

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HUMANIDADES

AMANDA STAFANATO VEREDIANO

**GÊNERO E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA
EDUCAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE LEVANTE POPULAR DA
JUVENTUDE E ESCOLA**

Vitória

2019

AMANDA STAFANATO VEREDIANO

**GÊNERO E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA
EDUCAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE LEVANTE POPULAR DA
JUVENTUDE E ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Davis Moreira Alvim.

Vitória

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

V489g Verediano, Amanda Stafanato.

Gênero e enfrentamento à violência contra a mulher na educação :
uma articulação entre levante popular da juventude e escola / Amanda
Stafanato Verediano . – 2019.

232 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Davis Moreira Alvim.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo,
Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2019.

1. Educação -- Estudo e ensino. 2. Violência contra as mulheres. 3.
Identidade de gênero na educação. 4. Feminismo. 5. Movimentos da
juventude -- Mulheres. 6. Humanidades. I. Alvim, Davis Moreira. II.
Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 370

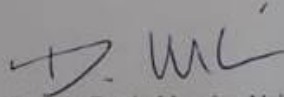
AMANDA STAFANATO VEREDIANO

GÊNERO E ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA
EDUCAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE LEVANTE POPULAR DA
JUVENTUDE E ESCOLA.

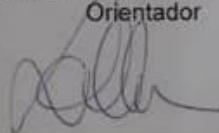
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.

Aprovada em 09 de setembro de 2019

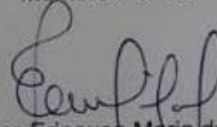
COMISSÃO EXAMINADORA



Doutor Davis Moreira Alvim
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador



Doutora Priscila de Souza Chisté Leite
Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes
Membro Interno



Doutora Erineusa Maria da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes
Membro Externo

AMANDA STAFANATO VEREDIANO

VEREDIANO, Amanda Stafanato; ALVIM, Davis Moreira. **Na luta contra o machismo, somos todos companheiros**: Levante pela vida das mulheres! Vitória: Ifes, 2019. 48 p. (Material educativo em formato livreto impresso).

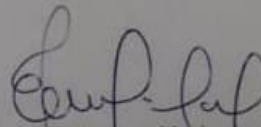
Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.

Aprovado em 09 de setembro de 2019

COMISSÃO EXAMINADORA



Doutora Priscila de Souza Chisté Leite
Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes
Membro Interno



Doutora Erineusa Maria da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes
Membro Externo

Às mulheres, pela luta incessante e histórica por libertação.
Ao Levante Popular da Juventude,
por me apresentar o feminismo, a organização militante e compartilhar comigo a
utopia de construção de outra sociedade possível.
Aos estudantes secundaristas primaveris,
por forjarem na atualidade uma geração de lutadores/as comprometidos/as com
uma educação crítica e emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é assumir que o caminho, por mais tortuoso que seja, não é percorrido sozinho. Todo o processo de inserção e finalização deste mestrado foi, portanto, tecido a muitas mãos. Mãos que ora são acalanto no processo solitário de escrita e ora se transformam em punhos cerrados nas ruas, lutando por liberdade e resistindo aos tempos sombrios que vivemos. O percurso que tecemos até aqui foi dos mais desafiadores, mas não nos permitimos desistir. A vocês, que me acompanharam e fortaleceram nesta trajetória, mesmo quando achava que não havia mais forças e a coragem, meu obrigada. A Deus, por me permitir estar mais perto dele e de seus ensinamentos. Ao Fernando, companheiro e esposo, pela paciência, amor e apoio em todos os momentos. Pelo desafio de forjarmos diariamente uma relação de amor-camaradagem. Às nossas famílias, principalmente a minha mãe e ao meu pai, Elizabeth e Fabio, por garantirem as condições necessárias para que fosse possível a minha realização profissional e acadêmica. Por vibrarem com cada conquista mesmo sem compreenderem os caminhos traçados. Junto a eles, agradeço ao meu irmão Gabriel, por me ensinar, mesmo sem saber, sobre respeito e diferença. À Julia, pela generosidade com que tece as relações e assim nos ensina. À família Cunha Leal por me acolher tão bem desde o início e me permitir fazer parte dela. A Nayara, por todo trabalho desempenhado enquanto design gráfica na produção do material educativo. Sua contribuição foi fundamental. Ao Levante Popular da Juventude e a Consulta Popular, por assumirem o desafio da organização do povo brasileiro e se dedicarem dia e noite nesta construção. Ao Davis, por aceitar a provocação de orientar ou desorientar uma orientanda que se viu obrigada a romper com supostas verdades irrefutáveis. À Erineusa e à Priscila, pelas coerentes contribuições nas bancas de qualificação e defesa desta pesquisa de Mestrado. Às professoras e aos professores do Programa de Ensino em Humanidades, pela sabedoria e conhecimento partilhados, assim como, a aposta numa educação omnilateral e transformada. Aos queridos colegas da turma do mestrado, por dividirem as angústias e felicidades que essa jornada acadêmica nos provocou. Ao IFES, pela oportunidade de aprender um pouco mais e fortalecer em mim, a importância da luta por uma educação pública, gratuita e qualidade. Aos amigos e amigas do peito, a confiança e a amizade tecida junto a risadas, cafés, conversas, desabafos, sambas e cervejas

nas “horinhas de descuido” e de cuidado. Aos colegas de trabalho da Gerência de Proteção Social Especial (GPSE) e das equipes do Programa Família Acolhedora e do Projeto Apadrinhamento da Prefeitura municipal de Cariacica, por acreditarem e permitirem a efetivação desta pesquisa. Conciliar o estudo do mestrado com o trabalho de psicóloga foi tarefa árdua, mas possível com o apoio de vocês. E por fim, mas não menos importante, agradeço especialmente a toda comunidade escolar da EEEFM Rômulo Castello em Serra (ES) por possibilitarem o exercício de uma educação anti-patriarcal, anti-racista e antiLGBTfóbica, mesmo com tantos limites e contradições apresentadas pelo cotidiano.

Coração Civil

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade dos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país
Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver
São José da Costa Rica, coração civil
Me inspire no meu sonho de amor Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Bom sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal
Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder?
Viva a preguiça, viva a malícia que só a gente é que sabe ter
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida
Eu viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar
(Milton Nascimento e Fernando Brant)

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado está vinculada à linha de pesquisa Práticas educativas em Ensino de Humanidades do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades. Buscamos contribuir com a formação crítica de estudantes de ensino médio da rede estadual de Serra (ES) através da articulação entre Levante popular da Juventude e escola com vistas à desnaturalização da opressão de gênero e o enfrentamento à violência contra a mulher. Como principais referências teóricas, nos ancoramos nas contribuições de autoras feministas para discutir gênero, patriarcado, divisão sexual do trabalho e a imbricação gênero, classe e raça. O estudo traz gênero como construção social imbricada à divisão de classe e raça, remontando a importância do conceito de Patriarcado e da necessidade da desnaturalização da opressão-exploração de gênero vivenciada pelas mulheres. Além disso, estudamos a inter-relação entre gênero e escola e o conceito de movimentos sociais. Utilizamos a Pesquisa participante como metodologia de pesquisa e os pressupostos da pedagogia progressista como metodologia de ensino. Realizamos Rodas de conversa na escola parceira com o objetivo de discutir com as/os estudantes as temáticas relacionadas à diversidade sexual e de gênero, enfrentamento a violência contra a mulher e feminismo. Como resultados, acreditamos ter contribuído com a construção de práticas educativas que desnaturalizem as relações de opressão-exploração de gênero, classe e raça, bem como, estimulado a produção de relações menos desiguais, de respeito e igualdade entre o corpo estudantil. Elaboramos, ainda, material educativo em formativo livreto contendo a temática da desigualdade de gênero e da violência contra a mulher.

Palavras-chave: Educação. Feminismo. Gênero. Levante Popular da Juventude. Violência contra a mulher

ABSTRACT

This master's Dissertation is bound to the Práticas Educativas research line at the Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades. We're trying contribute with the high school students critical formation through the articulation between Levante Popular da Juventude and school aiming the denaturalization of the gender oppression and the combat the violence against women. As main teorical references, we used the contributions of feminists writers to discuss gender, patriarchy, sexual division of labor and the imbrication gender, class and race. The study takes gender like social construction, imbricated to the class and racial divison, reassembling at the importance of the Patriarchy concept and the necessity of the gender oppression-exploitation desnaturalization lived by the women. Anyway, we study the interrelation between gender, school and social movements. We utilized the participant research as research methodology and the assumptions of the progressive pedagogy as teaching methodology. We realized conversations wheels in the partner school to discuss with the students about sexual diversity and gender, combat to the violence against women and feminism. As results, we expect had contributed with the construction of educatives practics that denaturalize the oppression-exploitation relation of gender, class and race, and estimulated the production of relations less unfair, with respect and equality between the studants. We make a book as educational material with the gender inequality and the violence against women.

Key-words: Education. Feminism. Gender. Levante Popular da Juventude. Violence against women.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	26
1.1.1	Contexto político educacional.....	37
1.1.2	Forjando a resistência em tempos de golpe.....	41
2	DIÁLOGO COM OS PARES.....	45
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	56
3.1	RELAÇÕES SOCIAIS DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO.....	57
3.2	O CONCEITO DE GÊNERO, PATRIARCADO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO.....	64
3.3	SOBRE AS MULHERES.....	77
4	EDUCAÇÃO E GÊNERO.....	84
4.1	ALGUMAS CONTRADIÇÕES, DESIGUALDADES E POTENCIALIDADES NA LUTA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO.....	85
4.2	IDEOLOGIA DE GÊNERO E ESCOLA SEM PARTIDO.....	92
4.3	O GÊNERO NA DOCÊNCIA.....	101
4.4	INTER RELAÇÃO GÊNERO E EDUCAÇÃO	106
5	LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE.....	111
5.1	MOVIMENTOS SOCIAIS.....	120
5.2	TECENDO UM PROJETO POPULAR PARA EDUCAÇÃO.....	129
5.3	O FEMINISMO NO LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE.....	135
6	APORTE METODOLÓGICO.....	140
6.1	A PESQUISA PARTICIPANTE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	140
6.2	CENÁRIO DA PESQUISA.....	142
6.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	145
6.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	154
6.5	CONHECENDO O CAMPO: A CABEÇA PENSA ONDE OS PÉS PISAM.....	158

6.6	PRODUTO EDUCACIONAL.....	174
7	QUANDO AS BANDEIRAS LILÁS, COLORIDA E POPULAR OCUPAM A ESCOLA.....	176
7.1	RODA DE CONVERSA SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO.....	177
7.1.1	Mas eu sou afrontosa mesmo.....	186
7.2	RODA DE CONVERSA <i>NO MUNDO QUE A GENTE QUER, BASTA DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER</i>	190
7.3	RODA DE CONVERSA <i>FEMINISMO E AUTO-ORGANIZAÇÃO DE MULHERES</i>	195
7.4	AVALIAÇÃO.....	197
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
	REFERÊNCIAS.....	210
	ANEXO A - TCLE pais/responsáveis.....	224
	ANEXO B - Termo de assentimento livre e esclarecido.....	227
	ANEXO C - Parecer consubstanciado do CEP.....	230

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa Revista Isto É.....	32
Figura 2 - Cartilha da I Escola Nacional de Formação Política do Levante Popular da Juventude “Emerson Pacheco”.....	111
Figura 3 - Escola Romulo Castello	142
Figura 4 - Escola Romulo Castello.....	142
Figura 5 - Oficina de Teatro do Oprimido no 08 de março/2018.....	165
Figura 6 - Cartazes para a mobilização estudantil.....	173
Figura 7 - Roda de conversa Diversidade sexual e de gênero.....	185
Figura 8 - Roda de conversa: No mundo que a gente quer, basta de violência contra a mulher.....	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das pesquisas acadêmicas em análise.....	47-48
Quadro 2 - Atividades realizadas na Escola parceira.....	158-159

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distorção Idade-Série no 3º do ensino médio, Romulo Castello (EEEFM), 2007 até 2018.....	147
Gráfico 2 - Distorção Idade-Série, Ensino médio, Romulo Castello (EEEFM), 2007 até 2018.....	147
Gráfico3 - Você se sente incomodado se pessoas do mesmo sexo adotam uma criança? 3º M2/Romulo Castello.....	150
Gráfico 4 - Você se sente incomodado se pessoas do mesmo sexo adotam uma criança? Ensino Médio, Romulo Castello, 2018.....	150
Gráfico 5 - Você se sente incomodado se pessoas do mesmo sexo adotam uma criança?/ 3º M2, Rômulo Castello, 2018.....	151
Gráfico 6 - Você já sofreu bullyng nesta escola? 3M1, Romulo Castello, 2018.....	152
Gráfico 7 - Você já praticou bullyng nesta escola? 3M1, Romulo Castello, 2018....	153
Gráfico 8 - Você já teve depressão? 3M1, Romulo Castello, 2018.....	154

1 INTRODUÇÃO

Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.
(GONZAGUINHA, 1982)

Esta proposição de pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo e está filiada à linha de pesquisa “Práticas educativas em Ensino de Humanidades”. Tem como foco de estudo a produção de práticas educativas que visem desnaturalizar a opressão de gênero e contribuam para o enfrentamento à violência contra a mulher no cenário escolar, a partir da atuação no Levante Popular da Juventude, movimento no qual atuo¹ desde os tempos de graduação e que me provoca incessantemente o desafio de construção de outro projeto de sociedade, livre de toda opressão e exploração. O interesse pelo tema, bem como a inserção em um movimento social progressista, revela, pois, um compromisso político-ideológico com o feminismo e a luta de classes, possibilitando a afirmação de que ninguém escolhe o seu tema de pesquisa, mas sim é escolhido por ele (SAFFIOTI, 2004).

Neste momento inicial do trabalho, busco trazer um breve memorial de minha trajetória acadêmica e militante, assim como o objeto de pesquisa e sua relevância social, reafirmando o caráter singular e, principalmente, coletivo das experiências que serão aqui descritas. Para além de uma realização acadêmica e profissional, a pesquisa corrobora o fortalecimento da *práxis*² no movimento e a produção de conhecimento

1 O uso do verbo em primeira pessoa do singular nos parece apropriado por se tratar do gênero textual Memorial.

2 A *práxis* não se caracteriza como mero sinônimo de prática, mas como uma atividade que possui íntima relação com a teoria, conformando uma atuação crítico-prática. O conceito atenta para a necessidade de superação da dualidade entre teoria e prática e da compreensão simultaneamente destes, reforçando o pensamento de Marx de que não basta interpretar a realidade, mas transformá-la (VÁZQUEZ, 2007). Buscamos, portanto, debruçarmos em uma reflexão que intencionalmente vise uma ação de ruptura econômica, social e simbólica.

voltado para a construção de práticas educativas não sexistas, anti-homofóbicas e antirracistas.

Iniciei minha graduação no curso de Psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no ano de 2010. Lá, fui apresentada ao centro acadêmico e ao movimento estudantil, segmentos que logo me saltaram aos olhos e ao coração. Eram, e ainda são, espaços onde afirmávamos a necessidade da mudança do modo como a sociedade está organizada, pautada na lógica mercadológica e produtivista, e, portanto, geradora de modos de vidas estressantes e adoecedores.

Tendo em vista esse cenário, não demorou muito para eu me aproximar da luta do movimento antimanicomial³ e entender sua fundamental importância para a Psicologia e a saúde mental, uma vez que não estar bem-adaptado ao sistema capitalista pode ser considerado sinal de resistência e saúde. Como bem retrata Eduardo Galeano (2002, p. 81) em seu poema intitulado A fome/2:

Um sistema de desvínculo: Boi sozinho se lambe melhor, O próximo, o outro, não é seu irmão, nem seu amante. O outro é um competidor, um inimigo, um obstáculo a ser vencido ou uma coisa a ser usada. O sistema, que não dá de comer, tampouco dá de amar: condena muitos à fome de pão e muitos mais à fome de abraços.

Nesse sentido, a inserção no movimento antimanicomial possibilitou a análise do modo de vida contemporâneo em que impera o lucro e o consumo. A valorização do mundo das coisas em detrimento do mundo dos seres, articulada às precárias condições de trabalho e aos baixos salários dos trabalhadores e trabalhadoras, colaboram para o aumento da desigualdade social e para a produção de ansiedade,

3 O movimento antimanicomial está relacionado à luta pela Reforma Psiquiátrica, a qual prevê a substituição dos hospitais psiquiátricos por uma rede de serviços territoriais de atenção psicossocial que vise à integração da pessoa que sofre de transtornos mentais à comunidade. Enfatiza o processo de desinstitucionalização, caminhando no sentido de superação do paradigma psiquiátrico clássico ao propor novas formas de atendimento. Volta-se para o sujeito, sua história e subjetividade, e não somente para os sintomas. Para saber mais, buscar Lei Paulo Delgado (BRASIL, 2001).

depressão e modos de vida cada vez mais competitivos, frustrados e esvaziados de sentido.

Foi, ainda, na Universidade, que tive os primeiros contatos com os movimentos sociais camponeses, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), além de outras organizações políticas referências na luta por outro projeto de sociedade para a esquerda e o povo brasileiro. A partir de então, passei a militar de modo mais ativo na célula universitária do Levante Popular da Juventude, e é neste movimento que a luta feminista vai aparecer e ser grifada com maiores contornos e relevância.

O Levante surge no estado do Rio Grande do Sul em 2006, a partir de experiências dos movimentos da Via Campesina, nacionalizando-se em 2012. É uma organização nacional de jovens militantes, voltada para a luta de massas em nosso país, que busca a transformação da sociedade. Possui três frentes de atuação: a estudantil (universitária e secundarista), a camponesa (que reúne a juventude dos movimentos camponeses) e a territorial (que realiza trabalho nas periferias dos grandes centros urbanos), além de ter em sua organicidade coletivos e setores. O setor de Mulheres, onde concentro parte significativa da minha atuação, constitui-se enquanto espaço auto-organizado por entender que a superação da opressão vivenciada pelas mulheres passa, necessariamente, pela auto-organização das mulheres oprimidas. De acordo com Nobre *et al.* (2015, p. 07), da Sempre Viva Organização feminista (SOF):

A auto-organização acontece quando as mulheres se reúnem em grupos só de mulheres ou em espaços específicos nos movimentos mistos, compostos por mulheres e homens. Esse é um princípio e uma prática fundamental para a formação das mulheres, a partir de suas experiências e seus aprendizados. Nesses espaços de debate e formação, trocar saberes e histórias, compartilhar práticas e resistências, são ingredientes que geram um reconhecimento das mulheres como mulheres. Essas trocas permitem compreender que, apesar de se expressar de formas diferentes, existem muitas semelhanças na opressão que sofrem como mulheres em sociedades patriarcais como a brasileira.

No ano de 2013, participei de um acampamento estadual do Levante Popular da Juventude no Rio de Janeiro. Foi na atividade auto-organizada de mulheres deste evento que minha militância feminista foi despertada. A pergunta disparadora da reunião auto-organizada que inquietou a mim e a diversas outras jovens de modo intenso foi a seguinte: “O que você já deixou de fazer por ser mulher?”. Refletir acerca do que é ser mulher na sociedade contemporânea e sobre suas contradições foi elemento fundamental para meu engajamento na luta feminista. O encontro com outras mulheres fez florescer o reconhecimento das situações de opressão vivenciadas por nós e, sobretudo, o entendimento de que esses não são problemas individuais, mas sim coletivos e estruturais. A germinação do sentimento de sororidade⁴ também foi sendo gestado, uma vez que ao compartilharmos dor e sofrimento também eram compartilhadas a força, a resistência e a possibilidade de superação da violência de gênero.

Embora o Brasil tenha tido uma série de avanços no âmbito da legislação, como a promulgação da Lei Maria da Penha⁵ e da Lei de Feminicídio,⁶ as estatísticas

4 Segundo Lagar de los Ríos (2012, p.543), a sororidade é a consciência crítica sobre a misoginia, seus fundamentos, prejuízos e estigmas. É o esforço pessoal e coletivo de desmontar na subjetividade, na mentalidade e na cultura, de maneira paralela a transformação solidária das relações com as mulheres, as práticas sociais e as normas jurídico políticas (*apud* BECKER, 2015, p. 4, tradução nossa).

5 A Lei 11.340/06 conhecida como Lei Maria da Penha cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Em pesquisa realizada recentemente, Tenório (2018) aponta contradições e limites da aplicação da Lei Maria da Penha, uma vez que, mesmo após doze anos de sua existência, não temos sua implementação integral. De acordo com a autora, o que vem sendo aplicado, majoritariamente, é a parcela mais limitada da lei, aquela menos transformadora da vida das mulheres. O que nos mostra que a lei, por si só, não garante a efetivação da política, mas aponta a necessidade da sociedade civil bem como dos movimentos sociais organizados, sobretudo os feministas, de fazer valer o preceito da luta pelo enfrentamento à violência contra a mulher em seu cotidiano de lutas e manifestações.

6 De acordo com a Lei nº 13.104, feminicídio é caracterizado como homicídio de mulheres por razões da condição de sexo feminino, envolvendo a violência doméstica e familiar ou/e o menosprezo ou discriminação à condição de mulher (BRASIL, 2015). Segundo as autoras Meneghel; Hirata (2011) e Pasinato (2011), o termo feminicídio foi utilizado pela primeira vez por Diana Russell (1976) em tribunal internacional de crimes contra as mulheres, e possui cunho político e legal. Refere-se ao assassinato de mulheres provocado pelo fato de serem mulheres. Face mais extrema de um *continuum* de violência contra a mulher, não sendo compreendido como um fato isolado, uma vez que até chegar a esta violência fatal, a mulher já passou por violências de diversos tipos ao longo de sua vida. É considerado um crime de ódio contra as mulheres (PASINATO, 2011).

demonstram a perversa e cruel realidade que, ainda hoje, ocorre. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil, num grupo de 83 países, é o 5º com maiores taxas de feminicídio do mundo. As taxas nas Unidades Federativas também são alarmantes: a exemplo do Espírito Santo, que ocupa o 2º lugar, com uma taxa de 9,3 feminicídios a cada 100 mil mulheres. Já Vitória, capital deste estado, foi considerada a capital brasileira que mais mata mulheres (WAISELFISZ, 2015).

Ser mulher nesta sociedade não é tarefa fácil. Ao contrário, caracteriza-se enquanto fator de risco, principalmente quando se vive em um estado e em uma cidade que lideram os rankings de violência e assassinatos de mulheres. Sente-se na própria pele as contradições e opressões deste sistema perverso e estruturalmente desigual, e por vezes, ainda se paga com a própria vida. De acordo com o Atlas da Violência (2019), houve um aumento dos homicídios de mulheres no Brasil no ano de 2017⁷, tendo sido 4.936 mulheres assassinadas, o maior número já registrado desde 2007. O documento narra, ainda, um acréscimo de 29,9% da mortalidade de mulheres negras no período de 2007 a 2017, apontando para nós que ser uma mulher negra é ainda mais complexo (INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA, 2019).

As páginas dos jornais escorrem sangue, todos os dias, ao expor o fenômeno mundial da violência contra a mulher. Esse fenômeno é encarado aqui como problema real na vida das mulheres do Brasil e do mundo, uma violação dos direitos humanos e uma expressão das relações desiguais de gênero, “[...] forma de reprodução do controle do corpo feminino e das mulheres numa sociedade sexista e sustentada por uma cultura patriarcal” (BRASIL, 2011, p. 22).

Para Saffioti (2004), a violência de gênero deriva de uma organização social de gênero que privilegia o masculino em detrimento do feminino, sendo fruto de uma construção

7 No Espírito Santo, as taxas diminuíram, embora até 2012 aparecesse como líder no ranking de homicídio de mulheres e, em 2016 e 2017 tenha ocorrido aumento dos índices (INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA, 2019).

social que perpetua as desigualdades de gênero. Na sociedade patriarcal, existe uma forte banalização da violência, de modo que há uma tolerância, e até certo incentivo da sociedade, para que os homens possam exercer a virilidade baseada na força/dominação, com sustentação na organização social de gênero.

Segundo a mesma autora, o patriarcado se apresenta como um sistema de dominação-exploração das mulheres pelos homens que tem sua base material na divisão sexual do trabalho e na violência. Tal aceção permite compreender a dominação não somente na esfera da família, como também nas demais relações, como as trabalhistas e políticas. O patriarcado orienta uma dinâmica das relações sociais que se perpetua mediante sua naturalização na vida social, sendo reproduzido até mesmo de forma inconsciente, porém internacionalizada para manter uma estrutura desigual de gênero (SAFFIOTI, 2013).

A violência masculina contra a mulher é estrutural, portanto, consubstancial à organização social de gênero. Apoiando-se em Welzer-Lang (1991), Saffioti (1994, p. 23) afirma que:

[...] a violência é o modo fundamental de regulação das relações sociais entre os sexos... [...] Ela regula, tanto nos espaços públicos quanto nos espaços privados, as formas de dominação dos homens sobre as mulheres. Seu caráter central encontra sua representação em um conjunto de expressões simbólicas.

Para Welzer-Lang (1991), o homem potencialmente capaz de produzir a violência é gestado pelo ordenamento social patriarcal, nutrindo, a partir de suas práticas sociais, esse tipo de relação de gênero. Desmitifica, assim, o mito do homem violento, e atribui sentido social e cultural ao fenômeno da violência, afirmando, portanto, que o homem somente será violento se for incentivado a tal.

Diferentemente dos homens, que vivenciam a violência, principalmente, em espaços públicos, as mulheres são vítimas de violência, exercida por companheiros e ex-companheiros, prioritariamente nos espaços privados. De acordo com o Atlas da Violência (2019), o domicílio é o local onde acontecem 28,5% dos casos de homicídios

de mulheres, informação que evidencia a domesticidade da violência contra a mulher (INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA, 2019).

A violência doméstica é bastante específica, afirma Saffioti (1994), tratando-se de agressão física, psíquica ou sexual praticada no chamado espaço privado, no qual, em nome da preservação da privacidade e do patriarcado, os representantes do Estado não interferiram por décadas. Vale lembrar a expressão popular: “Em briga de marido e mulher, não se mete a colher”, que também contribuiu fortemente para manter o silenciamento feminino. Sobre ela, busco dizer o contrário e afirmar que em briga de marido e mulher, mete-se a colher, sim.

Dentre as características da violência doméstica, tem-se a rotinização, a codependência e a relação fixada. Aquela acontece em uma relação afetiva e, normalmente, sua ruptura e desvinculação necessitam de intervenção externa de outrem. Como retrata a autora, são frequentes as histórias de saídas e retornos da relação violenta, o que é denominado de ciclo da violência. As mulheres reagem e resistem ao ato da violência, ainda que permaneçam por anos nessas relações – não significando que elas sejam cúmplices de seus agressores ou gostem de apanhar, conforme diz Chauí (1985) citada por Saffioti (2004).

Ainda que a violência contra a mulher seja um fato, para Delphy (1998), citada por Saffioti (2004), a afirmação das relações de gênero como interpessoais acarretaria a singularização dos casos e tornaria o homem inimigo das mulheres, voltando-se assim para uma análise e prática que se distanciam da estrutura social. Entendemos como necessária a responsabilização dos sujeitos pelos atos cometidos e o seu devido reparo; entretanto, insistimos, o problema não é individual, mas social e estrutural. O feminismo aqui defendido não representa, de forma alguma, uma guerra contra os homens, e está muito longe de ser rancoroso, ressentido, amargo. A rigor, é o oposto disso, visa estabelecer a igualdade entre os seres, possibilitar-lhes o desfrute do prazer, concebido amplamente, afirma Saffioti (1987).

Diante da construção de ações que caminham na contramão do cenário de violência, nós, mulheres do Levante Popular da Juventude, somos convidadas, por diversas vezes, para colaborar com formações que envolvem a temática de gênero e da violência contra as mulheres em diferentes espaços, tais como: escolas municipais e estaduais, Universidade Federal do Espírito Santo, unidades de saúde, dentre outros. Essas atividades têm tido como público-alvo jovens estudantes do ensino médio e superior, professores e a parcela da população usuária do equipamento público de saúde.

Importante lembrar da nossa participação nas ocupações estudantis ocorridas no ano de 2016 em milhares de escolas e universidades em todo o Brasil e no Espírito Santo. A Primavera Secundarista, como ficou conhecida, contou com a colaboração de ativistas dos Direitos Humanos e dos movimentos sociais para o desenvolvimento de aulas e palestras sobre gênero e sexualidade. Naquele momento de efervescência da luta política nas escolas de todo país, também estivemos presentes colaborando para análises e discussões que ensejam uma educação feminista, antirracista e anti-LGBTfóbica. Tais experiências acentuaram o desejo e a necessidade de aprofundamento da teoria feminista marxista, individual e coletivamente, além de possibilitarem a gestação deste projeto de pesquisa de mestrado.

Entendendo as mulheres (e os homens) como sujeitos ativos na luta pela transformação de suas vidas, da educação e da sociedade patriarcal e capitalista na qual estamos inseridos, coloca-se como fundamental a aliança do saber científico-acadêmico com o popular, vindo dos movimentos sociais, a fim de diminuir a distância entre esses saberes e avançar na construção de um conhecimento cada vez mais fincado nas demandas da realidade concreta da população. Neste sentido, adotar a perspectiva marxista de classe, bem como travar a disputa ideológica no ambiente acadêmico, mostra-se urgente e essencial.

A escola, assim como a família e a igreja, tem se apresentado, por vezes, enquanto instituição de reprodução da lógica machista e patriarcal, corroborando a produção de uma educação que não questiona as desigualdades dos papéis sociais de gênero e que também as reproduz. Para Lavinias (1997), uma das principais preocupações de estudiosos/as progressistas tem sido analisar de que modo o sistema de ensino vem contribuído para a manutenção das condições de desigualdades entre os sexos no mercado de trabalho e na sociedade. Especialmente, por meio da análise do material didático veiculador de conteúdos e modelos tradicionais, reforçando estereótipos, segmentando os alunos e as alunas por sexo nas filas, nas disciplinas, brincadeiras, dentre outros. Entretanto, sabemos também que há estudiosas/os pensando e exercitando outras possibilidades, as quais se referem ao enfrentamento e à desconstrução das desigualdades de gênero no âmbito escolar. Esta pesquisa é prova disso, uma vez que se propõe a dialogar sobre tais temas através de uma articulação que envolve escola e movimento social – mais especificamente, o Levante Popular da Juventude.

Buscaremos nos debruçar, sobretudo, nas diversas experiências que têm acontecido na contramão da perspectiva descrente de mudanças e transformações do cenário escolar no que tange aos trabalhos que circundam gênero, apontando caminhos para uma educação feminista que, embora compreenda os limites e dificuldades em trabalhar tais conteúdos na escola, apontam relevantes experiências que materializam estes avanços. Como exemplos, além de alguns trabalhos que falaremos à frente, destacamos *Gênero e educação* de Faria *et al.* (1999), *Estratégias metodológicas para a formação em gênero: possibilidades teóricas-práticas* de Alvarenga, Silva e Nader (2012) e *Os Movimentos das Professoras da Educação básica no Espírito Santo em face às políticas públicas de gênero para a educação de Silva* (2017). Este último, fruto da tese de doutorado da pesquisadora, defende a existência de um movimento pedagógico de gênero em curso nas escolas deste estado, o qual se relaciona com o movimento feminista e de mulheres. Esse movimento aponta que as professoras têm desenvolvido ações pedagógicas que visam desnaturalizar as

dissimetrias e as hierarquizações das relações de gênero, tendo sido potencializado pelas políticas públicas implementadas pelo Governo Federal e estadual no período de 2003 a 2016.

O feminismo, ao ganhar espaço na sociedade através da luta das mulheres em busca de sua libertação, corroborou a ascensão de trabalhos de educadoras e educadores engajados na transformação das práticas educativas. Essa alteração se deu por meio de críticas ao sexismo, ao racismo e à homofobia, apoiando-se na desconstrução das relações desiguais de gênero, bem como na construção de uma educação que estimule o pensamento crítico e libertador.

A elaboração de estudos acadêmicos e de práticas educativas que colaborem para repensar e questionar o modelo de educação sexista se coloca como fundamental. Reforçamos a necessidade de formações específicas sobre a temática com o corpo docente escolar, bem como com todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de que relações de respeito e igualdade possam ser desenvolvidas e pautadas no processo de ensino-aprendizagem.

Alicerçamo-nos na compreensão de que a educação possui papel central na transformação dos sujeitos e do mundo, conjecturando a construção de práticas educativas imbricadas ao enfrentamento às desigualdades de gênero e à violência, atreladas à produção de respeito e de igualdade nas relações entre os sexos.

Nesse sentido, a proposição desta pesquisa de mestrado profissional traz em seu ventre a seguinte pergunta disparadora: de que modo a articulação entre escola e Levante Popular da Juventude pode contribuir para a construção de uma formação crítica de estudantes que vislumbre a desnaturalização da opressão de gênero, o enfrentamento à violência contra a mulher e o desenvolvimento de relações igualitárias entre os sexos?

Considerando esse ideal, destacamos como objetivo geral desta pesquisa:

- ✓ Contribuir para a formação crítica de estudantes de ensino médio da rede estadual de Serra através da articulação entre Levante popular da Juventude e escola com vistas à desnaturalização da opressão de gênero e o enfrentamento à violência contra a mulher;

Para tanto, elencamos como objetivos específicos:

- ✓ Compreender o conceito de gênero, de movimentos sociais e inter-relação destes com a educação;
- ✓ Fortalecer a articulação entre escola e movimentos sociais;
- ✓ Planejar, acompanhar e realizar rodas de conversas que debatam a desigualdade de gênero e a violência contra a mulher, em uma perceptiva crítica, junto aos estudantes participantes desta pesquisa;
- ✓ Construir práticas educativas que contribuam para o fortalecimento de estratégias de enfrentamento à violência contra a mulher nas escolas e demais locais;
- ✓ Produzir um material educativo no formato livreto que discuta a temática de gênero, a desnaturalização dessa forma de opressão e o enfrentamento à violência contra a mulher;

A partir dessas delimitações, apresentaremos como está organizada nossa pesquisa. O primeiro capítulo aborda um diálogo com as pesquisas e estudos que destacam, em especial, o debate de gênero e violência contra a mulher no cenário escolar, referenciando as principais aproximações e distanciamentos. Traz também um subcapítulo acerca do contexto sociopolítico no qual a pesquisa está inserida, fundamental para o entendimento da realidade de retrocessos e resistências aos quais nos encontramos – inclusive, no âmbito educacional.

O segundo capítulo abarca o referencial teórico que delinea esta pesquisa, os fundamentos da relação de opressão e exploração da mulher, o conceito de gênero e

sua relação com a educação. Além disso, aborda a categoria analítica movimento social, atendo-se especialmente ao Levante Popular da Juventude e a concepção de educação e feminismo deste, a fim de contribuir com a construção teórica e prática de educação feminista e popular.

O terceiro capítulo se destina aos procedimentos metodológicos que foram percorridos ao longo desta pesquisa de mestrado, abordando a metodologia propriamente dita, o cenário, os participantes e a apresentação do produto educacional construído durante este percurso; ao passo em que o quarto discutirá a respeito das análises das Rodas de Conversa realizadas em campo. Incluirá igualmente os desafios e possibilidades de tal processo formativo realizado pelo Levante Popular da Juventude junto à turma de ensino médio na escola parceira.

O quinto e último capítulo se dedica às considerações conclusivas deste trabalho. Indica os limites e as potencialidades da prática educativa crítica e feminista que se constituiu através da tessitura desta pesquisa de mestrado.

1.1 CONTEXTO DA PESQUISA

*Que tempos são esses em que é necessário defender o óbvio?
BRECHT, Bertolt.*

Neste subcapítulo, discutiremos brevemente o contexto sociopolítico no qual desenvolvemos esta pesquisa de mestrado. A complexa conjuntura política, econômica e social na qual o Brasil vive atualmente interfere diretamente na realidade de vida de milhares de jovens, de mulheres, de estudantes, de LGBTs e de todo povo brasileiro. Vivenciamos um momento na história de nosso país em que se acentua a violência, o desemprego, a fome, a polarização política; temos testemunhado severos ataques à democracia, aos direitos humanos, à educação e às demais políticas conquistadas historicamente pela classe trabalhadora. Importa evidenciar, portanto,

que este trabalho é produzido consoante à defesa de uma vida digna e sem violência contra mulheres, LGBTs, negras e negros; bem como afirma a defesa da democracia e da educação pública, gratuita, de qualidade, laica, antissexista, anti-LGBTfóbica e antirracista.

O modo de produção capitalista, que organiza as dimensões e relações da vida em sociedade, sofreu três grandes transformações nas últimas três décadas: a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a globalização. Esta nova estruturação de tal modo de produção é o capital financeiro, o qual é caracterizado pela lógica de lucro a curto prazo, descartabilidade e instabilidade do trabalho e das relações socioeconômicas. Houve a internacionalização da acumulação através da abertura comercial e financeira. Dessa maneira, o neoliberalismo defende o livre mercado, a privatização das empresas públicas e dos sistemas previdenciários e a flexibilização dos direitos trabalhistas, ao realizar críticas ao Estado de Bem-Estar Social e as políticas keynesianas (FILGUEIRAS & GONÇALVES, 2009).

Tais impactos, frutos da combinação do processo de globalização e de neoliberalismo com as desigualdades econômica e social e pobreza existentes nos países periféricos – como no Brasil – , foram dramáticos, agravando a crise do modo de produção capitalista. Houve a diminuição do comércio, a expansão do Produto Interno Bruto (PIB), o recuo da internacionalização das finanças do PIB e a queda das importações em nível mundial. Assim, a desnacionalização da economia com a abertura comercial e financeira, junto à venda de empresas públicas, reformas trabalhistas e dos sistemas previdenciários públicos, produziu a extinção de postos de trabalho, o aumento das taxas de desemprego e a precarização das condições de trabalho.

Em contraposição à hegemonia mundial do neoliberalismo surgiu, no início dos anos 2000, um processo de resistência pautado nas relações entre países dependentes. Na América Latina, tivemos um ciclo de eleições de governos progressistas que, pautados em reformas econômicas com elementos neodesenvolvimentistas,

buscavam a distribuição de renda, a soberania e o incentivo às políticas públicas (BERRINGER, 2014). No Brasil, ocorreu a eleição de um governo neodesenvolvimentista dirigido pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que visou promover o crescimento econômico e a transferência de renda. Sem mudanças estruturais e com foco nas políticas públicas, esse período proporcionou reduzido crescimento econômico, tímida distribuição de renda e valorização da indústria, e a reativação do papel primário-exportador do país (BOITO JR, 2012).

A política neodesenvolvimentista assumida pelos governos do PT apresentou-se como conciliadora dos interesses de classe, uma vez que buscava concomitantemente atender aos interesses da burguesia interna e de frações da classe trabalhadora, embora as demandas daquelas fossem atendidas em maior escala que as destas. Este projeto combinava o crescimento econômico com a implementação de políticas de geração de renda com programas assistenciais como *Bolsa Família e Minha Casa Minha Vida*. Ou, ainda, através do aumento do salário, da geração de empregos e de investimento na agricultura familiar.

Desta forma, o neodesenvolvimentismo desenvolvido nos governos do PT, possibilitou não só vitórias econômicas a grande burguesia interna, como também melhoras significativas, embora limitadas nas condições de vida da classe trabalhadora, que saiu da extrema pobreza, aumentando seu poder de compra e passando a frequentar espaços antes exclusivos das classes médias e da burguesia – como universidades e aeroportos (BOITO JR, 2012). Junto a isso,

[...] Muitos movimentos sociais tiveram espaço de diálogo e de conquistas, mesmo ainda pequenas em relação à gravidade dos problemas históricos do país.[...] secretarias foram criadas com missões de implantar políticas para os segmentos minoritários do país, especialmente voltadas para as questões de gênero e étnico-raciais (ALVARENGA; SILVA, 2017, p .3).

Entretanto, a crise econômica ganha maiores contornos, evidenciando as contradições e limites deste projeto. A burguesia interna, associada ao capital internacional e financeiro, alia-se à classe média alta e aos neoconservadores, com

vistas a uma ofensiva contra o referido governo neodesenvolvimentista. A alta classe média⁸ foi o segmento que menos ganhou com os governos do PT, diferentemente das classes populares e da grande burguesia interna – as maiores beneficiadas desse período (CHAUÍ, 2016).

Assim sendo, esse fator gerou dificuldades para os setores médios manterem seu padrão de vida. Tal motivação conforma a classe média como maior força social presente nas manifestações favoráveis ao *Impeachment* de Dilma (e na campanha eleitoral presidencial de Jair Messias Bolsonaro), conformando um processo de fascistização da política brasileira através da propagação de discursos de ódio e práticas de violência (CHAUÍ, 2016).

Segundo Boito Jr. (2016), dentre os fatores que levaram ao *Impeachment* de Dilma Rousseff, podemos elencar a polarização política desencadeada nas eleições presidenciais de 2014, a disputa do neodesenvolvimentismo com o neoliberalismo, as mobilizações de rua pró e contra⁹ o governo, a operação Lava Jato, entre outros – características que ainda hoje atravessam a política e a sociedade brasileira. A oposição, composta pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e representantes do capital financeiro e produtivo internacional, juntou-se aos setores midiáticos, jurídicos e parlamentares que conformaram a frente que deu materialidade ao golpe e abalou a democracia brasileira.

As forças neoliberais, aliadas ao imperialismo estadunidense, iniciaram uma nova onda de golpes pela América Latina, que no Brasil se desdobrou em um golpe, de novo tipo, com o protagonismo de setores judiciais, militares, fundamentalistas e da mídia. Que tem como objetivos centrais recompor as taxas de lucros dos grandes capitalistas no atual cenário de crise internacional e realinhar o Brasil com os interesses dos EUA. Esta ofensiva

⁸ Para Boito Jr (2016), estas ocupam posição estratégica no Judiciário, Ministério Público e Polícia Federal, possuem salários e condições trabalhistas diferenciadas do funcionalismo público e assim, representam o ramo do Estado responsável por manter a lei e a ordem capitalista. O que Bourdieu (1998), citado pelo autor, definiu como mão direita do Estado.

⁹ Em fevereiro, março, abril e agosto de 2015 diversas manifestações ocorreram em todo o país, além disso, houve os “panelaços” protagonizados por setores Pró Impeachment (BOITO, 2016).

busca, conseqüentemente, consolidar uma inserção subordinada na economia mundial e impor limites jurídico-políticos à luta pelo desenvolvimento nacional. (LEVANTE POPULAR, TESE CONUNE, 2019)

Em diversos estados e municípios do país, setores da esquerda, reunindo partidos, movimentos sociais, sindicatos, artistas, intelectuais e ativistas realizaram forte resistência a esse cenário, anunciando nas marchas e passeatas a palavra de ordem: “Não vai ter golpe, vai ter luta!”. Contudo, ainda assim, o golpe foi consolidado e vivenciamos a frágil democracia brasileira sendo esfacelada. O Golpe Parlamentar, midiático e jurídico de Estado instituído em 2016 foi expresso pelo *Impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (PT) (AGÊNCIA SENADO, 2016), sem que tenha sido comprovado que essa tenha cometido algum crime de responsabilidade fiscal. A consolidação do golpe rompe o pacto democrático de direito preconizado, dentre outras, pela Constituição Federal de 1988 e impõe o governo de Michel Temer (PMDB), que, com uma política ultraneoliberal evidenciada pelo programa “Ponte para o Futuro”, busca realizar um verdadeiro desmonte dos direitos da classe trabalhadora por meio da implementação de uma série de reformas antipopulares e antidemocráticas. Junto a isso, propôs o aceleração das privatizações e o desmonte de estatais, como a Petrobras.

