAÍZES HISTÓRICAS ATÉ AS QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS. O LIVRO FOCA NA TRAJETÓRIA DO FEMINISMO BRASILEIRO, EXPLORANDO SUAS DIVERSAS VERTENTES E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA, ESPECIALMENTE NAS DÉCADAS DE 1970 A 1990, E SUAS REPERCUSSÕES NO INÍCIO DO SÉCULO XXI.

- ORIGENS;
- DOS ANOS 70;
- DOS ANOS 80 E ALÉM;
- RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA;
- IMPLICAÇÕES PARA A PESQUISA HISTÓRICA.

RESUMO, A COLETÂNEA OFERECE UM PANORAMA ABRANGENTE DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO FEMINISTA NO BRASIL, DESTACANDO A IMPORTÂNCIA DAS AUTORAS, SUAS OBRAS E A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO DE CONHECIMENTO E AÇÃO.



AULA 6: HISTÓRIA SOCIAL DAS MULHERES

30

O PRIMEIRO CAPÍTULO DE "O SEGUNDO SEXO", INTITULADO "INFÂNCIA", EXPLORA COMO A SOCIEDADE TRATA MENINOS E MENINAS DE MANEIRA DIFERENTE DESDE CEDO, MOLDANDO SUAS EXPERIÊNCIAS E PERSPECTIVAS. INICIALMENTE, BEAUVOIR OBSERVA QUE MENINOS E MENINAS COMPARTILHAM ANSEIOS E RECEIOS INFANTIS, MAS RAPIDAMENTE SÃO SUBMETIDOS A DIFERENTES EXPECTATIVAS. ENQUANTO OS MENINOS SÃO INCENTIVADOS À INDEPENDÊNCIA E AUTOCONTROLE, AS MENINAS SÃO MANTIDAS EM UM ESTADO DE DEPENDÊNCIA E CUIDADO, O QUE, SEGUNDO A AUTORA, PODE DIFICULTAR SEU DESENVOLVIMENTO AUTÔNOMO E AUTONOMIA.

- DIFERENÇAS NO TRATAMENTO;
- MATERIALISMO HISTÓRICO;
- A MULHER COMO "OUTRO";
- O PAPEL DO MITO DO FEMININO;
- CONTRUÇÃO DE "SER MULHER";
- INFLUÊNCIA DA CIVILIZAÇÃO.

EM RESUMO, O PRIMEIRO CAPÍTULO CRITICA A FORMA COMO A SOCIEDADE CRIA E REFORÇA AS DIFERENÇAS DE GÊNERO DESDE A INFÂNCIA, ESTABELECEndo UM PADRÃO DE DEPENDÊNCIA PARA AS MULHERES E DIFICULTANDO SEU DESENVOLVIMENTO COMO INDIVÍDUOS AUTÔNOMOS.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

31

ESTE E-BOOK BUSCOU REUNIR PROPOSTAS DE RECURSOS DIDÁTICOS INTERDISCIPLINARES VOLTADOS AO ENSINO MÉDIO, DO 1º AO 3º ANO, OFERECENDO ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS QUE POSSIBILITAM A INSERÇÃO DOS FEMINISMOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES. AO LONGO DAS AULAS APRESENTADAS, FICOU EVIDENTE QUE OS FEMINISMOS NÃO DEVEM SER TRATADOS COMO TEMAS PERIFÉRICOS, MAS COMO PARTE FUNDAMENTAL DA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDANTES, CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA CONSCIÊNCIA SOCIAL, HISTÓRICA E POLÍTICA.

AS PROPOSTAS AQUI SISTEMATIZADAS DEMONSTRAM QUE É POSSÍVEL, A PARTIR DA ARTICULAÇÃO ENTRE DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO — LINGUAGENS, MATEMÁTICA, CIÊNCIAS DA NATUREZA E CIÊNCIAS HUMANAS —, ABORDAR AS DESIGUALDADES DE GÊNERO DE MANEIRA CONTEXTUALIZADA E PRÓXIMA DA VIVÊNCIA DOS JOVENS. ASSIM, TEXTOS, ESTATÍSTICAS, PRODUÇÕES ARTÍSTICAS, DEBATES SOBRE SAÚDE E REFLEXÕES HISTÓRICAS DEIXAM DE SER CONTEÚDOS ISOLADOS PARA SE TORNAREM INSTRUMENTOS DE ANÁLISE CRÍTICA E TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE.