A criminalização da luta política é evidenciada através da perseguição e morte de militantes de movimentos sociais, de partidos e de sindicatos, a exemplo da prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que é efetivada para inviabilizar sua candidatura nas eleições presidenciais de 2018, bem como o assassinato de Marielle Franco (PSOL) no mesmo ano, quando assumiu a relatoria da Comissão da Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro, criada para acompanhar a intervenção federal na segurança pública deste estado. Em um cenário de cerco político, coloca-se como imperativo ouvir a canção de Caetano Veloso em *Divino Maravilhoso*, que nos sinaliza a necessidade de estarmos cada vez mais atentos e fortes, já que vivemos a

atualização de um tempo em que lutar por nosso direito é um defeito que mata¹⁰, como cantou Gonzaguinha.

Durante este período, pudemos perceber o fortalecimento de discursos e práticas que materializavam o ódio ao PT, à esquerda e às camadas pobres do país, bem como a segmentos sociais oprimidos historicamente, como a comunidade LGBT, as mulheres e as negras e os negros. A ascensão de discursos de ódio, ou do que temos chamado de fascistização da política, é também captada em diversos momentos da história mundial, como no Nazismo e no Fascismo¹¹ desenvolvidos na Europa, nos quais difundia-se o sentimento de ódio e de extermínio a grupos sociais considerados alvos a esses regimes. Apontamos, ainda, o papel central assumido pela mídia neste processo de construção de uma narrativa a fim de fortalecer o sentimento de ódio da população (GIRELLI, 2017).

A construção do ódio a Lula está muito atrelada ao ódio ao popular no Brasil, seja por sua origem nordestina, seja pelas políticas implementadas em seus governos aos segmentos historicamente marginalizados da sociedade. Evidencia-se, assim, uma forte tentativa de deturpação da imagem do ex-presidente e destruição de seu carisma popular. Sua relação com as camadas populares é um fator que apresenta incômodo nos setores médios no país, assim como sua trajetória enquanto operário e sindicalista. A aversão aos pobres pode ser identificada na medida em que há uma rejeição a políticas, por parte do Estado, que tendem a minimizar as desigualdades sociais, beneficiando os setores mais empobrecidos por meio de políticas públicas de inclusão social e geração de renda (GIRELLI, 2017).

Ressaltamos, ainda, o caráter sexista¹² que acompanha o golpe de 2016, uma vez que, em diversos momentos, setores conservadores e *pró-impeachment* buscavam

10 Alusão a música *Pequena memória para um tempo sem memória*.

11 Sobre tal discussão, sugerimos Poulantzas (1977).

12 Para saber mais, ver Rubim e Argolo (2018).

desqualificar ou duvidar da capacidade política de Dilma para exercer o cargo de presidenta, por meio de caricaturas de sua pessoa em revistas e outros meios de comunicação, memes nas redes sociais, ofensas sexuais através de adesivos, xingamentos e outros. Como exemplo, podemos citar as manchetes *Uma presidente fora de si* e *As explosões nervosas da presidente* veiculadas na revista Isto é (2016).

Figura 1 - Capa da Revista Isto É - Edição Nº 2417 /2016.



Fonte: Revista Isto É-Edição Nº 2417 /2016.

Basta procurarmos reportagens de jornais da época, os quais utilizavam Dilma como objeto para ataque pessoal, ao partido e/ou a seu governo. Insinuações de desequilíbrio emocional, explosões nervosas e surtos eram direcionadas a ela, enquanto, em contrapartida, a mesma mídia, ao buscar adjetivos para descrever sujeitos do gênero masculino no trato com a política, principalmente no que diz respeito às estratégias e manejos encontrados para driblar as crises, sobretudo a econômica, justificam tal comportamento enquanto habilidade e até dádiva/dom. Neste sentido, Girelli (2017) aponta o papel importante da mídia na estimulação do descontentamento da população com o governo de Dilma, bem como, com a responsabilidade dessa com as insinuações preconceituosas e misóginas difundidas sobre a presidenta, referentes a sua suposta incapacidade técnica e política de governar.

[...] Nota-se a presença da misoginia na medida em que as constantes desqualificações criam o estereótipo da presidente-mulher incompetente, inerte e descontrolada acerca dos rumos políticos do país. Além disso, aparece como tutelada por Lula, um homem. Dilma é desqualificada e humilhada e a conquista feminina de ser a primeira mulher presidente da República é aniquilada no discurso que exige sua deposição. Percebe-se, nas cartas, que a imagem de Dilma associada à mulher frágil e incompetente conflita, em certa medida, com a imagem de mulher “durona”, “autoritária” e “mão de ferro”, características masculinas atribuídas a ela pela mídia em diversos momentos de seus governos. Nota-se, dessa forma, que conforme o clima político do país, sua imagem ora foi vista como “histórica, mal amada e embrutecida”, ora como “frágil, descontrolada e inerte” (GIRELLI, 2017, p.103).

Em pesquisa realizada pela psicóloga Zanello (2012), esta observou que o termo vagabundo(a), quando atribuído a uma mulher, ganha conotações sexuais ativas; em contraposição quando relacionado a um homem, ganhando expressão de preguiça e não-productividade. Dessa maneira, apresenta-se enquanto analisador importante no que diz respeito às questões de gênero presentes na linguagem, assim como em tantos outros aspectos da vida social e política. O patriarcado revestido de discurso e práticas sexistas se apresenta massivamente na cultura e sociedade atual.

No que diz respeito ao número de mulheres no parlamento, o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, ocupando o 153º lugar entre os 194 países pesquisados pela União Interparlamentar: elegeu, em 2018, 77 deputadas federais – 15% das cadeiras –, e, em 2019, 12 senadoras entre as 81 vagas disponíveis. Em relação ao quantitativo de mulheres eleitas nas Assembleias Legislativas ou outros espaços de poder, a situação não é diferente, sendo ínfimo este percentual. Segundo Pinto (2018), a sub-representação de mulheres no Senado e na Câmara dos Deputados escancara a condição subalterna das mulheres na política (RUBIM; ARGOLO, 2018).

Constatamos que, marcado por profundas contradições, o sistema político brasileiro também apresenta as desigualdades de gênero presentes nos diferentes âmbitos do social. Ou seja, a ocupação do espaço político, majoritariamente masculino, pelas mulheres, subverte a imposição patriarcal de submissão dessas à esfera privada e doméstica, reafirmando a necessidade de organização e construção do público

feminino como sujeito político. Tal fato evidencia que este processo não acontece sem lutas e embates; pelo contrário, é atravessado historicamente por tensionamentos diários no fazer político. Relevante lembrar ainda que algumas feministas negras, como Davis (2016), apontam que a redução da mulher ao espaço privado refere-se mais à mulher branca que a negra. No Brasil, por exemplo, as mulheres negras já estavam no subtrabalho há séculos.

As contradições que se acirraram nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2016) e que permitiram o golpe não se justificam pelo gênero de quem ocupava, naquele período, o cargo presidencial. Porém, o machismo arraigado na sociedade brasileira colaborou para colocar em questão a capacidade política e técnica de Dilma, bem como das mulheres de modo geral, de sanar crises, principalmente a econômica.

A atual composição do Congresso é a mais conservadora desde 1964, uma vez que a maioria parlamentar eleita em 2014 é composta por militares, ruralistas e religiosos (MAGELA, 2018). Este fato reflete o cenário em que vivemos atualmente, uma série de retrocessos em relação aos poucos, mas fundamentais, direitos conquistados. A esse respeito, Pinto (2018) afirma:

Quanto mais conservadora for a postura política de um partido ou de uma organização da sociedade civil, mais sexistas e preconceituosos serão seus membros em relação à igualdade das mulheres e de outros grupos excluídos (PINTO, 2018, p.25).

A intensificação da violência e do sentimento de ódio são evidenciados durante este processo, que marca também as eleições presidenciais de 2018, caracterizada por discursos que evidenciam xingamentos e insultos, sobretudo pelas redes sociais. Eclodiu, assim, uma nova forma de fazer política, reconhecida pelo uso abusivo das redes sociais (Facebook, WhatsApp), os quais influenciaram fortemente os sujeitos que consomem as informações propagadas por tal meio. Nesse cenário, viu-se o fortalecimento de falas do senso comum, a naturalização de preconceitos e a repercussão de ofensas generalizadas. Utilizamos os estudos de Girelli (2018), que relacionou o papel da mídia aos acontecimentos que culminaram no processo de

golpe de 1964 e de *Impeachment* de Dilma, para vincular tal associação a vitória eleitoral de Bolsonaro.

Mesmo diante de inúmeras manifestações pessoais e coletivas que denunciavam o caráter fascista, machista, racista e homofóbico das enunciações de Bolsonaro, suas ideias ganharam espaço e repercutiram por meio de “*Fake News*” espalhadas pelas redes sociais por todo período de campanha eleitoral, com o intuito de difundir mentiras tidas como verdades para persuadir os eleitores. Tal fenômeno se realizou mediante a utilização de perfis falsos nas redes sociais para espalhar notícias falsas contra a candidatura petista de Fernando Haddad.

Não sem resistência, milhares de mulheres, artistas, intelectuais, ativistas, bem como movimentos sociais e feministas, assumiram a campanha #Ele Não!, que organizou protestos em todo o país e no mundo com o objetivo de se manifestarem contrárias à candidatura de Jair Bolsonaro à presidência da República do Brasil. Tais atos reivindicavam que o *Amor venceria o ódio*, e que os ideais reacionários do candidato não tinham vez junto àqueles e àquelas que sonham e lutam por um mundo mais justo e igualitário, livre das desigualdades de gênero, raça e classe. Assim, nesse último período, as mulheres protagonizaram os grandes atos de massas no Brasil em defesa da Democracia e por direitos.

O êxito eleitoral à presidência de Donald Trump nos EUA (2016), e de Bolsonaro no Brasil (2018), políticos contrários aos direitos das minorias e que propagam discursos de ódio, incitando a violência contra mulheres, negros/as e LGBTQI+, marca a complexidade do momento político atual, em que se expande o pensamento conservador, fundamentalista e religioso, e coloca em xeque os avanços obtidos até então. Bolsonaro retrata a ditadura militar com saudosismo e chegou a dedicar seu voto a favor do *impeachment* de Dilma à memória de José Augusto Brilhante Ustra, torturador da ditadura militar brasileira reconhecido por sua crueldade (G1, 2016.). Dentre suas anunciações, o mesmo afirmou que as mulheres deveriam ganhar menos que os homens, e que essas vieram ao mundo através de fraquejadas. Declarou,

ainda, que seria incapaz de amar um filho *gay*; e que não estupraria Maria do Rosário, deputada federal pelo PT, porque ela não merecia (EL PAIS, 2018).

O governo Bolsonaro apresenta viés autoritário, censura a arte e a cultura¹³ e implementa sucessivos cortes de gastos na educação, afetando a educação básica e o ensino superior, além de propor a militarização das escolas públicas, conforme veremos posteriormente. Ele tem como objetivo aplicar um programa econômico ultraliberal de retirada de direitos, de privatizações e de destruição dos mecanismos de desenvolvimento nacional.

Ademais, dos vinte e dois ministérios do governo Bolsonaro, somente dois são compostos por mulheres, Damares Alves (PSL), do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, e Tereza Cristina do Partido Democratas (DEM), do Ministério da Agricultura. Representantes dos interesses do projeto neoliberal e de caráter conservador e moralista do referido governo, ambas explicitam a nós que não bastam representações femininas na política e no governo, mas sim participações feministas que compreendam as demandas das mulheres da classe trabalhadora, de modo a contribuir com a implementação de políticas que possibilitem o alargamento da autonomia e libertação dessas mulheres. E não que coloquem em questão os direitos, sobretudo os sexuais e reprodutivos, garantidos pelas mulheres a duras penas e lutas.

A ministra Damares, em discurso em janeiro de 2019, logo após a posse do governo, afirma: “É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa” (ALVES, 2019). Essa fala, contrária a uma suposta ideologia de gênero, gerou polêmica nas redes sociais junto ao debate da inter-relação entre gênero e cor. Uma das principais propostas do Ministério assumido por Damares é aprovar o Estatuto do Nascituro (PL 478/2007), há mais de dez anos tramitando e não aprovado, tendo em vista a larga

13 De acordo com entrevista realizada por Ferraz (2019) com Juca Ferreira, ex-ministro da Cultura dos governos Lula e Dilma, o governo caminha para a censura e perseguição as/aos que pensam diferente e são críticos/as, considerando a área cultural e artística como inimiga.

luta feminista que se opõe ao seu significado de ameaça aos direitos das mulheres. O projeto prevê, às mulheres vítimas de violência sexual, um incentivo a não prática do aborto e o pagamento de um auxílio para sustentação do nascido até os 18 anos, intitulada de “bolsa estupro”, a qual deve ser paga pelo agressor – e, caso este não o faça, recairá sobre o Estado (BRASIL, 2007).

O Ministério da Mulher foi criado no primeiro ano de mandato de Lula, em 2003, como Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), assim como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Estas secretarias tinham como objetivo promover e articular programas e ações a fim de pleitear a igualdade de gênero e de raça nas distintas políticas do país, inclusive as de educação, e vinham investindo fortemente nas políticas de enfrentamento à violência contra a mulher, na tentativa de alterar as desigualdades sofridas pelas mulheres.

Já no que concerne à ministra da Agricultura, esta aprovou, só em 2019, 211 agrotóxicos altamente nocivos à saúde e à vida humana, sendo o ritmo de liberação desses elementos nunca antes tão acelerado (MELO, 2019).

1.1.1 Contexto político educacional

Dentre os ataques sofridos pela classe trabalhadora após o golpe de Estado, em especial, pelos/as estudantes, público alvo desta pesquisa, podemos listar: a Emenda Constitucional 95/2016, a Medida Provisória do Ensino Médio (MP 746/16), o Projeto de Lei Escola Sem Partido. Há, ainda, outras medidas, que não iremos nos ater aqui, mas que também impactam fortemente em nossas vidas – como a aprovação da Reforma trabalhista e a proposta da Reforma da Previdência.

Neste contexto de retrocessos, a Emenda Constitucional 95/2016, proposta ainda no Governo Temer como Projeto de Emenda Constitucional 241, na Câmara, e, 55, no

Senado, impõe um limite de gastos públicos para os próximos 20 anos,¹⁴ afetando diretamente os investimentos em educação, saúde e assistência social. Sabe-se que tal medida já está acarretando uma série de entraves para a existência de uma vida digna à classe trabalhadora, a qual necessita fazer uso dos serviços públicos, sendo depende desses para sua sobrevivência (BRASIL, 2016). A aplicação da emenda aparece para os setores elitistas e liberais como alternativa para a crise econômica que o país tem vivido, gerando altos índices de desemprego entre a juventude e toda a população brasileira.

A Medida Provisória do Ensino Médio, que foi transformada na Lei nº 13.415, altera a lei de diretrizes e bases da educação nacional, e, dentre outras especificações, institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral (BRASIL, 2017). A lei propõe o aumento da carga horária mínima de 800 para 1600 horas, e pretende a composição do currículo por disciplinas obrigatórias e optativas. Dessa maneira, o/a aluno/a deve escolher uma área de conhecimento para aprofundamento, podendo ser: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas ou formação técnica e profissional. Inicialmente, a proposição de mudança curricular no ensino médio previa a retirada de disciplinas como artes, sociologia, filosofia e educação física – mudança que teve forte oposição e não se efetivou. Tal proposta, longe de possibilitar a liberdade de escolha ou a formação integral, visa fracionar a educação e os/as estudantes brasileiros/as, buscando separar aquelas e aqueles que estudarão para virar mão de obra barata daquelas e daqueles que “merecem” ter acesso ao conhecimento produzido historicamente para se formar intelectualmente.

Tais propostas foram motivadoras da Primavera Secundarista, importante momento da história de lutas do movimento estudantil do Brasil, ocorrido em 2016, no qual

14 Por isso também chamada de Emenda Constitucional do Teto dos Gastos.

milhares de estudantes ocuparam mais de mil escolas e universidades em todo o país como forma de enfrentamento aos ataques sofridos pela educação. Estes são espelhados pela experiência das ocupações de São Paulo.

Em 2015, o governo de São Paulo apresentou um projeto de reorganização escolar que propunha a segmentação das escolas em ciclos de aprendizagem: uma escola para os/as alunos/as do 1º ao 5º ano; outra para os/as alunos/as do 6º ao 9º ano; e uma terceira para os/as alunos do ensino médio. Tal proposta foi elaborada sem discussão e participação da comunidade escolar. Concomitante a isso, o governo anunciou o fechamento de mais de 90 escolas em todo o estado, deflagrando a arbitrariedade e a contradição da referida proposição, apontada como necessária para a ampliação da qualidade do ensino pelo governo. Como resposta, estudantes das centenas de escolas públicas do estado de São Paulo iniciaram um processo de ocupação, que resultou em um amplo movimento de enfrentamento e reorganização. Após mais de um mês das ocupações escolares, o governo estadual viu-se obrigado a retroceder, suspendendo o projeto e afirmando a abertura do diálogo com a sociedade civil (GIROTTTO, 2016).

Morais, Sordi e Fávero (2019), ao analisarem as ocupações secundaristas, apontam que estas não remetem só à luta dos/das estudantes por melhores condições de ensino. Os autores também vislumbram uma ampliação da consciência destes para a luta por outra escola e por outra sociedade possíveis, uma vez que o contexto de efetivação de tal movimento envolve diferentes determinações educacionais, políticas, econômicas e sociais.

Outro importante atentado à democracia, no período de transição do governo Temer para Bolsonaro, foi a aprovação da Nota Técnica 400, de dezembro de 2017, a qual prevê a possibilidade de intervenção do governo para nomeação do/da reitor/ra nas universidades que não obedecerem ao critério da proporcionalidade do peso das votações (70% docentes, 15% estudantes e 15% técnicos). Essa proposta abala a

autonomia das universidades federais e seu processo de escolha democrática, assim como o Programa Future-se, apresentado pelo Ministério da Educação. O Programa prevê a criação de um fundo de cerca de R\$ 102 bilhões para atrair investimentos privados nas instituições de ensino superior do país.

Importa dizer que a apresentação do “Programa Future-se” aconteceu concomitantemente a um protesto popular que se realizou na porta do Inep, no qual estudantes de diferentes entidades, sobretudo, da UNE, reuniram-se para se conclamarem contrários à proposta e em defesa da educação pública e gratuita. Do mesmo modo, as demais políticas retrógradas foram aprovadas não sem resistência, confrontos e pressão popular, embora essas não tenham sido suficientes para barrá-las.

Outra proposição do governo atual de Bolsonaro é a criação das Escolas Cívico-Militares, que visam aproximar a qualidade do ensino público civil do alto nível dos Colégios Militares. Para isso, propõe colocar militares na gestão de escolas públicas em todas as capitais do Brasil, porém, sem o alto investimento que garante a avançada infraestrutura e faz com que os estudantes dos Colégios Militares custem, em média, três vezes mais ao Estado que os estudantes das escolas civis. Pelo contrário, Bolsonaro efetivou cortes e contingenciamentos na verba da educação pública civil e atribuiu a qualidade do ensino militar somente ao seu conteúdo político-ideológico que impõe disciplinamento e adestramento aos estudantes (CAFARDO; JARSEN, 2018; MARQUES, 2019).

A respeito da produção científica e acadêmica no Brasil, é crucial conjecturar que esta corre sério risco, uma vez que o recurso financeiro repassado para tal fim está sujeito a contingenciamento a partir de 2019. De acordo com a proposta apresentada pelo atual governo, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgão federal responsável por fomentar as pesquisas científicas e tecnológicas, pode perder mais de um terço no valor, o que acarretará um

rebaixamento no investimento em pesquisa. O dinheiro entregue será utilizado com as bolsas científicas já previstas, não havendo recurso para outras aplicações e demais demandas.

Junto a isso, o governo anunciou corte de R\$ 5,8 bilhões nas verbas destinadas às universidades públicas e aos programas de fomento à pesquisa, que desencadearam uma série de protestos em todo o país. A justificativa utilizada pelo presidente e pelo ministro da Educação foi que os recursos seriam aplicados na educação básica, em especial na ampliação da rede de creches pelo país. Acreditamos que esse é um dos inúmeros impactos da emenda 95/2016, que dispõe sobre o novo regime fiscal, e das políticas educacionais, que têm diminuído seu orçamento a cada ano.

Diante deste cenário de ataques à educação básica pública e às universidades, buscamos afirmar o contrário, e, juntamente a estudantes de todo o país, participamos de grandes mobilizações realizadas em maio deste ano de 2019, as quais tinham como mote “Bolsonaro, inimigo da Educação” e “Tire as mãos da Universidade”. O 15M e 30M foram manifestações que representaram, mais uma vez, a insatisfação da população brasileira, em especial das/dos estudantes, às políticas de governo implementadas por Bolsonaro -- sobretudo, as educacionais.

1.1.2 Forjando a resistência em tempos de golpe

Ou os estudantes se identificam com o destino do seu povo, com ele sofrendo a mesma luta, ou se dissociam do seu povo, e nesse caso, serão aliados daqueles que exploram o povo (Florestan Fernandes).

A complexidade da conjuntura atual, assim como das estruturas/sistemas de opressão e exploração que vigoram historicamente, impulsionam-nos a tomar a história nas mãos e reescrevê-la, buscando coletivamente alterar as adversas condições apresentadas no presente e trazidas pelo passado. A aposta na processualidade da história nos impulsiona a produzir movimentos de resistência e enfrentamento no tempo-espaço que atuamos, e, nesse caminho, as alianças e parcerias forjadas são

fundamentais. É através delas e dos encontros e intervenções realizadas que lições foram ensinadas e aprendidas com estudantes, feministas primaveris e toda a comunidade escolar, que levantaram com força e afinco as bandeiras educacionais, coloridas e lilás, durante as ocupações.

Foi junto aos estudantes secundaristas e de graduação que o Levante Popular da Juventude participou de diversas ocupações realizadas no Espírito Santo – e no país – em oposição às propostas arbitrárias de reforma educacional do governo de Michel Temer. Implicados com o processo de auto-organização estudantil, fizemos parte de tal organicidade, compondo comissões, realizando visitas, apoiando, ofertando palestras, oficinas, dentre outros. Tivemos, assim, militantes que estudavam nas referidas escolas e faculdades e as ocuparam, outros, que se somaram às ocupações mesmo sem serem discentes das instituições; e uns, ainda, que estiveram presentes em momentos esporádicos, participando de atividades pontuais, como formações, reuniões e atos. O movimento fortalece uma de suas pautas prioritárias, a luta por educação, em consonância com as pautas de diversidade sexual e de gênero, feminista, racial e por cultura – temas levantados pelos próprios estudantes como fundamentais e debatidos fortemente nas ocupações.

Conformou-se um cenário nunca antes vivido na história do movimento estudantil do país: as ocupações alcançaram um quantitativo de mais de mil escolas no Brasil inteiro, ganhando força e adesão de movimentos sociais, sindicatos, ativistas e demais defensores dos Direitos Humanos (UBES, 2016). Neste trabalho de articulação, também estivemos juntos, colaborando com as ocupações no âmbito estrutural, que se referia à garantia de alimentação e de colchões através de doações; ou, ainda, de uma rede de profissionais, como advogados, defensores, conselheiros tutelares e professores/as que podiam prestar solidariedade e contribuição.

À medida que os estudantes se auto-organizavam para lutar por uma educação pública de qualidade, estes circunscreviam o funcionamento dessa instituição de

modo coletivo, autogestionado, atravessado intensamente pelo diálogo, pela produção de arte, cultura e conhecimento, apontando a escola enquanto espaço fértil de transformação, criatividade e formação crítica. Do mesmo modo, Morais, Sordi e Fávero (2019) apontam que tal movimento se constitui como um processo pedagógico de participação coletiva e de formação integral dos/as estudantes. Nem as escolas, nem eles, são os mesmos: os dias vividos ali provocaram mudanças intensas neles e no cenário escolar, que continua carecendo de transformações estruturais para além de metodologias e intervenções permanentes em seu cotidiano. Os/as estudantes, ao ocuparem as escolas, questionaram a organização escolar implementada nelas e produziram um outro projeto de educação e de escola, pautado na democratização da gestão escolar e no processo de ensino-aprendizagem.

As ocupações propiciaram, assim, um processo formativo político-educativo – individual e coletivo – de dimensões éticas, políticas e culturais. A articulação entre pautas nacionais, relacionadas ao sistema de educação formal, e pautas locais, relativas à estrutura física e as relações hierarquizadas, fez com que os estudantes se apropriassem da cultura escolar vigente para propor mudanças nas estruturas de ensino e de poder no interior do sistema educacional vigente (MORAIS; SORDI; FAVERO, 2019, p. 155).

Acreditamos que as ocupações secundaristas subverteram a lógica de desinteresse dos jovens na educação, mostrando para a população que temáticas como diversidade religiosa, de gênero e de sexualidade dizem respeito não só às suas vidas, mas são questões pertinentes à toda população brasileira e merecem ser discutidas na escola. Apontaram às autoridades que desejam participar ativamente da construção e gestão escolar, e que este é também um direito da comunidade escolar. Contrapuseram-se à proposta de formação de alunos abstratos, deslocados de suas realidades ou condições materiais e subjetivas, apontando o diálogo, assim como o respeito, como fatores cruciais para o ato de ensinar e o de aprender (FREIRE, 1987).

Tal processo também não se realizou sem embates e dissidências, mostrando o forte movimento reacionário que atuou contra as ocupações, com o intuito de desocupar as escolas. Houve a utilização de coação, intimidação, força física e violência para que o cenário fosse desfeito. Novamente, a mídia teve papel de difundir informações que

deslegitimavam as ocupações, assim como de divulgar ações dos governos para convencer ou persuadir pais, responsáveis e alunos/as do caráter nocivo do movimento. As ameaças envolveram, inclusive a aplicação ou não do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por parte do governo. Essas, embora tenham contribuído para o término das ocupações, não foram suficientes para a afirmação de que o movimento foi derrotado completamente – ao contrário, as análises confirmam sua expressividade e grandeza em um cenário nacional de desmontes, conforme Moraes, Sordi e Fávero (2019).

Não sendo possível uma generalização ou universalização de tal análise, compreende-se que estes estudantes de ensino médio demonstraram que se compreendem enquanto sujeitos históricos implicados na transformação. Longe de uma visão romântica e idealista de tal público, revela-se aqui um entendimento destes enquanto jovens que vão à luta e que estão escrevendo história a partir das condições, não escolhidas ou desejada por eles, mas correspondentes à etapa de desenvolvimento das forças produtivas materiais (MARX, 2008).

2 DIÁLOGO COM AS PESQUISAS NA ÁREA

O problema de investigação desta pesquisa foi se desenhando a partir da atuação no movimento social de juventude no qual atuo – o já referido Levante Popular da Juventude – desde 2012, no município de Vitória/ES, e sua vinculação com o debate de gênero e de feminismo nas escolas e em demais espaços. Neste sentido, esta pesquisa busca, através da elaboração de material educativo educacional e de rodas de conversa, corroborar às práticas educativas problematizadoras das relações desiguais de gênero a fim de transformar a realidade estudantil e educacional.

Para tanto, é fundamental conhecer as pesquisas existentes na área. São muitos os estudos sobre gênero e educação nos últimos períodos, bem como os desafios encontrados no cotidiano escolar e na conjuntura atual para a realização deste debate e da produção de prática educativa feminista. Neste sentido, realizamos nosso estudo, compreendido como fundamental para uma *práxis* coerente, no sítio virtual Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando diferentes descritores, a saber: “Gênero e Educação”, “Violência contra a mulher e Educação”, “Violência de gênero e Educação”.

Quanto ao descritor “Gênero e Educação” no campo assunto, obtivemos um total de 143 pesquisas, sendo, destas, 99 dissertações e 44 teses. Para afunilar nosso estudo, elencamos os anos de 2013 a 2016¹⁵ como base da pesquisa e encontramos um total de 59 trabalhos, sendo estas 41 dissertações e 18 teses. Em relação ao descritor “Violência contra a mulher e Educação”, no mesmo sítio virtual da BDTD, encontramos 84 pesquisas, sendo 66 dissertações e 18 teses. Quanto ao descritor “Violência de gênero e Educação”, foram apresentadas um total de 163 pesquisas – 113 dissertações e 50 teses.

15 A escolha deste período ocorreu devido a termos iniciado nossa pesquisa no ano de 2017. Delimitamos assim a olhar os trabalhos elaborados entre 2013 e 2016, dado os limites de prazo do mestrado.

Uma questão observada diz respeito ao descritor gênero aparecer, por diversas vezes, como sinônimo de gênero literário ou musical – o que nos fez descartar, para o diálogo com esta pesquisa, tais publicações. Vale destacar também que, com a pesquisa, pudemos perceber que parte considerável das publicações nesta área vincula-se aos enfoques pós-estruturalistas¹⁶, os quais possuem largo acúmulo neste campo teórico. Embora não seja a perspectiva assumida pelo Levante Popular da Juventude, ressaltamos o vasto período de tempo em que a esquerda e o marxismo se omitiram de realizar tal debate, sob a alegação de que este dividia a classe. Assim, o estudo de tais publicações nos parece indispensável, sobretudo, por possibilitar o conhecimento das análises já existentes na área a fim de nos permitir elaborar um trabalho mais próximo à vinculação da temática da vida das mulheres à luta de classes. Considerando, destarte, a predominância desse referencial, optamos por refletir sobre a temática fazendo uso de tais materiais e investir também no feminismo marxista, arcabouço teórico condizente com nossos posicionamentos políticos.

Partindo, portanto, da necessidade de novas pesquisas, realizamos outro estudo ao sítio virtual Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD), através dos descritores “Feminismo marxista e educação”, “Materialismo histórico e gênero” e “Materialismo histórico, gênero, educação”. Quanto ao primeiro, encontramos 04 pesquisas, sendo 3 dissertações e uma tese. Pelo descritor “Materialismo histórico e gênero”, obtivemos um total de 37 pesquisas, sendo, estas, 28 dissertações e 09

16 O Feminismo pós-estruturalista tem como algumas de suas expoentes: Scott (1995) e Louro (1997), e possui como base teórica os pensamentos de Michel Foucault e Jacques Errida. Compreende a categoria gênero a partir do enfoque na linguagem, essa entendida em seu sentido mais amplo, enquanto [...] locus de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder (MEYER, 2013, p. 18). Não entendem o corpo e a sexualidade como entidade biológica, mas enquanto construção sócio, cultural e linguística, que é, ao mesmo tempo, produto e efeito das relações de poder. Consideram que os símbolos, as instituições, as leis e os conhecimentos produzem e ressignificam as representações do feminino e do masculino em uma sociedade, bem como constituem e permeiam tais pressupostos. O Pós-Modernismo e a teoria contam com teóricos/as como Tereza de Lauretis, Judith Butler, Beatriz Preciado (2011) os quais defendem que não há diferenciação sexual, mas uma multidão de diferenças. Para esses, as categorias homem e mulher perdem o sentido, uma vez que a centralidade da epistemologia está nas fronteiras e entre lugares.

teses. Com o descritor “Materialismo histórico, gênero, educação”, alcançamos um quantitativo de 17 pesquisas.

Considerando este universo de publicações, fizemos a leitura dos títulos e de alguns pontos específicos das pesquisas, a fim de delimitar aquelas que tivessem maior proximidade com este trabalho, vinculando-se diretamente o tema de gênero e a violência contra a mulher ao cenário escolar e aos movimentos sociais com enfoque materialista, para, então, o diálogo com esta pesquisa.

Quadro 1 - Relação das pesquisas acadêmicas em análise

TÍTULO	AUTOR (A)	TIPO DISSERTAÇÃO/ TESE	UNIVERSIDADE	ANO
<i>Gênero em livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)</i>	Gabriela Santetti Celestino	Dissertação	Universidade Federal De Santa Catarina	2016
<i>Violência de gênero e educação: nas malhas e tramas discursivas de documentos de domínio público</i>	Rodrigo Pontes de Mello	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	2010
<i>Representações de masculinidades e identidades de gênero de estudantes do ensino médio e a relação com as violências na escola pública</i>	Maria Aparecida Souza Couto	Tese	Universidade Federal de Sergipe	2013
<i>Mulheres e educação: gênero, raça e identidades</i>	Aparecida Suelaine Carneiro	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	2015

<i>Gênero e sexualidade concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental</i>	Kelly Cristina Brantes	Dissertação	Universidade Nove de Julho /SP	2015
<i>A Pedagogia do Movimento Sem Terra e relações de gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento</i>	Djacira Maria de Oliveira Araújo	Dissertação	Universidade Federal da Bahia / Salvador	2011

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E EDUCAÇÃO

Quanto a este tópico, selecionamos a dissertação de mestrado *Gênero em livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)*, de Gabriela Santetti Celestino, da Universidade Federal de Santa Catarina. O trabalho teve por objetivo analisar como a categoria gênero está sendo abordada, especialmente o modo como as mulheres são apresentadas em livros didáticos de História dos anos finais do ensino fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2014, para o triênio 2014-2016.

A autora analisou vinte e um volumes dos oitenta aprovados e buscou perceber o modo como as coleções didáticas dialogam diretamente com o público feminino na linguagem contida na apresentação da coleção, bem como quais as formas indicadas, por tais materiais, para que se possa superar a desigualdade de gênero presente na sociedade brasileira. Utilizou o conceito de gênero atribuído por Scott (1989) – também estudada por nós, uma vez que esta é uma das estudiosas pioneiras na temática. Como resultado, a autora identificou que os livros averiguados contemplam

o tema, atendendo em partes o que indica a legislação, também utilizada como critério de análise. O conteúdo sobre mulheres aparece diluído e incorporado nos temas e conteúdos mais diversos, apontando um avanço em relação a trabalhos anteriores. Além disso, as coleções também apresentam propostas para a superação da desigualdade de gênero através da discussão de empoderamento feminino e de enfrentamento à violência contra a mulher. Todavia, a pesquisadora chama atenção para a necessidade de continuarmos atentos/as ao modo como as mulheres continuarão a aparecer na história dos livros didáticos.

Tal trabalho, embora foque na análise de material didático do ensino fundamental e não do ensino médio (como o nosso), foi selecionado devido ao interesse da pesquisadora em conhecer o que há de produção nos livros didáticos a respeito da temática de gênero, das mulheres e como estas estão sendo abordadas – com vistas na construção do nosso material educativo, que abará o mesmo tema e que é o foco do mestrado profissional. A pesquisa demonstra certo avanço ao afirmar a existência das mulheres e a qualidade dessa aparição nas coleções analisadas, questão relevante também para nosso estudo, que se preocupa com a discussão sobre gênero e as desigualdades vivenciadas pelas mulheres no ambiente escolar. Ainda que o material didático por si só não efetive tal debate, é passo importante para que ele aconteça mediado pelo/a professor/a. Ou seja, a garantia de um espaço para as mulheres nos livros didáticos diz respeito não só à representatividade feminina, mas colabora para que tal questão seja estudada na escola.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Violência de gênero e educação: nas malhas e tramas discursivas de documentos de domínio público é mais uma dissertação analisada, essa apresentada por Rodrigo Pontes de Mello ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2010. A pesquisa analisa a violência contra a mulher por meio de três documentos centrais: A Lei Nº 11.340 de 2006 (Lei Maria da Penha), O Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra Mulher e os

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação. O autor, ainda, elencou como objetivo de pesquisa a compreensão de como a educação se constitui como estratégia institucional de enfrentamento à violência contra a mulher, utilizando, para tanto, a metodologia qualitativa, que parte da análise de documentos elaborados pela esfera governamental.

Escolhemos este trabalho por sua iniciativa de estudo da violência contra a mulher no campo da educação, propósito também de nossa dissertação. Consideramos uma aproximação com a base teórica da pesquisa, que utiliza Saffioti para conceituar gênero, negando a utilização dessa categoria analítica como mera dicotomia homem x mulher e assumindo posicionamento crítico frente a ela, ao apontar as relações de poder desiguais entre homens e mulheres.

Percebemos, ainda, que os estudos do pesquisador sobre psicologia se distanciam de nossa proposição de pesquisa, embora se aproximem da nossa trajetória acadêmico profissional. Por fim, apontamos como relevante a leitura do autor, por nos ter apresentado documentos concernentes ao enfrentamento à violência contra a mulher sob a ótica da educação. Entendemos tal material como fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho, em âmbito teórico, munindo-nos de conhecimento acerca da temática; e em âmbito prático, considerando a intervenção junto aos estudantes de ensino médio. Acreditamos, como Mello (2010, p.136), que

[...] as práticas educacionais e a escola devem ser ressignificadas para que, deixando de ser/estar exercida numa relação vertical, possam ser discutidas, pensadas e praticadas nas relações de sociais que buscam a felicidade, a justiça e o equilíbrio nas relações entre as pessoas humanas.

GÊNERO E EDUCAÇÃO

Outra produção analisada foi a tese de doutorado *Representações de masculinidades e identidades de gênero de estudantes do ensino médio e a relação com as violências na escola pública* de Maria Aparecida Souza Couto, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Sergipe, em 2013. A pesquisa objetivou desvendar as representações de masculinidade e feminilidade dos alunos e alunas de ensino médio de uma escola pública e o modo como essas se relacionam a ocorrência de episódios de violência no cotidiano escolar.

Couto (2013) adota o conceito de gênero enquanto construção social dos corpos, datados historicamente e inscritos em determinada cultura. A pesquisadora também faz uso da teoria das representações sociais para discutir escola, violência, gênero e o que é ser mulher e ser homem.

A autora identifica que a violência na escola está disseminada entre alunos e alunas do ensino médio, porém tem maior visibilidade entre os alunos. Portanto, sinaliza que o quadro de violência entre os jovens do sexo masculino necessita de uma reflexão crítica às atribuições hegemônicas do masculino, vinculadas ao machismo e à competição por espaços de poder.

Seu trabalho contribuiu para a reflexão acerca do contexto de violência na escola, apontando uma série de limites, desafios e contradições deste ambiente que tem papel central na construção das identidades de gênero dos alunos. Além de disso, concordamos com Couto (2013) quando ressalta a importância da formação docente e de todo corpo escolar sobre as relações entre os gêneros para que seja possível avançarmos na construção de relações equânimes entre os sujeitos.

Outro trabalho selecionado foi a dissertação de mestrado intitulada *Mulheres e educação: gênero, raça e identidades*, de Aparecida Suelaine Carneiro, apresentada

à Universidade Federal de São Carlos em São Paulo, no ano de 2015. Carneiro (2015) objetivou compreender as escolhas profissionais de seis mulheres integrantes de cursos profissionais de nível médio de escola pública da cidade de São Paulo, de modo a captar as motivações e os sentidos para tal escolha. A metodologia utilizada foi a História Oral para o acesso às lembranças e experiências de vida dessas mulheres. Outras questões delimitaram a pesquisa: Por que algumas adentram nas profissões consideradas masculinas e outras não? A presença de mulheres em cursos considerados masculinos provoca conflitos em sala de aula? Qual o lugar das conquistas do movimento feminista na história dessas mulheres?

A pesquisa abordou o feminismo, seu significado e os contextos históricos que exigiram ações das mulheres contra a opressão. O estudo constatou as desvantagens sociais e o impacto do racismo nas condições de vida das mulheres negras, assim como tensões desencadeadas a partir de suas sexualidades; apontando, então, interseccionalidade entre raça, gênero, classe e sexualidade – conceito esse não utilizado por nós, mas importante de ser compreendido. Consideramos pertinente a leitura de Carneiro (2015) principalmente pela abordagem dos desafios em relação à participação das mulheres na educação formal, bem como de sua relação com os marcadores de raça e classe, apontando a conexão das lutas realizadas pelo movimento feminista brasileiro para tal inserção.

A dissertação de mestrado *Gênero e sexualidade concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental*, apresentada por Kelly Cristina Brantes ao programa de Gestão e Práticas Educacionais na Universidade Nove de Julho, em 2015, foi também selecionada para o diálogo. A pesquisa se propôs compreender de que forma as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental têm apreendido as discussões sobre gênero no cenário educacional e como articulam essas discussões à vivência em sala de aula e do currículo.

O percurso metodológico delimitado por Brantes (2015) pautou-se em um processo de ação-reflexão-ação, conforme preconiza Freire. Foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas para início do diálogo, depois, uma sondagem inicial; e, por fim, foram realizados cinco encontros mensais entre pesquisadora e professoras, além do desenvolvimento do projeto “Gênero e sexualidade” com uma turma de 35 alunos do 4º ano do ensino fundamental.

Embora se diferencie na linha de pesquisa e na abordagem teórica, o estudo se mostrou importante por abordar o conceito de gênero e sexualidade sob a perspectiva pós-estruturalista, ao apoiar-se em Louro e Foucault, respectivamente. O trabalho compartilha com nossas proposições, os pressupostos de Freire, que denunciam a educação bancária e anunciam a educação libertadora como ideal a ser utilizado.

Como resultado, o estudo de Brantes (2015) constatou que as professoras não se sentem seguras para lidar com questões de gênero e sexualidade com as crianças, indicando fragilidades na preparação dessas pela escola para realizarem tal debate. Além disso, apontou como necessária a socialização das experiências de trabalho com seus pares para buscarem (re)significar suas práticas e corroborarem à produção coletiva de conhecimento.

MATERIALISMO HISTÓRICO, GÊNERO E EDUCAÇÃO

Das pesquisas em questão, recorreremos à dissertação de mestrado intitulada *A Pedagogia do Movimento Sem Terra e relações de gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento*, da autora Djacira Maria de Oliveira Araújo, apresentada à Faculdade de Educação na Universidade Federal da Bahia em Salvador no ano de 2011. O trabalho objetivou investigar a Pedagogia construída pelo MST e suas incidências, contradições e perspectivas na construção de relações de gênero. Encontra-se ancorado nas reflexões trazidas nos documentos do MST, nas

formulações da educação do campo e nas contribuições do feminismo e do materialismo histórico-dialético.

A discussão metodológica se utilizou de contribuições dos autores Vásquez (2007), Engels (2000), Marx (2004), Fiori (1987), Caldart (2004), Freire (2004, 2005), Minayo (1987) e Brandão (1986). A pesquisa de Araújo (2011) nos interessa pela proximidade com o referencial teórico e com o objeto de estudo, que, através do marxismo e do feminismo, busca pensar a relação entre educação e gênero nas práticas pedagógicas do movimento social. A leitura da autora foi fundamental para a compreensão de conceitos como feminismo, movimento social, patriarcado e práxis.

Além disso, compartilhamos o entendimento de que a educação, na perspectiva dos movimentos e lutas sociais, é estratégica. Constitui-se como elemento basilar de um projeto transformador de sociedade que leva em conta as reais necessidades da classe trabalhadora, bem como a necessidade de construção de novas relações sociais entre as pessoas, nesta mesma classe.

Ao final, seus resultados indicaram que a dinâmica das relações sociais de classe e gênero, que incidem na formação do pensamento pedagógico do MST, apontam avanços, contradições e possibilidades no âmbito da reconstrução destas relações e de empoderamento dos sujeitos Sem-Terra.

Em relação às pesquisas referentes aos descritores “materialismo histórico e Gênero” e “Feminismo Marxista e educação”, não utilizaremos nenhuma para o diálogo com os pares pelo distanciamento destas com a escola propriamente dita e o trabalho de campo. Entretanto, vale sinalizar que foram visitadas e aproveitadas enquanto produção que fazem uso de conceitos e categorias principais para o feminismo com enfoque marxista.

Após este diálogo com as demais pesquisas que, de alguma forma, se relacionam direta ou indiretamente com a nossa, apresentaremos o referencial teórico que embasará nosso trabalho em relação à conceituação de gênero e violência contra a mulher, a relação desta com a educação e o aporte teórico acerca de movimentos sociais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa de mestrado tem o objetivo de contribuir para a formação crítica de estudantes de ensino médio da rede estadual de Serra através da articulação entre Levante Popular da Juventude e escola, com vistas à desnaturalização da opressão de gênero e o enfrentamento à violência contra a mulher. Para isso, é necessário realizar um aprofundamento teórico sobre as temáticas que perpassam este trabalho, o que faremos no decorrer deste capítulo.

Dessa maneira, organizamos o capítulo de referencial teórico em três subcapítulos. No primeiro, apresentamos os pressupostos teóricos referentes aos conceitos de gênero, patriarcado e divisão sexual do trabalho. No segundo subcapítulo, abordamos a relação da temática de gênero com a educação, para elucidar como essa tem se apresentado nas escolas e retratar as lutas e os retrocessos que integram este campo. No terceiro subcapítulo, apresentamos o conceito de movimento social, bem como suas características, dando especial atenção ao Levante Popular de Juventude e sua concepção de Educação Popular, caminhando prática e teoricamente rumo à defesa de um projeto feminista e popular de educação.

O arcabouço teórico desta pesquisa está ancorado nos pressupostos do feminismo, com o intento de compreensão dos fundamentos das relações de exploração e opressão das mulheres. Partindo dessa premissa, a leitura de algumas obras foi fundamental para a realização desta pesquisa: *Gênero, patriarcado, violência* (2004), *A mulher na sociedade de classes* (2013), *O poder do macho* (1987), todos os três de Heleieth Saffioti, *A origem da propriedade, da família e do Estado*, de Friedrich Engels (2000), *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir (2016); e *A nova mulher e a moral sexual*, de Alexandra Kollontai (2005). Essas produções nos ajudaram no que tange à reflexão acerca da condição da mulher ao longo da história, principalmente após o advento da propriedade privada e do capitalismo, bem como ao aprofundamento de conceitos como gênero, patriarcado, desigualdade de gênero e violência contra a mulher.

Para o debate teórico sobre a divisão sexual do trabalho, contamos com Danièle Kergoat através da publicação: *Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais* (2010). No que diz respeito à conexão do debate de gênero com a escola, utilizamos textos de Guacira Lopes Louro (1997), como *Gênero e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*, e de bell hooks (2013) *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. A fim de nos auxiliar na discussão e compreensão sobre movimentos sociais, realizamos a leitura de *Movimentos sociais do início do século XXI: antigos e novos atores sociais*, de Maria da Glória Gohn (2007). Por último, é importante destacar que a escolha desses trabalhos como norteadores de nosso estudo não descartou a adição de outros textos que se mostraram coerentes e/ou indispensáveis para o enriquecimento da pesquisa.

3.1 RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO, CLASSE E RAÇA: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Embora este não fosse o foco de análise dos estudos de Marx e Engels, o marxismo nos permite a realização de uma reflexão crítica acerca da realidade e das relações sociais, inclusive das de gênero, ao entender, como força motriz da sociedade, a luta de classes. Embora com limitações, o marxismo nos apresenta contribuições importantes para a compreensão do gênero. Para feministas como Holmstrom (2014), os papéis sociais de homens e mulheres e a divisão sexual do trabalho são fundamentadas por relações sociais de poder, assim como a economia, a lei, e outros. A autora aponta que a categoria analítica gênero possui múltiplas determinações, dentre elas, as sociais, econômicas, culturais, enfim, diferentes aspectos que nos tornam homens e mulheres.

A metodologia marxista, que busca compreender a história das sociedades, não se apresenta como fórmula pronta e estática da realidade, mas sim como método social, relacional e holístico. Marx acredita que os sujeitos são constituídos pelas e nas

relações sociais, enquanto o liberalismo crê que os indivíduos mantêm relações que não são essenciais, mas acidentais, sendo a sociedade composta por sujeitos independentes (HOLMSTROM, 2014).

Em *O Capital*, Marx e Engels enfatizam que os seres humanos são seres essencialmente sociais ao afirmar que são intrinsecamente interdependentes e que tanto a produção quanto a reprodução humana são, ao mesmo tempo, biológicas e sociais. Gênero, por sua vez, também é um conceito relacional ao ser apreendido pelas relações sociais. Nos manuscritos econômicos e filosóficos (2004), Marx revela que “o ser humano em sua existência mais individual é um ser social” (*apud* HOLMSTROM, 2014). Desse modo, partimos da premissa de que homens e mulheres são seres construídos socialmente, resultado das relações concretas que estabelecem em determinada sociedade e tempo histórico.

As hierarquias de poder surgem através de condições sociais e materiais específicas de determinadas fases da história, podendo desaparecer em outras. Assim, não analisamos as relações de gênero e raça de maneira isolada ou a-histórica. Ao caracterizarmos a opressão e exploração de gênero, raça e classe como fenômenos sociais, apontamos, como Engels (2000), a possibilidade de desnaturalização e transformação desses fenômenos.

Engels (1980) aponta que a sociedade é organizada pela interação das relações sociais de produção da economia com as da política, da ideologia e demais esferas da vida. Assim, compreendemos que, à medida que as relações sociais influenciam de modo dialético as relações de gênero e de raça, as relações de raça e gênero influenciam as relações sociais num movimento simultâneo e contraditório.

Se “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (MARX, 2008, p, 34)”, as relações sociais de gênero e de raça são determinadas pelo modo de produção da vida material, bem como influenciam-

no. Assim, as relações sociais desiguais de gênero e raça compõem a base do sistema capitalista. Tal pensamento é compartilhado por Saffioti (1987), Kergoat (2010), Cisne (2014) e outras feministas materialistas que propõem analisarmos o Sistema Capitalista-Racista-Patriarcal, ou seja, apreensão do capitalismo conjuntamente aos sistemas patriarcado e racismo para análise das relações sociais e da sociedade. O desafio, portanto, consiste em construir uma análise do capitalismo que reconheça as opressões de raça e gênero no âmago desse sistema, e, portanto, apontam a simbiose Capitalismo-Racismo-Patriarcado.

Engels, em seu livro *Origem da família, da propriedade privada e do Estado* (2000[1884]), discute o movimento histórico da humanidade e ressalta a condição da mulher ao constatar que a instauração da propriedade privada e da subordinação feminina são fatos simultâneos que inauguram a luta de classes. A desigualdade entre homens e mulheres, que culminam na opressão feminina, é percebida como resultados de um processo histórico relacionado diretamente às forças produtivas e ao desenvolvimento da instituição família monogâmica.

Dentre os méritos da obra de Engels (2000), destacamos o caráter social das desigualdades sociais e da opressão da mulher, fundadas a partir da base material de produção da existência humana. Desse modo, compreende a subordinação da mulher como fenômeno social, possível de transformação e articulado à estrutura econômica e ao modo de produção. Segundo Trat (2014), no livro *O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour*, há autores que questionam Engels, afirmando que a dominação masculina existia também em sociedades pré-classistas, principalmente por supor, a partir de estudos antropológicos, uma formação matriarcal.

Nesta obra, ao relacionar a origem da propriedade privada com a subordinação da mulher, Engels (2000) influencia grande parte das teóricas feministas em seus estudos sobre o patriarcado e a dominação feminina. Para ele, a primazia da

expressão de propriedade privada encontra-se na família, uma vez que a esposa e os filhos estão sob o mando/posse do homem.

O marxista critica o caráter do casamento monogâmico, sobretudo nas classes dominantes, ao entender que uma de suas principais funções desse é a transmissão paterna da herança à prole. Para ele, a esposa torna-se “[...] escrava do prazer do homem e instrumento de reprodução” (ENGELS, 2000). Denuncia assim a função econômica do casamento burguês, uma vez que eram/são majoritariamente casamentos arranjados, fundados na fidelidade recíproca dos esposos, em que somente obedece tal norma a mulher¹⁷, ficando o homem livre para praticar o adultério e/ou procurar a prostituição. Engels (2000) recebe críticas por idealizar o amor operário e entender que a opressão feminina nas classes populares seria ínfima. Bebel (1974[1981]) evidencia que também existem socialistas antipáticos à emancipação da mulher (TRAT, 2014).

Ao conceber a divisão sexual do trabalho como natural, o trabalho doméstico seria inerente à condição feminina e não resultado das relações de produção ao longo da história de formação humana. Tais questionamentos direcionados a Engels (2000) apontam que as mulheres nunca se dedicaram exclusivamente às tarefas domésticas. Participaram das tarefas produtivas como coletoras, agricultoras, com exceção daquelas que integravam as classes dirigentes (TRAT, 2014). A autora aponta ainda os estudos de Kergoat (2005) sobre a divisão social e sexual do trabalho para avançarmos na análise de Engels sobre a articulação entre produção e reprodução.

No que diz respeito à emancipação da mulher, Engels (2000) aponta como central a entrada das mulheres na produção/indústria, a socialização das tarefas domésticas/educativas¹⁸ e o fim da propriedade privada. O marxista revela, assim, a

17 Embora ao autor não mencione a questão a contracepção, outros/as já o haviam feito na primeira metade do século XIX, de modo a diferenciar reprodução de prazer (TRAT, 2014).

18 Segundo Trat (2014), tal partilha já havia sido proposta pelos/as socialistas utópicos.

importância da igualdade jurídica entre homens e mulheres, salientando, contudo, que essa não é suficiente para a verdadeira igualdade feminina; sendo fundamental, ainda, a supressão do modo de produção capitalista.

O feminismo, portanto, vincula-se ao pensamento marxista com vistas ao aprofundamento das análises das relações sociais de poder entre homens e mulheres. Ao articular a superestrutura com a infraestrutura, Marx (2008) denota que a vida social tem múltiplas determinações. Dentre essas, “gênero” não pode ser desconsiderado. Ao situar o capitalismo como modo de produção mais avançado do desenvolvimento humano, percebemos que as relações de opressão e exploração também constituem esse modo de produção. No capitalismo, fatores como gênero, raça e classe se entrecruzam, perpetuando desigualdades antagônicas e determinantes.

Saffioti (1976), grande referência para o feminismo marxista, explicita que a condição da mulher na sociedade, a partir da segunda metade do século XVIII, é alterada substancialmente em decorrência do sistema capitalista. Para ela, a questão da mulher deve ser analisada à luz da perspectiva da estrutura de classes, sendo apenas o socialismo capaz de pôr fim a opressão feminina – não sendo possível, portanto, tal libertação no modo de produção capitalista. A autora enfatiza a necessidade de se apontar uma perspectiva revolucionária que leve em consideração a luta das mulheres e a luta de classes.

Inspirada na *Ontologia do Ser Social* de Lukács, Saffioti (2004, p. 133) faz a seguinte colocação:

À medida que a vida orgânica ia se tornando mais complexa, ia simultaneamente, surgindo a cultura. [...] É pertinente supor-se que, desde o início deste processo, foram sendo construídas representações do feminino e do masculino. Constitui-se assim o gênero: a diferença sexual, antes apenas existente na esfera ontológica orgânica, passa a ganhar um significado, passa a constituir uma importante referência para a articulação das relações de poder.

Saffioti (2004) compreende gênero enquanto uma categoria ontológica, que se insere

ao mesmo tempo na história e na natureza. Concordamos com ela quando afirma ser indispensável a compreensão das relações sociais de gênero atreladas às relações de classe e raça, sendo insatisfatório o entendimento de uma separadamente da outra. Para ela, gênero seria uma categoria fundamental para análise das relações sociais, uma vez unida ao conceito de patriarcado, para abarcar a dominação/exploração sofrida pelas mulheres.

Com a emergência do capitalismo, houve a simbiose, a fusão, entre os três sistemas de dominação-exploração [...]. Só mesmo para tentar tornar mais fácil a compreensão deste fenômeno, podem-se separar estes três sistemas. Na realidade concreta, eles são inseparáveis, pois se transformaram, através deste processo simbiótico, em um único sistema de dominação-exploração, aqui denominado patriarcado-racismo-capitalismo (SAFFIOTI, 1987, p. 60).

A autora propõe a simbiose Patriarcado-Racismo-Capitalismo, uma fusão entre esses três sistemas que são fenômenos estruturantes da sociedade, e que, embora estejam aparentemente separados, operam juntos, intensificando suas contradições. Analisá-los, pois, sem tais imbricações, compreenderia um grande equívoco (SAFFIOTI, 1987, 2004, 2013).

O importante é analisar estas contradições na condição de fundidas ou enoveladas ou enlaçadas em um nó. Não se trata da figura de um nó górdio nem apertado, mas do nó frouxo, deixando mobilidade para cada uma de suas componentes. Não que cada uma dessas contradições atue livre e isoladamente. No nó, elas passam a apresentar uma dinâmica especial, própria do nó. Ou seja, a dinâmica de cada uma condiciona-se à nova realidade, presidida por uma lógica contraditória. [...] novelo - patriarcado-racismo-capitalismo – historicamente constituída (SAFFIOTI, 2004, p. 125).

Fazemos coro a tal pensamento de que seria insuficiente estudar as relações sociais de gênero dissociadas das dimensões de raça e de classe. Cisne (2013) também assinala a importância de não pensarmos tais relações de maneira sobreposta e hierarquizada, mas sim de modo consubstancial, em uma permanente articulação uma com a outra.

A consubstancialidade das relações de gênero, raça e classe é defendida por Safiotti (1976), Kergoat (2010) e Cisne (2013), que acreditam que tais relações sociais são coextensivas, ou seja, ao se desenvolverem, reproduzem-se e se coproduzem

mutuamente. Tais relações de gênero, raça e classe são relações de produção. Nelas, entrecruzam-se exploração, dominação e opressão. A interseccionalidade, defendida por Kimberlé Crenshaw (2002), Davis (1981), Collins (1990) e outras, também aponta a interdependência dessas relações de poder; entretanto, a intersecção é de geometria variável, podendo incluir, além das relações sociais de gênero, de classe e de raça, outras relações sociais, como a de sexualidade, de idade, de religião. Para Kergoat (2010), essa multiplicidade de fatores pode levar à fragmentação das práticas sociais em vez de sua superação. Ainda assim, um ponto maior de convergência entre ambas é a proposta de não hierarquização das formas de opressão (HIRATA, 2014).

Kergoat (2010) sugere, assim, que as relações sociais de gênero, classe e raça são coextensivas, não havendo entre essas contradições mais e menos importantes. A análise da autora compreende a produção e reprodução de tais relações mutuamente, desse modo, racismo, capitalismo e patriarcado funcionam fundidos e enovelados.

Combater as relações desiguais de gênero/sexo, classe e raça, bem como lutar pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, passa, necessariamente, pelo enfrentamento a esses três sistemas de opressão-exploração, que se entrelaçam e se fundem um ao outro. Reconhecer que a classe trabalhadora possui sexo/gênero e raça, tal como afirmou Cisne (2012 e 2013) e Souza-Loubo (2011), esta especificamente ao reivindicar que “a classe operária tem dois sexos”¹⁹, é passo importante na caminhada de destruição do velho e construção do novo mundo. Significa, em outras palavras, a responsabilidade de realizar análises que visam à transformação da realidade, não de maneira una, mas atreladas aos aspectos de gênero, classe e raça; entendendo-os não como recortes, mas como estruturantes dessa sociedade.

¹⁹ Vale destacar que essa formulação aponta que a classe trabalhadora não é composta somente por homens. Entretanto, também é importante evidenciar a existência de pessoas intersexo no seio do proletariado.

3.2 O CONCEITO DE GÊNERO, PATRIARCADO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO

Ao nos debruçarmos sobre conceito de gênero, trilhamos alguns caminhos até chegarmos ao entendimento deste enquanto construção social articulada às categorias de classe e raça, bem como à fundamental importância do patriarcado para este debate. Ancoramo-nos nas concepções de Saffioti, que sugere o uso do conceito de modo crítico e ainda propõe o termo relações patriarcais de gênero.

As pesquisas sobre a condição da mulher e o conceito de gênero foram amplamente difundidas nos pensamentos acadêmico e militante, sendo incorporados até mesmo por organizações internacionais. Sobre suas conceituações e entendimentos, têm-se um universo de perspectivas e concepções, as quais buscam elucidar que as desigualdades entre homens e mulheres não são da ordem do natural e do biológico. As pesquisas centram forças nos aspectos sociais e culturais de tal categoria analítica ao rejeitar este determinismo biológico.

Ao buscar os primórdios do conceito gênero, apontamos a relevância da teoria de Simone de Beauvoir, que ainda em 1949, período em que quase não havia produções sobre o tema, publica *O segundo Sexo*, considerado um marco para o movimento feminista e para os estudos sobre a temática. Com a célebre frase “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, Beauvoir (2016), embora não tenha conceituado o termo gênero, é considerada pioneira ao fazer severa crítica ao essencialismo biológico e afirmar que a formação do feminino e do masculino não está dada (ou pronta) com o nascimento, mas é culturalmente construída ao longo da formação da vida dos sujeitos.

Simone de Beauvoir relega qualquer destino natural, biológico, psíquico ou econômico; questiona o que é ser mulher e se o “ser mulher” está relacionado somente ao fato de se nascer com um útero. Para responder tal indagação, afirma que “*Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe*

participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade” (BEAUVOIR, 2016, p.09-10), expressando a contradição existente entre o sexo feminino biológico e a feminilidade, construída socialmente. Modelos cristalizados do que é ser mulher na sociedade patriarcal estão relacionados fortemente a uma concepção de feminilidade impregnada de uma natureza dócil de mulher, que, supostamente, possui um instinto materno e realiza as tarefas domésticas por amor, sem levar em consideração os diferentes contextos socioculturais e modos de se constituir mulher.

Segundo Aranha (2006), atribuem-se à figura feminina qualidades e comportamentos estereotipados de delicadeza, passividade e sentimentalidade, fixando-a num padrão natural e único de ser mulher. Em contraposição, a masculinidade construída em torno do sexo masculino se resume a fortalecer características como racionalidade, força, inteligência e agressividade. Desse modo, enquanto as pessoas designadas como meninos ao nascer são educadas para serem sujeitos autônomos e independentes, as pessoas designadas como meninas se mantêm por maior tempo sob a tutela dos pais. É curioso observar, como aponta Aranha (2006), que, antes mesmo do nascimento, as crianças já são marcadas pela diferença entre os sexos quando parentes e amigos da família indagam em relação ao bebê: “é menino ou menina?”. Em adição a isso, tem-se o investimento em compras de vestimentas e brinquedos de cores diferentes para os diferentes sexos, delimitando-se os que são próprios de cada um.

No que tange aos estudos de masculinidade, estes apontam relação com o campo da sexualidade, ao enunciar análises da homofobia vivenciada por homossexuais, avançando assim, nas análises também sobre a construção social da homofobia. A esse respeito, Alves (2016), ao estudar Welzer-Lang (2001), compreende que

A homofobia decorre da negação dos papéis construídos em torno do feminino (passividade, afeto, cuidado) e do masculino (virilidade, força), demonstrando que essa é um aspecto a ser considerado na delimitação e vigilância das fronteiras entre o ser homem e o ser mulher. Ou seja, a homofobia como uma forma de preconceito às pessoas que apresentam (ou

que lhe são atribuídas) características construídas e impostas ao sexo oposto (ALVES, 2016, p.7).

Nesse sentido, o autor aponta também, como fruto da rejeição dos papéis sociais atribuídos ao feminino e ao masculino, a homofobia. Assim, ao rechaçar características atribuídas ao sexo antagônico, manifesta-se o controle do ser homem e ser mulher.

Ainda naquela época, Beauvoir (2016) nos volta para uma importante questão: é fundamental questionarmos os papéis sociais atribuídos historicamente à mulher e ao homem. A naturalização das capacidades e qualidades femininas e masculinas corrobora fortemente a manutenção e a reprodução das desigualdades e violências entre os sexos. Ao desnaturalizar a desigualdade entre homens e mulheres, a categoria gênero demonstra uma de suas importâncias: a possibilidade de construção de relações de igualdade entre os gêneros.

Ao pontuar as origens do conceito de gênero,²⁰ Saffioti (1999) afirma que a primeira pessoa a utilizá-lo foi Robert Stoller (1968); vindo a prosperar os estudos sobre o termo somente em 1975, com o famoso artigo de Gayle Rubin *O tráfico de mulheres, notas sobre a economia política do sexo*, que revelava reflexões acerca das representações do feminino e masculino. No Brasil, apenas em 1989, com a tradução do artigo de Joan Scott²¹ *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, este tema ganhou evidência.

É, então, em meados dos anos 70 que o conceito surge, vindo repercutir nos anos 80 e passando a ser utilizado para fortalecer a noção de construção social, histórica e política do feminino e do masculino, em detrimento da perspectiva essencialista.

20 A palavra gênero é inglesa, *gender*.

21 Exponente do feminismo pós-estruturalista, Scott é professora da Escola de Ciências Sociais do Instituto de Altos Estudos de Princeton, Nova Jersey, e a tradução de seu artigo foi publicada na revista "Educação e Realidade" da UFRGS, influenciando os estudos de gênero seguintes.

Desarticula-se, dessa maneira, a ideia de que as relações de desigualdade entre homens e mulheres são resultados de suas diferenças biológicas.

Para Scott (1989), a categoria de análise gênero passou a ser utilizada pelas feministas como forma de referir-se à organização social da relação entre os sexos, indicando rejeição ao determinismo biológico implícito no termo “sexo” e enfatizando o caráter social das distinções sexuais. Além disso, a autora acredita que o termo busca dar ênfase ao aspecto relacional das normativas impostas de feminilidade.

Para ela, a categoria gênero torna-se uma maneira de indicar as construções sociais sobre os papéis imaginários do homem e da mulher e seus corpos sexuados. Destarte, retrata que o feminismo não só recusa a hierarquia do masculino sobre o feminino, como rejeita a oposição binária limitante entre esses, apostando na desnaturalização dos termos (SCOTT, 1989).

Scott (1989) expõe que as preocupações teóricas a respeito do gênero como categoria de análise só apareceram no final do século XX, estando ausentes na maior parte das teorias sociais formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX. Gênero aparece, pois, como forma primeira de significar as relações de poder e enquanto modo de significar as relações sociais humanas.

Para a autora, as análises sobre gênero devem extrapolar o âmbito privado e configurar-se mais amplamente, levando em consideração as relações sociais, econômicas e políticas. Entretanto, para Scott (1989), o termo gênero possui caráter amplo e genérico, não explicitando, necessariamente, a desigualdade de poder entre os sexos ou a relação com a luta de classes. Essa autora difere, assim, do pensamento de Heleieth Saffioti, uma das principais intelectuais a buscar o referencial marxista para explicar a opressão da mulher. Sua tese de doutorado *A mulher na sociedade de classes (2013[1976])* é um dos trabalhos acadêmicos pioneiros acerca da condição feminina no Brasil e evidencia a consubstancialidade das relações de

gênero, classe e raça, afirmando que o poder é macho, branco, rico e heterossexual (SAFFIOTI, 1987).

A socióloga marxista compreende raça, gênero e classe como eixos estruturais de exploração e opressão nas sociedades contemporâneas, os quais conformam um nó e operam de modo simbiótico, fundidos (SAFFIOTI, 2013). Joan Scott (1989), por sua vez, desconsidera a relação entre gênero, classe e raça.

Segundo o pensamento de Saffioti (2004), a elaboração social do gênero deve ser ressaltada sem gerar a dicotomia sexo e gênero – o primeiro situado na biologia, na natureza; e o outro na cultura e na sociedade. Ao enxergar a necessidade de combater esse pensamento dualista, a postura que se busca assumir consiste em considerar gênero e sexo uma só unidade, uma vez que não há uma sexualidade biológica independente do contexto social onde esta se insere. Assim, assume a perspectiva de gênero enquanto constitutivas das relações sociais, e, por conseguinte, contesta a homogeneização dos papéis sociais masculinos e femininos.

Junto a isso, salientamos a importância do conhecimento do caráter histórico do termo “patriarcado”, a fim de avançarmos na compreensão de seu uso. Um dos pioneiros trabalhos na abordagem deste fenômeno foi a obra de Engels (2000), utilizada para retratar um sistema familiar no qual o pai é o chefe e detentor de poder sobre os demais membros da família. Para Delphy (2009), citada por Nogueira (2018), tal expressão refere-se à junção das palavras “pai” e “comando”, significando autoridade do pai. Sobre tais definições, podemos inferir que são equivalentes a uma formação social na qual o pai/homem detém o poder. No movimento feminista, patriarcado aparece enquanto modo de organização social que retrata as relações desiguais de dominação e exploração do homem sobre a mulher, fundamentando-se na divisão sexual do trabalho (SAFFIOTI, 2004).

A história da humanidade, permeada por contradições e pela luta de classes,

possibilitou o aparecimento desse sistema denominado *patriarcado*, o qual ainda nos dias atuais²² molda as relações sociais e de gênero. Saffioti (1987) compreende o patriarcado²³ como o sistema de dominação-exploração mais antigo do mundo – portanto, anterior ao capitalismo e ao racismo. Considerado o inimigo milenar das mulheres, institui o controle do corpo e da vida dessas através de uma base material, a divisão sexual do trabalho.

Saffioti (2004), ao citar Hartman (1979), elucida que o patriarcado se constitui enquanto pacto masculino para garantir a opressão das mulheres, sendo estas dominadas, exploradas e oprimidas. Para ela, a opressão de gênero é compreendida aqui como um processo de dupla face, pautado na exploração e na dominação das mulheres; possuindo, na divisão sexual do trabalho, seu componente fundamental.

Para a autora supracitada, dois fatores históricos marcaram as bases da constituição do patriarcado:

1. A produção de excedente econômico, núcleo do desenvolvimento da propriedade privada e, portanto, do domínio e da exploração do homem sobre o homem/mulher, mais fortemente sobre a mulher;
2. A descoberta da participação dos homens na procriação dos filhos, que antes era entendido como algo divino (SAFFIOTI, 2004).

O advento da propriedade privada é tido como ponto fulcral para o entendimento de que o desenvolvimento da humanidade gestou as condições necessárias à instauração da ordem patriarcal. O controle sobre a procriação, e, por conseguinte, sobre o corpo e a vida das mulheres, significava mais força de trabalho e possibilidade de produção de mais riqueza. A detenção da propriedade privada/riqueza, por sua vez, realizava-se através da transmissão dessa herança. Concluímos, assim, que o patriarcado está ancorado na dominação masculina sobre a mulher, uma vez que impõe o matrimônio à reprodução humana, para garantir mais força de trabalho e

22 Configurações atuais do sistema patriarcado não significam o desaparecimento deste, mas sua transformação e adaptação aos diferentes tempos históricos.

23 Conceituado no livro *Gênero, Violência e Patriarcado* de Saffioti (2004).

herdeiros para assegurar sua riqueza (Engels, 2000). Naquela época, Engels já fazia crítica a este modelo familiar no qual a monogamia é exigida somente a mulher²⁴, ficando o homem livre para exercer relações extraconjugais. Em contrapartida, não podemos deixar de dizer que o adultério feminino, assim como o masculino, era e continua sendo social e moralmente condenado – entretanto, o segundo possuindo maior aceitação.

Ao reunir as características do patriarcado, Safiotti (2004) afirma que não se trata de uma relação civil e hierárquica que se manifesta nos diversos âmbitos da vida humana. Trata-se de uma estrutura de poder ideológica e violenta que possui base material e concede direitos sexuais aos homens.

O surgimento da propriedade privada e do excedente de produção implicam a existência de uma divisão social do trabalho, que, por sua vez, implica a existência de uma divisão sexual do trabalho. Essa última se apresenta como base estrutural do patriarcado – e da subordinação da mulher ao homem (SAFFIOTTI, 2013).

Kergoat (2010) compreende a divisão sexual do trabalho como uma articulação simultânea entre as relações sociais de classe e de sexo. Essa articulação teria dois princípios base: o da separação, que intitula a existência de trabalhos de homens e trabalhos de mulheres; e a hierarquia, que valida o trabalho assalariado do homem em detrimento do trabalho realizado pela mulher.

Tal organização do trabalho tem como característica a destinação prioritária das mulheres à esfera reprodutiva, desempenhando o trabalho doméstico (de cuidado com os filhos e com o lar), o qual se configura como um trabalho sem valor de mercado para o sistema de produção capitalista, uma vez que não é remunerado –

24 A apropriação sexual das mulheres é, dessa maneira, uma das faces cruéis do patriarcado, tornando o sexo uma obrigação matrimonial exercida por essas, por vezes, sem desejo e/ou consentimento. Junto ao contrato social do matrimônio, há, simultaneamente, um contrato sexual de sujeição, sobretudo das mulheres (PATEMAN, 1993 apud CISNE, 2014).

diferentemente do trabalho produtivo, que é assalariado. Esse tipo de trabalho, portanto, é considerado quase exclusividade da mulher; enquanto a esfera produtiva, voltada à ocupação da cidade e do espaço público, à participação política, às artes e ao trabalho produtivo é direcionada aos homens (KERGOAT, 2007).

[...] a partir da tomada de consciência de uma opressão específica: tornou-se coletivamente 'evidente' que uma enorme massa de trabalho era realizada pelas mulheres; que esse trabalho era invisível; que era feito não para si, mas para os outros e sempre em nome da natureza, do amor e do dever maternal (KERGOAT, 2009, p. 68).

Kergoat (2009, p.68) faz coro ao pensamento de Federeci quando esta afirma: “o que chamam de amor, eu chamo de trabalho não pago”, problematizando o trabalho doméstico como natural. Ambas ressaltam que o movimento feminista ganha forças ao tomar consciência da opressão vivida pela mulher em relação à exploração-opressão do trabalho doméstico. Assim, compreendem, tal qual Saffioti (2012), que o trabalho doméstico não remunerado, realizado pelas mulheres, diminui o custo na reprodução da vida do trabalhador.

Outro exemplo da divisão sexual do trabalho é o modo precarizado como acontece a inserção das mulheres no mercado de trabalho, ocupando funções que normalmente são extensões das atividades de “reprodução social”. Exemplos disso seriam os trabalhos vinculados ao cuidado, como enfermeiras, professoras, assistentes sociais, psicólogas e outros, geralmente menos remunerados e pouco valorizados socialmente (FARIA *et al.* 1999). Nesse sentido, a diferença salarial de homens e mulheres no mercado de trabalho é também fator importante estudado por Kergoat (2007) e Saffioti (2013), no que tange à divisão sexual do trabalho. Saffioti (2013) resalta que tanto as mulheres quanto os homens, em se tratando do trabalho assalariado, estão sendo explorados e, portanto, não se apropriam do fruto do trabalho produzido – embora os segundos se apropriem de um percentual um pouco maior.

As mulheres, portanto, inserem-se num contexto de trabalho intermitente ao articular trabalho não remunerado, realizado em seus lares, com trabalho remunerado,

extensivo à casa. Cisne (2015) aponta que há um *continuum* de trabalho das mulheres, no lugar de utilizar os termos dupla ou tripla jornada de trabalho. Tal opção remete à própria divisão sexual do trabalho, que atravessa tanto o âmbito doméstico quanto produtivo. Ou seja, tais trabalhos não são realizados indissociavelmente, mas perpetuam a mesma lógica de dominação-exploração. Federici (2015) nos chama atenção ao fato de que as mulheres são, ao mesmo tempo, produtoras e reprodutoras da força de trabalho, ao reforçar a capacidade reprodutiva das mulheres – de procriação – e de trabalho produtivo desempenhado por essas. A reprodução de vida social, então, passa a ser vista como importante para o mercado, para além da família.

Apontamos, ainda, que algumas mulheres também realizam o trabalho doméstico de modo remunerado em outras residências. Entretanto, este continua sendo desvalorizado. Nas palavras de Kergoat (2007, p.601), “[...] essas mulheres para realizar seu trabalho profissional precisam externalizar ‘seu’ trabalho doméstico”²⁵. Nesse sentido, recorre-se ao enorme exército industrial de reserva feminino, uma vez que a autora salienta que, concomitantemente em que agudiza-se o número de mulheres em profissões de nível superior, aumenta-se o percentual de mulheres em situação de precarização, trabalho informal e desemprego. Segundo dados do Ipea (2018), a taxa de mulheres desempregadas em 2018 equivalia a 14,9%, número maior que o masculino, que constava em 11,6%. No que se refere a estar na condição de desemprego por pelo menos dois anos, as mulheres figuram 28%, enquanto os homens representam 20,3% dos sujeitos nessa situação.

Kergoat (2007) sugere uma reconfiguração da divisão sexual do trabalho, a qual se expressa pela externalização do trabalho doméstico, descrita acima, e também por uma nova divisão do trabalho doméstico, que revela o envolvimento dos homens em tal esfera de cuidados e afazeres. Ainda assim, nós, mulheres, dedicamos 21,3 horas por semana para realização de tais atividades, enquanto a média de horas masculina

25 Como exemplo, citamos as faxineiras, empregadas domésticas, babás e cuidadoras (KERGOAT, 2007).

corresponde a 10,9 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018). O tempo investido pelas mulheres no trabalho doméstico continua sendo superior ao dos homens, ainda que com algum aumento.

Ao fim, podemos constatar que as relações patriarcais de gênero, ao serem materializadas pela divisão sexual do trabalho, estão inscritas na esfera produtiva e reprodutiva, o que significa inferir que elas se apresentam nas relações familiares, no mundo do trabalho, na política, na educação e etc.

As/os estudiosas/os e pesquisadoras/es do conceito de gênero, à medida que apontam avanços a respeito de seu uso, traçam também limites e contradições. O campo de estudos sobre gênero, conforme explicitado, integra diferentes abordagens, sendo marcado também por divergências e tensionamentos, principalmente entre os campos pós-modernos e marxistas, respectivamente. Enquanto os primeiros apostam na análise da realidade desconsiderando os antagonismos de classe, os segundos tomam este fator como central, apontando a indissociabilidade entre as relações sociais de gênero/sexo, raça e classe (ALVES, 2016; CISNE, 2013).

A categoria gênero passa a ser utilizada na década de 70 por teóricas/os e acadêmicas/os no intento de substituir os estudos sobre as mulheres, uma vez que esses foram criticados sob a argumentação de serem específicos e essencialistas, havendo, em contrapartida, a proposta de formulação de um conceito que questionasse a oposição binária homem x mulher, e pudesse se aprofundar nas masculinidades e feminilidades. Tais pressupostos investiram numa visão mais singular e individual dos sujeitos e de suas relações, negando o conceito de totalidade e assumindo a perspectiva do micropoder. Estas inferências, além de rejeitarem o termo patriarcado, o qual é acusado de ser a-histórico e ultrapassado, rejeitam também as categorias do materialismo histórico dialético (CISNE, 2013).

Os estudos de gênero foram fortemente influenciados por um contexto que chamamos

de crise dos paradigmas e das teorias da modernidade, em que se questionavam as teorias que derivam do estruturalismo e estudavam a questão da mulher, classificando-as como totalizantes e inconsistentes. Dentre suas características, tais teorias negam as estruturas categóricas do marxismo, como burguesia/proletariado, exploração/dominação, e se pautam no ideário de relativização do poder. Em outros termos, o distanciamento ideológico das análises de gênero do marxismo referem-se, pois, a um processo de perda de referência teórica nos projetos de emancipação, e, por conseguinte, no socialismo; o que produziu largos efeitos nas produções teórico-políticas (ALVES, 2016).

O Feminismo pós-estruturalista tem como algumas de suas expoentes Scott (1995) e Louro (1997), possuindo como base teórica os pensamentos de Michel Foucault e Jacques Derrida. Compreende a categoria gênero a partir do enfoque na linguagem, essa entendida em seu sentido mais amplo, enquanto “[...] locus de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2013, p. 18). Essa perspectiva não entende o corpo e a sexualidade como entidade biológica, mas enquanto construção social, cultural e linguística, que é, ao mesmo tempo, produto e efeito das relações de poder. Considera-se que os símbolos, instituições, leis e conhecimentos produzem e ressignificam as representações do feminino e do masculino em uma sociedade, bem como constituem e permeiam tais pressupostos. O Pós-Modernismo e a teoria queer contam com teóricos/as como Tereza de Lauretis, Judith Butler e Beatriz Preciado (2011), os/as quais defendem que não há diferenciação sexual, mas sim uma multidão de diferenças. Para esses/as, as categorias homem e mulher perdem o sentido, uma vez que a centralidade da epistemologia está nas fronteiras e entre lugares.

Indo em direção antagônica, aliançamo-nos a Saffioti (2004), autora que tem como ferramenta central de análise as relações de gênero e que reivindica o termo “*Ordem Patriarcal de Gênero*” mediante compreensão da pertinência da denúncia insistente da dominação/exploração exercida pelos homens sobre as mulheres. Para ela, as

relações sociais de gênero estão fundidas, na sociedade atual, à ordem patriarcal de desigualdades e violências, o que não é explicitado na categoria “gênero” quando utilizada de modo isolado.

Para o marxismo, analisar as relações sociais de gênero significa também fazer uma análise dura da realidade capitalista, a qual conforma as relações sociais. Assim como toda e qualquer categoria de análise, o gênero precisa ser entendido a partir de suas bases estruturais (CISNE, 2013). Portanto, se as relações sociais de gênero são percebidas a partir de uma ótica de dominação e exploração, estas precisam ser desveladas.

Cisne (2012), em seus estudos, reitera divergências e limites da utilização recorrente da categoria gênero, dentre eles: 1. A invisibilidade do sujeito político da luta feminista, as mulheres; 2. O uso generalizado do termo nas políticas públicas e academia, e 3. A não explicitação das relações de poder. Além disso, coloca em xeque o quanto o termo é pouco conhecido fora do âmbito das graduações e pós-graduações.

Outra crítica é anunciada por Alves (2016), Alvarez (2000) e Falquet (2003), acerca da utilização da categoria gênero, dizendo respeito à incorporação do termo nas políticas públicas, as quais apresentam cada vez menos compromissos concretos e financiamentos adequados, estando em uma relação de cooptação, principalmente pelos organismos internacionais. Nas palavras de Alves, “[...] a categoria (gênero) tem sido capturada pelos organismos internacionais no financiamento de políticas públicas de igualdade de gênero que rebatem diretamente na autonomia dos movimentos feministas” (ALVES, 2016).

Interessa-nos, sobretudo, evidenciar a estrutura desigual desta sociedade de classes e suas dimensões de exploração e opressão das mulheres, além de buscarmos evidenciar o sujeito político do feminismo, as mulheres e a categoria social de classes. Entendemos, pois, que a categoria dominada/explorada tem a necessidade histórica

de protagonizar seu processo de transformação. Contudo, se há o ocultamento deste sujeito central, como sugerem os estudos pós-estruturalistas de gênero, o feminismo perde seu significado, da mesma maneira que a auto-organização cessa de sentido, tendo em vista que o movimento feminista se constrói a partir do entendimento e da denúncia da inferioridade vivida pelas mulheres em relação aos homens. Tal argumentação é defendida por Alves (2016) e Cisne (2013). O primeiro salienta “Há necessariamente um vínculo orgânico entre o movimento e categoria mulher” (ALVES, 2016, p.8).

A partir das enunciações acima, percebemos o emaranhado de contradições que circunscreve o uso do termo “gênero”. Ainda assim, reiteramos as potencialidades do uso de tal conceito, sobretudo quanto:

[...] a crítica à concepção de subordinação natural das mulheres, a possibilidade de ampliação dos estudos numa perspectiva relacional, ou seja, a incorporação do campo de estudos das “masculinidades” e por fim, a efervescência na produção teórica que o surgimento deste conceito desencadeou (ALVES, 2016, p.6).

Ao fim e ao cabo, continuamos a utilizar e disputar ideologicamente o conceito de gênero, levando em conta as considerações e críticas expostas, as quais subscrevem a necessidade do uso simultâneo da categoria “patriarcado”, uma vez que esta expõe “as relações hierarquizadas entre seres socialmente desiguais” (SAFFIOTI, 2004, p. 126). Ou, ainda, da substituição do termo gênero por *relações patriarcais de gênero*, como evidência Saffioti (2016).

3.3 SOBRE AS MULHERES

Amo as mulheres desde a sua pele que é a minha a que se rebela e luta com a palavra e a voz desembainhadas, a que se levanta de noite para ver se o filho chora, a que luta inflamada nas montanhas, a que trabalha mal-paga na cidade. Vamos e que ninguém fique no caminho... para que este amor tenha a força dos terremotos, dos ciclones, dos furacões e tudo que nos aprisionava exploda convertido em lixo (GIOCONDA BELLI).²⁶

O advento do sistema de produção capitalista no século XIX evidencia profundas consequências para a vida das mulheres trabalhadoras. De acordo com Kollontai (2011), a acelerada transformação que sofreram as condições de produção forçou as mulheres a se adaptarem às novas condições criadas pelo capitalismo. Neste início de época, a participação da mulher na vida econômica era entendida como um comportamento “desviante do normal”, uma infração da ordem natural, conforme explicita a autora.

Atualmente, tem-se milhões de mulheres pertencentes às fileiras proletárias em luta por subsistência, as quais, por sua vez, não dependem de um marido que as mantenha. As relações de produção, que antes trancafiavam a mulher em seu lar²⁷, tornando-a submissa ao marido, hoje, submetem-na à dependência econômica do capital. Dessa maneira, as mulheres são duplamente exploradas enquanto trabalhadoras, além de oprimidas pela condição feminina; sofrendo as mazelas do capital de modo mais árduo do que os homens (KOLLONTAI, 2005). Essa leitura do papel do capital na vida das mulheres também é realizada pelo Levante Popular da Juventude, explicitada em carta compromisso do 2º acampamento nacional do movimento: “[...] se os trabalhadores são explorados pelo sistema capitalista, as mulheres são duplamente oprimidas e exploradas: enquanto trabalhadoras e enquanto mulheres” (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2012).

26 Gioconda Belli (Nicarágua, 1948) é uma grande poeta nicaraguense que, ainda jovem, integrou-se às Frentes Sandinistas de Libertação Nacional (FSLN) na luta contra o governo ditatorial de Somoza.

27 Vale destacar que esta lógica não inclui as mulheres negras, pois estas foram submetidas a exploração do trabalho desde o período colonial, com a escravidão. Davis (2016, p.10), ressalta que “[...] as mulheres escravas eram primeiro trabalhadoras a tempo inteiro para o seu dono e depois apenas incidentalmente uma esposa, uma mãe, uma dona de casa”.

Dessa forma, enxergamos a mulher como sujeito político central e estratégico deste estudo. Concordamos com Saffioti (2004) e Cisne (2014) a respeito da indispensabilidade da aparição do termo “mulher”, ou do uso da categoria “gênero” atrelada ao patriarcado, apoiando-se em uma análise articulada às bases estruturais do capitalismo. Diferente do entendimento de correntes e teóricas/os do pós-modernismo e pós-estruturalismo, ancoramo-nos numa visão de totalidade que não nega a diversidade e busca abarcá-la em sua complexidade. Na categoria “mulher”, incluímos o conjunto de mulheres em sua diversidade, de modo a contemplar suas distintas especificidades.

Mulheres estas que sentem na própria pele a desvalorização, a violência e a opressão pelo fato de serem mulheres ou de se identificarem como tal. Brancas, negras, camponesas, quilombolas, indígenas; lésbicas, bissexuais, heterossexuais, transexuais, travestis. Do campo e da cidade, periféricas, estudantes, trabalhadoras e burguesas. Mães de maio²⁸, abril, setembro. Trabalhadoras domésticas, professoras, donas de casa, cientistas, jogadoras de futebol, pesquisadoras, dentre tantas outras. Sem distinções, queremos abarcar todas elas.

Sabemos que essas diferentes mulheres são afetadas de formas diferentes pela violência do Sistema Capitalista-Racista-Patriarcal, que oprime e explora em âmbitos diferenciados. A todas elas, bem como ao conjunto da humanidade, desejamos uma outra forma de sociabilidade – não de exploração, mas de relações distantes da violência e da opressão, próximas à efetivação do homem novo e da nova mulher,

28 Insinua o movimento de mães da praça de maio, na Argentina, que tiveram seus filhos desaparecidos pela ditadura militar de 1977. Escolheram praça de visibilidade, localizada em Buenos Aires, com o intento de obter informações de seus filhos. Realizaram inúmeros atos e protestos, os quais ficaram conhecidos mundialmente (MANÇANO, 2019). Alusão também à chacina de mais de 500 pessoas em maio de 2006 em São Paulo. A ação foi considerada como reação de agentes do Estado aos chamados ataques da facção Primeiro Comando da Capital (PCC). O movimento de mães de maio teve origem após tais assassinatos e o descaso da justiça em punir os responsáveis. Formado por familiares das vítimas, o movimento atua de modo a denunciar crimes do Estado brasileiro, sobretudo, contra a população pobre e negra (BRITO, 2016).

logrados por Kollontai (2011) e Castro (2016).

Para o feminismo materialista, a centralidade do debate sobre a questão da mulher e a desigualdade vivida por ela encontra materialidade na opressão-exploração vivenciada por esta, em relação, sobretudo, ao trabalho e à reprodução. A divisão sexual do trabalho retrata a separação entre trabalhos do homem e da mulher, bem como a hierarquização desses, atrelando maior valor àquele que a este (CISNE, 2013). Essa divisão tem como característica a destinação prioritária dos homens ao âmbito produtivo e das mulheres ao reprodutivo, agregando valor às funções exercidas por aquele, sejam essas políticas, religiosas, etc (KERGOAT, 2009).

No Brasil contemporâneo, as mulheres contam mais da metade da população. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD-C (2017), o número de mulheres no Brasil é superior ao de homens, sendo 48,4% de homens e 51,6% de mulheres. Entretanto, em nível mundial, representamos $\frac{2}{3}$ da população total e 70% das pessoas do mundo que vivem em situação de pobreza, segundo informações do relatório intitulado *"Transformando Promessas em Ações: Igualdade de Gênero na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável"* da ONU. Segundo o documento referido, as mulheres, além de serem mais pobres, sofrem mais com a fome e a discriminação. Tal realidade de extrema pobreza feminina está vinculada ao menor acesso ao mercado de trabalho e a oportunidades financeiras. Além disso, mesmo quando há trabalho, os salários ainda são menores, de acordo com o referido relatório. Enfatiza-se, também, o menor tempo que as mulheres têm para trabalhar e estudar, uma vez que possuem maiores responsabilidades domésticas e com os filhos (ERICKSON, 2018). Tais dados nos rememoram os estudos de Federici (2017), os quais reafirmam que, se a pobreza é inerente ao sistema capitalista, somos nós, mulheres, a base do sistema social, o qual necessita que nós continuemos reproduzindo para que ele se mantenha²⁹.

29 Para aprofundamento sobre este debate, ler Silvia Federici (2017) em *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*, obra que retrata como o capitalismo, em seu período de transição do

Em contrapartida, o documento supracitado evidencia o progresso das legislações que se referem à equidade de gênero nos últimos anos, bem como o maior número de meninas e mulheres que têm ido para as escolas (ERICKSON, 2018). Esse dado escancara, tal qual a música “Maria, Maria” do poeta Milton Nascimento, que as mulheres carregam consigo força, raça e sonho, pois misturam dor e alegria, e riem mesmo quando devem chorar. O que buscamos dizer aqui é que o feminismo, com o qual nos aliançamos, não aceita deixar ninguém pelo caminho: quer caminhar de mãos dadas com cada uma – e todas juntas – na luta pela libertação. Deve igualmente servir de instrumento para transformação real de nossas vidas, bem como de mudança substancial deste sistema de produção e relações sociais.

Explicitamos esses diferentes dados e informações para dizer que falamos aqui das milhares de mulheres em todo o mundo, das mulheres anônimas na história oficial³⁰ mas presentes na história real do cotidiano de lutas político-ideológico-econômicas. Dizemos respeito às mulheres que constroem a história popular, como relata Saffioti (1987).

Ainda que essas mulheres possam não saber, carregam a marca da exploração e da opressão. Herdeiras da luta do povo, são mães, filhas, irmãs e tias, capazes de serem protagonistas da própria história e romper o ciclo de dominação e de exploração. Mulheres em luta diária, que enfrentam oito horas de trabalho e tantas outras em casa no cuidado com os filhos e com o lar. Solteiras e casadas. Clandestinas, que abortam e são criminalizadas pelo Estado, que não aceitam a desigualdade e a injustiça e que se rebelam contra elas. São herdeiras da história de irreverência e ousadia de Frida Kahlo, Rosa Luxemburgo, Dandara, Helenira Resende e tantas outras que

feudalismo, apropria-se das mulheres através da exploração e da dominação. Consideradas produtoras da mão de obra, logrando a manutenção da hierarquia social e econômica de reprodução da pobreza e riqueza através da reprodução sexual e social, e por conseguinte, da herança herdada.

30 Em sua obra, Saffioti (p. 104) cita o filme *A história oficial* de Luiz Puenzo o qual retrata o modo como a ditadura na argentina tentou sufocar a história real.

transformaram suas dores em luta. Nos mais diferentes locais, são inúmeras as Anas, Cláudias, Joanas e Milenas na busca por libertação, felicidade, gozo e alegria.

As condições criadas pela realidade do sistema capitalista fizeram as mulheres buscarem o desenvolvimento profissional e intelectual, rejeitando a imposição ao espaço privado e ao trabalho reprodutivo e doméstico como única opção. O modelo e os valores de feminilidade são colocados em xeque, e a luta por creches, restaurantes e lavanderias públicas ganha força, conforme explicita Goldman (2014). A luta por direitos políticos também se intensifica, tendo em vista que estes são fundamentais para garantia da autonomia das mulheres e para a responsabilização do Estado pelas tarefas domésticas.

Para Kollontai (2011), as mulheres trabalhadoras constituem a vanguarda das mulheres. Assim, a luta precisaria servir à coletividade e à classe, não sendo travada de modo isolado ou individual. Intransigente com o machismo arraigado na postura dos companheiros, mesmo os que se dizem mais revolucionários com vistas à denúncia das velhas estruturas, das relações exploratórias de produção e do rompimento com a mentalidade e a estrutura patriarcal-capitalista-racista.

Inspiramo-nos na *nova mulher* tal qual preconiza Alexandra Kollontai (2011), como sendo uma mulher que repensa e recria o amor e a sexualidade sobre outras bases, “de igualdade, respeito mútuo e companheirismo”. A autora, assim como nós, acredita que, para transformar radicalmente o mundo, as mulheres precisam ser sujeitos legítimos deste processo.

Ancoramo-nos igualmente na conceituação de *mulher moderna* realizada por Kollontai (2005), que a entende enquanto filha do sistema econômico capitalista, sendo obrigada a se adaptar às novas condições que circunscrevem a realidade. Mulheres estas que possuem participação ativa na vida econômica da cidade, que são pertencentes às fileiras proletárias, ou que “consagram suas vidas à ciência ou à arte”.

Que na luta pela sobrevivência contam com sua própria força, pois não dependem de marido algum para garantir o sustento de si e de casa.

A mulher moderna, como bem salientou Kollontai (2011), submete-se à dependência econômica do capital, ainda que tenha arrancado as correntes enferrujadas das relações de produção que a aprisionavam em casa, submissa ao marido. A realidade capitalista agora exige dessas mulheres qualidades e características mais próximas daquelas anteriormente consideradas exclusivas aos homens, tais como firmeza, decisão e energia. Esse fato é tido como consequência da participação da mulher na vida econômica e social.

A psicologia da mulher de novo tipo reflete sobre a das demais que permanecem na retaguarda. Os traços característicos formados na luta pela vida das trabalhadoras convertem-se, gradativamente, nas características das outras mulheres (KOLLONTAI, 2011, p. 21-22).

A reeducação da psicologia da mulher, que é necessária, tendo em vista as condições atuais referentes ao contexto econômico, social e político, não é possível de se concretizar sem a realização de luta. Hedwing Dohn, citado por Kollontai (2011), afirma que a nova e a velha forma de pensar coexistem em nós. Ou seja, forjar o homem e a mulher novos requer esforço e coragem para provocar a mudança substancial que buscamos ver. Ou, tal qual nos aponta Galeano (2011), em depoimento concedido na Praça Catalunha em 2011, quando ocorria uma série de protestos e esta servia de acampamento aos manifestantes, “é neste mundo infame onde vivemos que está sendo gestado um outro mundo possível. Diferente deste e de parto difícil, que não nasce facilmente, mas que, com certeza, pulsa na barriga deste mundo que vivemos”.

Diferente da mulher do passado recente, considerada apêndice e reflexo do marido, a mulher moderna faz aumentar as estatísticas de lares independentes:

São as moças que sustentam uma surda e contínua luta pela vida, [...] São jovens de alma alegre, com a cabeça cheia de sonhos e projetos audazes, se atrevem a somar na arte e na ciência, estão nas mesas de escritórios, atrás dos balcões,” comércio, escolas, universidades, bares e praças (grifos nossos) (KOLLONTAI, 2011, p. 67).

“Entre a multidão de novas mulheres”, somos também mulheres de novo tipo na busca incessante e permanente para nos transformamos naquilo que queremos ser. Ao nosso lado, caminham outras mulheres, companheiras, que se rebelam e despertam para outro caminho que não o de subserviência. Afinal, a vida cria e recria sem cessar o novo tipo de mulher, como salienta Kollontai (2011). Pois, se Marx está certo,

a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se considerada mais atentamente se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir (MARX, 1974, p. 136).

Diante de nós, temos a mulher-individualidade, diz Kollontai (2011): aquela que possui valor próprio, que demonstra compreensão para com as demais e não as trata como rivais. A mulher contemporânea mostra-se exigente, não só deseja como exige respeito a sua personalidade. Esta mulher “não aceita despotismos”.

O amor deixa de ser para a mulher o conteúdo único de sua vida, começa a ficar relegado a um lugar secundário, como sucede com a maioria dos homens. [...] A paixão e o amor constituem apenas uma parte de sua vida, cuja finalidade é algo mais importante. Passa a ser dona de seus próprios atos (KOLLONTAI, 2011, p. 93).

Para esta autora, o ideal de amor está baseado no companheirismo e na colaboração no trabalho, o que ela chama de amor-camaradagem. Está fundado no reconhecimento dos direitos recíprocos, na arte de respeitar a personalidade do outro. Impulsiona a construção de outra cultura, pautada na sensibilidade, na delicadeza e no desejo de ser útil na construção do novo mundo. Acreditamos que este amor seja capaz de destruir a violência existente nas relações desiguais e no sentimento cego de propriedade, bem como de forjar outros sujeitos, comprometidos com as relações de igualdade e com um projeto libertário de sociedade.

4 EDUCAÇÃO E GÊNERO

Neste capítulo, buscaremos pensar a inter-relação entre as temáticas de gênero e educação. Trata-se de uma discussão importante para compor com os estudos desta pesquisa de mestrado que, junto ao Levante Popular da Juventude, propõe-se a corroborar com a formação crítica de estudantes de ensino médio de uma escola estadual do município de Serra, com vistas à desnaturalização da opressão de gênero, ao enfrentamento à violência contra a mulher e à construção de relações sociais de gênero mais justas e igualitárias.

A educação se apresenta como possibilidade de aprendizados, discussões, embate de ideias, descobertas e produção de relações sociais. É analisada, pelo movimento feminista, enquanto campo potencial de reprodução e, sobretudo, de problematização das desigualdades – e de opressão – de gênero já engendradas em nossa sociedade (FARIA, *et al*, 1999). A escola, conforme nos sugere Saviani (2003), é responsável pela socialização do saber sistematizado historicamente pela humanidade. Sendo assim, também se apresenta como espaço privilegiado para o questionamento das violências de sexo/gênero, raça e classe vivenciadas pelos sujeitos sociais, bem como para o fomento da igualdade entre tais segmentos.

Compreender como as relações desiguais de gênero se apresentam na prática escolar – ora se fortalecendo, ora sendo transformadas – é um desafio ainda central para o movimento feminista³¹ (FARIA, *et al*, 1999) e para nós, que nos propomos à construção de uma educação não sexista, antirracista e anti-LGBTfóbica. Apostamos na educação enquanto ferramenta crucial de combate às desigualdades sociais de gênero, classe e raça, que se articulam e se engendram entre si. Interessa-nos pensá-la e utilizá-la como instrumento potencial de transformação desta sociedade de classes e de busca pela emancipação da humanidade.

31 Vale ressaltar que o feminismo possui diferentes vertentes e, portanto, difere quanto à conceituação estratégica e da opressão sofrida pela mulher. O termo feminismo tem origem francesa e significa “femme”, mulher.

Certos de que a inserção das mulheres na educação formal engendrou mudanças significativas em suas vidas, no processo educativo e na sociedade, buscaremos colocar em discussão essas diferentes dimensões e seus significados. Segundo Alvarenga; Silva; Nader (2012), a escola evidencia um papel democratizante do espaço público para as mulheres, ainda que perpetuando estereótipos e relações desiguais de gênero. A escolarização modificou profundamente a relação da mulher com o mercado de trabalho, o que iremos discutir adiante.

4.1 ALGUMAS CONTRADIÇÕES, DESIGUALDADES E POTENCIALIDADES NA LUTA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO

Não é incomum ouvirmos que, uma vez que as mulheres estudam, estão no mercado de trabalho e participam da política, já não há razões para serem feministas. Afinal, elas ocuparam seus espaços e vivem suas sexualidades livremente, acabando, assim, as disparidades e diferenças entre os sexos. Contudo, em pleno século XXI, as desigualdades e violências entre os gêneros persistem. Essas, ainda que em níveis e modos distintos, aparecem nos diversos âmbitos – inclusive educacional – da vida das diferentes mulheres. Portanto, o feminismo, longe de ser ultrapassado, faz-se necessário e urgente.

Ao longo dos tempos, as conquistas do movimento feminista foram essenciais para o avanço da autonomia das mulheres. Entretanto, é importante argumentar que ainda necessitamos caminhar a passos largos em direção à emancipação plena das mulheres e de toda humanidade. Esses passos, como os anteriores, não se realizarão sem lutas árduas, duros enfrentamentos e disputas.

O feminismo e os movimentos sociais vêm denunciando, historicamente, os privilégios e as desigualdades entre os gêneros e entre as classes sociais, em relação ao acesso ao conhecimento, ao mundo do trabalho, à política, dentre outros. Tais desigualdades colaboram para manutenção da ordem vigente que garante o direito de acesso a

alguns e ausência deste mesmo direito a tantos outros. Ainda que todos sejamos iguais perante a lei, tal assertiva não funciona na prática, sendo outra a realidade. A própria Beauvoir (2009) já nos alertava que, ainda que a legislação referente à mulher seja a mesma à do homem, seus direitos somente são reconhecidos abstratamente, enquanto teoria, não possuindo expressão concreta na prática. Os sujeitos de classes sociais, raça e gênero considerados inferiores, embora tivessem, e ainda tenham, a garantia da igualdade através da legislação, na prática cotidiana e nos costumes continuam a ter tratamento diferenciado e desvantagens.

Ao analisarmos a educação no Brasil, percebemos que a luta de classes também está circunscrita neste processo. O sistema educacional enraizado na sociedade brasileira carrega consigo marcas de uma educação que procurou, e procura, atender a uma organização social que tem como base uma economia dependente de um mercado mundial capitalista e imperialista, atrelado aos interesses e projetos das elites burguesas. Assim, a diferença de oportunidades educacionais e a exclusão histórica da classe trabalhadora, seja das malhas escolares, seja da chamada escola de qualidade, capaz de construir na/no educanda/o os conhecimentos historicamente acumulados, expressou e expressa a desigualdade, a opressão e a exploração presentes no sistema capitalista. Isso evidencia os diferentes conflitos e interesses de classe que permeiam a educação pública e privada, assim como a concepção de educação e de sociedade defendidas pelos setores dominantes e pelos movimentos populares (ARAUJO, 2011).

Homens e mulheres de classes sociais e raças/etnias consideradas inferiores foram alijados do direito ao acesso à educação e ao conhecimento. Mantinha-se o preconceito racial, social e de gênero ao se considerar negros e pobres como mercadoria de troca e, mulheres, enquanto pertencentes e dependentes de seus pais e maridos. Não podiam essas trabalhar, tendo tal direito também negado. A educação escolar, portanto, aparecia como componente da vida das elites, reproduzindo a divisão social de classes do modo de produção capitalista.

Segundo Cury (2009) apud Araújo (2011), na era colonial, os jesuítas buscavam converter e catequizar os índios em cristãos, sendo utilizados, ainda, como mão de obra não remunerada. De acordo com a pesquisa de doutoramento de Alvarenga (2018), de 1500 a 1582, às mulheres brancas era ofertado somente o cuidado com a casa, o marido e os filhos, voltando-se ao casamento e à família. Acreditava-se que elas não precisavam aprender a ler e a escrever, tradição importada da metrópole, que considerava a mulher como ser inferior. Ao estudar Ribeiro (2011), esta constatou, ainda no período colonial, a primeira reivindicação para que o público feminino indígena pudesse ser ensinado a ler e escrever. Tal reivindicação questionava o fato de somente os meninos terem acesso à aprendizagem da escrita e da leitura, uma vez que as meninas frequentavam mais que esses o catecismo. Essa contestação foi direcionada ao padre Manoel da Nóbrega, que a encaminhou à Rainha de Portugal; a qual, por sua vez, negou tal solicitação e a identificou como ousada devido às consequências que o acesso pudesse representar para a época.

Mesmo com a imposição de submissão às mulheres, algumas extrapolavam a esfera doméstica e se inseriam na esfera pública, quando, na ausência dos homens, eram convidadas a exercer os supostos papéis de seus maridos, pais e/ou irmãos. Novaes (1984), estudada também por Alvarenga, alerta que não havia escolas femininas e a educação das mulheres fora do espaço doméstico poderia ser ofertada apenas nos conventos e recolhimentos³², onde lecionava-se o ensino de leitura, de religião, da música e do trabalho doméstico e manual. Estes se conformaram, assim, como espaços privilegiados de acesso à leitura e à escrita para as mulheres, e também de “controle e manutenção dos papéis sociais a elas atribuídos” (ALVARENGA, 2018, p. 359).

Para Cury, estudado por Araújo (2011), no Brasil Império, mudanças se efetivaram, e “a instrução primária gratuita” passou a ser direito dos cidadãos, inclusive de negros

32 Essas instituições eram compreendidas como espaços de enclausuramento das mulheres, que transmitiam valores e comportamentos religiosos.

libertos. Tal garantia, contudo, não foi estendida aos escravos, sendo estes considerados objetos e mercadorias. Em algumas províncias, a lei feria esse direito legal e mandava recusar o aceite de negros/as e escravos/as, fossem esses livres ou não, como, por exemplo, no Colégio Artes Mecânicas no Rio Grande do Sul e no Rio de Janeiro. Esse aspecto evidenciou, na prática, que o direito civil de acesso à educação dos negros demorou a se efetivar, prevalecendo a manutenção da estratificação social e racial, que foi sendo reproduzida pelas instituições educacionais. Ainda assim, Vilella (2011), citada por Alvarenga (2018), entende essa como uma importante conquista feminina, uma vez que a instrução primária e gratuita estabelecida pela Carta Imperial de 1824 alargava-se a estas enquanto cidadãs.

Conforme Grassi (2003), citada por Alvarenga (2018), o Decreto-Lei de 15 de novembro de 1827 foi a primeira lei que regulamentou a instrução pública nacional e inseriu a questão da educação feminina, presente na Carta Imperial de 1824. Com isso, passa-se a solicitar a presença de mestras para dar aulas às mulheres, embora se limite as escolas das meninas a cidades e vilas mais populosas, relegando a decisão da oferta das vagas dos presidentes das províncias. O documento estabelece tanto diferença no currículo dos meninos e das meninas quanto a equiparação dos ordenados das mestras e dos mestres.

Contudo, já havia uma diferença salarial desses devido a diferença curricular, como aponta Silva (2002) em Alvarenga (2018). Esta autora infere:

No caso do Espírito Santo, a primeira escola primária pública feminina foi oficialmente criada pela Lei Provincial nº 4, de 18 de março de 1835, mas o seu efetivo funcionamento somente ocorreu em 1845, ou seja, 21 anos após o dispositivo constitucional supracitado, decorridos 18 anos da Lei que estabelece a obrigatoriedade de oferta de vagas para meninas e dez longos anos após a criação formal da primeira escola na província (ALVARENGA, 2018, p. 80).

De modo geral, a estudiosa indica o ano de 1845 como a referência para o início da atuação feminina no magistério público no Espírito Santo. Sobre a fundação do Instituto feminino secundário no Espírito Santo, aponta-se 1869; e, em 1879, data-se

a criação de escolas mistas através da Reforma Leôncio de Carvalho. Registra, ainda, que Maria Carolina Ibrense foi a primeira mulher professora em escola pública provincial do Estado. Cunha e Silva (2010) afirmam que a situação da educação feminina se agravava, à época, por motivo de ausência de professoras para atuar nestas classes, dos baixos salários e da precariedade com que essas funcionavam. A respeito dos saberes exigido às alunas, estes eram sobre “prendas domésticas e ensinamentos de civilidade e moral que objetivavam a formação do modelo ideal de mulher prendada e moralmente adequada aos princípios do catolicismo” (*apud* ALVARENGA, 2018, p. 87). Percebemos, então, que a inserção das mulheres no magistério é marcada pelos ideários patriarcais e morais da época, impondo limites ordem cultural a essas.

Segundo Carrara *et al.* (2010) e Alvarenga (2018), em 1879 é formalizado o direito de as mulheres brasileiras realizarem seus estudos no ensino superior, sendo que as solteiras deveriam ter permissão dos pais e, as casadas, dos maridos. Assim, a legislação, por si só, não foi suficiente para a efetivação de tal direito. Um ano depois, em 1880, foi inaugurada uma instituição pública que aceitava receber o público feminino – a Escola Normal da Corte do Rio de Janeiro –, mas mesmo as mulheres da elite tinham dificuldades para ingressar em instituições superiores, recorrendo ao exterior.

A primeira graduação de uma mulher em instituição brasileira ocorreu em 1887, 79 anos após a fundação da primeira instituição de ensino superior no Brasil. Já a primeira mulher negra a graduar-se, Maria Rita de Andrade, fê-lo em 1926, 29 anos após a primeira mulher branca, conforme sinaliza Rosemberg (2003), citada por Alvarenga (2018). Assim, o final do século XIX é marcado ainda pelo acesso ao ensino praticamente negado às mulheres, aos negros e aos indígenas, os quais poderiam ser considerados como excluídos da escola.

A partir do momento que as escolas criadas eram separadas em femininas e masculinas, as primeiras dedicavam-se ao treino das habilidades manuais de suas

alunas, com o intuito de produzir jovens mulheres "prendadas", *experts* em trabalhos de agulha ou/e pintura (LOURO, 1997).

O voto feminino no Brasil foi alcançado somente em 1932³³, através do Código Eleitoral Provisório (Decreto 21076), sendo permitido às mulheres casadas que tivessem autorização dos maridos ou àquelas que tivessem renda própria. Somente em 1965 o acesso ao voto foi conquistado pelas mulheres no Brasil sem restrição alguma. A luta destas pelo direito à educação e ao voto é considerada a primeira bandeira do movimento feminista. Este momento histórico, chamado de Primeira Onda feminista³⁴, é marcado, sobretudo, pela luta das mulheres, majoritariamente as burguesas, pelos direitos civis e políticos. A luta por melhores condições de trabalho também se somava às reivindicações, através da incorporação das mulheres proletárias.

Sobre a luta pelo sufrágio feminino nos EUA, Davis (2017) retrata a concepção das mulheres negras, escancarando que, mesmo após a conquista do voto feminino, as mulheres negras do Sul foram impedidas de exercer tal direito. Em alguns locais, a proibição ocorreu de modo pacífico, em outros, houve violência e morte de mulheres e crianças negras.

No capítulo Educação e Libertação, do livro *Mulheres, Raça e Classe*, Davis (2017) inter-relaciona a situação das mulheres negras nos EUA e a educação, trazendo à

33 Anterior a isso, em 1928, no Rio Grande do Norte, Celina Guimarães Viana é a primeira mulher a votar no Brasil, e a fazendeira Alzira Soriano de Souza a primeira a se eleger. Entretanto, somente em 1933 toma posse a primeira deputada federal.

34 Determinadas autoras, fazem uso da terminologia Ondas feminista para facilitar a didática e a compreensão dos períodos, trazendo as expressões e bandeiras de luta mais marcantes de cada época e ocultando as demais pautas que apareciam, de acordo com a conjuntura ou demanda específica de determinados grupos de mulheres. Outras estudiosas criticam a utilização desse conceito, defendendo que não seria possível a segmentação do feminismo em ondas, as quais pressupõem instabilidade e oscilação, como a História nos é apresentada. Além disso, as lutas das mulheres, nos diferentes períodos históricos, possuem semelhanças e diferenças (CARRARA *et al.* (2010).

memória processos de proibição dessas ao acesso à educação, como também de resistência e desobediência das mesmas à ordem posta.

Nenhuma de nós tinha permissão para pegar um livro ou tentar aprender. Diziam que ficaríamos mais espertas do que eles se aprendêssemos alguma coisa, mas nós circulávamos por ali, pegávamos aquela velha cartilha Webster de capa azul e a escondíamos até a noite e, então, acendíamos uma pequena tocha e estudávamos aquela cartilha. Nós também decoramos o livro. Agora sei ler e escrever um pouco (DAVIS, 2017, p.110).

Neste trecho, Davis (2017) resgata a fala de Jenny Proctor, ex-escrava nos EUA, que, ao ser entrevistada em 1930, denuncia a censura vivida por elas, ao mesmo tempo em que destaca movimentos de subversão dessas mulheres para obtenção de conhecimento. Conta, também, que somente em 1851 se iniciou um projeto a fim de instituir uma escola de formação de professoras negras, localizada em Washington. Escancara que, para poder aprender e ensinar, as professoras e alunas enfrentaram diversos percalços: despejos, tentativas de incêndio, dentre outros crimes cometidos por gangues racistas.

Davis (2017), portanto, evidencia que a história de luta das mulheres negras por educação – e pela libertação do povo negro – é escrita com sangue e violência, mas também com resistência e irreverência. Segundo ela, o acesso das mulheres negras e dos homens negros à educação formal era, inevitavelmente, relacionado à luta coletiva desse povo por liberdade (DAVIS, 2017).

Ainda que em um movimento contraditório e de disputas, a educação no Brasil vem se apresentando enquanto instrumento de estratificação social, corroborando a reprodução das desigualdades sociais de classe, de raça e de gênero. Entretanto, esta mesma educação, oriunda de uma sociedade de classes que segrega, fraciona, e reproduz estereótipos, pode, também, questioná-los e desconstruí-los, pois, acredita-se que “[...] a educação e o ensino são também fenômenos de caráter histórico, e, portanto, variam através do desenrolar do processo histórico” (LEMME, 1961 *apud* ARAÚJO, 2011, p.21).

São nas próprias contradições deste processo de disputa de relações de poder que as possibilidades de superação aparecem. É no campo de batalha de ideias, de interesses e de realidades que se apresentam as práticas educativas dominantes e que emergem as resistências, as lutas e as concepções alternativas de educação, como as advindas dos movimentos sociais, que apontam como horizonte a libertação e emancipação humana. É neste contexto, ainda, que o Levante Popular da Juventude aparece com a proposição de uma educação feminista, colorida, antirracista e popular, que trataremos com mais fôlego em seção posterior.

Segundo Alvarenga (2012), devemos considerar a influência dos processos educativos na formação do ser humano, principalmente a responsabilidade desses na proposição de projetos emancipatórios e libertários. A autora ressalta que crescem os debates que relacionam gênero e educação, ganhando cada vez mais espaço no cotidiano escolar. Nesse sentido, torna-se tarefa indispensável aos educadores e às educadoras comprometidos/as com um mundo mais justo e igualitário para todos os seres humanos combater a educação sexista vigente, bem como formular e construir uma educação antipatriarcal, antirracista e anticlassista. Tais tarefas, que não estão descoladas – e tampouco uma antecede a outra –, fazem-se conjuntamente, num processo dialético.

4.2 IDEOLOGIA DE GÊNERO E ESCOLA SEM PARTIDO

Em artigo, Silva et al (2018) buscaram compreender as ações políticas atuais referentes às discussões sobre doutrinação, gênero e diversidade sexual, sobretudo das propostas “Ideologia de gênero” e “Escola sem partido”. Os autores realizaram a análise crítica desses projetos, classificando-os como proposições de ações político-religiosas articuladas, sendo essas faces de uma mesma moeda.

Apontaram que, principalmente a partir do século XXI, conteúdos e práticas curriculares que destacam “[...] a diversidade e explicitam a naturalização de

hierarquias e de desigualdades de classe, de raça/etnia e de gênero” estavam em relevância na práxis político-pedagógica das escolas no Brasil (SILVA, et al, 2018, p. 3). Em direção oposta, movimentos contrários à ascensão desse debate nas escolas ganharam espaço na mídia e no Poder Legislativo, intitulando-o de “ideologia de gênero”, por meio da votação do Plano Nacional de Educação no ano de 2014. O PNE, então, é aprovado, com o termo gênero retirado de todas as metas, sob a alegação de que tal discussão não coaduna com a função escolar.

Assim, nesse período, lideranças religiosas³⁵ e parlamentares na Câmara e no Senado, representantes das alas conservadoras católicas e neopentecostais, insinuavam a ocorrência de uma conspiração que visava ensinar as crianças a serem gays e a destruir a família tradicional³⁶. Houve uma crescente das forças sociais conservadoras, que entendiam o avanço do debate de gênero e de diversidade no ambiente escolar como uma ação de doutrinação de gênero por parte dos/as professores/as (SILVA, ALVARENGA E FERREIRA, 2018).

As pesquisadoras salientam a dificuldade, especialmente de alguns grupos religiosos, em assimilar o caráter pedagógico do ensino e da aprendizagem dos conteúdos e ações relacionadas a gênero e à diversidade sexual nas escolas de todo Brasil. Esses grupos acusavam os planos nacional, estaduais e municipais de educação de conter tal ideologia de gênero. Silva et al (2018) inferem, assim, que a proposta de uma educação pautada na igualdade de gênero e no respeito à diversidade, assumida pelos movimentos feministas e de mulheres, e, posteriormente, pelas políticas públicas e sociais enquanto ação afirmativa, através de pressão e lutas dos primeiros, estava sendo utilizada por setores conservadores, com o intento de destruí-la.

Esse movimento conservador aparece como parte de um processo internacional conduzido especialmente pelas alas neopentecostais e católicas. Na Itália, por

35 Dentre seus representantes, figuram Silas Malafaia, Magno Malto, Flavio Bolsonaro e outros.

36 Nesse caso, a família monogâmica heterossexual.

exemplo, no Dia da Família, sujeitos protestaram contra a difusão do ensino sobre gênero e diversidade nas escolas, por meio de cartazes com dizeres “Nascemos homem e mulher” e “Parem o gênero nas escolas”³⁷. Ao refletir acerca do posicionamento dos fundamentalistas religiosos, Marzano (2015) acredita que tal tensão espelha o medo desses em relação à complexidade que envolve a realidade, sobretudo em relação aos múltiplos modos de ser e se sentir homem e mulher. Conjectura, também, a preferência desses pelo uso do termo sexo, uma vez que ele remete a características genético-biológicas, em contraposição a gênero, que as extrapola, envolvendo a complexidade das relações entre homens e mulheres (apud SILVA, ALVARENGA E FERREIRA, 2018).

Nesse sentido, relembramos 1964, quando a população marchou em nome de Deus, da família e da liberdade, em resposta à suposta ameaça comunista que pairava sobre o país, após a anúncio, do então presidente João Goulart, de que faria um conjunto de reformas de base³⁸ – tão necessárias às camadas populares e tão odiada pelos setores médios e altos. Não à toa, relacionamos que este movimento conservador foi considerado pelos militares como justificativa para a efetivação do Golpe Militar, materializado em abril de 1964.

Voltando ao presente, Silva, Alvarenga e Ferreira (2018) discorrem que, em Vitória, capital do Espírito Santo, alas conservadoras da igreja católica e líderes pentecostais também se manifestaram contrários à categoria gênero. Coletivos e movimentos repudiaram essas declarações, travando duro embate. Ainda assim, as votações realizadas pelos deputados e vereadores neste município, em Cariacica, em Vila Velha, em Viana e na maior parte do estado apontaram para a retirada de qualquer alusão à política de gênero, de diversidade sexual e de raça nos Planos de Educação.

37 Tais ações nos relembram o acolhimento da teórica Judith Butler no Brasil no ano de 2017, quando esta é recebida pela população com cartazes e gritos que se declarava contrária a ideologia de gênero, fora e dentro das escolas, e a favor de Bolsonaro e Trump (AGENCIA ESTADO, 2017).

38 Dentre elas, a reforma agrária, política, e educacional.

No município de Serra-ES, onde foi realizada nossa pesquisa, os vereadores Carlos Augusto Lorenzoni (PP) e Jorge Luiz da Silva (SDD) chegaram a propor uma lei Municipal (PL nº 124/15), que tinha o objetivo de proibir a promoção da diversidade de gênero, bem como a disseminação de materiais pedagógicos que promovessem igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero nas escolas públicas e particulares. Tais concepções equivocadas defendidas por esses sujeitos políticos ferem não só a autonomia do sistema educativo como violam o papel social dos/das professores/as (SILVA, ALVARENGA E FERREIRA, 2018).

Nesse contexto de ataques aos direitos humanos e de retrocessos, ganha destaque um conjunto de projetos de lei em âmbitos nacional, estadual e municipal, intitulados de “Escola Sem Partido”. Dentre eles, na Câmara dos Deputados, o PL nº 867/2015, de 23 de março de 2015, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF), que sugeria incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o "Programa Escola sem Partido". Em seu artigo 3º, “[...] são vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes”.

Já o PL 1411/2015, que tem como autor o deputado Rogério Marinho (PSDB/RN) e que foi apresentado em 06 de maio de 2015, sugeria tipificar o crime de assédio ideológico como “prática que condicione o/a aluno a adotar determinado posicionamento político, partidário, ideológico ou qualquer tipo de constrangimento causado por outrem ao aluno por adotar posicionamento diverso do seu” (BRASIL, 2015). A proposta foi retirada pelo próprio autor no ano de 2017.

Anteriores a esses, o Projeto de Lei 7.180/2014, de autoria de Erivelton Santana (PSC/BA), apresentado em 24 de fevereiro de 2014, visa alterar o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao incluir “entre os princípios do ensino, o respeito

às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (BRASIL, 2014).

Tais proposições estão ancoradas no posicionamento do movimento Escola Sem Partido, idealizado por Miguel Nagib ainda em 2004. Defende-se neste movimento o argumento de que os professores estariam utilizando as aulas para cooptar os/as alunos/as de acordo com seus posicionamentos político-partidários – além de os influenciarem a adotar de padrões de conduta moral e sexual diferente do que lhes fora ensinado por seus pais e/ou responsáveis. Assim, o movimento reivindica o direito dos pais/mães de oferecerem a seus filhos/as uma educação moral (política, religiosa e sexual) análoga às suas próprias convicções (BRASIL, 2016).

Dentre seus princípios, ainda, o Escola Sem Partido aponta a “vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado” (BRASIL, 2016), entendendo-o como uma “tábula rasa” ou como aquele desprovido de conhecimento. Seus idealizadores esquecem que tanto o/a aluno/a quanto o/a professor/a são sujeitos no processo de ensino-aprendizagem; que tanto ensinam quanto aprendem. Tal proposição se coloca antagônica à educação libertadora defendida por Freire (1987), além de fiel à educação bancária, denunciada por essa figura. Esse tipo de educação compreende o/a educando/a como um depósito a ser despejado o conhecimento/informação.

O movimento contou com a colaboração de partidos de direita para passar a existir enquanto projeto de lei nos diferentes âmbitos, fazendo, assim, cair por terra a crença de neutralidade da educação e de tais projetos, uma vez que a partidarização do “Escola Sem Partido” se evidencia através dos políticos e parlamentares conservadores que o defendem (FRIGOTTO, 2017).

Contrários ao suposto abuso da liberdade de ensinar dos/as professores/as, os idealizadores sugerem que as aulas possam ser gravadas, com o intuito dos/as responsáveis terem acesso ao conteúdo ensinado. Propõem, portanto, práticas de tutela, que aparecem na contramão de um ensino crítico ao pressupor que os/as alunos/as não possuem capacidade de analisar o que lhes é transmitido e que necessitam de outrem, seja do/das professores/as, seja dos/as responsáveis, para lhes dizer acerca da veracidade dos fatos. Ou, ainda, que os/as educadores/as demandem que seu trabalho seja vigiado e controlado, como nos tempos na Ditadura em que a censura era a normativa do que era veiculado. Concordamos com Silva, Alvarenga e Ferreira (2018, p. 10), autores que narram que tais projetos:

Retomam os mecanismos utilizados no período da ditadura produzida pelo Golpe de 1964. Também, naquele período, foram criados mecanismos que impunham determinados conteúdos e metodologias de ensino que se colocavam em conformidade com a ideologia do golpe e que estabeleceram censuras a alguns conteúdos e autores sob a alegação de doutrinação ideológica. Esses mecanismos levaram à perseguição, repressão e até a tortura educadores que se colocavam contra o golpe e suas ideologias.

Destarte, acreditamos que o “Projeto Escola Sem Partido” representa a anulação de todo e qualquer pensamento crítico na escola, através do controle do que é discutido, estudado e realizado no ambiente escolar, seja pelos estudantes, pelos/as professores/as e/ou pelos demais trabalhadores/as deste espaço. Além disso, consideramos que o projeto enseja a criminalização e a perseguição daqueles e daquelas que desviarem o percurso autorizado.

Dentro desse contexto, grandes pensadores da educação brasileira, como Paulo Freire e Dermeval Saviani, já afirmaram que, embora a educação e a política sejam práticas distintas, são inseparáveis e indissociáveis – desmistificando a ideia de que a primeira seja neutra. Ao contrário, revelam o caráter político da educação, uma vez que, segundo Freire (1996), ela corrobora a conscientização dos sujeitos e de seu papel de transformação radical do mundo desigual em que vivemos. Para ele, “a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política e sua raiz se acha na própria educabilidade do ser humano, que se funde na

sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente (FREIRE, 1996, p.42).” Assim, é tarefa político-pedagógica do/da educador/a ensinar, não como se trouxesse verdades absolutas, atuando de modo sectário, mas contribuindo para facilitar a percepção de mundo dos/das educandos/as acerca da transformação deste, potencializando a discussão.

Saviani afirma o caráter antagônico das classes sociais existentes na sociedade capitalista, entendendo, portanto, que a educação está subordinada à política³⁹, tendo esta primazia sobre aquela, a qual é utilizada para convencer a população sobre a necessidade de determinada ideia, informação ou política. Neste caso,

Não podendo se impor racionalmente, a classe dominante precisa recorrer a mecanismos de coerção no plano da sociedade política combinados com iniciativas no plano da sociedade civil que envolvem, por um lado, o uso maciço dos meios de comunicação promovendo uma verdadeira lavagem cerebral junto à população e, por outro lado, a investida no campo da educação escolar tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação (SAVIANI, 2016).

Entendemos, pois, tal proposta como um verdadeiro ataque à escola democrática, revestido de uma suposta neutralidade educacional. A proposição carrega consigo a possibilidade de uma educação que, em vez de formar criticamente, produzirá indivíduos docilizados e idiotizados, reduzindo o avanço do nível de consciência dos/as estudantes.

³⁹ A afirmação de Saviani (2016) está em consonância com a concepção de Marx (2008) de que “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual”. Assim sendo, tanto a política quanto a educação estão subordinadas, em última instância, pela estrutura econômica da sociedade. Na mesma direção, Lombardi (2010) defende a tese de que a educação é determinada pelo modo de produção da vida material, ou seja, pelo modo como os homens e as mulheres produzem a vida e suas relações, sobretudo, as de produção e as forças produtivas. Com isso, não queremos dizer que o fator econômico é o único determinante, mas que este é *decisivo* para compreensão da totalidade, conforme afirma Engels (1890) em Carta para Joseph Bloch. Ou seja, é o conjunto das relações sociais de produção da estrutura econômica com as da superestrutura (aqui entendida como as formas políticas jurídicas e ideológicas da luta de classes e seus resultados) que influenciam o curso das lutas históricas, sendo aquelas preponderantes.

A lei da mordaza, como também é conhecida, atua em articulação com a concepção de Ideologia de Gênero, aproximando-se do projeto de uma educação cada vez mais limitada e tecnicista, carregada de uma ideologia fascista, que busca também extirpar o debate de gênero e diversidade nas escolas. Dessa maneira, mina-se qualquer possibilidade de atuação neste sentido, por parte do corpo docente escolar.

De acordo com a pesquisa Ibope⁴⁰ realizada pelo movimento Católicas pelo Direito de Decidir, 84% do público brasileiro concorda total ou em parte que professores discutam igualdade entre os sexos/gênero com os alunos. 72% também concorda total ou parcialmente com a promoção de debates realizados pelo corpo docente a respeito do direito de os sujeitos viverem livremente sua sexualidade. Neste mesmo sentido, 88% se colocaram a favor dos alunos de escolas públicas receberem aulas de educação sexual, variando o conteúdo de acordo com idade e escolaridade (FERNANDES, 2017).

A pesquisa constatou que a maior resistência à discussão de temas referentes à sexualidade aparece entre as pessoas evangélicas entrevistadas, embora 59% destas tenham se manifestado de maneira favorável. De modo geral, concluiu que “não há grandes resistências, pois muitos pais buscam que o Estado assuma a função de dialogar sobre tais assuntos”, por vezes, ainda considerados tabus (FERNANDES, 2017). De acordo com a autora, é relevante que as pessoas sejam educadas desde crianças sobre a importância do respeito às diferenças, o que aumentaria as possibilidades de diminuição dos índices de violência contra a mulher. O entendimento de que os sujeitos vivem de forma diferente sua sexualidade e demais aspectos de suas vidas é questão civilizatória.

40 A pesquisa foi realizada em fevereiro de 2017 com 2002 brasileiros a partir de 16 anos, em 143 municípios.

O resultado da pesquisa se contrapõe ao supracitado projeto “Escola Sem Partido”, o qual propõe que “[...] valores de ordem familiar precedem sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedando o ensino desses”. Opõe-se também à atuação do Ministério da Educação (MEC), que, em novembro de 2017, suprimiu da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) as expressões "identidade de gênero" e "orientação sexual" (FERREIRA; MARIZ, 2017). Além de ir de encontro a retirada de tais termos do Plano Nacional de Educação em 2014.

Como já discutido, os autores de tais propostas entendem que as discussões relacionadas a gênero e a sexualidade nas escolas instrumentalizam o ensino para fins políticos e ideológicos. Em direção oposta à opinião de maior parte da população brasileira, considerando a pesquisa supracitada, os políticos e gestores brasileiros mostram que não decidem em prol da maioria, uma vez que validam os interesses de poucos homens ricos, brancos e heterossexuais, lançando mão de proposições que visam manter – e não desnaturalizar – as violências e desigualdades de gênero e sexo.

No Espírito Santo, o projeto inicialmente recebeu o nome de Escola Livre, sendo apresentado pelo Deputado Hudson Leal (PTN/ES) na Assembleia Legislativa do Espírito Santo (Ales) em 2016. Manteve-se, nessa proposição, a proposta de eliminação da política do debate escolar e reforçou-se o princípio de neutralidade e de liberdade do pensamento e do ensino. O diálogo, por parte dos movimentos sociais com o proponente do projeto, não foi possível, embora tentado. Tal projeto foi arquivado por ser considerado inconstitucional pela Procuradoria da Ales. Associa-se, ainda, o projeto enquanto instrumento de disputa utilizado em ação nacional para respaldar o golpe jurídico, parlamentar e midiático efetivado com o impeachment de Dilma Roussef (SILVA; ALVARENGA; FERREIRA, 2018).

As autoras salientam, ainda, as diversas manifestações que fizeram enfrentamento a esse movimento reacionário em âmbito educativo; sobretudo, de professores/as estudantes e movimentos sociais, comprometidos socialmente com o combate às desigualdades de gênero, de classe e de raça. Em relação aos instrumentos legais, apontam a “Resolução nº 12 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT, 2015) e a Portaria nº 916/2015 do Ministério da Educação” (SILVA; ALVARENGA; FERREIRA, 2018, p.17). O primeiro diz respeito ao estabelecimento de parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transsexuais no sistema de ensino e o segundo institui o comitê de gênero em tal ministério.

Ao fim, subscrevemos a necessidade de estarmos atentas/os e fortes quando há “perigo na esquina”, ou seja, com a ascensão do conservadorismo e, por conseguinte, de proposições que visam o retrocesso dos direitos relacionados à igualdade de gênero, de classe e de raça. Assim, através desta pesquisa e de nossa práxis coletiva, buscamos contribuir para os movimentos sociais e feministas, no sentido de corroborar a produção de uma educação crítica e feminista, que propicie a construção de sujeitos implicados com a transformação social.

4.3 O GÊNERO NA DOCÊNCIA

O trabalho docente, enquanto uma das formas de trabalho e das esferas da vida em sociedade, é atravessado, de diferentes modos, por relações sociais de gênero, de classe e de raça. No Brasil, e em diversos países na América Latina, o magistério tem se apresentado historicamente como uma profissão prioritariamente feminina, uma vez que sua composição é, majoritariamente, de mulheres. Chamamos tal fenômeno de feminização do magistério (SILVA, 2002).

Para autoras como Louro (1997), Faria (1997) e Rosemberg (1994), as mulheres representam mais de 80% da força de trabalho em educação formal, sendo

professoras, funcionárias ou especialistas. Elas organizam, educam e cuidam do espaço educativo, sendo a atividade escolar marcada pelo cuidado e pela educação, tarefas tradicionalmente exercidas pelo público feminino. Kergoat (2003) aponta esse modo de divisão social como divisão sexual do trabalho, que se organiza sob dois princípios: o da separação, dividindo o que é “trabalho de homem” e o que é “trabalho de mulher”, e o de hierarquização, afirmando que o “trabalho masculino” vale mais do que o “trabalho feminino”

De acordo com Yannoulas (2013), essa pode ser uma forma de segregar o trabalho feminino em espaços mais precarizados, como no caso da educação, em que ocorre, em relação ao gênero feminino, uma dupla precarização. Esta, por sua vez, seria marcada pelas seguintes características: 1) a de estar em uma área pouco valorizada socialmente, e 2) a de estar mais presente em espaços menos valorizados dessa área, do ponto de vista da carreira docente, como a Educação Infantil e Ensino fundamental (apud ALVARENGA, 2017).

De acordo com a Sinopse *Estatística da Educação Básica*, elaborada anualmente a partir dos Censos Escolares, no ano de 2017, nas creches, a proporção de mulheres supera 40 vezes o número de homens, tendo-se um total de 266.997 mulheres e 6.642 homens. Na Educação Infantil, as mulheres chegam a ser quase a totalidade dos profissionais de educação: dos 320.321 professores de pré-escola, 304.128 são mulheres e apenas 16.193 são homens, número este quase 19 vezes menor. De aproximadamente 2,2 milhões de professores que lecionam do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, cerca de 1,8 milhões destes são mulheres.

É possível argumentar que, ainda que as autoras do ato de ensinar sejam mulheres, elas ocupam um universo marcadamente masculino, pelo fato das disciplinas escolares terem sido construídas pela ótica masculina. A produção e a transmissão dos conhecimentos são realizadas por instrumentos construídos por homens, como

os programas, os livros e os mapas; além disso, os métodos de investigação "científicos" válidos e a linguagem também são masculinos (LOURO,1997, p.93).

No Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, "braço espiritual da colonização", para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. primeiras escolas brasileiras regidas por esses irmãos (e a grande maioria daquelas que se organizam a partir de outras ordens religiosas) constituem-se, pois, num espaço marcadamente masculino, voltado para a formação de um católico exemplar. É importante notar que esse modelo de ensino permanece no País por um longo tempo, mesmo depois de oficialmente afastado, ao final do século XVIII (LOURO,1997, p. 98).

No Brasil, ao longo da segunda metade do século XIX, além da inserção das mulheres na sala de aula, temos também o predomínio destas como docentes. O magistério, portanto, se torna atividade não só "permitida" como indicada para o público feminino. Yannoulas (2011) aponta que, desde os primórdios, o magistério, no ensino das letras, foi considerado enquanto atividade possível de ser desempenhada pelos sujeitos sem distinção de sexo. Entretanto, a partir da justificativa naturalista da identidade feminina, foi defendido que as mulheres poderiam desenvolver melhor tal profissão, pois embora "instruíssem menos, educavam mais". Ou, ainda, por meio da justificativa ecológica da identidade feminina, foi argumentado que a limitada remuneração das mulheres fundamentava-se na necessidade dessas de salário somente para complementar a renda do pai ou do esposo, sendo estes últimos os provedores principais da família. Alegando, por último, que, se as mulheres eram responsáveis pelas crianças no lar, seria razoável transferir tal responsabilidade para o ensino.

Sendo assim, a profissão docente foi conformada enquanto ideal para as mulheres, uma vez que admitia formação específica para as funções de mãe e professora. Tal processo é discutido por Yannoulas (2011), que aponta a complexidade do fenômeno, elencando a importância de uso de dois conceitos distintos: feminilização, referente ao aumento do quantitativo de mulheres na profissão; e feminização, significando transformações qualitativas no significado da profissão – considerando que o segundo inclui e amplia o primeiro.

Importante analisar, neste contexto, a hierarquia existente nos diferentes níveis de trabalho no magistério, os distintos salários recebidos por homens e mulheres, o reconhecimento social de ambos e os desdobramentos desta realidade e contradições em relação aos gêneros. Faria *et al.* (1999) pontua:

Quando falo em professores, estou falando de uma pirâmide que inclui tipos muito diferentes de trabalho e na qual as mulheres estão localizadas em pontos muito definidos. Na base, está a educação infantil com praticamente 100% de mulheres. No topo estaria o ensino universitário, onde se encontra uma porcentagem bem menor de mulheres professoras. Quanto mais se sobe nela, mais velho o aluno, menor a proporção de mulheres professoras, mais alto o salário e o prestígio social, e cresce também a percepção do trabalho como intelectual e técnico em oposição a um trabalho afetivo (FARIA et al , 1999, p. 13).

Ao incorporarmos aos dados acima à lógica da divisão sexual do trabalho, de separação e hierarquização do trabalho de homens e mulheres, prevalece a ideia da educação básica como profissão majoritariamente feminina e o magistério enquanto função desvalorizada. Voltamos às postulações de Yannoulas (2011, p.284) para pensar a existência de uma forte relação entre alto número de mulheres em determinada profissão e a transformação qualitativa dessa: “Sob outra perspectiva, quando as profissões se feminilizam, passam a ser entendidas como extensão, no espaço público, da função privada de reprodução social (função dos cuidados)”. A manutenção de práticas sexistas na escola e no exercício da profissão são percebidas pela discriminação salarial vivenciada pelas mulheres e pela baixa valorização destas, embora possuam melhor qualificação educacional que os homens. Tal análise não descarta os processos de resistência imbuídos nas práticas do magistério, no qual perpassam greves, manifestações e demais ações que caminham na contramão da institucionalização do machismo – a exemplo das propostas de atividades e sugestões de estudos/pesquisas que buscam dar respostas e/ou criar alternativas de enfrentamento à violência sexista no contexto escolar.

Segundo Rosemberg (2001), desde 1996, a média de escolaridade feminina ultrapassa a masculina, evidenciando relevos expressivos, ainda que tenha mantido

patamar baixo para ambos os sexos. A autora indica que o alto fluxo escolar feminino e masculino apresentam-se em decorrência de reprovação, evasão e expulsão escolar – porém, o fluxo dos homens é mais alto. A defasagem série-idade acontece pela inserção tardia no sistema de ensino, por sucessivas saídas seguidas de entradas e por reprovações. A defasagem série-idade feminina é menos acentuada que a masculina em ambos os segmentos raciais e em todos os de renda; entretanto, as e os negras/os (pretos/as e pardos/as) apresentam defasagem mais intensa que os/as brancos/as. As pesquisas mostram indicadores de que mulheres negras, para quase todas as faixas etárias, apresentam melhores indicadores educacionais que homens negros.

De acordo com os estudos da Izquierdo (1994), a bipolarização humanas–exatas – carreiras “mais fáceis” e “mais difíceis” para alguns; e de gênero feminino e masculino para outras (*apud* ROSEMBERG, 2001) – parece persistir. Vemos carreiras universitárias com predomínio masculino intenso (engenharias civil, elétrica e mecânica), outras, com predomínio feminino (odontologia, jornalismo, letras e matemática); e, algumas, tendendo ao equilíbrio, como administração, direito e medicina veterinária.

As mulheres representam, atualmente, a maior parte dos brasileiros graduados, segundo pesquisa intitulada *Estatísticas de gênero - Indicadores sociais de mulheres no Brasil realizada pelo IBGE (2018)*. Ao tomar como base a população de 25 ou mais anos de idade com ensino superior completo, no Brasil, em 2016, as mulheres comparecem sendo 23,5% deste quadro, enquanto os homens figuram 20,7%. Destas, 10,4% são negras ou pardas. De homens negros ou pardos, tem-se um quantitativo de 7,0%. Quanto aos indicadores de frequência escolar do ensino médio, 63,2% são homens enquanto 73,5% são mulheres (IBGE, 2018). Complexos e preocupantes, tais dados evidenciam a baixa porcentagem de brasileiros e brasileiras que possuem acesso ao ensino superior, sendo o índice educacional brasileiro de homens e mulheres incipiente, se comparado à demanda populacional do país. Além

disso, os fatos nos trazem reflexões acerca do maior tempo que os homens permanecem no sistema escolar, demorando mais que as mulheres para, quiçá, concluir os estudos.

4.4 INTER-RELAÇÃO GÊNERO E EDUCAÇÃO

Ao estudar gênero associado às práticas educativas na atualidade, lançamos mão dos estudos de Guacira Lopes Louro, que nos convoca, tal qual Bertolt Brecht, a questionar o que é visto como natural e a desconfiar do que parece habitual⁴¹, principalmente as questões concernentes à produção de diferenças e desigualdades sexuais e de gênero, bem como suas articulações com outros "marcadores sociais", como os de raça, de etnia e de classe.

Para Louro (1997), a escola, assim como outras instituições sociais, também produz cisões, diferenças e desigualdades. Segregou ricos e pobres, homens e mulheres, além de afirmar o que cada um poderia ou não fazer. A escola, por intermédio dos professores, ao ensinar, institui determinados modos de falar, ouvir e calar, incentiva certas habilidades e outras deixa de lado, formando ora sujeitos dispostos a se envolverem ativamente no processo educacional, ora seres passivos. Tal resposta depende do modo de atuação deste profissional articulado as demais dimensões sociais, econômicas, raciais e de gênero que envolvem tanto o fazer educacional quanto o sujeito em questão.

Atualmente, sob outras roupagens e novos instrumentos, continuam sendo produzidas práticas educativas que separam os sujeitos, a exemplo da separação entre meninos e meninas para os trabalhos em grupos e para as filas, e a escolha diferenciada de brinquedos, variante de acordo com cada sexo. E quando, muitas vezes, eles e elas se misturam para brincar ou trabalhar? Produzimos formas diferenciadas de tratar a questão ou apenas naturalizamos o instituído e retornamos para o agrupamento por

41 Alusão ao poema *Nada é impossível de mudar* de Bertolt Brecht.

sexo? Louro (1997, p. 64) provoca as professoras (e professores)⁴² de séries iniciais, ao indagar:

[...] precisamos aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos "preocupar", pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando "desvios" de comportamento? É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.

A autora nos chama atenção, ainda, para a linguagem utilizada pelas professoras e professores em sala de aula. Aponta que uma das primeiras aprendizagens de uma menina na escola consiste em saber que, sempre que a professora disser "os alunos", ela também está incluída – a norma de linguagem utiliza o “ocultamento do feminino” (LOURO, 1997, p. 70). A gramática, portanto, expressa o poder masculino quando atribui preferência ao gênero masculino em detrimento do feminino, ainda que este último seja maioria. Partindo desta premissa, desde este momento já somos ensinadas que o feminino vale menos que o masculino, ou então possui menos força/poder.

Thorne (1993) reconhece que a escola, muitas vezes, favorece o agrupamento das crianças por gênero mais do que acontece nas demais situações, sejam de amizades de vizinhança nas ruas ou em *playgrounds*, onde grupos mistos são frequentes. Reitera que a separação de meninos e meninas é, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo, filas e propõem competições por sexo/gênero. Este agrupamento por sexo acontece também nas brincadeiras que ridicularizam um garoto ao chamá-lo de "menininha" ou "mulherzinha", menosprezando o feminino (apud LOURO, 1997, p. 83). Por outro lado, também encontramos, na própria escola, situações e atividades que subvertem a lógica binária do sexo oposto

42 Vimos que o número de professoras no magistério é absurdamente maior que o de professores.

e inferior. Nestas, os limites entre os gêneros são atravessados e sobrepostos, construindo outros possíveis na formação e desenvolvimento dos sujeitos.

Admitimos, assim, que a escola não apenas produz ou transmite conhecimentos, mas constrói sujeitos e identidades étnicas, de gênero e de classe (LOURO, 1997). E, tal como está organizada neste sistema, apresenta-se intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida em classes, o que torna o desafio de construção de uma educação emancipadora e transformadora ainda mais complexo. Nesse contexto, apostamos na transgressão das fronteiras impostas pela educação bancária e na utilização de práticas de resistência e de liberdade, conforme Hooks (2013) propõe, como alternativas necessárias. Reforçamos que, para a transformação substancial das relações sociais e do modo como está organizada esta sociedade, é indispensável a ruptura com o Sistema Capitalista-Racista-Patriarcal, que se mantém através da violência e desigualdades de raça, de classe e de gênero.

As pedagogias feministas ancoram-se no reconhecimento da existência das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens nas instituições escolares. Com o intuito de contrapor a educação pensada e construída por homens, as mulheres se organizam e propõem elas próprias a concepção de projeto de educação que almejam, sendo essa não sexista, não homofóbica, não racista, mas transformadora. Tais pedagogias buscam romper com o modelo androcêntrico de educação, o que significa produzir, com as próprias mãos, uma educação feminista e libertadora. Proposta por mulheres para homens, mulheres e o todo da humanidade, a educação feminista subverte a posição desigual e inferior à qual a mulher é submetida historicamente pela pedagogia tradicional (LOURO, 1997).

Inspirada na pedagogia progressista de Freire, as pedagogias feministas, na perspectiva emancipatória, pretendem a "conscientização", a "libertação", ou a "transformação" dos sujeitos e da sociedade (LOURO, 1997). Vale apontar que uma

pedagogia com tal propósito transcende, portanto, o espaço das escolas e universidades, devendo ocupar as casas, a política, e as ruas.

Destacamos que produzir uma educação feminista e libertadora, que fomente o desenvolvimento de capacidades e potencialidades de suas alunas e alunos, parece o caminho a ser percorrido, assim como investir na ruptura com a competição enquanto valor para estímulo à aprendizagem e buscar construir relações de ensino e aprendizagem que perpassam a camaradagem, a parceria e amizade. Deve-se, dessa maneira, fazer uso da solidariedade e do respeito como valores que devem cultivar educadoras e educadores, assim como educandas e educandos.

Consideramos relevante afirmar que buscar receitas ou soluções prontas para encarar problemáticas cotidianas que envolvem temas relacionados às desigualdades de gênero e de raça seria uma grande incongruência. Entretanto, apontar métodos e experiências satisfatórias nos auxiliam na caminhada, que não se inicia com determinado problema, mas tem continuidade através deste.

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, estão nas pichações dos banheiros, nas piadas, nas brincadeiras, nos namoros, etc (LOURO, 1997). Contudo, há ainda aqueles/as que negam tal fato, fundamentando-se em preceitos morais e religiosos, para que a sexualidade seja trabalhada somente em casa e pela família, e não incluída pela escola. Grande reflexo disto é a difusão do que discutimos anteriormente, intitulado ideologia de gênero e o projeto Escola Sem partido.

Entendendo a complexidade da temática, bem como as diferentes vertentes e concepções teóricas, lançamos mãos de diferentes leituras e autoras. Os estudos feministas apontam a mulher como sujeito e objeto de estudo, renegam sua posição secundária na produção científica. Tais teorias passam a assegurar o lugar da mulher

enquanto protagonista na literatura, na política, nas artes e nos demais âmbitos (LOURO, 1997).

Concordamos com Louro (1997) quando esta afirma que, a partir da elaboração da pedagogia feminista, não temos somente um acréscimo de temáticas a serem estudadas e pesquisadas, mas sim um outro modo de olhar e fazer pesquisa e educação. Para ela, efetiva-se uma transformação no modo de produzir o conhecimento e a política. O feminismo redefine o político e assume que o pessoal também é político, produzindo um outro modo de fazer política e ciência. Destacamos, então, a crescente produção das pesquisas feministas atrelada aos movimentos sociais e de mulheres que evidenciam as diferentes concepções e perspectivas de feminismo, uma vez que aumentam o número de pesquisadoras e estudiosas nas universidades, pós-graduações, grupos de estudos, movimentos sociais e outros.

5 LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE: OUSAR LUTAR, OUSAR LUTAR, ORGANIZANDO A JUVENTUDE PARA O PROJETO POPULAR⁴³

Há todo um velho mundo ainda por destruir e todo um novo mundo para a construir. Mas nós conseguiremos, jovens amigos, não é verdade? (LUXEMBURGO)

O Levante Popular da Juventude é um movimento nacional de jovens que atua de acordo com pautas emancipatórias históricas da classe trabalhadora, bem como com a criação de uma agenda de lutas a partir de demandas conjunturais, referentes ao atual contexto político, econômico, social e cultural. Nesse capítulo, utilizaremos, para descrever o movimento, materiais elaborados pelo próprio Levante⁴⁴ num esforço de sistematização de sua história, a saber: *Desafios da formulação estratégica do Levante Popular da Juventude* (2012) e *Cartilha da I Escola Nacional de Formação Política do Levante Popular da Juventude “Emerson Pacheco”⁴⁵ Eixo “Quem Somos”* (2016).

Figura 2- Cartilha da I Escola Nacional de Formação Política do Levante Popular da Juventude “Emerson Pacheco”



Fonte: Levante Popular da Juventude, 2016

43 Lema do 2º Acampamento Nacional do Levante Popular da Juventude.

44 A comunicação interna da militância do movimento é desenvolvida através de circulares e cartilhas.

45 Emerson Pacheco era um jovem negro e periférico, militante do Levante Popular da Juventude no Ceará/Fortaleza que foi brutalmente assassinado em maio de 2015.

O movimento assume como estratégia a construção do Projeto Popular para o Brasil, que envolveria um conjunto de transformações na estrutura econômica, social e cultural do país, também chamadas de reformas democráticas e populares. Para alcançar tal horizonte estratégico, o movimento compreende a necessidade de constituição de um bloco de alianças com outras organizações e movimentos. A acumulação de forças para construção do Projeto Popular, na perspectiva do Levante, envolve organizar a juventude, formar política e ideologicamente a militância, agitar e propagandear o projeto popular e, enfim, traduzir as contradições de vida da juventude em lutas sociais (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2012).

O objetivo do Levante é a organização do sujeito jovem da classe trabalhadora em toda sua diversidade: mulheres, negros e negras, LGBT's – em especial, periféricos, estudantes e camponeses, que são os três campos de atuação do movimento⁴⁶. A congregação desses diferentes sujeitos e o reconhecimento desses uns nos outros, expressa-se, ao mesmo tempo, como um de seus maiores desafios e potencialidades (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2012).

A organização faz uso de diferentes formas culturais para debater as ideias e realizar o trabalho político com a juventude como o teatro, a pichação, o muralismo, a batucada e a poesia. A esse método de trabalho chamamos AgitProp⁴⁷, sendo originado na Rússia Socialista.

A ênfase nas técnicas de agitação possibilitou a construção de uma estética que fugia da tradição política brasileira, como mostraram os próprios escrachos. Essa identidade foi imediatamente percebida como uma linguagem que dialogava com a juventude. Uma organização que se pretenda representar a juventude do povo brasileiro, deveria se expressar como tal. A animação como veículo de transmissão de uma mensagem política se transformou em uma marca do Levante (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2016, p. 8).

46 O trabalho com a juventude estudantil e dos bairros é inspirado, entre outras, na experiência da Revolução Sandinista.

47 Para saber mais, ler Estevam; Costa; Villas Bôas (2015).

O movimento carrega o legado de movimentos sociais da Via Campesina, que enxergavam a necessidade de fortalecer o processo de organização da juventude dos movimentos camponeses, para conformação de uma nova geração de militantes. Em articulação com a Consulta Popular⁴⁸, apontaram a construção de força social junto à juventude das periferias nos grandes centros urbanos onde, a partir dos anos 90, já se concentravam a maior parte da população – e, portanto, desenvolver-se-iam as grandes contradições e lutas nos próximos períodos (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2016).

O histórico do movimento está ligado ao desenvolvimento de um trabalho com a juventude no Rio Grande do Sul, nos anos de 2005 a 2012, período em que decide se nacionalizar para todo o país, realizando o 1º Acampamento Nacional em Santa Cruz do Sul-RS. Este evento reuniu mais de 1.200 jovens, sendo considerado o marco de fundação do movimento em questão. Naquele momento, além de consolidar nossa primeira instância, a coordenação nacional assina a Carta Compromisso envolvendo as principais bandeiras de luta assumidas pelo movimento (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2016).

Pouco tempo depois, ainda nesse mesmo ano de 2012, o Levante realiza a primeira ação de grande projeção na sociedade: uma série de escrachos desenvolvidos simultaneamente em 7 estados do país, denunciando torturadores e apoiadores da Ditadura Militar e colocando na ordem do dia a pauta por Memória, Verdade e Justiça (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2016).

Em 2014, organiza o II Acampamento Nacional na cidade de Cotia - São Paulo, com a participação de mais de 3000 jovens de 25 Estados brasileiros e o Distrito Federal, lançando sua II Carta Compromisso e reafirmando as bandeiras de luta defendidas

48 Instrumento político de caráter partidário criado em 1997 pelo MST e demais movimentos da Via Campesina. Tem por objetivo a construção de um projeto popular para o Brasil.

pelo movimento. Os acampamentos, como as demais atividades realizadas pelo Levante, são organizados através do trabalho coletivo do/as jovens. Buscamos, com a divisão de tarefas, que vai desde a formação à limpeza, produzir um sentimento de corresponsabilização pela construção do espaço por todos/as participantes. Ao final deste encontro, realizaram uma marcha em defesa a uma Constituinte Exclusiva e Soberana do Sistema Político⁴⁹, que denunciava o financiamento privado das campanhas eleitorais e essa velha forma de fazer política.

Já em 2016, na cidade de Belo Horizonte (MG), sob o lema “A nossa Rebeldia é o povo no poder”, o Levante constrói seu III Acampamento Nacional, que reuniu mais de 7.000 jovens de todo o país. Mantendo a tradição, ao final do encontro projeta a III Carta Compromisso (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2016) e realiza um ato político denunciando o caráter golpista do *Impeachment* de Dilma Rousseff. Neste acampamento, o Levante também dá passos importantes em um processo que já vinha sendo gestado anteriormente e se materializa em 2018, com a elaboração do Programa Popular para a Juventude. O programa reflete contribuições do movimento para formulação de políticas públicas de juventude ao sistematizar 10 eixos⁵⁰ que apontam pautas prioritárias para a garantia de uma vida digna para a juventude da classe trabalhadora. Tal documento foi apresentado à plataforma de governo defendida pelas candidaturas progressistas Lula-Haddad-Manu, nas eleições presidenciais de 2018 (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2018).

Em sua organicidade, tem, nas células, o coração do movimento. Formada por grupos de jovens que possuem como principais atribuições a vivência/socialização e o fortalecimento de vínculos de afeto/amizade; a formação, a experimentação de

49 Campanha nacional organizada em 2014 por diversas entidades e movimentos populares, que entre os dias 1 a 7 de setembro, participaram de votação sobre a necessidade de uma reforma no sistema político brasileiro.

50 Os eixos são: 1. Educação; 2. Trabalho, emprego e geração de renda; 3. Segurança pública e combate ao extermínio; 4. Diversidade e Igualdade; 5. Comunicação, Tecnologia e Mídia; 6. Cultura; 7. Esporte e lazer; 8. Saúde; 9. Direito à Cidade; 10. Participação Popular.

atividades de agitação e propaganda e a realização de trabalho de base. Seu maior objetivo é se reproduzir e formar novas células, através de encontros periódicos, definidos anteriormente, com planejamento, organização e divisão de tarefas. Além dela, o modelo orgânico do movimento congrega enquanto instância as coordenações; em nível municipal, estadual e nacional⁵¹, as secretarias operativas e os acampamentos, que são considerados instância máxima do movimento e têm como função traçar as diretrizes deste a cada dois anos (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2012).

Possui setores auto-organizados de mulheres, negras e negros e de diversidade sexual. “Constituem espaços de aprofundamento do debate feminista, antirracista, anti-homofóbicas, protagonizado pelos próprios sujeitos dessas opressões”. Não são entendidos como instâncias, estando vinculados às coordenações. E possuem coletivos, como o de comunicação, Agitação e Propaganda, Finanças, Formação, que:

reúnem os militantes responsáveis por determinadas tarefas estruturais e transversais que demandam certa especialização[...]Tais coletivos tem a responsabilidade de avaliar e planejar ações nos seus eixos de atuação. Os coletivos devem estar vinculados às coordenações e não devem ser entendido como instâncias (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2012, p. 5-6).

O Levante funciona a partir do seguinte tripé organizativo: *Formação, Organização e Lutas*, que reflete mais uma aprendizagem advinda dos movimentos populares. O primeiro tripé se caracteriza pela necessidade de organizar a juventude e de acumular força social; o segundo, por formar teórica e ideologicamente tal militância, elaborando planos de formação que deem conta das demandas da base e dos quadros, para avançarmos no nível de consciência política. Por último, tem-se a realização de lutas que se concretizam como atos, manifestações e outros. Estes processos/etapas acontecem simultaneamente, de forma dialética e dependente. Ou seja, cada um precisa do outro para continuar se realizando intencionalmente e de modo qualificado.

51 A coordenação nacional se desdobra ainda em uma coordenação executiva, e uma operativa nacional, estas com um número reduzido de militantes, respectivamente.

O movimento assume valores que devem guiar a práxis de cada militante, dentre eles: a solidariedade, a indignação, a luta pela igualdade, a pedagogia do exemplo, a prática do cuidado, o trabalho de base, etc. Junto a esses, é necessário o amor pelo estudo e pela construção do conhecimento, compreendendo que estudamos, sobretudo, para intervir de forma qualificada na realidade, com vistas a sua transformação. Para tanto, a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente é fundamental, assim como a formulação, enquanto movimento social, da nossa visão da realidade. “A educação formal e a criação do hábito do estudo individual são fundamentais para a formação do/a militante”, intensificando o processo de disputa de projeto de educação e sociedade (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2012).

A concepção de formação política do Levante Popular da Juventude (2012) diz respeito a “um processo integral que envolve diferentes aspectos e experiências, como os cursos, os processos de lutas, as contradições de vida, a vivência dentro da organização, o estudo individual, dentre outros”. Aprendemos tal método com os movimentos populares e, por isso, acreditamos que a formação política do militante é sempre um processo coletivo, que não se reduz ao espaço formal. Sendo assim, assumimos que as vivências enquanto movimento social também se constituem enquanto prática educativa, que se efetiva nas atividades organizativas diversas, como as manifestações e atos de rua, os acampamentos, as articulações com movimentos e instituições políticos, além da execução de tarefas outras.

Inspirados em Paulo Freire (1987, p. 36) e na Educação Popular, cremos que “os seres humanos se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Dessa maneira, as diferentes experiências coletivas possibilitam ao/à militante analisar o mundo no qual está inserido/a e ter conhecimento dos objetivos e da estratégia do movimento, além de fortalecer sua consciência política e a capacidade de desenvolver o processo de organização, luta, formação e acompanhamento junto a outras pessoas (LEVANTE

POPULAR DA JUVENTUDE, 2016). Sendo assim, analisamos que tal experiência organizativa corrobora o amadurecimento político dos militantes.

Importa constar que o Levante adota como princípio a autonomia frente a partidos, empresas e governos, organizando a juventude independentemente de filiação partidária, desde que essa condiga com os preceitos e interesses defendidos pela organização (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2012).

O método de formação reflete a realização de prática-reflexão-prática, envolvendo um processo contínuo de planejamento, estudo e avaliação do que estamos realizando enquanto ação. Buscamos, assim, vincular teoria e prática no desenvolvimento de uma práxis (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2012).

Outro elemento importante para o cotidiano do movimento é a mística, que, consideramos, deve ser alimentada. Ela está ligada ao fortalecimento da identidade, das convicções, da linha política, da estratégia e da tática do movimento, utilizando uma linguagem subjetiva e operando com os sentimentos que carregamos em nossa vida. Dessa forma, fortalecemos nossa esperança em um outro mundo possível ao homenagear e recordar experiências de luta dos povos e lutadoras e lutadores sociais que dedicaram suas vidas às causas populares. Assim, podemos ver a mística como uma forma de fortalecimento afetivo e espiritual da militância, posto que ela veio para o Levante pelo MST, e lá chegou pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), ligada à Igreja Católica.

A mística diz respeito a nossa capacidade de acreditar que a utopia é possível, assumindo forma de energia, sentimento e força e sendo compartilhada com quem acredita no mesmo projeto de libertação da humanidade e comunga dos mesmos valores e ideias. Possui estreita relação com os valores que cultivamos, como o companheirismo, o cuidado e a camaradagem, impulsionando-nos a exercitá-los no dia a dia (BOGO, 2009).

Não desejamos aqui nos colocar na posição ingênua de não indicar a existência das dificuldades e contradições que envolvem a construção do movimento, sobretudo porque elas são muitas e aparecem no trabalho de base diário, apresentando-se enquanto desafios reais para avançarmos em nosso objetivo de organização da juventude. Disputar ideológica e concretamente o interesse e a disposição dos jovens com os diversos mecanismos nesta sociedade é tarefa árdua. Os meios de comunicação, o computador, o videogame, as festas, além das igrejas e do tráfico de drogas, colocam-se como fortes elementos neste processo.

Ressaltamos as incongruências que permeiam as relações sociais nas quais estamos inseridos nesta sociedade capitalista, racista e patriarcal, uma vez que, enquanto militantes, também sofremos diretamente com condições como o desemprego, a pobreza, a fome e a violência. A crise econômica agravada neste período desencadeou a maior taxa de desemprego da história do Brasil, com 13,2 milhões de desempregados. Segundo dados da PNAD, a taxa de desemprego entre os jovens de 15 a 17 anos saltou 20 pontos percentuais: parte do patamar de 21,6% em 2014 para 41% em 2017. Por ser tratarmos de valores e princípios forjados no capitalismo, buscar desconstruí-los e, diariamente, produzir outros modos de estar no mundo, não é simples. Com isso, queremos dizer que também somos permeados por contradições que circunscrevem nossa vida material – e portanto, a militância.

A dificuldade para o cumprimento das tarefas e a disciplina com os horários é outra dificuldade que elencamos para análise. A instabilidade financeira da juventude, submetendo-se a trabalhos informais, diminui a disponibilidade para participação. Ademais, como a juventude é uma fase da vida geracional, a transição de militantes é algo que debatemos e não temos respostas. Ao completar em torno de 31 anos, o sujeito fica sem perspectiva de onde continuar sua militância.

Por vezes, inserimo-nos na lógica desumana do capital, que almeja e impõe a produção, ainda que esta seja antissistêmica. A sobrecarga de tarefas e o cansaço

são queixas recorrentes dos militantes, o que se relaciona à falta de tempo para o cuidado pessoal, para a família e outras demandas vinculadas ao lazer, ao estudo e ao trabalho. O adoecimento psíquico também tem permeado nossas relações, diminuindo a qualidade das relações, dos afetos, da militância e dos demais âmbitos da vida social.

Considerando as contradições e os desafios que envolvem analisar criticamente o movimento no qual estamos inseridas, aponto as dificuldades e limites deste trabalho. Afinal, é tênue o limiar entre o sujeito pesquisadora e militante, tais posições se entrecruzando. Nesta dissertação, a Amanda pesquisadora se articula e se funde com a Amanda militante, materializando uma pesquisa-militante que se efetiva através de um olhar acadêmico implicado e comprometido com as questões sociais, de raça e de classe. Este lugar, por vezes, embaça nossa lente de contato, pondo em evidência discursos inflamados e panfletários em detrimento de análises com mais presença teórica e técnica. Mesmo assim, não vemos a educação como lugar de neutralidade do pensamento, mas como espaço da luta de classes em que disputamos corações e mentes para um projeto de transformação da sociedade.

Assumir o lugar de intelectual orgânica, como proposto por Gramsci (1989), no desenrolar deste trabalho, foi tarefa necessariamente provocadora. Em *Intelectuais e a Organização da Cultura* (1989), Gramsci defende como tese central que os/as intelectuais são um grupo social autônomo, que assumem a função social de porta-vozes dos grupos ligados ao mundo da produção, reforçando a importância da luta de classes e da consciência política. Gramsci compreendia que a luta política também acontece no campo ideológico, revelando significados importantes para a organização social, uma vez que as/os intelectuais representariam o desafio, pela própria classe, de avanço da consciência de classe. O/a intelectual tem papel importante na disputa ideológica, nas batalhas das ideias. Dessa maneira, Gramsci (1989) aponta a necessidade de todo/a proletário/a ser considerado/a intelectual orgânico devido a sua

função educativa de dirigente e organizador/a. Assumir tal posição, portanto, não se realiza sem consequências, implicações e contradições.

Com entusiasmo, constatamos as inúmeras pesquisas, textos e trabalhos acadêmicos a respeito de gênero e de feminismo, fato que nos chamou atenção, uma vez que, mesmo realizando graduação e mestrado em instituições federais públicas de excelência, o primeiro não desenvolveu esses temas em seu programa e conteúdos, e o segundo contou com apenas uma disciplina optativa abordando-os. Quando cursei uma especialização de título “Psicologia em Interface com a Justiça” pude visualizar o tema gênero contido no programa das aulas obrigatórias, embora com carga horária reduzida, se comparada às demais. Em contraposição a essa realidade, vimos uma boa produção de dissertações pautadas em tais conteúdos, além de trabalhos vinculados à pesquisa e à extensão, bem como, de atividades construídas pelos centros e diretório acadêmicos, que eram desenvolvidas na perspectiva feminista em maior escala.

Tal experiência nos remete à compreensão de que a inserção dos estudos sobre gênero e feminismo nas disciplinas e programas de graduação e pós-graduação, embora não se inicie agora, ainda é tímida e insipiente. A nós, a apresentação do debate feminista somente aconteceu por iniciativa do próprio movimento social, já durante a graduação. O mesmo se pode dizer acerca do debate e das categorias analíticas em torno das questões racial e LGBT, as quais eram discutidas, sobretudo, através de interesse individual ou coletivo.

5.1 MOVIMENTOS SOCIAIS

Este subcapítulo visa trazer à discussão a conceituação de movimento social e de Novos Movimentos Sociais. Para tanto, utilizaremos como subsídio as contribuições de Maria da Glória Gohn em *Movimentos sociais do início do século XXI: antigos e novos atores sociais (2010)* e *Movimentos sociais na contemporaneidade (2011)*.

Buscaremos entender em que medida o Levante Popular da Juventude se assemelha e se afasta do conceito de Novos Movimentos Sociais (NMS).

Segundo seus estudos, a conceituação de movimento social é permeada de definições, a depender da abordagem teórica que se utiliza. Dentre as principais correntes teóricas, a autora apresenta: a histórico-estrutural, a culturalista-identitária e a institucional/organizacional/comportamentalista. A Teoria dos Novos Movimentos Sociais (TNMS) está inserida na corrente culturalista-identitária.

A produção acadêmica sobre a categoria analítica “movimentos sociais” só passa a ser estudada com mais força pela sociologia no Brasil nos anos 1970-80,⁵² quando é considerada, por alguns autores, como fonte de renovação nas ciências sociais. A emergência dos estudos sobre movimentos sociais aconteceu junto à efervescência dos movimentos populares urbanos, normalmente articulados territorialmente e reivindicando equipamentos públicos coletivos a questões concernentes à moradia (GONH, 2010).

Por seu caráter social, político e histórico, os movimentos sociais sofrem transformações com os diferentes contextos históricos, configurando-se enquanto esfera de ação social coletiva e demarcando interesses, identidades e projetos de grupos sociais (GOHN, 2010).

Gohn (2010) define movimentos sociais como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2010, p.13). Enquanto ação concreta, apresentam diferentes formas, desde a denúncia, a pressão direta e a pressão indireta. A direta se expressa pelas marchas, mobilizações, atos de desobediência civil e negociações. Atualmente, utilizam fortemente as redes sociais como meio de

52 O termo foi utilizado pela primeira vez por Herbert Blumer em 1939 (GOHN apud SILVA, 2017).

comunicação e informação com o público (GOHN, 2010). As mídias apresentam-se como impulsionadoras das manifestações sociais dos últimos tempos, contribuindo com a divulgação da ação a ser realizada, como responsável pela mobilização de diferentes atores e atrizes.

Acreditamos, tal qual Gohn (2010), que os movimentos sociais aparecem como força social organizada que aglutina pessoas como campo de atividades, sendo fonte de criatividade e inovações socioculturais, bem como de experimentação social. Tais experiências possuem uma memória histórica de lutas que se atualiza no presente e dá sentido às lutas da atualidade à medida que são recriadas e ressignificadas.

Touraine, citado por Gohn (2010), sugere que os movimentos sociais expressam fonte de energia de resistência à velha sociedade e aos velhos costumes que oprimem e impedem o surgimento do novo, conformando-se enquanto energia canalizada para um fazer intencional, propositivo. Entretanto, a autora salienta, também a existência de movimentos conservadores que não desejam ou buscam mudanças sociais libertadoras. Com ideologias não democráticas, mostram intolerância e utilizam a violência e o ódio como meio para o desenvolvimento de suas ações.

Os processos de mobilizações do final da década de 70 e parte dos anos 80 no Brasil e na América Latina desenvolveram-se por grupos de oposição e resistência à ditadura militar, inclusive por movimentos de base cristãos, inspirados na teologia da libertação. No final dos anos 80 e durante os anos 90, o cenário se modificou drasticamente, havendo uma queda nas manifestações de rua, que garantiam visibilidade aos movimentos nas cidades. Tal baixa está relacionada por estudiosos com a queda da ditadura militar, alvo dos protestos até então desenvolvidos. Ainda assim, a autora evidencia que os movimentos sociais brasileiros dos anos 1970/1980 contribuíram largamente para a conquista de vários direitos sociais circunscritos em leis na Constituição Federal de 1988 (GOHN, 2010; 2011).

Gohn (2010; 2011) afirma, ainda, que, a partir dos anos 90, apareceram novas formas de organização dos movimentos populares; aquelas mais institucionalizadas, como exemplo, os fóruns locais e nacionais, iniciativas de parceria entre a sociedade civil organizada e o poder público. À medida que as políticas neoliberais avançavam, outros movimentos sociais iam surgindo em resposta e contraposição a essas. Ganham destaque os grupos de mulheres, da comunidade LGBT, o movimento negro e a juventude, que cria inúmeros movimentos culturais de música e de protesto, como o hip hop. Além deles, tiveram importância os movimentos de indígenas e de funcionários públicos, especialmente os da saúde e da educação, e ecologistas.

Já os séculos XX e XXI são marcados por transformações conjunturais, econômicas, sociais e culturais, estabelecendo um novo cenário, este forjado por novos movimentos sociais, novos sujeitos e novas demandas. Houve o surgimento de movimentos que ultrapassavam as fronteiras, como o Fórum Social Mundial, assim como o aparecimento de movimentos com demandas seculares, como a terra para produzir, a exemplo do MST. Junto a esses, há emergência também de movimentos identitários, reivindicatórios e culturais (GONH, 2010).

Para Gohn (2011), os movimentos tradicionais de base foram enfraquecidos, sobretudo na maneira e nas estratégias de fazer política, criando-se novas formas de organização a partir da utilização da internet e da atuação nas redes sociais. Nesse período, ressalta-se ainda a eclosão de maior consciência ambiental, que propiciou o surgimento de ONGS e sujeitos organizados em associações e no terceiro setor. Segundo a autora, tais movimentos possuem caráter pluriclassista e anti-global (GOHN 2010; 2011).

A TNMS entende que estes cumprem papel de pressão social para resolução dos problemas sociais, e não mais contra o Estado. A autora indica que, assim como o Estado, o mundo do trabalho e os patrões perdem a centralidade nas lutas entre as organizações políticas. Tal teoria centra forças nas reivindicações de segmentos

sociais não abordados pelas correntes histórico-estruturalistas, como os movimentos de mulheres, da diversidade sexual, de negros/as, de estudantes, de ambientalistas e de indígenas, elevando-os ao patamar da luta política (GOHN 2010).

Ancorados nos pressupostos de Gohn (2010; 2011), identificamos que o Levante Popular da Juventude se considera um movimento social progressista e classista, tendo como referência o marxismo e as experiências, princípios e valores de movimentos populares de base. Além disso, tem como diferencial a forma de fazer política ao utilizar a arte e diversos elementos da cultura enquanto método de trabalho para organizar a juventude.

O sujeito político organizado pelo movimento é a juventude da classe trabalhadora, vista a partir dos diferentes sujeitos que a compõem: mulheres, negras/negros, LGBT's, estudantes, periféricos, camponeses/as. Organiza o/a jovem urbano/a, localizado/a nas cidades e nos grandes centros urbanos e também o/a camponês/a, embora este último, em maior nível como articulador. Assim, congrega a vivência da juventude da periferia e sua experiência de organização, principalmente em associações de bairro, grupos de cultura e de jovens estudantes, que trazem consigo o significado da luta histórica do movimento estudantil. Embora diversos, identificam-se enquanto classe trabalhadora, transpondo os limites geográficos e avançando no pertencimento de classe e na consciência política.

Sendo assim, o Levante Popular da Juventude incorpora características dos Novos Movimentos Sociais, como o caráter identitário e o modo de organização destes. Também se expressa como popular e marxista ao visar a transformação desta sociedade de classes e a socialização dos meios de produção, assim como a construção do novo homem e da nova mulher através de relações sociais não desiguais de gênero e raça. Concomitante ao uso das redes sociais como instrumento para mobilizar e dar visibilidade às suas ações, busca construir um projeto de

sociedade contra-hegemônico, em articulação com outros movimentos sociais, que chama de Campo Popular, MAB, MST, MPA e Consulta Popular.

O Levante utiliza metodologias advindas dos movimentos sociais da Via Campesina, das CEBS e das Pastorais da Juventude, como a mística e a organização em células. Além disso, atua no combate às opressões, agregando ao movimento pautas feministas, antirracistas, da diversidade sexual e de gênero – debate este que parte dos partidos de esquerda e dos movimentos sociais ignoraram durante um longo período histórico, por entenderem que dividia ou secundarizava a classe trabalhadora como categoria analítica central e como sujeito revolucionário capaz de levar a cabo as pretensões antissistêmicas de tais entidades. No momento atual, em que evidenciamos a necessidade desta imbricação, constituir-se-ia grande equívoco não considerar que a classe operária possui gênero e cor.

Concatenando as ideias de Gohn (2010), identificamos que o Levante projeta, em seus militantes, sentimento de pertencimento social, uma vez que sujeitos antes dispersos passam a atuar de modo intencional e ativo no grupo. A referida autora narra que os Novos Movimentos Sociais reivindicam a ética na política e visam resgatar o caráter público das instituições e dos espaços em contraposição às políticas neoliberais defendidas pelo mercado. Além disso, colocam relevância aos aspectos da subjetividade dos/as militantes, realizando críticas, bem como propostas para resolução dos conflitos – características que identificamos presentes também no Levante.

O movimento, que tinha seu funcionamento mais centrado na ação direta⁵³, com fortes elementos de agitação e propaganda, passa a dar maior importância à realização de cursos de formação política para nivelar, em sua militância, o entendimento de sua

53 Influenciado, sobretudo, no lema “A ação faz a organização” de Carlos Marighella, sendo este, grande referência para o movimento.

concepção estratégica e tática e de projeto de sociedade, qualificando sua *práxis*. Mantém seu caráter autônomo, que preza pelo protagonismo dos/as militantes, independentemente de orientação partidária deste/a, ainda que, devido à conjuntura atual de consolidação do Golpe, tenha conseguido orientar a participação e contribuição do movimento em campanhas eleitorais de cunho progressista e popular em nível nacional, federal e estadual.

Assumimos a mesma análise de Santos (2018) acerca da caracterização do Levante Popular da Juventude⁵⁴, quando este aponta que o movimento se insere no campo dos movimentos sociais revolucionários, apoiando-se na corrente marxista-leninista. Para tanto, afirma o método, adotado pelo movimento, de análise das contradições da realidade, com o intuito de transformá-la radicalmente; bem como relembra as motivações históricas da existência e do compromisso do Levante com a respectiva corrente. Blumer (*apud* GOHN, 1994) define os movimentos revolucionários como aqueles que querem reconstruir por completo a ordem social, buscando conformar novos valores morais.

Frisamos que “o paradigma marxista aplicado à análise dos movimentos sociais tem sido visto, de forma generalizada, erroneamente, como sinônimo de análise do movimento operário” (GOHN, 1994, p 171), não se alargando aos demais movimentos. A elaboração da releitura do marxismo ortodoxo, deslocando o eixo das determinações exclusivamente econômicas para demais âmbitos da vida social, como o cultural (GOHN, 1994), foi crucial para o avanço dos estudos atuais. Os estudos marxistas contemporâneos, segundo Gohn (1994), apontam que os movimentos sociais não surgem espontaneamente: tornam-se movimento pelas ações dos homens (e mulheres) na história, assim como pelas organizações de sujeitos que atuam conjuntamente a bases sociais mobilizadas.

54 Guilherme Ribeiro Miranda dos Santos é militante do Levante Popular da Juventude e defendeu a dissertação *A prática educativa no movimento social “Levante Popular Da Juventude”: narrativa de participantes* (2018)

Santos (2018, p. 35), em sua dissertação de mestrado, também faz análise do Levante de acordo com o interacionismo-simbólico. Para ele, tal abordagem:

[...] permite o enquadramento do movimento social sob diferentes enfoques, isso porque é possível identificar na conformação do Levante Popular da Juventude os cinco mecanismos necessários ao crescimento e consolidação de um movimento social segundo Blumer: a) a agitação, identificada na existência de um coletivo específico para isso, bem como no desenvolvimento de ações de denúncia; b) o desenvolvimento de um espírito de corps, percebida em reuniões, manifestações, na “mística”, acampamentos, entre outros; c) de uma moral, apreendida a partir do culto a símbolos e lideranças revolucionárias e a textos “sagrados”, como as formulações de Marx, Engels e Lênin; d) a formação de uma ideologia, existente nas formulações e escola de formação do movimento; e e) o desenvolvimento de operações táticas, que envolve a participação de militantes e o construção de objetivos, no caso, a consecução da revolução brasileira (SANTOS, 2018, p.35).

Para Blumer, a agitação possui significativa importância para o movimento, no sentido de “despertar e ganhar a atenção das pessoas, seduzi-las em seus sentimentos e impulsos” (Gohn, 1997, p. 33). No Levante, também consideramos a agitação peça chave na conquista de novos corações e mentes, sobretudo pela batucada, que atrai a juventude e os demais segmentos dos movimentos sociais. Esta se destaca como novidade e ousadia na forma de fazer política (GOHN, 1997).

A construção do *esprit de corps* diz respeito à “construção de uma atmosfera de cooperação entre os sujeitos do movimento” (Gohn, 1997, p 33), reforçando a identidade, concepção e simbologia deste, através, inclusive, da prática educativa produzida com a participação nas atividades. Neste eixo, o sentimento de pertença, fidelidade e solidariedade ao coletivo aparecem como valores, que, como afirmado pelos autores Santos (2018) e Gohn (1997), presentificam-se na mística dos movimentos sociais.

Blumer identifica, ainda, que os movimentos específicos se caracterizaram por metas e objetivos bem definidos, por organização e estrutura desenvolvidas e por lideranças reconhecidas. Além disso, teriam tradições, valores e regras, e seus membros

possuiriam consciência do coletivo, como podemos perceber no Levante Popular da Juventude (GOHN, 1997).

Ao adentrarmos no âmbito de se pensar a relação entre movimentos sociais e educação, compreendemos que as lutas e os movimentos pela educação têm caráter histórico e processual, ocorrendo nas escolas, nos espaços institucionais e nos não formais. Gohn (2011) analisa a luta por educação como uma luta por direitos e pela construção da cidadania.

Os movimentos sociais são, também, instrumentos de produção de saber: a aprendizagem produzida através da participação nestes são múltiplas, tanto para o grupo como para os indivíduos, dado o caráter educativo de suas ações (GOHN, 2011). Tal aprendizagem acontece no âmbito teórico, pelo estudo e por formações realizadas no movimento, ou por estímulo desse, em âmbito prático, à participação e à organização efetiva no movimento, no cumprimento de tarefas e na realização de lutas, dentre outros. Gohn (2011) cita cerca de 12 aprendizagens advindas da inserção em um movimento social, dentre elas as aprendizagens política, social, cultural e simbólica. No caso da nossa pesquisa, inferimos que a articulação entre movimento social, mais especificamente o Levante Popular da Juventude, e escola vislumbra gerar um processo de formação educativa nos sujeitos militantes e participantes da pesquisa. Direta ou indiretamente, as pautas de luta dos movimentos sociais acabam se inserindo na educação formal. No Brasil, nas últimas duas décadas, entre os principais eixos das demandas pela educação está a luta contra discriminações e preconceitos de todos os tipos, nas escolas de ensino básico (SILVA, 2017).

Touraine (2010), citado por Silva (2017), afirma que, para a compreensão dos movimentos sociais, é necessário considerar as estruturas sociais nas quais estes estão inseridos e se manifestam. Segundo o autor, além de analisar os valores e crenças comuns para a ação social coletiva, é importante avaliar que cada sociedade

tem uma historicidade na qual se desenvolvem os conflitos entre as classes, de acordo com a cultura, com a política, etc. Para ele, os movimentos sociais seriam os que conjecturariam os conflitos e as contradições entre as classes. Engajado em articulações e relações concretas, o sujeito coletivo construtor do movimento social é engajado e crítico, perspectiva com a qual concordamos ao analisarmos os/as militantes do Levante. Consideramos significativo também a expressão de Touraine, citado Silva (2017), ao evidenciar que a existência de uma sociedade democrática só é possível através de sujeitos individuais e coletivos que se responsabilizam pela vida, respeitam a diversidade de culturas e o diálogo entre os diferentes (Touraine, 1994 *apud* SILVA, 2017).

5.2 TECENDO UM PROJETO POPULAR PARA A EDUCAÇÃO

Neste subcapítulo, abordaremos a concepção de Educação Popular defendida pelo Levante Popular da Juventude. Para tanto, traremos as principais pautas e campanhas assumidas pelo movimento, com o intuito de ilustrar como se tem materializado tal proposição.

O Levante se ancora na Educação Popular, desenvolvida e inspirada, dentre outros, pelo legado de Paulo Freire. É ampla a influência tanto deste intelectual quanto da Educação Popular nos movimentos sociais que lutam pela libertação social do vigente modo de produção e das relações sociais produzidas neste e por este sistema capitalista, racista e patriarcal. Freire (1987) inspira educadores e educadoras a atuar na área da educação a partir de uma perspectiva comprometida com a luta do povo, e, portanto, distanciando-se de uma pedagogia neutra e bancária.

Segundo Paludo (2015), construída nos processos de luta e resistência das classes populares, a Educação Popular é desenvolvida na América Latina entre as décadas de 1930 e 1960, após a ditadura civil militar, no processo de redemocratização. Enquanto concepção educativa que relaciona a educação e a política, tem como base teórica, principalmente, as ideias de Paulo Freire e o método deste de alfabetização

de jovens e adultos e a Pedagogia do Oprimido. Além disso, também utiliza a Teologia da Libertação, os movimentos urbanos, rurais e comunitários e os movimentos de cultura, articulados com o Teatro do Oprimido. A concepção de educação popular é gestada no interior do “Movimento de Educação Popular”, que acontece num movimento político e sociocultural mais amplo (PALUDO, 2015).

Sobre o movimento de educação popular no Brasil, Freire (1999) aponta diversos mecanismos políticos, sociais ou culturais de mobilização e conscientização das massas, como o movimento de cultura popular, organizado pela União Nacional dos Estudantes, pela ampliação das sindicalizações rural e urbana, entre outros.

Para Freire (1987), o ato de educar é um processo complexo, em que, na relação educando e educador, ambos aprendem e ensinam, compreendendo o ato de ensinar não como mera transmissão de informações – assim como propõe a educação bancária –, mas como a oportunidade de criação e construção de conhecimento e educação. Além de possibilitar o aprendizado de ler e escrever, oportuniza a leitura de mundo enquanto percepção e análise da realidade e transformação deste. Articula alfabetização e conscientização.

A educação progressista de Freire enxerga os sujeitos como seres ativos, históricos, e não como tábulas rasas; sendo capazes de transformar o mundo e ser transformado por ele, num processo recíproco e dialético. Tal concepção respeita e dá valor aos conhecimentos, à cultura e aos valores do educando.

O diálogo é elemento fundamental neste processo, uma vez que o ato de educar acontece com o outro e não para ele. A educação, portanto, acontece na relação com os sujeitos e com o mundo (FREIRE, 1999). Para o autor, a educação não pode ser entendida fora do contexto no qual a sociedade se encontra, compreendendo-a como parte da realidade social. Dessa maneira, ele acredita que se deve sempre partir da

realidade dos sujeitos, a qual deve ser incorporada aos processos educativos, analisada, questionada, para, assim, ser transformada (FREIRE, 1987).

Tecer um projeto popular de educação atravessa o Levante Popular da Juventude desde o nascimento deste, ao anunciar como pauta central a defesa do direito ao acesso à educação pública e gratuita a todos os brasileiros e as brasileiras. Defendemos um projeto popular para a educação que se caracterize enquanto um conjunto de reivindicações históricas da população brasileira, concernentes às políticas educacionais: a luta por uma educação e um ensino público gratuito, obrigatório, universal e laico; o reconhecimento de outras concepções de educação e cultura política (como a educação popular advinda dos movimentos sociais); a democratização do acesso ao ensino superior (através de conquistas das políticas afirmativas como as cotas sociais e raciais e programas de assistência estudantil), dentre outros.

No atual cenário brasileiro, o debate de projetos de educação ganha centralidade, uma vez que as forças políticas antagônicas se expressam com maior intensidade e as disputas de concepções de realidade ganham espaço. No processo que culminou no golpe de 2016, houve um crescimento de manifestações neofascistas e conservadoras, que desprezam os valores democráticos. Este cenário de aumento do ódio, da violência e da intolerância, que chamamos de fascistização da sociedade brasileira, evidenciou-se em diversos âmbitos, a exemplo do crescimento da violência contra LGBTs e da perseguição contra as religiões de matriz africana (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2018). Como reação a essa onda retrógrada, tivemos as ocupações secundaristas e universitárias em 2016, que colocavam em disputa o projeto de educação a ser implementado nos próximos anos, bem como o financiamento deste, evidenciado através da PEC do Teto dos Gastos, que anuncia o investimento no ensino privado em detrimento do público.

De acordo com o Censo da Educação Superior do INEP de 2017, 87,9% das universidades brasileiras são privadas e apenas 12,1% públicas. Dos mais de 8 milhões de estudantes universitários, as universidades privadas concentram 75,3% das matrículas, enquanto as instituições públicas reúnem somente 24,7% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017). Nestes casos, há uma transferência do direito e do dever do Estado ao mercado – e temos o que chamamos de mercantilização da educação brasileira. Essas disputas entre o ensino público e o ensino privado apresentam-se como projetos políticos antagônicos que demarcam a luta de classes presente no âmbito educacional.

Desde seu surgimento, o Levante evidencia o compromisso com a educação pública enquanto pauta central de luta da juventude brasileira. Ainda em 2012, lança a *Campanha Projeto Popular para a Educação (3PE)*, organizada em uma cartilha que instruiu o trabalho da militância nas escolas e universidades, a fim de discutir o projeto de educação que almejamos construir. Tal processo foi desenvolvido a partir da análise conjunta aos/às estudantes dos limites da escola atual, bem como a partir de apontamentos acerca da educação que queremos e evidenciamos como necessária.

Para o movimento, a ocorrência de uma transformação substancial na vida da juventude e de todo povo brasileiro não se dará sem que haja mudanças profundas no sistema educacional do país. Analisamos que, ao longo de muitos anos, as instituições de ensino no Brasil foram um privilégio para os filhos das elites. Atualmente, ainda que o acesso à educação formal esteja mais amplo, o sistema educacional permanece operando de modo desigual. Para o Levante Popular da Juventude, a educação formal acaba reproduzindo as diferenças sociais e econômicas inerentes à sociedade brasileira. O Projeto Popular para Educação aparece, portanto, enquanto ferramenta para que a juventude construa alternativas de futuro, apresentando-se como um projeto que visa transformações profundas na educação do país, bem como a construção de um novo sistema educacional que

possibilite atender aos interesses e às demandas de toda a população (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2012).

Em período político e ideológico de mais amadurecimento para o movimento, partimos para uma segunda iniciativa, a campanha *Ocupe Educação* em 2017. Essa ação teve como objetivo promover atividades e debates em torno de temáticas fundamentais para educação brasileira no momento atual, como financiamento, currículo e acesso ao ensino superior. Acreditamos na importância da juventude em refletir e debater criticamente sobre os dilemas e desafios identificados nas políticas educacionais desenvolvidas no país – passo importante para a formulação e a construção de uma educação mais voltada aos interesses da comunidade escolar.

Outra iniciativa importante do Levante Popular da Juventude é a construção da rede nacional de cursinhos populares, intitulada *Podemos +*. Entendida pelo movimento como mais um modo de disputar o projeto de educação e de sociedade, a rede de cursinhos populares se apresenta como produção de práticas educativas que almejam alargar as possibilidades de acesso da juventude da classe trabalhadora ao ensino superior. A construção de aulões pré-enem em menor escala e de cursinhos populares é uma orientação nacional do movimento, que compreende tal experiência como forma de massificação do Levante. Massificação aqui entendida como possibilidade de crescimento do movimento através da adesão de mais jovens e de constituição de células, bem como o enraizamento da luta popular em novos bairros, via articulação com referências comunitárias (associação de moradores, escola, unidade de saúde, coletivo de jovens). Este processo é desenvolvido concomitante à constituição de forte vínculo e compromisso com a comunidade e com o território de atuação (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2017).

O desenvolvimento de cursinhos populares é uma das formas de resistência popular assumida pela classe trabalhadora ao exercer uma prática educativa emancipatória a partir da realidade concreta das comunidades nos seus territórios. Os cursinhos

viabilizam a transformação da realidade educacional e da vida dos sujeitos por meio da organização popular, reforçando a construção de espaços contra-hegemônicos com vistas à transformação social. Articula, também, a luta econômica – neste caso, educacional – com a luta política, que visa não só à emancipação individual como coletiva, de superação das estruturas capitalistas e de suas relações (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2017).

O Levante está inserido na União Nacional dos Estudantes (UNE), entidade que, ao longo da história do nosso país, teve importante contribuição nos processos de luta, a exemplo da defesa da democracia e da soberania nacional, das lutas contra a ditadura militar, das mobilizações pela redemocratização do Brasil, o Fora Collor, e a campanha “O petróleo é nosso” na década de 50. Além disso, também colaborou para a luta pela popularização e pela democratização da universidade, através da pauta de reforma universitária na década de 60 e nos últimos anos; para a defesa das políticas implementadas pelos governos petistas que ampliaram o acesso ao ensino superior por meio das políticas de cotas sociais e raciais, do REUNI, PROUNI, etc. Listamos também a luta pela ampliação dos recursos que financiam a educação, travada no ano de 2013 na disputa do Plano Nacional de Educação (PNE), a qual resultou na meta para o governo alcançar o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação pública brasileira, por meio dos royalties do pré-sal (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2019).

O Levante Popular da Juventude, inserido no movimento estudantil brasileiro, assume a tarefa de luta pela transformação da universidade e da sociedade, guiado por um projeto político alternativo, de emancipação da classe trabalhadora, que denominamos Projeto Popular para o Brasil. Para o movimento, portanto, a luta pela transformação da educação não pode ser desvinculada de um processo de lutas maior, global, de sociedade. Assim, a defesa por um projeto de educação é também a luta por um projeto popular de país, à medida que se disputa um espaço estratégico na produção e na disseminação das ideias, da ciência e da tecnologia.

5.3 O FEMINISMO NO LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE

Neste subcapítulo, abordaremos a concepção de feminismo popular defendida pelo Levante Popular da Juventude. Para tanto, traremos as principais pautas e campanhas assumidas pelo movimento, com o intuito de ilustrar como se tem materializado tal proposição.

[...] nos comprometemos com a luta contra o machismo, na sociedade e dentro de nossa organização, pois se os trabalhadores são explorados pelo sistema capitalista, as mulheres são duplamente oprimidas e exploradas: enquanto trabalhadoras e enquanto mulheres. Temos que estar lado a lado com as organizações do movimento feminista no combate ao patriarcado, a violência sexista e a mercantilização do corpo das mulheres, assim como fomentar a auto-organização das mulheres no Levante Popular da Juventude (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2012).

Desde o processo de nacionalização do Levante, este assume o feminismo popular como princípio e pilar da organização, dando passo importante para um movimento jovem e misto, que se propõe a ser de “novo tipo”. O objetivo é produzir um mundo novo pautado na construção de novos homens e mulheres, com valores e relações de outro tipo, de companheirismo e camaradagem.

O feminismo⁵⁵ foi assumido pelo todo da organização a partir de uma demanda real das mulheres do movimento, que apontam a necessidade do comprometimento do Levante com a luta de enfrentamento ao machismo, ao Patriarcado e a todo tipo de violência contra a mulher, como explicitado em nossa I Carta Compromisso. Sendo assim, em nosso primeiro espaço de âmbito nacional, após inúmeros debates e contradições, incorporamos o feminismo como bandeira central para a construção do Projeto Popular.

55 Compreendemos a existência de diferentes feminismos que divergem de acordo com a corrente teórica, entretanto, aqui nos ateremos ao feminismo popular.

Tal feminismo reivindicamos como popular, uma vez que entendemos a necessidade de propor, através de análise desenvolvida em conjunto às mulheres da classe trabalhadora, uma alternativa de projeto que seja coerente com suas demandas reais. Um feminismo que entenda que compreenda que a luta pela emancipação das mulheres não pode estar dissociada da luta pela transformação substancial da sociedade e da emancipação humana.

É importante dizer que o feminismo popular está em processo de formulação junto ao projeto popular, e que se orienta pela ruptura com o sistema Patriarcal-Capitalista-Racista, compreendendo as dimensões de classe e raça que estão imbricadas no processo. Romper com todas as estruturas que sustentam a opressão e a exploração das mulheres e dos homens é fundamental para o processo de construção de nossa libertação.

O movimento se desafia a popularizar o feminismo e avançar em sua materialização para além dos muros das universidades, extrapolando o âmbito teórico e acadêmico. Assumimos o compromisso de construção de um feminismo que visa realizar luta e possibilitar vitórias concretas para a vida das mulheres, a partir de um trabalho de base que considere as demandas concretas das suas vidas.

A auto-organização é apontada como princípio do levante, uma vez que as mulheres são os sujeitos protagonistas da luta, enquanto os companheiros são entendidos como aliados políticos neste processo – não como inimigos. Para além da realização do debate nos espaços auto-organizados, encaramos como desafio a transversalização do feminismo no movimento, fazendo-o vivo em todos os nossos espaços, sejam eles espaços de formação, atos, reuniões, cursos e/ou manifestações. Encaramos essa provocação como princípio que guia nosso fazer político.

Na constituição de nossas coordenações nacionais, estaduais e municipais, orientamos a paridade de gênero no sentido de igualar a participação de mulheres e

homens nas instâncias de direção do movimento, assim como buscamos garantir o protagonismo das mulheres em nossas frentes de atuação, para além do feminismo. Este processo está vinculado à luta pela participação da mulher na política, necessariamente incorporada ao movimento.

Dentre as bandeiras de luta assumidas pela organização, temos a luta de enfrentamento à violência contra a mulher em todas as dimensões, uma vez que esta aparece como problema real na vida das mulheres brasileiras e do mundo. Entendemos que a tarefa de combate à violência contra a mulher deve se realizar também dentro do movimento e nos diversos espaços políticos que construímos, sendo assumida por nós mulheres e pelos nossos companheiros, no sentido de coibir práticas e discursos machistas.

A luta por creches públicas é também fundamental para o movimento, além de ser uma reivindicação histórica das pautas feministas. Essa exigência foi desenvolvida a partir de uma campanha permanente por creches infantis, com o lema *Para Estudar e Trabalhar por creches vou lutar*. A garantia de creches públicas é um dever do Estado, refletindo, para nós, o compromisso da luta pela socialização dos cuidados com as crianças, pela educação e pela autonomia da mulher: “no Brasil, em torno de 80% da demanda por creches não é atendida. Para 88% das mulheres a creche é uma das principais demandas para o poder público” (I CADERNO DE DEBATES – CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À CRECHE, 2014, p. 3).

A luta pela descriminalização do aborto, ainda considerada um tabu em nossa sociedade, precisa ser compreendida como uma questão de saúde pública. E ainda, destacamos a relevância da luta pelas visibilidades lésbica e transexual, que são discutidas e formuladas em conjunto ao setor de diversidade sexual e de gênero.

O 8 de março, o 25 de julho e o 25 de novembro se configuram enquanto datas históricas para o feminismo, sendo incorporados em nosso calendário nacional de

lutas ao se compreender a fundamental importância dessas. Respectivamente, compreendem ao Dia Internacional de Luta das Mulheres, ao Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha e ao Dia Internacional de Combate à Violência Contra a Mulher.

Não sem dificuldades, a luta do feminismo no Levante Popular da Juventude é permeada de conflitos, alguns deles sendo

[...] sobrecarga de tarefas das mulheres do movimento, sejam essas tarefas de militância, domésticas, acadêmicas ou de trabalho. Essa sobrecarga se mostra como um obstáculo para a consolidação da organicidade do setor de mulheres, pois, muitas vezes, as mulheres não conseguem um tempo para se dedicar a isso, e para além de contribuir com as atividades gerais, conseguir participar das reuniões, formações, ações que dizem respeito à auto-organização das mulheres torna-se ainda mais difícil (GREGÓRIO, 2015, p. 98).

Gregório (2015) aponta, ainda, a vinculação da problemática de sobrecarga das mulheres com a falta de tempo em relação àquelas que se reconhecem enquanto sujeitas das demais pautas, relativas ao combate às opressões – como a racial e a de diversidade –, apontando a necessidade de articulação dos setores para uma atuação conjunta. Para dar conta de responder tal demanda, por vezes sugerimos a participação dos companheiros dessas mulheres para a realização das tarefas estruturais deste setor, como garantir a alimentação, a limpeza e a própria ciranda.

Outro desafio apresentado por Gregório (2015), e vivenciado na prática pela organização, diz respeito à construção das cirandas para viabilizar a participação das mães (e pais) jovens nos espaços. O Levante entende que tal construção é responsabilidade do movimento, com vistas ao suporte à mulher mãe na garantia do seu direito à participação política, assim como compreende a corresponsabilização do movimento no cuidado com as crianças. Sobre isso, também nos ancoramos nas experiências de movimentos como MST, MPA E MAB. Desenvolvemos a ciranda a partir do nosso segundo acampamento nacional, e, como as demais tarefas para

realização do evento, essa atividade teve planejamento e organização prévias, com militantes destacados para pensar de modo pedagógico e para executar a tarefa.

Cientes de que os desafios são muitos e de que as contradições existentes no seio da classe trabalhadora também se apresentam no processo de construção do Levante Popular da Juventude, sobretudo à medida que o movimento aumenta, incorporamos as pautas conjunturais relativas à vida das mulheres conforme estas apareceram, merecendo destaque. Para tanto, buscamos nos auto-organizar, construir debates mistos, realizar formações, desenvolver atividades de agitação e propaganda e fazer luta/ações diretas de acordo com a luta do momento. A articulação com movimentos e coletivos de mulheres também é tarefa do setor para fortalecer a luta pela vida das mulheres e avançar na produção de força social, a fim de alcançar nosso horizonte estratégico de construção do projeto feminista e popular para o Brasil.

A construção do feminismo – e, portanto, da luta antipatriarcal e da luta antirracista – no Levante Popular da Juventude contribui para o acirramento das contradições dentro do próprio movimento, uma vez que as mulheres, negras e negros e sujeitos LGBTs evidenciam, com maior facilidade, as opressões expressas pelo Sistema Capitalista-Racista-Patriarcal. Tal postura política, longe de dividir a classe, coloca-se como fundamental para o avanço da consciência e do amadurecimento políticos dos/das militantes, no sentido de se contrapor a essas formas de dominação e exploração e de buscar superá-las, não só num futuro utópico de construção de outra sociedade, mas no presente, ao buscar desenvolver ações, valores e princípios que possibilitem a constituição de relações e estruturas que rompam com o velho e ascendam o novo mundo.

Concatenando tal proposta, apontamos esta pesquisa enquanto experiência pedagógica, feminista e militante que busca efetivar o trabalho junto à comunidade escolar, sobretudo aos estudantes, para a desnaturalização da opressão de gênero. Essa articulação se efetiva a partir da discussão (através de rodas de conversa) da

temática da violência contra a mulher em conexão com as desigualdades de gênero, de classe e de raça, viabilizando o rompimento com situações de agressão e a ascensão de outros modos de se relacionar e de viver em sociedade (sem humilhação, exploração e opressão).

6 APORTE METODOLÓGICO

Para melhor desenhar o percurso a ser caminhado na pesquisa, buscamos dividir o capítulo de metodologia de pesquisa em três subcapítulos. No primeiro, apresentamos a metodologia de pesquisa e de ensino a serem utilizadas; no segundo, abordaremos o cenário e os sujeitos da investigação; por fim, elucidaremos os procedimentos metodológicos utilizados, bem como a descrição das atividades a serem desenvolvidas.

6.1 A PESQUISA PARTICIPANTE E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A metodologia de pesquisa que utilizamos é a *Pesquisa Participante*. De acordo com Brandão (1981), ela “[...] tem como princípio fundamental uma forma de participação em que todos – pesquisadores e população – são sujeitos de um mesmo processo de exercício de cidadania que visa à transformação social”.

Acreditamos, portanto, que essa seja uma abordagem metodológica que busca constituir o povo como interlocutor e construtor do processo de conhecimento. Além disso, ela possui forte compromisso com as classes dominadas e com a superação da opressão-exploração.

Para Pinto (1986), a pesquisa participante busca não apenas descrever ou analisar as relações existentes e a situação das classes dominadas, mas transformá-las com base em conhecimentos relevantes para a definição de ações transformadoras. Segundo o autor, ela nasce no Brasil no período da ditadura civil militar e tem proximidade com os movimentos sociais populares, pautados na construção de uma

educação popular.

A pesquisa participante, então, configura-se como importante instrumento de produção de análises sobre a realidade da vida das comunidades, com vistas à formulação de um projeto de ação que rompa com o ciclo de violência e da exploração. Foge, além disso, da separação entre teoria e prática ao afirmar que não há uma sem a outra, e que ambas devem andar juntas, buscando, concomitantemente, conhecer e intervir na realidade pesquisada que se pretende transformar.

Junto a ela, adotamos como metodologia de ensino a concepção dialógica de Paulo Freire, educador que assume como postura política o compromisso de uma educação libertadora e emancipadora com as classes dominadas. O método freiriano, por ser dialético, propõe fundamentos – e não regras imutáveis – para nos guiarmos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com ele, deve-se sempre partir da realidade concreta dos sujeitos envolvidos no processo educativo para trabalhar os conteúdos (FREIRE, 1987). Para a pedagogia progressista de Paulo Freire (1999), a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento e, por conseguinte, de emancipação e de compromisso com a transformação radical da sociedade.

Considerado um dos mais notáveis pensadores da história da pedagogia, Freire propõe um ato educativo que supere a alienação e que esteja ao lado do povo, dos oprimidos. Promove uma educação que rompa com o silêncio histórico-social que lhes foi imputado e lhes propicie ter voz.

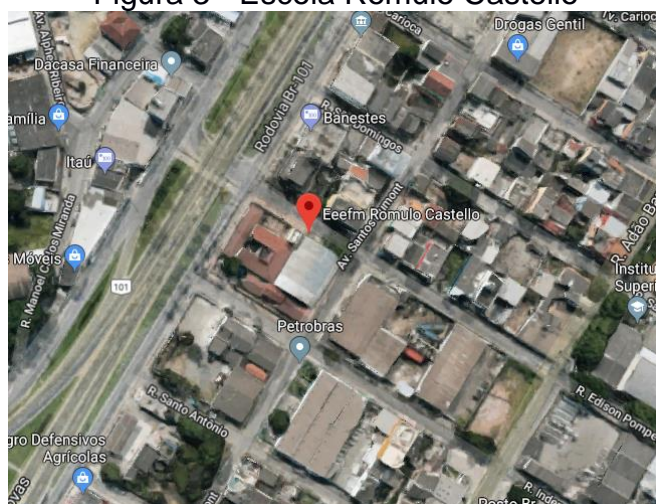
Para ele, é a conscientização da prática que resulta na ação consciente dos oprimidos como classe social explorada na luta por sua libertação. É um trabalho apoiado nesses pressupostos e ideias que desejamos realizar; ancorado também na possibilidade de mudanças concretas na vida das mulheres e dos homens da classe trabalhadora, na

educação e no mundo.

6.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A realização da pesquisa ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Rômulo Castello, localizada no perímetro urbano, à margem da Rodovia BR-101, em Carapina/ Serra/ ES.

Figura 3 - Escola Romulo Castello



Fonte: Google Maps, 2019.

Figura 4- Escola Romulo Castello



Fonte: Jornal A Gazeta, 2019.

Sua fundação ocorreu na década de 40, com origem rural. Durante vários anos, atendeu de 1ª a 4ª séries, tendo recebido o nome de *Escola Reunidas Rômulo Castello*, em homenagem a Rômulo Leão Castello, prefeito do município de Serra entre os anos de 1947 a 1951. Posteriormente, foi denominada *Grupo Escolar Rômulo Castello*; e, no final da década de 70, transformou-se em *Ginásio Manoel Nunes*. Já na década de 80, volta a se chamar *Escola de 1º Grau Rômulo Castello*, tendo sua última reforma ocorrida entre 2005 e 2011, quando foi entregue à comunidade (ROMULO CASTELO, 2015).

Gradativamente, a unidade de ensino passou a atender ao ensino médio, deixando de atuar junto ao ensino fundamental. Atualmente, funciona somente com ensino médio regular nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e com educação especial (ROMULO CASTELO, 2015).

Quanto a sua infraestrutura, possui 10 salas de aula, sanitários dentro e fora do prédio da escola, biblioteca, cozinha, laboratório de informática e de ciências, quadra de esportes, sala para diretoria, sala para professores, sala para atendimento especial, auditório, 02 pátios; além de computador, internet, equipamento de som e outros (ROMULO CASTELO, 2015; QEDU, 2018).

Optamos por realizar esta pesquisa de mestrado com o público estudantil de duas turmas de 3º ano do turno vespertino da EEEFM Romulo Castello. Tal escola integrou a *Primavera Secundarista* que eclodiu no ano 2016, tendo sido ocupada por diversos estudantes. A escolha desta unidade escolar para elaboração do trabalho proposto é caracterizada pelo vínculo constituído com os estudantes e profissionais que ali atuam, e pela aposta ética-política compartilhada com esses ao considerarmos as atividades sobre gênero e violência contra as mulheres já desenvolvidas no local. O

trabalho foi, dessa maneira, construído no já referido momento político dos “ocupas”,⁵⁶ o qual se constituiu de fundamental importância para a luta estudantil em todo país, e nas demais agendas do calendário escolar, como o Dia Internacional da Mulher.

Importa dizer que, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o município da Serra aparece entre as 30 cidades mais violentas para se viver no Brasil. Tal pesquisa considera apenas municípios com mais de 100 mil habitantes e com as maiores taxas de homicídios em 2015. Nesse ano, Serra apareceu na 29ª posição, com 315 homicídios e 21 Mortes Violentas com Causa indeterminada (MVC).

Os dados apresentados acima, que explicitam a violência vivenciada pela população diariamente, apontam o município e seus equipamentos como espaços cruciais para o desenvolvimento de trabalhos que envolvam a juventude, as mulheres, a comunidade de modo geral e os órgãos públicos no tecer de outros possíveis. Possibilidades essas que circunscrevem a aposta na educação, na produção de redes de solidariedade e no fortalecimento de relações de respeito e igualdade entre os diferentes sujeitos. O Espírito Santo figura entre os estados mais violentos do país, assim como Vitória, sua capital, que, contraditoriamente, já foi considerada por diversas vezes uma das melhores cidades para se viver no país. Ora, se você não for mulher, negra/o, pobre ou LGBT, pode ser que esse seja um estado bom para se morar; afinal, os índices estaduais de violência a esses grupos populacionais ganham relevo no cenário nacional.

Não à toa, mecanismos e estratégias de resistência são gestadas a todo o momento, nos bairros, nas vielas, nas universidades e escolas, no meio institucional e cultural.

56 Naquele momento, militantes do Levante Popular da Juventude que estudavam na escola ou residiam nos bairros próximos participaram da ocupação na referida escola. A pesquisadora contribuiu com roda de conversa sobre feminismo e retornou a escola em 2017, através de articulação com os discentes para composição em evento no 08 de março. Ao abrir caminhos para o diálogo com a direção escolar a respeito desta pesquisa de mestrado, esta rememora que a atuação do movimento foi significativa na ocupação escolar. Tal fala nos fez acreditar que, para alguns, nossa presença era sinônimo de desconforto e transgressão.

Este último, conduzindo a juventude de modo mais enérgico, através de saraus, batalhas de poesia e hip hop, grafite, festivais, etc. A organização de greves e demais lutas de reivindicação por melhores condições de trabalho e de vida também se apresentam com fervor. Ou, ainda, podemos citar as incontáveis marchas, manifestações e ocupações dos movimentos populares, feministas, de negritude e juventude na busca por transformação social.

6.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nossa pesquisa de mestrado inicialmente visou atuar com estudantes das turmas de 3º ano do matutino, no contraturno escolar. Esta decisão ocorreu a partir de um convite/demanda da professora de biologia da escola ao Levante para participar de evento realizado pelo próprio equipamento escolar no Dia Internacional da Mulher, 08 de março. A educadora conhecia o Levante Popular da Juventude através de alunos/as (ex-alunos/as) e demais militantes do movimento que estiveram na ocupação secundarista daquela escola em ano anterior. A partir de tal interlocução, foi-lhe apresentada a proposta desta pesquisa de mestrado e questionada, então, acerca da viabilidade e do interesse do corpo escolar em realizá-la na instituição.

De pronto, a docente narrou que ela e outra professora da escola possuíam um grupo com alguns alunos, criado a partir da própria demanda destes, os quais desejavam se encontrar para estudar e discutir temas diversos, dentre eles, gênero, raça e diversidade. Sugeriu, então, que compuséssemos e ampliássemos tal grupo, entendendo-o como possível para a execução desta proposta da pesquisa. Algumas tentativas para sua realização aconteceram; contudo, essas não foram suficientes para a efetivação dos encontros. Assim, reavaliamos o horário das atividades a serem realizadas, transferindo-as para o turno vespertino, durante as aulas de biologia com as turmas do 3º ano, uma vez manifestado interesse dos/as alunos/as em discutir a temática.

Deste modo, a pesquisa foi desenvolvida com estudantes matriculados no 3º ano do ensino médio do turno vespertino da referida escola, sendo estes moradores de bairros do entorno de Carapina. As rodas de conversa foram realizadas tanto durante as aulas de biologia quanto a partir da articulação da própria professora, que assume a proposta de trabalho junto com a pesquisadora. Vale dizer que esta também realizou pesquisa de mestrado no Instituto Federal do Espírito Santo, compreendendo a relevância do estudo deste âmbito para o sujeito pesquisador e para a escola onde é desenvolvido o trabalho, num movimento recíproco.

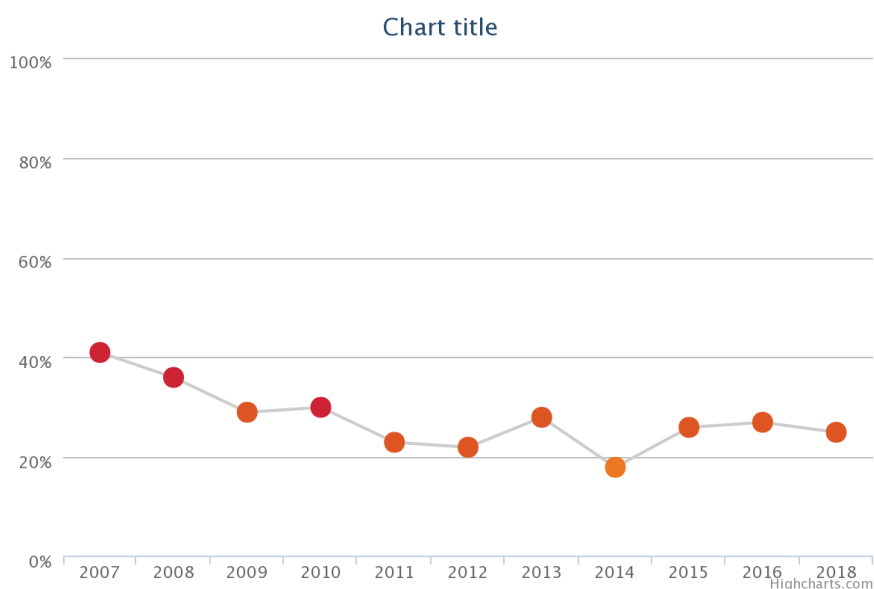
Ademais, nota-se a implicação e o comprometimento da pesquisadora e da unidade escolar com a perspectiva educacional que visa “formar o indivíduo como um todo⁵⁷, visando os aspectos intelectuais, sócio afetivos que possibilitem a construção dos conhecimentos em busca da transformação da sociedade bem como sua realização pessoal e profissional” (ROMULO CASTELO, 2015).

A escola conta com um quadro de 60 funcionários, 701 alunos matriculados no ensino médio e 20 matriculados na educação especial. As matrículas concernentes ao 3º ano do ensino médio, público-alvo da pesquisa, concentra o quantitativo de 158 alunos (QEDU, 2018).

De acordo com dados disponibilizados no site Qedu (2018), em relação à distorção idade-série do 3º ano, a cada 100 alunos, aproximadamente 25 estavam com atraso escolar de 02 anos ou mais – porcentagem essa menor que a distorção do 2º e 1º ano, equivalentes a 31% e 43% respectivamente.

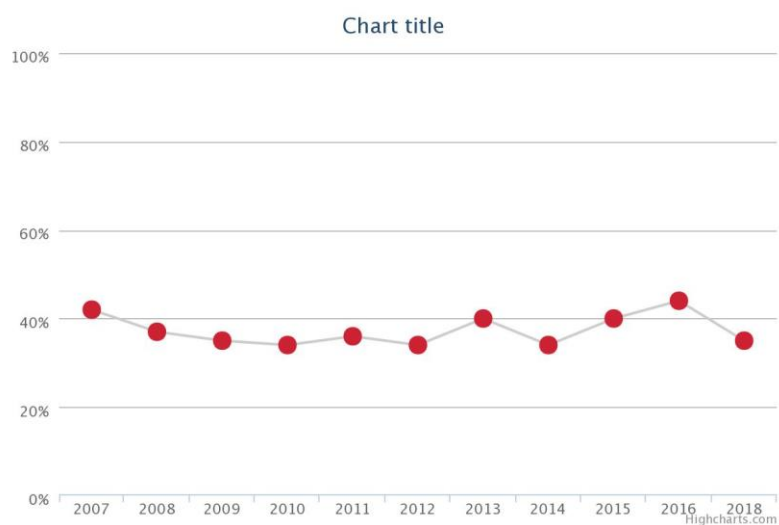
57 Remete-nos à formação omnilateral defendida por Marx e Saviani, os quais sugerem uma educação que possibilite o desenvolvimento integral das potencialidades dos sujeitos, ou seja, de seus diferentes aspectos: filosófico, científico, literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. Esta seria, portanto, articuladora do trabalho manual e da atividade intelectual. A concepção assumida pelos autores extrapola o entendimento de formação integral enquanto educação para o consumo e para a cidadania dos moldes democráticos burgueses. Os autores concebem, assim, a educação como instrumento de desalienação do/a proletariado/a e de formação para a construção da revolução proletária (LOMBARDI, 2010).

Gráfico 1-Distorção Idade-Série no 3º do ensino médio, Romulo Castello (EEEFM), 2007 até 2018



Fonte: Inep, 2018. Organizado por QEdU, 2018.

Gráfico 2 - Distorção Idade-Série, ensino médio - Romulo Castello (EEEFM), 2007 até 2018



Fonte: Inep, 2018. Organizado por QEdU, 2018

Em relação ao ano letivo de 2017, o ensino médio obteve 153 reprovações (19,8%), 20 abandonos (2,5%) e 599 aprovações (77,7%). O 3º ano obteve 5,4% reprovações, 1,1% abandonos e 93,5% de aprovações (QEdu, 2017). Em relação à participação dos alunos da escola no Enem, obtivemos dados somente referentes ao ano anterior à pesquisa, em 2017. Dos 156 matriculados naquele ano, houve participação de 92% dos alunos nos dois dias de prova. As médias de pontuação foram: em Ciências Humanas, 502 pontos; em Ciências da Natureza, 457 pontos; em Linguagens e códigos, 500 pontos; em matemática, 477 pontos e, em redação, 530 pontos (QEDU, 2017).

De acordo, ainda, com Projeto Político Pedagógico da escola (2015), ao analisarem as fichas de matrícula dos alunos, foi possível concluir a respeito do nível de escolarização dos pais e/ou responsáveis, dos quais 47% possui ensino médio concluído/concluindo, 50% não concluiu o ensino fundamental, 2,5% são analfabetos funcionais e somente 0,5% possui ensino superior. Quanto à empregabilidade, mais de 50% das famílias sobrevive de subempregos sem garantias formais, além dos que são assistidos por projetos assistenciais do governo e os que a única forma de renda é o estágio remunerado do aluno.

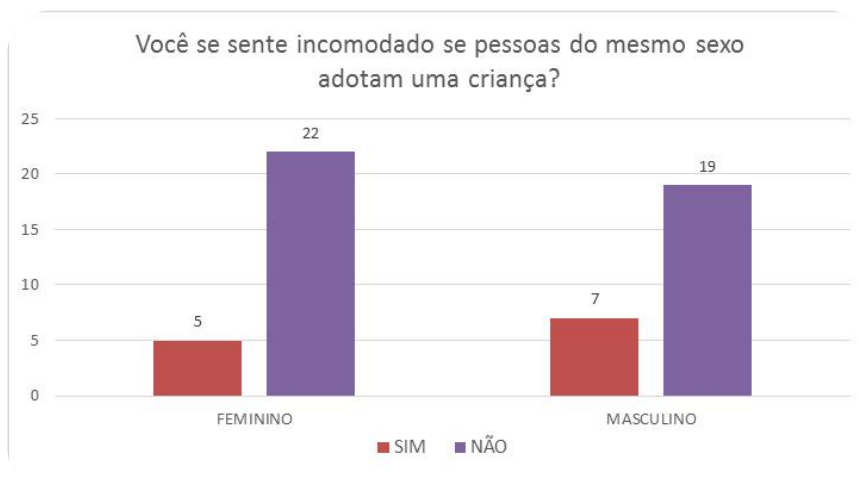
O próprio documento, que está em fase de reformulação, constatou, a partir dos dados expostos acima, referentes às famílias atendidas pela escola, que “o baixo nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis reflete negativamente nas expectativas dos mesmos sobre a escola, uma vez que sobrevivem sem formação ou qualificação específica” (PPP ROMULO CASTELO, 2015, p.15). Além disso, apontam como dificuldades do cotidiano da escola a alta rotatividade dos alunos, constada a partir das transferências e do abandono escolar. Estas características se mantêm mesmo com intervenções do corpo pedagógico.

Durante o processo de aproximação com a escola, observamos a exposição de trabalhos que chamaram nossa atenção. Um deles foi o trabalho realizado pela disciplina de matemática, sobre porcentagem, o qual orientava os/as alunos/as a pesquisarem sobre um tema desejado, desenvolvendo a pesquisa com os pares. Aqui, apresentaremos alguns dados de alguns trabalhos elaborados pelos/pelas estudantes do 3º ano, sobre os seguintes assuntos: bullying, depressão e homoafetividade. Estes foram escolhidos devido à proximidade direta e indireta com nosso objeto de pesquisa, bem como com a discussão tecida nesta dissertação em âmbito teórico e prático, no encontro com tais sujeitos na escola.

Um grupo de seis meninas optou trabalhar com o tema da homofobia, discorrendo sobre o significado do termo e exibindo dados concernentes ao mundo ao país. Além disso, discutiram sobre os impactos dessa violência na escola, entrevistando as turmas sobre tal fenômeno. Das/os estudantes de 3º ano, 13 disseram que se sentem incomodados com o casamento de pessoas do mesmo sexo – em contraposição a 40, que afirmaram que não. Ao somarem o resultado do 1º, 2º e 3º ano, constataram que 199 responderam negativamente e 63 positivamente.

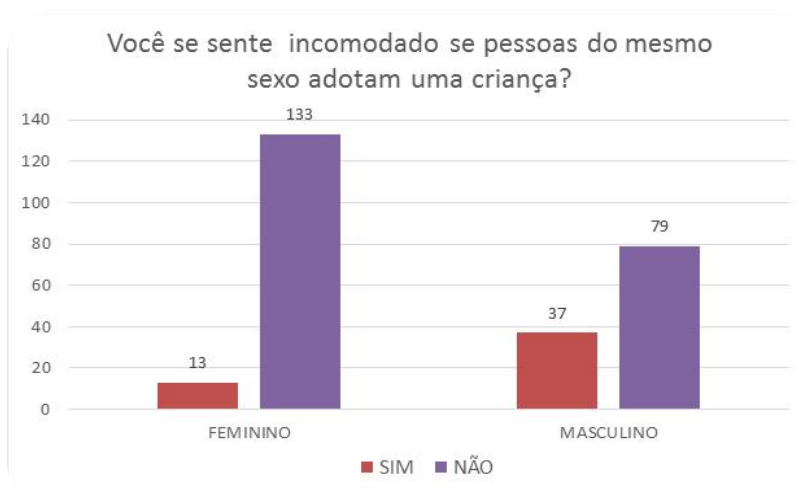
Ao indagarem se os alunos do 3º se sentiam incomodados com pessoas do mesmo sexo adotando uma criança, 41 responderam que não e 12 disseram que sim. Ao todo, em todos os anos dessa escola, 50 demonstraram incômodo, enquanto 212 não afirmaram tal desconforto. Sendo assim, podemos apontar que a maior parte dos/das estudantes não declarou ter preconceito.

Gráfico 3 - Você se sente incomodado se pessoas do mesmo sexo adotam uma criança? 3º M2/Romulo Castello, 2018



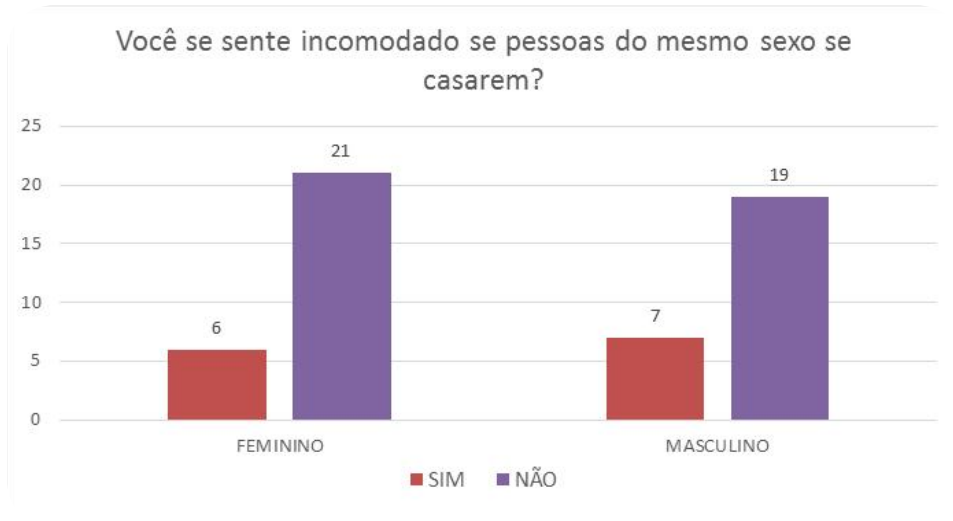
Fonte: Elaborado /por alunos/as do 3M2, Romulo Castello (2018)

Gráfico 4 - Você se sente incomodado se pessoas do mesmo sexo adotam uma criança? Ensino Médio, Romulo Castello, 2018



Fonte: Elaborado por alunos/as do 3M2, Romulo Castello (2018)

Gráfico 5- Você se sente incomodado se pessoas do mesmo sexo adotam uma criança?/3º M2, Rômulo Castello 2018



Fonte: Elaborado por alunos/as do 3M2, Romulo Castello (2018)

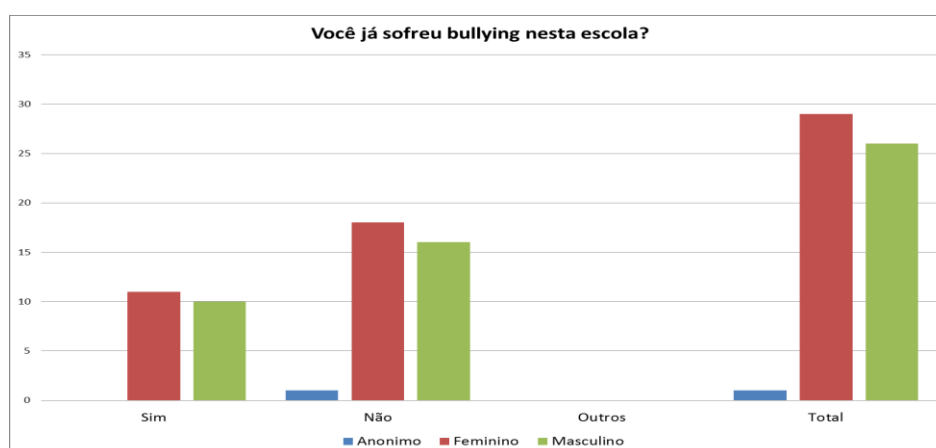
Já outro grupo, composto por duas meninas e três meninos, optou por trabalhar com os temas Bullying e Depressão, os quais foram devidamente conceituados. Em relação a este último, em especial, foi apresentado dado nacional referente à população que já sofreu com tal questão de saúde mental. Dentre as perguntas realizadas aos colegas, o grupo questionou se os estudantes já haviam praticado bullying na escola, obtendo um total de 29 negativas e 27 afirmativas – mostrando, de certo modo, uma equalização das respostas. Ao indagar se estes já haviam sofrido bullying na escola, 21 alunos/as disseram que não, enquanto 35 afirmaram que sim. Ao questionarem os/as alunos/as sobre já terem sofrido depressão, 23 responderam afirmativamente e 30 de maneira negativa, conforme demonstram os gráficos abaixo.

A relação entre o suicídio de jovens LGBT'S e os marcadores sociais de raça, de gênero e de sexualidade é apontada por estudo de Nascovini (2018). O autor nos atenta para o fato de que o suicídio não está inscrito apenas no âmbito dos problemas relacionados à saúde mental, sendo caracterizado como fenômeno multifatorial que

envolve elementos de cor, classe, gênero e sexualidade. Sua pesquisa infere que a quantidade de suicídios de jovens negros aumentou nos últimos anos, enquanto dos não negros se manteve estável. A este respeito, Nascovini (2018) narra sobre sua própria experiência com a solidão e o medo, que foram, a partir de um processo de tomada consciência da sua negritude e da sua bissexualidade, transformadas em luta e resistência.

Com isso, queremos atentar aos casos de bullying vivenciados nas diversas escolas do país, produzindo possíveis quadros de ansiedade e de depressão. Através dos dados do trabalho elaborados na escola e da pesquisa acima, podemos associar que as provocações, humilhações e agressões produzidas entre os sujeitos carregam iminente relação com as violências/opressões de gênero, raça e classe. Destacamos, mais uma vez, o papel da escola em suscitar a promoção de relações de respeito e igualdade, que rompem com a lógica da violência através do diálogo e do aprendizado, vinculados à realidade social do/a educando/a. Assim, a articulação entre diferentes políticas públicas é pertinente para possibilitar os trabalhos de prevenção vinculados a esta ou outra área, a depender da demanda aparente.

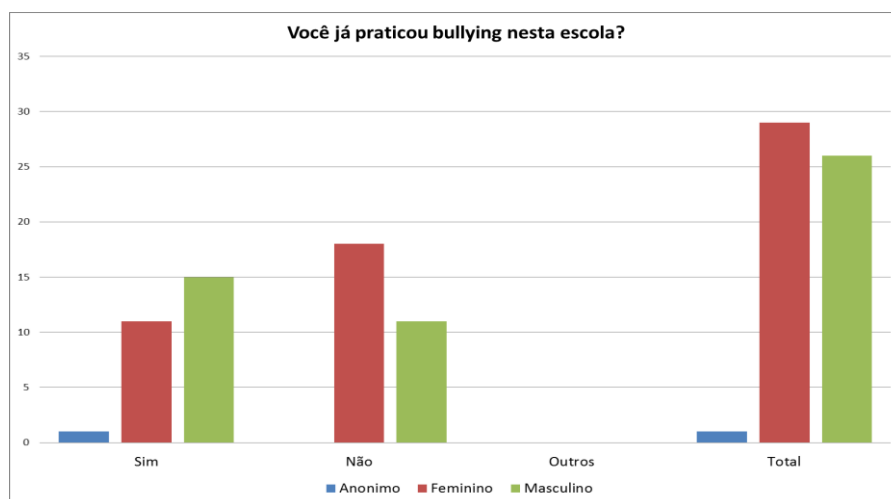
Gráfico 6 - Você já sofreu bullying nesta escola? 3M1, Romulo Castello, 2018.



Fonte: Elaborado por alunos 3M1, Romulo Castello (2018)

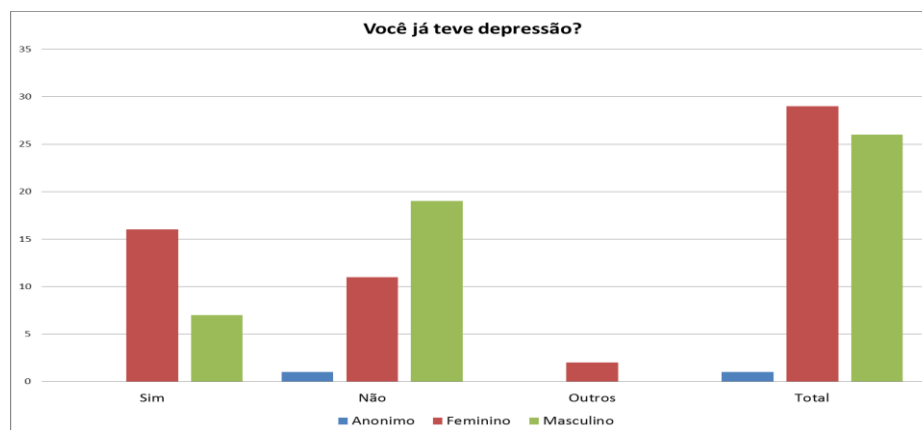
Outra questão relevante evidenciada no estudo é a influência dos papéis sociais de gênero neste processo. Embora o índice de suicídio das mulheres no Brasil seja três vezes menor que o dos homens, essas lideram as tentativas de suicídio. Os homens, ainda, efetivam o suicídio utilizando métodos mais agressivos, enquanto as mulheres usam modos menos violentos (NAVASCONI, 2018). *The Mask You Live In* (A máscara em que você vive) é um documentário que discute a masculinidade a partir de histórias de jovens dos Estados Unidos, colocando em questão uma série de comportamentos e pensamentos estimulados e efetuados aos/pelos meninos durante suas criações e produções de identidade.

Gráfico 7- Você já praticou bullying nesta escola? 3M1, Romulo Castello, 2018



Fonte: Elaborado por alunos do 3M1, Romulo Castello (2018)

Gráfico 8 - Você já teve depressão? 3M1, Romulo Castello, 2018



Fonte: Elaborado por alunos do 3M1, Romulo Castello (2018)

Tal trabalho escolar, embora não aprofunde as questões trabalhadas, uma vez que este não é seu objetivo, evidencia que a questão de gênero estava sendo trabalhada de modo transversal, já que estava sendo discutida na aula de matemática. O estudo provoca os/as estudantes a refletirem sobre as temáticas, bem como a questionarem seus sentimentos a respeito destas. Ou seja, de algum modo, as questões relacionadas a gênero e a diversidade estão sendo abordadas em sala de aula e explicitadas em seus corredores, com a exposição através de cartazes. As vivências e discussões inúmeras também sinalizam tanto esse fenômeno quanto as contradições que emergem dele.

6.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante deste cenário, buscamos atuar no sentido de fomentar ainda mais a constituição dos estudantes participantes da pesquisa enquanto sujeitos políticos, construtores das suas próprias histórias de vida, que podem transformar a si mesmos e às situações de violência que vivenciam. Enquanto Levante, propomos, destarte, a elaboração de *Oficinas*, a fim de dialogar sobre os diferentes dilemas que envolvem a realidade concreta da vida desses jovens: ser mulher, negro/a, estudante, LGBT, trabalhador/a etc. Estas foram proporcionadas pela pesquisadora em diálogo com os

próprios estudantes e docentes e contaram com a presença de militantes do Levante Popular da Juventude para potencializar o debate.

Buscamos possibilitar, com este trabalho, uma formação crítica sobre a condição da mulher e da opressão vivida por ela, assim como procuramos conjecturar a construção de estratégias de enfrentamento à violência e ao machismo-racismo-LGBTfobia pelos estudantes e professores em seus respectivos contextos educacionais e de vida. Nesta direção, assumimos o compromisso de produção de práticas educativas que vislumbrem relações igualitárias e de respeito entre os sujeitos. Como aponta Cisne (2014, p. 256-257):

A mulher necessita de uma ruptura radical com a ideologia de naturalização dos sexos e toda a alienação a ela associada, a começar pela descoberta de si como sujeito, deixando de ser “o Outro”, de ser apropriada para se autogovernar, ou melhor, para apropriar-se de si. Com isso, a descoberta da força individual das mulheres, torna-se, ao mesmo tempo, força política coletiva, posto que essa apropriação de si, mexe com estruturas sociais como a família, as Igrejas, as Escolas, instituições jurídicas etc. Há, portanto, o estabelecimento de conflitos e enfrentamentos à medida que a mulher sai da invisibilidade, entra na cena política e se constitui sujeito histórico ou, simplesmente, passa a existir politicamente, tendo voz no lugar do medo.

Concatenando tal objetivo, apontamos como fundamental a escuta e a valorização das experiências singulares e coletivas de cada sujeito, bem como a construção do sentimento de solidariedade, de confiança e de respeito entre eles e nós. Anterior a isso, ocorreu a apresentação do projeto de pesquisa para a escola e para os estudantes, num movimento de aproximação com ambos e de constituição de vínculo, assim como de construção coletiva da proposta deste trabalho. Inicialmente, as oficinas foram pensadas em 10 encontros de 01 hora cada um (totalizando 10 horas) para serem realizadas no contra turno escolar.

Diante dos desafios do percurso, mudamos de estratégia metodológica⁵⁸ e realizamos *Rodas de Conversa*, as quais aconteceram na modalidade presencial com 03

58 Tal processo está descrito de forma mais detalhada em capítulo posterior, no qual discutimos o campo.

encontros de 02 horas cada, totalizando 06 horas. Estes aconteceram durante o horário da aula, quando os/as participantes ficaram livres para assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa, que havia sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em abril do ano de 2018.

A Roda de Conversa *Diversidade sexual e de gênero* objetivou trabalhar o conceito de gênero enquanto construção social indissociável das relações sociais de classe e de raça. Dessa maneira, propôs-se a diferenciar os conceitos de sexo, de gênero e de sexualidade, além de discutir o entrecruzamento dos sistemas desiguais dessas categorias, a divisão sexual do trabalho, a divisão público e privado e a objetificação do corpo da mulher.

A Roda de Conversa *No mundo que a gente quer, basta de violência contra a mulher* visou apresentar o tema da violência contra a mulher, os tipos de violência e as estatísticas de feminicídio e das demais violências, vinculando-os ao racismo e à LGBTfobia. Tal encontro objetivou, ainda, dialogar sobre as estratégias de enfrentamento à violência, a Lei Maria da Penha, a Lei de Feminicídio, os serviços de atendimento às vítimas, dentre outros.

A Roda de Conversa *Porque precisamos do feminismo em pleno século XXI* pretendeu estudar sobre a auto-organização das mulheres e o movimento feminista, suas bandeiras e pautas de luta; além de trabalhar exemplos de mulheres que fizeram e fazem história. O encontro visou, ainda, a apresentação do projeto “Mulheres cabulosas da História” e demais materiais que poderiam servir de subsídio para estudos neste campo teórico. Em todas as rodas de conversa, levamos o protótipo do nosso material educativo em formato virtual para guiar a discussão e possibilitar a avaliação de tal instrumento a partir dos apontamentos e direcionamentos elaborados pelos/pelas estudantes participantes.

A pesquisadora funcionou como moderadora do grupo, no sentido de preparar tanto um roteiro de conteúdos como o material educativo a ser trabalhado com os/as estudantes. Colaborou com a condução da conversa, assim como a professora parceira, cuidando para que o maior número de pessoas participasse, dando sua opinião, expressando conhecimento e/ou tirando dúvidas a cerca da temática discutida.

As *Rodas de conversa* foram gravadas em áudios e a foi transcrição realizada em momento posterior à execução, como forma de orientar o trabalho de escrita da dissertação e o entrecruzamento da teoria estudada com as análises de campo.

Um instrumento utilizado pela pesquisadora e orientado pela própria metodologia da pesquisa participante consistiu no *Diário de Campo*, que funcionou enquanto registro de informações e reflexões dos encontros realizados na escola para subsidiar as análises realizadas, podendo ser consultado quando necessário e permitindo um maior detalhamento dos processos vividos. As anotações envolveram observações e impressões referentes às situações concretas vivenciadas; contam também data, local e horário das atividades desenvolvidas, bem como o público participante, os instrumentos utilizados e a análise inicial da situação (BRANDÃO, 1981).

A pesquisa envolveu um total de cinco (05) momentos, descritos abaixo:

- 1º momento: Levantamento bibliográfico sobre os temas elencados no referencial teórico desta pesquisa, bem como de dados nacionais e estaduais sobre violência contra a mulher;
- 2º momento: Realização da aproximação com os/as participantes e a Instituição de ensino, bem como o planejamento das ações;
- 3º momento: Execução das Rodas de Conversa;
- 4º momento: Produção da análise das atividades realizadas e o

entrecruzamento desta com a literatura pesquisada;

- 5º momento: Elaboração e validação do material educativo, um livreto sobre gênero e o enfrentamento à violência contra a mulher, a fim de subsidiar o trabalho referente a este debate no ambiente escolar.

6.5 CONHECENDO O CAMPO: A CABEÇA PENSA ONDE OS PÉS PISAM

Este subcapítulo visa trazer à discussão as experiências relacionadas ao trabalho de aproximação da pesquisadora e dos militantes do Levante Popular da Juventude junto à escola estadual Rômulo Castelo, localizada na cidade de Serra-ES. A articulação entre Levante Popular da Juventude e escola ganha contornos a partir de convite realizado por esta para participação em evento do 08 de março – data vista como possibilidade para realização da pesquisa, uma vez que trataríamos de conteúdos relacionados à mulher. Atuamos, assim, com as seguintes atividades em tal equipamento escolar: 1) Apresentação desta proposta de pesquisa de mestrado junto à direção escolar, professores e alunos; 2) Realização de oficina de Teatro do Oprimido (T.O)⁵⁹ com as turmas de 1º e 2º ano do matutino, a partir de convite da própria escola no 8 de março; 3) Mobilização estudantil e apresentação da proposta de pesquisa às turmas de 3º ano; 4) Planejamento das atividades junto aos discentes e docentes; 5) Rodas de conversa sobre Diversidade Sexual e de Gênero, Violência contra a mulher e Feminismo/Auto-organização das mulheres; 6) Entrevistas com as estudantes; 7) Participação na oficina de Artesanato em feltro ofertada por professora da instituição; e, enfim, 8) Avaliação dos encontros.

Quadro 2 - Atividades realizadas na Escola parceira

Data	Atividade	Duração
28/02/2018	Articulação com a escola e apresentação da proposta de pesquisa na	2 horas

⁵⁹ Criado por Augusto Boal (2005) nos anos 60, o T.O é resultado de suas experiências pela América Latina na busca por aproximar o teatro da política, e ser ferramenta de libertação dos oprimidos.

	Escola junto a diretora, docente e discentes.	
08/03/2018	Realização de Oficina de Teatro do Oprimido	4 horas
04/04/2018	Mobilização estudantil e Apresentação da proposta de pesquisa para as turmas de 3º ano	2 horas
11/04/2018 e 25/04/2018	Planejamento das atividades	3 horas
24/05/2018	Roda de conversa e <i>Diversidade Sexual e de Gênero</i>	2 horas
07/06/2018	Roda de conversa <i>No mundo que a gente quer, basta de Violência contra a mulher!</i>	2 horas
21/06/2018	Roda de conversa <i>Feminismo e Auto-organização das mulheres; Avaliação encontros</i>	2 horas
09/08/2018	Entrevistas	1h
19/09/2018	Participação na Oficina <i>Artesanato em feltro;</i> e entrevista	4 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2018)

No decorrer do texto, traremos nossas impressões acerca dessas experiências, que serão narradas com maior fôlego ao leitor e à leitora a partir de então. Vale ressaltar que não discorreremos uma por uma, de forma linear, essas vivências; mas apontaremos aquelas nuances e torções que nos chamam atenção, deslocam-nos e interrogam-nos, potencializando a aposta na produção de uma pesquisa comprometida com os exercícios de cidadania e de transformação social (BRANDÃO, 1981). Ou, ainda, como propõe a epígrafe de Reed, presente no início deste capítulo, buscamos nos aproximar de uma educação que fomente os sujeitos implicados no processo a reescreverem suas histórias, de modo a (re)significá-las, com vistas à emancipação. Para suscitar as conversas em sala de aula, utilizamos como

instrumentos estudos teóricos, vídeos, poemas, músicas e outros recursos que trabalham as referidas temáticas de forma artística e/ou lúdica; bem como a elaboração de material educativo proposto como requisito por este Mestrado Profissional, o qual pôde ser produzido e validado durante os encontros. Vale ressaltar que, ao longo do texto, criamos nomes fictícios aos alunos para preservação de suas identidades.

Neste subcapítulo, abarcaremos algumas impressões e experiências que tivemos na escola, com o intuito de nos aproximarmos dos discentes e docentes da instituição para a realização desta pesquisa. Nos momentos iniciais, aproveitamos para conhecer e observar o terreno, exercendo todo cuidado ao “entrar” em um território que, embora buscássemos criar vínculo e provocar mudanças, possuía trabalho e histórias em processo. Tal inserção não pôde prescindir, portanto, zelo e respeito. Narraremos, especialmente, os quatro primeiros momentos empíricos desta pesquisa, que circunscrevem desde a apresentação da proposta de trabalho à escola ao planejamento propriamente dito das atividades com os discentes e docentes do equipamento escolar.

O dia 8 de março é considerado uma luta histórica para os movimentos feministas e sociais. Conhecido como dia internacional da mulher⁶⁰, é um momento em que relembramos o legado de lutas do movimento feminista, bem como suas diferentes formas de organização e de reivindicações. Ancoramo-nos na força e na coragem de mulheres como Clara Zethin, Dandara, Helenira Resende, dentre tantas outras lutadoras que vieram antes de nós e que assumiram o desafio de construção do feminismo e, portanto, do processo de libertação das mulheres de tudo que as oprime e as explora. Nessa data, saímos às ruas hasteando a bandeira lilás, denunciando toda forma de violência e desigualdade de sexo/gênero que ainda hoje nos assola.

60 Para conhecer a história do movimento de mulheres socialistas entre o século 19 e 20 e sua relação com a luta histórica do 8 de março, ver as contribuições de González (2010).

Exigimos respeito, direitos e, sobretudo, uma mudança substancial de nossas vidas e deste sistema de dominação patriarcal, racista e capitalista.

No 8 de março de 2018, a EEEFM Rômulo Castello, localizada no município de Serra/ES, organizou-se com o intuito de realizar uma série de atividades para debater a questão da mulher na contemporaneidade, contando com diversos parceiros para compor e potencializar o evento. O Levante Popular da Juventude foi convidado a ministrar oficinas de Teatro do Oprimido (T.O), de modo a convocar os e as estudantes presentes a refletir e a agir em torno das opressões vivenciadas pelas mulheres. Tal oportunidade foi aproveitada para apresentação da proposta da pesquisa junto à direção da escola e considerada um importante momento para estreitamento de vínculos com o corpo docente e estudantil, uma vez que os assuntos abordados na oficina de T.O – os quais tratam dos desafios de ser estudante, mulher, LGBT⁶¹, negro/a e trabalhador/a – seriam tratados também em rodas de conversa posteriores propostas pela pesquisadora.

Naquele dia, a escola tinha um ar diferente. Acordar e viver o 8 de março são atos, por si mesmos, carregados de significados e simbologias históricas que rememoram à luta feminista de enfrentamento ao patriarcado e pela libertação humana. Havia, por toda parte, cartazes denunciando violências sexistas e racistas por intermédio de frases, desenhos, recortes de jornais e revistas e trechos de poesia espalhados pelos muros, além de apresentação de música, dança e desfile realizadas pelas próprias discentes. Toda essa movimentação aguçava a curiosidade e fazia vibrar quem chegava para somar. A escola parou seu funcionamento habitual para o desenvolvimento dessas atividades – já seria esse o ensaio de produção de uma escola não sexista, não racista/discriminatória? O ensejo e a materialização de uma

61 Utilizaremos aqui a expressão LGBT para nos referir a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros. Outras siglas também são utilizadas pelo conjunto de militantes e acadêmicos para tratar a categoria diversidade sexual e de gênero como a LGBTQI que engloba as pessoas queer e intersexo.

educação crítica e feminista? A instituição estava inundada de protagonismo juvenil, de garra e de possibilidade de enxergar (e fazer) diferente do habitual. Estudantes comprometidos com a organização do evento – e com a construção de diálogos sobre o enfrentamento às violências sexistas e racistas –, mostravam-se atentos e dispostos a conhecer mais sobre as lutas que o movimento feminista travou ao longo de sua história para que fosse possível chegar onde estamos: ocupando postos de trabalho, salas de aula, política, ciência. E sendo resistência; pois, se a desigualdade de gênero ainda persiste em alto grau, a luta, que está em constante transformação, não pode parar.

Realizamos as oficinas do T.O junto às turmas dos 1º e 2º anos do turno matutino. Formulado por Boal (2005), enquanto metodologia de trabalho artístico, social, ético e político, visa à transformação da realidade. Tal método propõe jogos e técnicas teatrais com o intuito de mostrar que toda e qualquer pessoa pode ser atriz ou ator ao trazer cenas cotidianas para serem trabalhadas na encenação. A partir de atos de denúncia do sistema opressor e/ou da promoção de outro modo de produção de sociedade e das relações nela estabelecidas, os sujeitos implicados neste processo de luta poderiam se sentir livres das amarras que os prendem.

Concordamos com Boal (2005) quando este faz uso do teatro como ferramenta de fomento à participação e ao protagonismo popular, possibilitando a valorização deste tipo de saber que vem das experiências de ser ator/sujeito no mundo, sem ter necessariamente alguma especialização acadêmica sobre o assunto. Convoca as e os que acreditam ainda estarem em um lugar de espectadores a assumirem seus papéis protagonistas de atores e atrizes não só no teatro, como também na vida e na história da luta de classes – luta essa anticapitalista, que, para nós, não pode nem deve ser desgarrada da luta antipatriarcal e antirracista, tal qual nos sinaliza Saffioti (1987), Davis (2016) e Cisne (2014).

Na quadra da escola, os estudantes e professores que participavam da oficina de T.O interpretavam cenas de lesbofobia e de violências física e psicológica em relacionamentos, combinando-as com cenas de racismo, questionando, deste modo, o patriarcado e sua imbricação com o racismo. Explicitavam, através das falas e dos exercícios que circunscreveram a apresentação teatral, que as mulheres negras sofrem ainda mais que as brancas os diferentes tipos de violência, uma vez que vivenciam cotidianamente na própria pele situações como as que foram encenadas.

Cantadas e assédio sexual nas ruas, violência doméstica, relacionamentos abusivos e dificuldades de conseguir um emprego e ser valorizada neste, mesmo com estudo e qualificação profissional: concatenando com Davis (2016), esses fenômenos alertam ao feminismo branco que ele tem sido historicamente incapaz de compreender as diferentes realidades e demandas das mulheres negras e brancas. Na obra, a autora vai atribuir o papel central às mulheres negras na luta contra as estruturas de dominação, que carregam, incrustada, o legado de escravatura.

As/os estudantes retratavam cenas que indagavam a objetificação do corpo da mulher, principalmente o da mulher negra, tratada como mercadoria-objeto nas propagandas televisivas de cerveja, novelas e tantos outros exemplos que permeiam nossas relações sociais. A esse respeito, as encenações demonstravam a priorização dos homens e colegas pelas mulheres brancas para se relacionarem afetivamente, ainda que achassem que as negras estivessem disponíveis para o sexo. Narraram também que as mulheres negras estão em maior número nos presídios brasileiros e são as que mais foram assassinadas no último ano, enquanto o índice de assassinatos de mulheres brancas diminuiu. Situações essas confirmadas por dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias em 2018, que registrou que 62% das mulheres encarceradas são negras (BRASIL, 2018); e pelo Atlas da Violência de 2017, o qual divulgou que, enquanto a taxa de homicídio de mulheres não negras (brancas, indígenas e amarelas) decresceu em 7,4%, a mortalidade de mulheres negras teve um aumento de 22%, número acima da média nacional de

mulheres assassinadas (INSTITUTO DE PESQUISA DATA SENADO, 2017). Indicavam, assim, que, no Brasil, a combinação entre sexismo e racismo é ainda mais cruel, uma vez que possuímos um legado da escravidão e de colonialismo, os quais marcam, com sangue, o presente, produzindo consequências nefastas deste passado tão atual. Parafraseando Elza Soares (2002), em “A Carne”: “a carne mais barata do mercado, continua sendo a carne negra, que vai direto para subemprego e para os hospitais psiquiátricos...”

Atenta-nos o fato de que é exatamente “[...] uma pedagogia que busca constantemente afirmar o valor das vozes dos alunos”, como em bell hooks (2013, p.120), que buscamos construir. Uma pedagogia que estimule os alunos a darem sua opinião de forma crítica e respeitosa, na qual se fale com liberdade. Liberdade esta, por sua vez, enquanto projeto a ser construído conjuntamente entre professores e alunos/as, num ato de corresponsabilidade de fazer a aula funcionar. Remonta em mim o quanto uma aula pode ser prazerosa e empolgante, não por tratarmos de temas alegres e felizes, uma vez que não era o caso, mas pelo fato de podermos aprender e ensinar uns/umas com os/as outros/outras, num movimento mútuo e recíproco – o que não significa tirar a autoridade de professor/a ouicineiro/a daquele/a que a tem, mas homogeneizar as relações ao admitir e atuar compreendendo que todos/as temos a aprender e ensinar.

Dentre as atividades de Teatro do Oprimido propostas, trabalhamos o cuidado com o/a outro/a, que envolveu a construção de confiança e companheirismo – e não de tutela, controle ou submissão. Usamos a técnica de, em duplas, acompanhar o movimento que o/a outro/a fazia, e, à medida que a velocidade do movimento aumentava ou diminuía, buscávamos, ao mesmo tempo, simulá-lo. Além disso, usamos uma técnica que trabalhava a distância e o contato entre os pares até que culminasse em um abraço entre esses. Foi realizado também o exercício de externalizar verbalmente as violências vividas e sofridas cotidianamente; e, em um segundo momento, o de projetar respostas verbais e corporais às falas incômodas e

de agressões apresentadas. Expressões de misoginia, raiva e racismo se mesclavam: “Putá, vadia. Macaca. Oh, lá em casa. Piranha”. Junto a elas, obtivemos como produto abraços e enunciados de que “respeito é bom e eu gosto” ou “nenhuma mulher merece ser estuprada/violentada”, os quais foram vinculados ao desejo e à produção de autonomia das mulheres na atualidade e em épocas anteriores, que buscam e buscaram romper com a prática e com a cultura da violência em meio às contradições e às ásperas condições de desigualdade da realidade nua e crua.

Certos/as de que muita luta ainda se faz necessária para que possam viver uma vida digna e sem violência, os estudantes afirmaram, na finalização da esquete de Teatro do Oprimido, que “lugar de mulher é onde ela quiser”. Dessa maneira, demonstraram serem continuidade deste processo histórico de lutas, o qual exige coragem e resistência das mulheres e dos homens para denunciar as opressões, conjecturar e vivenciar outras relações sociais possíveis, de autonomia, camaradagem, companheirismo e respeito.

Figura 5 - Oficina de Teatro do Oprimido no 08 de março/2018



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

No mesmo dia, durante o recreio, eis que alguns alunos se aproximam da sala dos professores e distribuem poemas redigidos por eles próprios. Ramon escreve:

Mulher...
Que sejas sempre lembrada,
Não apenas por um dia, mas no dia a dia...
Que sejas festejada,
Não por convenção,
mas pelo seu valor,
sua força, seu coração,
Que sejas respeitada
Com todo carinho e todo amor...
Hoje e sempre!

Este estudante nos evidencia sobre o cultivo e o semear da luta pela igualdade de gênero, a qual precisa ser regada diariamente, não somente uma vez no ano. Este é um fato crucial a ser compreendido pelas instituições de ensino: a necessidade de se trabalhar as temáticas de gênero, diversidade e racismo nas diferentes disciplinas ao longo do ano letivo, de modo transversal e não segmentado (ou somente em datas comemorativas), embora sejam fundamentais para registrar tal relevância. Debater questões concernentes ao racismo, à LGBTfobia e ao machismo com os estudantes e com o corpo docente precisa ser algo comum à prática educativa e à sala de aula. Se vivemos situações de opressão de diversos âmbitos e nos diferentes locais, partindo da realidade dos sujeitos com os quais trabalhamos, não é possível que só tenhamos um único momento para interpelá-las.

Este exercício de desconstruir o machismo e de criar outros modos possíveis de pensar e agir, presente em nós, precisa ser constante, diário, a todo o momento. A valorização das mulheres, das suas histórias e da sua força é também ofício indispensável àquelas e àqueles comprometidos com a transformação social, que se faz lenta, gradual, complexa e permeada de contradições, mas que é indispensavelmente necessária. Havemos de combater os olhares, as falas e os atos que acovardam e aprisionam tantas mulheres em relações violentas e opressoras, mas, sobretudo, devemos nelas estimular a admiração de si mesmas e das outras, num movimento constante e recíproco de amor e coragem. Tal ato envolve não o sentimento de pena ou culpa, nos quais muitas ainda estão imersas devido ao

juízo ao qual estão sujeitas; implica, senão, revelar e elucidar seu valor e reconhecimento, como bem disse Ramon em seu poema escrito para a ação do 8 de março realizada na escola e entregue ao público escolar. Nas palavras de Davis (2017), à medida em que levantamos e avançamos em nossa consciência feminista e de classe, devemos também trabalhar para fortalecer outros e outras. A luta por igualdade precisa necessariamente estar articulada à emancipação coletiva, e não individual. Parafraseando Lorde: “não seremos livres enquanto houver mulheres que não são, mesmo que suas algemas sejam muito diferentes das nossas”.

Outra questão importante que nos chamou a atenção no 08 de março diz respeito à urgência em se trabalhar com os estudantes de distintos gêneros nesta pesquisa e nos diversos estudos que envolvem as temáticas de gênero, da violência, da opressão e da diversidade sexual. Isso se dá porque a proposição inicial da pesquisa se delineava somente às estudantes mulheres do 3º do ensino médio da escola em questão. A ideia era nos auto-organizar para avançar nas consciências feministas. Comedida pela atuação no movimento, quis repetir na pesquisa. Sem me atravessar pelos sentidos provocados pela própria organização, que já sinalizavam que, ainda que a auto-organização seja um princípio dos setores do Levante, por se tratar de um movimento misto, um dos seus maiores desafios é trabalhar o feminismo com o todo da organização. Sendo um movimento de homens e mulheres, a auto-organização implica possibilidades e limites.

Neste caso, se o feminismo é assumido pelo todo da organização e as mulheres são os sujeitos prioritários da luta, não negamos a necessidade de envolver os companheiros nas atividades, lutas e demais agendas. Entendemos que o inimigo não são os sujeitos, homens, brancos, heterossexuais e/ou cisgêneros, mas sim as relações sociais de opressão que decorrem do capitalismo racista e patriarcal. É necessário que eles também estudem e ajudem a formular sobre tais temas, tão caros ao movimento e à sociedade. Numa organização mista e tão diversa como o Levante,

[...] homens também devem ter apropriação sobre o feminismo, pessoas brancas devem ter apropriação sobre o combate ao racismo, e assim por

diante. A necessidade dos espaços auto organizados não deve substituir os debates coletivos em torno destes temas. São espaços distintos que cumprem funções distintas, por isso, não devem ser encarados como opostos (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2016, p.5).

A auto-organização possibilita o fortalecimento de pessoas que historicamente estiveram alijadas da política, sendo tão fundamental quanto coibir manifestações preconceituosas advindas de outrem ou de instituições; manifestações que vão para além de ações individuais e conscientes. Não obstante, a escola já vinha anunciando similar análise a respeito do desenvolvimento do trabalho com as turmas de ensino médio, compostas por estudantes diversos, que vivem no cotidiano escolar as contradições e os dilemas das masculinidades e feminilidades engendradas pelas relações sociais que, sobretudo, materializam e incorporam a violência e a desigualdade de gênero.

A construção de uma sociedade livre do machismo, do racismo, da LGBTfobia e da dominação de uma classe sobre a outra precisa ser para todas e todos: homens, mulheres, cisgêneros, transexuais, negros e negras, etc. Sem distinções, podendo tais sujeitos, inclusive, serem fundamentais na desconstrução da opressão/exploração, bem como na produção de novas práticas e relações. O combate ao machismo deve ser trabalho realizado com e entre as mulheres, de nós para nós mesmas, para que não aceitemos a violência e a desigualdade; mas também deve ser efetuado com os homens, para que não perpetuem ou reproduzam tais lógicas. O mesmo vale para as demais pautas e sujeitos que não necessariamente sofrem ou exercem determinada opressão, mas que são coniventes com ela, tendo, neste outro momento, a oportunidade de não compactuar com tal prática ou discurso, e sim denunciar, escancarar, criticar e se reeducar. De acordo com documento produzido pelo próprio movimento:

Reforça-se o pressuposto de que é necessário que determinados grupos que compartilham a experiência comum de ser mulher, jovem, negra/o, gay, lésbica, travesti, transexual e transgênero se percebam enquanto sujeitos/as que devem problematizar sua inserção no mundo, contribuindo para a

construção de um projeto que verdadeiramente rompa com todas as formas de opressão (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2016, p.2).

Entretanto, atentamos ao fato de que ser oprimido/a não coloca estes determinados sujeitos num patamar superior de compreensão sobre as realidades que vivenciam. “Consideramos um equívoco a primazia de lugar de fala, a qual dificulta a compreensão coletiva do movimento. Quem não vivencia determinada relação de opressão pode opinar sobre os rumos daquele debate” (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2016, p.3), podendo se colocar ainda como aliado no processo de luta por uma sociedade mais justa e igualitária. Buscamos lançar mão da educação popular para lidar com os casos de machismo, racismo, homo-lesbo-transfobia, procurando nos “esquivar da lógica individual-punitiva e de uma visão policialesca em que as pessoas se sentem permanentemente vigiadas” (LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE, 2016, p.6). Ao contrário, devemos “[...] estimular a crítica e autocrítica como forma de reconhecimento das formas de opressão, o que deve ser feito com cuidado e de modo pedagógico”, para que seja possível gerar aprendizado e desconstrução.

Sobre a necessidade dos oprimidos de pegarem a história nas mãos e lutarem pela própria libertação, como traz a citação inicial deste capítulo, retomamos aqui tal importância. Quem, melhor que a própria mulher, o negro ou os sujeitos LGBT para falar e se desvencilhar da opressão que vive? Da mesma forma, acredita-se que não há ninguém mais apto a falar do próprio trabalho do que o/a trabalhador/a. A esse respeito, Freire (1987, p.31) nos questiona

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

A provocação que se incita é a de produção de sujeitos protagonistas, que podem reescrever suas histórias e fazer diferente do que lhes fora posto historicamente. A

saída do lugar estanque, fixo, oprimido e aprisionado. A saída do armário e a ocupação das ruas, do espaço público e político. Poder desfilas com diferentes cores, ritmos, músicas e maneiras de existir e amar. Lélia Gonzalez (1984, p.225), afirma:

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos) que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.

Fundamental nos parece a compreensão da importância de falar e de se constituir enquanto sujeito da própria vida e do mundo; sobretudo, tornando-se sujeito político e histórico de luta, de maneira não individual, mas coletiva, que busca a emancipação humana através da ruptura com as relações de opressão e de produção vigentes, as quais mortificam e invalidam o ser coletivo e, em contrapartida, fortalecem o eu indivíduo. Partindo deste pressuposto, Lélia Gonzalez (1984) salienta que o lixo, vidas que historicamente foram e ainda são marginalizadas, silenciadas e descartadas, hoje, reafirmam seu espaço no mundo, sem concessões ou pedidos de licença, reconhecendo suas vozes e (re)existência ao enunciar a máxima: “nossas vidas importam e vamos falar”. Não mais serem faladas e analisadas em terceira pessoa, mas em primeira, com todas as implicações que tal ato carrega.

Pois bem, após tantas elucubrações, voltemos à escola. Antes mesmo de iniciar as intervenções, algumas questões já ecoavam. Como dialogar com os estudantes sobre o feminismo em pleno século XXI, quando um turbilhão de informações circula e os bombardeia através das redes sociais? Que adesão terá o debate? Estarão eles exaustos desta conversa ou apostarão na necessidade de discussão?

Ao dialogar sobre o trabalho do mestrado com a professora de biologia, essa nos convida a participar de rodas de conversa que acontecerão por iniciativa dos próprios estudantes, os quais desejam estudar e ter tempo para debater temas diversos que os provocam; dentre eles, gênero e racismo. A escola, embora tenha abertura para esses temas, ainda carece de tais estudos. Neste momento, algumas respostas

começavam a se desenhar; a informação transmitida pela mídia e pelas redes sociais não dá conta da curiosidade e da necessidade de conhecimento sobre essas temáticas. Os estudantes, ávidos e empolgados por conhecimento, querem ler, discutir, buscar referências bibliográficas e de vida sobre os assuntos que encontram em seu cotidiano e afetam suas existências. Na data em questão, conhecemos algumas estudantes, conversamos sobre a pesquisa e as rodas de conversa que elas já planejavam realizar e que contariam com nossa participação. Fiquei radiante com a ideia e uma empolgação tomou conta de mim. A educação engajada para a libertação, que tanto fala hooks (2013)⁶², já havia dado frutos. Que trabalho potente os educadores estavam produzindo nessa escola! Fui incluída em um grupo de Whatsapp no qual participavam alunos e professoras e a partir daí passamos a preparar coletivamente o material a ser utilizado e discutido nos encontros.

Concomitante a este último cenário, fomos à escola para o trabalho de mobilização dos estudantes. Passamos nas salas de aula dos terceiros anos do matutino, apresentamos a proposta da pesquisa de mestrado, assim como as oficinas que desejávamos realizar junto a eles. Alguns manifestaram curiosidade e interesse, colocando-se à disposição para comparecer às reuniões; uns lamentavam ser no horário de trabalho ou declaravam já terem compromisso, enquanto outros mostravam ansiedade para que o sinal batesse logo, para poderem matar a fome almoçando a comida ofertada pela escola no horário do recreio. Estes foram pontos relevantes a serem considerados e nos endereçado: a necessidade de garantir a alimentação para que as/os alunas/os permaneçam no contraturno. Propor um lanche compartilhado resolveria? A escola já havia explicitado que, para atividades fora do calendário, não é possível custear alimentação. E, sabemos que, ainda nos dias de hoje, não é incomum esta ser a primeira ou uma das únicas refeições realizadas por alunos da escola pública que se encontram em situação de pobreza ou extrema pobreza.

62 O uso da letra minúscula é escolha da autora, que o faz com o intento de dar enfoque a sua obra mais do que a ela mesma. Bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins em homenagem a sua bisavó materna.

Também elencamos o trabalho de analisador como importante a ser considerado e valorizado. Parte significativa dos estudantes atua em Adolescente Aprendiz, em estágio ou até mesmo trabalha para complementar a renda familiar – não podem somente estudar. Demais afazeres ou compromissos domésticos também fazem parte de suas realidades, principalmente as das estudantes meninas, que ainda são as mais sobrecarregadas com as tarefas de cuidado e de limpeza em casa. Segundo levantamento do IBGE, enquanto os homens gastam 10,5 horas por semana com esse tipo de tarefa, as mulheres despendem 18,1 horas por semana com as tarefas domésticas. Afunilando a pesquisa, na região Sudeste, nós, mulheres, trabalhamos 7,7 horas a mais que nossos companheiros, filhos e pais (IBGE, 2018). Nas palavras de Saffioti (2004, p.105) “[...] há sem dúvida, uma economia doméstica, ou domesticamente organizada que sustenta a ordem patriarcal.” Na divisão sexual do trabalho, opera o trabalho feminino doméstico reprodutivo não pago e, portanto desvalorizado, inviabilizado das mulheres, diminuindo o tempo ocioso, criativo ou de trabalho produtivo dessas, uma vez que, nos dias atuais, o tempo de trabalho feminino é aumentado quando estendem as jornadas de trabalho ao longo dos dias em casa, no estudo e nas demais atividades. Logo, a não remuneração do trabalho doméstico colabora para a diminuição do tempo de trabalho socialmente necessário para reprodução da vida das trabalhadoras e de suas famílias.⁶³

Pois bem, fizemos cartazes e os colamos pelos muros da escola, ligamos e mandamos mensagens lembrando dos encontros. Algumas tentativas de realização das rodas de conversa foram sem sucesso. Duas, mais precisamente. Os estudantes esqueceram, faltaram a aula naquele dia ou não puderam ficar no contraturno por diferentes motivos: trabalho, hora do almoço e compromissos outros. Em conversa com professoras e discentes que se mostravam abertos à participação na pesquisa e reafirmavam a necessidade de tais conteúdos serem trabalhados na escola, novas

63 Sobre a divisão sexual do trabalho, apontamos ainda os estudos de Hirata e Kergoat (2007).

perguntas e inquietações passaram a ganhar espaço: o que seria necessário para a adesão efetiva de mais estudantes? Seria o quantitativo importante a se considerar? Havia a necessidade de um novo planejamento? Outros convites? Mudar as turmas ou o turno para desenvolver a pesquisa?

Figura 6 - Cartazes para a mobilização estudantil



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora (2018).

Neste momento de planejamento-ação-avaliação,⁶⁴ alunos do turno vespertino se integraram e sinalizaram o desejo de estarem junto nas oficinas. Segundo eles, o matutino possui maior acesso a atividades que debatem gênero e diversidade, uma vez que possuem mais professores que incentivam a discussão sobre tais assuntos, a exemplo do evento do “8 de março” que foi realizado somente neste turno. Acrescentaram que o vespertino carece de iniciativas de formação que envolvam as temáticas, pontuando que gostariam de ter a experiência de participar da pesquisa. As estudantes, que se diziam feministas, e Marcos, que se identificou como não binário, classificaram o trabalho e as discussões como essenciais. O entusiasmo ganhou lugar novamente e outras possibilidades passaram a ser desenhadas. Outros encontros foram agendados com eles e com as professoras; dessa vez, no próprio turno escolar e durante as aulas de biologia, podendo serem inseridas outras

64 Utilizando os pressupostos da práxis educativa de Paulo Freire, que se baseia na realidade concreta do educando, o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática, sendo a reflexão um movimento realizado concomitante a ação, que “envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (1996, p.17).

disciplinas que quisessem incorporar. Sobre os temas, o conteúdo não fora mudado, trataríamos de diversidade sexual e de gênero, violência contra a mulher e feminismo.

No intuito de possibilitar o envolvimento de outras disciplinas e, conseqüentemente, de mais alunos e de mais professores que pudessem enriquecer e ampliar o debate, foram realizadas conversas-convites com educadores/as, como os/as de sociologia e os de história, os quais se mostraram animados e aceitaram a proposta de trabalho. A esse respeito, a própria professora de biologia se dispôs a realizar tal articulação. Pactuamos então, quatro *rodas de conversa* a serem realizadas em quintas-feiras, no turno vespertino, de quinze em quinze dias durante os meses de maio e junho de 2018.

6.6 PRODUTO EDUCACIONAL

Essa pesquisa se insere no contexto de um mestrado profissional na área de Ensino em Humanidades, a qual prevê uma dissertação e um produto educacional processual, construído e validado ao longo da produção pesquisa, sendo ele seu principal objetivo.

Como produto educativo, buscou-se a construção de um livreto contendo a temática da opressão de gênero e da violência contra a mulher. Este traz propostas de atividades a serem utilizadas por discentes, docentes ou qualquer outra pessoa, movimento ou grupo interessado em discutir e avançar na compreensão sobre tais temas.

Para elaboração do referido material educativo em formato livreto, utilizamos as considerações de Kaplun (2003, p.46), que o conceitua como um “[...] objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado” e para a mudança.

Esse autor propõe a utilização de três eixos para tal fim: o conceitual, o pedagógico e o comunicacional. No eixo conceitual, realizamos a escolha das temáticas centrais a serem incorporadas no livreto, capazes de produzir experiência de aprendizado; o eixo pedagógico, tido como principal articulador do um material educativo, refere-se ao caminho pedagógico a ser percorrido, quais pessoas o utilizarão e sob qual contexto será usado. Nele, apontamos a definição de conceitos bases, elaboramos as sugestões de atividades, de filmes, de músicas, dentre outros. Por fim, o eixo comunicacional consiste em elencar a forma de linguagem adequada para promoção da comunicação com o público-alvo. Dessa maneira, fizemos uso de linguagem mais interativa e coloquial, através, inclusive, de figuras ilustrativas, poesia e trechos de músicas para o estabelecimento da relação com os destinatários deste trabalho, os e as estudantes.

O material educativo intitulado *Na luta contra o machismo, somos todas companheiras – Levante pela vida das mulheres* conta com a seguinte organização: 1. Apresentação dos autores, assim como da proposta do material educativo; 2. Levante Popular da Juventude; 3. Gênero; Divisão sexual do trabalho e do espaço público privado; 4. Violência contra a mulher (incluindo os tipos de violência); 5. Lei Maria da Penha; 6. Auto-organização das Mulheres; 7. Mulheres Cabulosas da História, e 8. Referências.

A validação do material educativo ocorreu através de apresentação deste aos discentes da escola parceira, durante a realização das Rodas de Conversa, e por meio da avaliação das professoras avaliadoras deste trabalho. Sugere-se, ainda, que o mesmo seja disponibilizado gratuitamente em formato e-book, podendo o acesso ser livre, com vistas à pulverização do debate sobre a opressão de gênero e o enfrentamento a violência contra a mulher.

7 QUANDO AS BANDEIRAS LILÁS, COLORIDA E POPULAR OCUPAM A ESCOLA

Todos os oprimidos, inclusive as mulheres, necessitam agora, urgentemente, escrever e reescrever sua própria história para exibi-la e corrigir as falsificações. Ao mesmo tempo, esta tarefa deve ser realizada em meio ao calor da luta por sua emancipação e como instrumento para a mesma (REED).

Após a apresentação, no capítulo anterior, das atividades que foram desenvolvidas na escola, bem como dos demais aspectos concernentes à metodologia da pesquisa, buscaremos aqui acompanhar e analisar o processo vivido junto às rodas de conversa e oficinas construídas, com o intuito de aproximar e fortalecer uma prática educativa crítica, feminista e não discriminatória, que corrobore com a desnaturalização da opressão de gênero, com o enfrentamento à violência contra as mulheres e com a produção não sexista de relações de igualdade entre os sexos/gêneros.

Nos próximos tópicos, portanto, abordaremos as experiências e marcas que as rodas de conversa produziram em nós, a partir do incessante ensejo de questionar as relações de poder instituídas e de vislumbrar relações sociais de gênero, classe e raça mais justas e igualitárias ao nos desafiar a materializar práticas educativas não sexistas e não discriminatórias. Cantando junto ao Caetano Veloso, reafirmamos a importância da juventude e de toda gente ser feliz e brilhar, tendo direito à educação pública de qualidade que possibilite o sonho e a perseverança em uma vida digna, com acesso a trabalho, lazer, cultura, terra, moradia, saúde e alimentação.

Evidenciaremos as afetações e aprendizados que perpassaram os encontros, sempre permeados pela busca de construção de uma educação feminista e popular, pela qual tanto luta o Levante Popular da Juventude e os demais educadores/as progressistas. Traremos falas e momentos que consideramos relevantes de serem lembrados, bem como aspectos conjunturais e teóricos dos conteúdos vinculados aos temas de diversidade de gênero e sexual, violência contra a mulher e feminismo.

7.1 RODA DE CONVERSA SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Qualquer maneira de amor vale a pena
Qualquer maneira de amor vale amar
(Caetano Veloso e Milton Nascimento, 1978)

A primeira roda de conversa com as turmas do terceiro ano foi sobre diversidade sexual e de gênero. Dessa maneira, é adequado fazermos uso da canção de Milton Nascimento para dizer que tratar de tais pautas, que gritam pela liberdade de viver e de amar, é também falar de amor, dos sentimentos e dos desejos que atravessam nossa existência e dão sentido a nossa luta. Diz respeito à luta por liberdade e pelo amor que “[...] não se detém ante nenhum obstáculo e pode mesmo existir quando não se é livre, sendo em si mesmo, a expressão mais elevada do que houver de mais livre em todas as gamas do humano sentimento” (MARIGHELLA, 1939).⁶⁵

Iniciamos nos apresentando e declamando um poema sobre as contradições de ser mulher em meio aos ditames da feminilidade reforçada pela sociedade. Pactuamos sobre aproveitar o espaço ao máximo, o que incluía falar quando sentisse necessidade, tirar as dúvidas que surgissem e contribuir com o debate, seja com apontamentos teóricos ou com relatos de experiências pessoais e/ou coletivas. Afirmamos que nossas vivências, permeadas de alegrias, contradições e lutas, vão marcando nossos corpos e nossa trajetória, constituindo-nos enquanto sujeitos e conformando nossas masculinidades e feminilidades, que também são construções históricas, sociais e culturais. Enquanto seres sociais, somos atravessados por fatores culturais, biológicos e históricos. Como aponta Cisne em prefácio de (Nogueira et al., 2018), estudar gênero e sexualidade demanda, como qualquer outro objeto desta sociedade, analisar de modo rigoroso suas determinações estruturais.

Embora tivéssemos preparado uma série de materiais para serem utilizados como exposição neste momento inicial do trabalho, consideramos importante conhecer os

65 O poema Rondó da Liberdade foi escrito quando Carlos Marighella estava detido no Presídio Especial em São Paulo.

estudantes, suas histórias e o que pensavam sobre as temáticas a serem discutidas, para assim tecermos vínculos de confiança. A intenção era suscitar e envolvê-los no debate, exercitar uma escuta cuidadosa para construção de uma relação – não de pesquisador/a-pesquisado/a, professor/a-aluno/a, mas sim de parceria, de aprendizado e ensinamento mútuos. Nas palavras do próprio Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*: “O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (p.120), indicando que educamos e somos educados mutuamente; e, neste processo, ensinamos e aprendemos juntos, em comunhão através do diálogo.

Uma pergunta específica foi disparada logo no início do encontro: já sentimos medo de fazer algo devido ao gênero com o qual nos identificamos ou à orientação sexual que assumimos? Um breve silêncio ecoou para que começassem as falas e depoimentos. Vibrantes, cada qual carregado de afeto e indignação. Dentre as falas, a de uma aluna: o corpo e a vida da mulher são, constantemente, alvos de distintas intervenções de controle. Há modos corretos de se vestir, de andar, de sentar, de falar. Há tempo para namorar, casar, engravidar, ter netos... narrativa essa que nos lembrou o poema intitulado *A Cultura do Terror / 1* de Eduardo Galeano (1998, p.64):

Sobre uma menina exemplar:

“Uma menina brinca com duas bonecas, e briga para que fiquem quietas. Ela também parece uma boneca, porque é linda e boazinha, e porque não incomoda ninguém”

De acordo com o trecho acima e com a organização social patriarcal na qual estamos inseridos, uma menina exemplar é aquela que não questiona, tampouco opina ou fala – é aquela que apenas obedece. Sobretudo, é bela, e isto por si só basta: sua beleza física. Não sem motivo, o poema citado era veiculado como texto didático em escolas do Uruguai. Fosse no Brasil, também não seria de se espantar; certamente, temos muitos outros exemplos nos livros didáticos que reforçam tal estereótipo de feminilidade passada por gerações às meninas. Os ensinamentos repassados a nós sobre como nos comportarmos estão diretamente relacionados às exigências e

expectativas criadas em torno da produção de nossa feminilidade, em contraposição aos comportamentos esperados dos sujeitos ditos masculinos no decorrer de suas vidas, que são outros, bem diferentes dos nossos. Os binarismos rosa x azul, perna fechada x aberta, vestido x calça, boneca x bola parecem não caber nas meninas, nos meninos e nos sujeitos muitos que se desenvolvem e extrapolam tais caixinhas asfixiantes. Permitimo-nos ser sujeitos de diferentes modos, sem naturalizações biológicas totalizantes.

Em um sistema em que o outro é visto como objeto, as relações sociais ganham contornos cada vez mais superficiais, mesquinhos e desumanizados. O capitalismo, que produz riquezas e desigualdades, produz também modos de vida e de subjetividade, os quais prezam pelo lucro e pela riqueza em detrimento do ser humano (Nogueira et al, 2018). Neste modo de produção, na medida em que há uma (super)valorização do mundo das coisas e das relações materiais, há uma desvalorização do mundo dos homens – e das mulheres – e de suas relações (MARX, 2004). Aproximar-se da natureza humana, desnaturalizando sua coisificação e estranhamento de si e do outro,⁶⁶ é crucial para aquelas e aqueles que assumem o compromisso de interpretação crítica e transformação da realidade, associando tal tarefa necessariamente à análise e à modificação das relações sociais de gênero, classe, raça e sexualidade em que estamos imersos.

Portanto, essa dissertação e pesquisa de Mestrado é também sobre o modo como nos relacionamos com o outro e expressamos nossos sentimentos, como construímos nossas maneiras de amar e sermos quem somos. A luta por uma sociedade livre e

66 Coisificação e estranhamento são conceitos utilizados por Marx para tratar da relação humana com o trabalho, categoria central do marxismo, que é definido como a essência do homem. Entretanto, o trabalho como apresentado nas condições de produção capitalista é um trabalho alienado, atividade na qual o trabalhador não se reconhece nem reconhece o produto de seu trabalho, negando a si mesmo e ao fruto deste trabalho. Comporta-se em relação a ele como objeto alheio, estranho. Do mesmo modo comporta-se em relação aos demais homens, como seres estranhos, tornando sua relação com eles coisificada. Importante tratar a alienação, não somente a relação do indivíduo com seu trabalho, mas como fenômeno social que se desenvolve historicamente a partir da divisão social do trabalho (VASQUEZ, 2007).

mais justa é também a luta para que possamos ser quem somos e amar quem quisermos; por isso, as pautas de diversidade sexual e de gênero se fazem presentes no seio da aspiração à emancipação da classe trabalhadora, que tampouco é uniforme, mas sim diversa e complexa em sua composição. Negar tal asserção seria um grave equívoco. Combater as cercas de dominação e de opressão que nos prendem e nos impossibilitam de sermos livres e felizes é fundamental para edificação de outro mundo possível.

Na roda de conversa sobre diversidade sexual e gênero realizada na escola, uma estudante diz, emocionada, que essa é a terceira vez no ano em que precisou mudar de escola, devido à não aceitação familiar de sua orientação sexual. Contou que, por diversas vezes, sofreu calada e até pensou em se matar. Hoje não mora com seus genitores e foi preciso a ajuda de muitos amigos para se reorganizar, reerguer-se e querer estar viva. Uma colega, de modo afetuoso, enxugava suas lágrimas e enfatizava:

[...] não somos piores que ninguém, só diferentes, e merecemos ser respeitadas por isso. Até nossa amizade é difícil de ser levada a sério, as pessoas acham que só porque somos lésbicas, vamos dar em cima uma da outra/ou se relacionar. Amigos heteros não são colocados a prova como somos. O fato de gostarmos de alguém do mesmo sexo não nos faz querer agarrar todos desse mesmo sexo (RELATO DE DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A jovem, querida por muitos, provocou choro também nos amigos. Naquele momento, compartilhávamos confiança e acolhimento. Ali estava sendo o espaço de divisão de dores e de experiências pessoais que marcavam os estudantes. Tais situações influenciavam, inclusive, como estariam na escola, se com um desempenho favorável ou insuficiente, tristes ou felizes, dispostos e abertos a aprendizagem ou fechados a esta.

bell hooks, autora feminista, negra, professora e uma referência mundial no debate feminista racial, em seu livro *Ensinando a transgredir* dá-nos pistas sobre a produção de uma pedagogia engajada e libertadora, que promova o compartilhamento das experiências dos alunos, aproximando-os do conteúdo estudado e aumentando a

capacidade destes de aprender com vigor. Reforça a importância de, verdadeiramente, ouvirmos o que o outro tem a dizer – algo que pouco sabemos fazer. Do mesmo modo, a importância de estimular e de possibilitar a fala daquelas e daqueles que não acreditam ser possível serem sujeitos de fala, críticos, que opinam e questionam. Assim, estes sujeitos alterariam não somente o conteúdo a ser ensinado e aprendido, mas também a estrutura pedagógica, que inclui o modo de nos relacionarmos com os estudantes no ato de educar – sem esquecer que somos sujeitos tanto quanto eles, diminuindo a distância entre os corpos, as ideias e os próprios sujeitos implicados no mesmo processo.

Segundo Assunção (em NOGUEIRA *et al.*, 2018), a respeito da imposição da heterossexualidade, faz-se necessário pontuar que esta produz violências e sofrimentos inúmeros às pessoas que sentem seus corpos e suas vidas controlados e cerceados, a exemplo da estudante citada acima. No relato compartilhado com o grupo, ela expressava, ao mesmo tempo, dor acumulada e felicidade em ter espaço para poder dizer e sentir-se acolhida. Para Falquet (2012, p.20), “a heterossexualidade, longe de ser uma inclinação natural dos seres humanos, é imposta às mulheres pela força física, material e econômica, além de um sólido controle ideológico simbólico e político”.

É preciso compreender que a sexualidade humana, assim como o gênero, é construída socialmente e não caracterizada de forma biológica, natural ou pronta. O modo como nos relacionamos afetiva e sexualmente também constitui nossas relações sociais. O heterossexismo atribui a qualquer forma sexual que difere da relação homem-mulher cis classificações de patologia, crime ou pecado, este último vinculado à religião (ASSUNÇÃO apud NOGUEIRA, 2018). Sendo assim, a homossexualidade, a lesbossexualidade e a panssexualidade são vistas por esta sociedade patriarcal (e, portanto, heterossexual) como modos impróprios, desviantes e incorretos de amar e de se relacionar sexualmente.

A família monogâmica produz e reproduz a heterossexualidade, uma vez que atribui a esta valor meramente reprodutivo, com vista à perpetuação da propriedade privada e de bens materiais. A sexualidade permitida e aprovada perante a família, a igreja e a sociedade é a heterossexual, reprimindo, punindo e condenando qualquer outra forma que fuja à regra imposta. Desta forma, compreende-se que o heterossexismo existe para a reprodução do patriarcado e, por conseguinte, do capitalismo, uma vez que vincula-se à família, à monogamia e à propriedade privada (CISNE, 2013).

O modelo de sexualidade vigente é estritamente atrelado ao machismo, reproduzindo e reforçando o binarismo dos papéis sociais de homem e mulher. Isso se dá por meio da expectativa de certas características como esperadas e aceitáveis de cada um, a partir da sociedade, como o modo ser/estar destes no mundo (BORRILLO, 2010).

O patriarcado, classificado como um sistema de dominação e exploração das mulheres pelos homens, segundo Saffioti (2004), produz a desvalorização e desqualificação de tudo aquilo que é se vincula ao mundo feminino. “Ser homem significa ser rude, menosprezar as mulheres e detestar os homossexuais. Fortalecer a homofobia é um mecanismo essencial do caráter masculino” (BORRILLO, 2010, p. 89). Enquanto isso, a invisibilidade da sexualidade feminina continua posta e naturalizada, prevalecendo a ideia de que esta deve existir necessariamente para a reprodução e/ou para o prazer masculino – jamais para própria satisfação da mulher. Enquanto a masculina é estimulada e exacerbada, a outra é, na maior parte das vezes, reprimida, sufocada.

Para Borrillo (2010), existe uma lógica binária de construção da identidade sexual em que a mulher está oposta ao homem, assim como o homossexual está em oposição ao heterossexual. A identidade sexual masculina é, então, construída de maneira a negar o feminino e a rejeitar a homossexualidade. Para ele, a homofobia é um elemento constitutivo da identidade masculina, sendo o sexismo e a homofobia faces de um mesmo fenômeno social.

O preconceito e a discriminação contra a diversidade de gênero e as múltiplas formas de amar e viver a sexualidade são explicitados em diferentes cenas de intolerância, ódio e assassinatos. A homofobia e lesbofobia são exemplos de tal violência. A transfobia, embora não se apresente como expressão da diversidade sexual, mas sim de gênero, é também um desdobramento dessas formas de violações que ferem a sexualidade e a existência humana. Outro caso relatado na primeira roda de conversa, bastante perverso por seu desfecho, é o do estudante Michel, que contou a respeito de uma amiga na Bahia, onde morava há poucos anos. Segundo ele, Joana, a amiga, foi assassinada pela não aceitação da sociedade de sua orientação sexual. Foi morta na rua pela crueldade e intolerância de quem nem a conhecia. Michel indagava se não poderia ter feito algo para impedir o assassinato, estando em sua companhia, uma vez que, no dia que souberam da notícia, família do rapaz pensou em chamá-la para o almoço, mas acabaram não o fazendo por um motivo qualquer.

Lembramos, ainda, que gays, lésbicas, travestis e transexuais ainda hoje são considerados indesejáveis e desprezíveis por esta sociedade estruturalmente patriarcal, racista e capitalista. Não à toa, o Brasil figura entre os países mais violentos para a comunidade LGBT viver (MOTT, 2018). Utiliza-se diversos modos para coibir, proibir e até punir aquelas e aqueles sujeitos que extrapolam a ordem sexual imposta. Busca-se realizar o controle do corpo, da sexualidade e da vida dos sujeitos através da imposição da heterossexualidade, a qual decreta que todas as pessoas devem desejar o seu oposto.

Borrilo (2010) conceitua a violência homofóbica como um fenômeno complexo e variado, classificando-a como uma forma de inferiorizar, desumanizar, diferenciar e distanciar o indivíduo homossexual, à semelhança de outras formas de exclusão, como a xenofobia, o racismo e o sexismo. Para ele, a homofobia baliza, além das fronteiras sexuais, as de gênero, fazendo com que todos os indivíduos não pertencentes à ordem clássica dos gêneros sejam vitimados pela violência

homofóbica. O autor afirma que tais práticas de preconceito, para além de individuais e coletivas, são construídas socialmente, fazendo parte de um sistema de exclusão e dominação.

Um estudante, durante a conversa sobre diversidade sexual, questionou a homossexualidade, justificando sua argumentação através da religião, a qual propõe o casamento heterossexual com fim na reprodução. Este aluno chegou a dizer que haveria um suposto incentivo do Estado às pessoas para que estas se assumissem gays, mesmo sem necessariamente se entenderem com tal, devido à necessidade de diminuição do número de nascimentos no país. Contudo, um professor que participava do momento e demais colegas que acompanhavam a discussão destacaram os avanços da comunidade LGBT nos últimos tempos, mesmo sob ameaças tão nefastas dos movimentos conservadores. Tais direitos envolvem a ocupação de espaços societários por tal público, corroborando o alargamento da aceitação social de existirem, sem necessariamente precisarem se esconder ou, em outros termos, ficarem no armário.

Foi mencionado o Projeto de Lei N. 4.931/2016, conhecido como Cura Gay, que tramitou na Câmara dos Deputados e previa o auxílio, por parte dos profissionais da saúde mental, na reorientação sexual dos sujeitos, contrapondo-se aos direitos garantidos e preconizados historicamente pela comunidade LGBT (BRASIL, 2016). O Levante Popular da Juventude, assim como o Conselho Federal da categoria de psicólogos e diferentes movimentos, posicionaram-se de modo a repudiar a aprovação de tal proposta que intenta contra a sexualidade e vida humanas, uma vez que busca permitir a reversão de um fator que não é considerado doença.

Outrossim, foi lembrado que, no dia 17 de maio de 1990⁶⁷, a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade da Classificação Internacional de Doenças (CID), sendo esta data uma vitória histórica para os LGBT's ao admitir a possibilidade de pessoas do mesmo gênero se relacionarem sem tal ato ser considerado distúrbio ou perversão. Fruto de um longo processo de luta dos movimentos de diversidade sexual e de gênero, a conquista foi efetivada através de um incansável enfrentamento à ordem heterossexista e patriarcal. No mesmo sentido, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) brasileiro também estabeleceu, em 22 de março de 1999, normas para a atuação dos psicólogos em relação à orientação sexual. Em seu artigo 3º, parágrafo único, institui que “os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura da homossexualidade”, devendo estes contribuir com reflexões para superação de preconceitos e discriminações, buscando promover o bem-estar das pessoas e da humanidade.

Figura 7 - Roda de conversa Diversidade sexual e de gênero



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2018).

67 Devido a este fato, o 17 de maio é considerado Dia Internacional de combate à homofobia e à transfobia (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS, 2016).

7.1.1 MAS EU SOU AFRONTOSA MESMO

Na festa junina da escola, um estudante que se identifica como não-binário produziu uma nova intervenção, no sentido de confrontar e questionar a masculinidade incorporada e aceita pela sociedade patriarcal e, por conseguinte, pela escola e seus atores e atrizes: vai de vestido, tranças e maquiagem em vez da tradicional calça, da blusa e do chapéu, vestimentas esperadas que o gênero masculino use. Mostra-se como quer, como gosta; sente-se lindo deste jeito e exige respeito ao retrucar com os colegas: “*sou afrontosa mesmo*”. Sua presença provoca olhares, afetações e posicionamentos distintos e controversos. Sobre tal deslocamento, indagamo-nos: como as escolas estão se preparando para lidar com o diferente, com os sujeitos não-binários, transexuais, lésbicas, gays e bissexuais? São acolhidos em suas especificidades? Ou são tratados com palavras e ações que reverberam proibições e discursos conservadores e de ódio? Uma educação libertária e crítica precisa estar atenta à diversidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo de modo a respeitar as singularidades e ampliar direitos e sonhos. Ter acesso à educação é direito de todas/os as brasileiras e brasileiros, o que precisa ser garantido não somente no discurso/teoria, mas sim na prática real da escola.

A tarefa de criar o novo homem e a nova mulher, já dita por Kollontai (2005) e Freire (1989), reside na mudança diária de nosso modo de pensar e agir, de nossas atitudes e comportamentos e também na mudança substancial das estruturas patriarcais capitalistas e racistas que nos permeiam. As mulheres e homens trans nos confrontam com a possibilidade de reinvenção, de extrapolar o biológico e, portanto, de libertação daquilo os violenta e os agride, possibilitando que assumam forma e corpo que os convém.

Na roda de conversa, que extrapolou o tempo planejado de duração as expectativas geradas, foi dialogado, ainda, sobre o processo transsexualizador⁶⁸, instituído pelo Sistema Único de Saúde brasileiro (SUS), de modo a habilitar o procedimento hospitalar para aquelas pessoas que não se identificam ou não se reconhecem no corpo e no gênero que lhes foram atribuídos ao nascimento (BRASIL, 2013). É importante mencionar que a Política Nacional de Saúde Integral LGBT visa contribuir com esse processo ao assegurar o atendimento especializado a este público e garantir um acolhimento cuidadoso e não discriminatório ou preconceituoso.

Outro avanço que se teve em relação a pauta, que também foi discutido na escola, foi o direito ao uso do nome social, preconizado via Decreto 8.727 de abril de 2016, o qual dispõe sobre o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal, possibilitando que se use o nome com o qual se reconhece e alargando os direitos de tal população (BRASIL, 2016). Entendemos essas pautas como valorosas conquistas do movimento LGBT, embora saibamos que muito ainda se tem pela frente para a efetivação do direito a uma vida verdadeiramente digna para os sujeitos LGBT's.

De acordo com o dossiê *A Carne Mais Barata do Mercado*, em 2014, 102 pessoas trans usaram o nome social durante a aplicação da prova do Enem; em 2015, esse número passou para 278. Em 2016, o número cresceu 46%, dos 842 pedidos, 408 foram atendidos; em 2017, 303 (NOGUEIRA; CABRAL, 2018). O uso do nome social vem sendo adotado por diferentes instituições e órgãos, entretanto, vale lembrar que essa ainda é uma medida paliativa, uma vez que o que se deseja e se pretende conquistar é adequação do nome no registro civil, o que, atualmente, somente acontece via processo judicial.

68 Implantado no SUS em 2008, é atualmente regulamentado pela Portaria GM/MS nº 2.803, de 19 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013).

Gabriel, homem trans, militante do Levante que participou da roda de conversa *Gênero e sexualidade*, narrou que, se vai ao shopping ou outro local público de grande trânsito de pessoas, evita ir ao banheiro, ficando horas sem urinar, pontuando que não é incomum situações constrangedoras e vergonhas acontecerem. Marcos, estudante da escola parceira, identifica-se como não-binário e também afirmou a dificuldade de utilização segura de banheiros públicos, uma vez que as pessoas, sejam do sexo masculino ou do feminino, questionam a legitimidade da existência das identidades de gêneros dos sujeitos trans. Segundo ele, o uso do banheiro na universidade acontece de modo mais seguro, uma vez que a temática é debatida e os sujeitos possuem algum acesso a ela; mas diz que não pode declarar o mesmo dos outros lugares. Sobre o nome social, Marcos lembrou que, na academia, também é garantido seu uso. Neste sentido, a universidade se apresenta como um local de acolhimento a este público, o que pode possibilitar uma inserção estudantil respeitosa – ainda que seja importante analisar que tal decreto, por si só, não garante a efetividade de direitos da população LGBT.

Gabriel mudou-se de cidade recentemente. Está cursando faculdade e contou que chegou a quebrar seu braço em uma briga corporal com sua genitora, quando ela descobriu que o rapaz não se identificava com o sexo de nascimento, assumindo-se enquanto sujeito trans. Uma pausa. Estávamos rodeados de relatos reais de violências de gênero, que nos marcavam profundamente. Atentos, os alunos pareciam não se importar com o passar das horas, mas ansiavam poder falar aqueles assuntos que há muito guardavam. Alertava-nos o fato de que a produção e a construção dos corpos trans, travestis, não-binários e que fogem à regra são alvos constantes de violações, normas, condenações, estigmas e marginalização.

Em contraposição, Gabriel contou sobre a reação de seus primos crianças que, ao o conhecerem, não indagaram seu corpo e tampouco o nome social. Sobre a relação com sua mãe, narrou que, atualmente, após muita conversa e muito sofrimento, ela o aceitou dessa forma, o que tornou possível um convívio saudável, e não mais

agressivo ou violento, entre mãe e filho. Sugerimos o clássico filme *Orações para Bobby* (2009) para aqueles e aquelas que quisessem refletir sobre o quanto as relações familiares e societárias podem ser nocivas ou potencializadoras a depender de seu posicionamento perante a realidade de vida LGBT, que ainda comporta confrontos, tensões e medos.

Neste potente encontro, atentamo-nos para a prática do diálogo, que se apresenta como um dos meios mais simples e funcionais de romper barreiras e preconceitos. Instrumento de trabalho de professores/as e tantos/as outros/as profissionais que transpõem ideias supostamente fixas. bell hooks, em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2013), atenta-nos para a criação de condições a ensinar os alunos a não apenas falarem, mas a ouvirem, a fim de que, assim, a comunicação e o diálogo de fato ocorram. Quando a discussão acontece, as diferenças emergem e são confrontadas, abrindo caminho para a solidariedade, empatia e mudança de pensamento; o que não significa impor autoritariamente discurso e posição alguns, mas sim criar condições para o diálogo, para a mudança e para o aprendizado. Isso também não há de acontecer sem críticas, questionamentos e tensões; ao mesmo tempo em que possibilita camaradagem e respeito (HOOKS, 2013).

A compreensão das posições diferentes ocupadas, enquanto homens, mulheres, branco/as, negro/as, cisgêneros/as, transgêneros/as, bissexuais, gays e lésbicas é fundamental para a construção de solidariedade e reconhecimentos mútuos. O que nos difere enquanto educadores/as não é tão forte quanto o que nos unifica. Refere-se este último ao comprometimento com a educação, com o ensino e com práticas educativas críticas e emancipatórias, que vislumbrem mudanças e transformações de pensamento, cultura, hábitos e práticas. São essas interações e diferenças que se somam, sendo significativas a ponto de enriquecer e potencializar nosso modo de pensar e agir e nossas relações sociais pessoais, familiares, profissionais, acadêmicas, militantes e de vida.

7.2 RODA DE CONVERSA NO MUNDO QUE A GENTE QUER, BASTA DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER!

Neste tópico, abordamos alguns dos apontamentos e aspectos enunciados na roda de conversa sobre violência contra a mulher e suas diversas dimensões. A objetificação do corpo da mulher é trazida ao debate por uma aluna que pontua sobre o julgamento que a sociedade faz da roupa que ela usa. Tal imagem, a da mulher enquanto mercadoria/objeto, reforça-se socialmente à medida em que essa é vinculada, de forma pejorativa, às propagandas televisivas de cerveja, à festa popular “carnaval”, dentre outros. A estudante também comentou sobre a culpabilização da mulher pela violência sofrida, tantas vezes exercida pela sociedade, que se justifica pela argumentação em torno da roupa curta e insinuativa usada por ela, do horário e do local em que ela estava ou ainda da ausência da companhia de alguém do sexo/gênero masculino. Em uma pesquisa realizada pelo Ipea no ano de 2014, a qual foi citada no encontro e na qual foi realizada a consulta a mais de três mil domicílios no Brasil, foi apontado que 26%⁶⁹ dos entrevistados acredita que a culpa da violência contra a mulher é da vítima, enquanto 58,5% das pessoas consultadas acham que, se as mulheres soubessem se comportar, haveria menos estupros. Ainda segundo a mesma pesquisa, 26% da amostra crê que, a depender da roupa que a mulher estiver vestindo, ela merece ser assediada (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2014).

Podemos constatar, portanto, que a percepção que a sociedade tem sobre a violência sofrida pela mulher influencia diretamente em sua naturalização e aceitação ou em seu enfrentamento e contestação. Justifica-se, na maioria das vezes, esta violência por infundáveis motivos: não aceitação do fim de relacionamento/casamento/namoro,

69 Vale dizer que a pesquisa foi divulgada figurando que 65,1% dos entrevistados acreditavam que a culpa é da própria mulher pela violência sofrida. E em momento posterior, divulgou reportagem fazendo correção na informação veiculada, afirmando que o percentual correto seria 26% (INSTITUTO DE PESQUISA APLICADA, 2014).

ciúmes, traição... em suma, todos figuram em uma única razão: o machismo que não admite receber “não” como resposta.

Ameaças, desqualificações e violência são o caminho encontrado por companheiros, ex-companheiros ou desconhecidos, que compreendem o corpo e a vida das mulheres como propriedade privada. “Se ela não for minha, não será de mais ninguém” é uma frase comumente ouvida em casos de violência. É esta a chamada cultura do estupro que incentiva e exacerba a sexualidade masculina e, de outro modo, violenta e agride a sexualidade e a vida femininas. A ordem patriarcal vigente permeia nossas relações sociais nas esferas política, profissional, familiar, afetiva e sexual.

Nossas ideias e maneira de ver/enxergar o mundo não estão desconectadas da nossa realidade prática, em que as diversas violências, principalmente a contra a mulher, são legitimadas. Essa legitimação ocorre através das relações sociais desiguais às quais as mulheres são submetidas, que envolvem seus relacionamentos, o trabalho doméstico e produtivo, a educação, dentre outros.

Em resposta à pesquisa divulgada, que culpabiliza a mulher pela violência sofrida, feministas de diversos locais lançaram mão da campanha virtual *A culpa nunca é da vítima*, que ganhou contorno e altas proporções nas redes sociais. A campanha reafirma que a violência sofrida pela mulher é resultado das relações de opressão engendradas pela sociedade patriarcal na qual vivemos, que não só tolera como permite o ato da violência.

A violência contra a mulher é uma realidade alarmante no Brasil e no mundo, realidade sobre a qual movimentos sociais, movimentos feministas, ongs, pesquisadora(e)s e acadêmica(o)s têm se debruçado para buscar conjuntamente possíveis alternativas que conjecturem uma vida digna e sem violência às mulheres. O tema possui destacada relevância social e se torna cada vez mais comum um olhar atento e crítico

voltado a esta área, tão concreta para o conjunto de mulheres das diferentes raças/etnias, classes sociais, gênero e sexualidade.

Importante lembrar, não para repetir, mas para condenar, a atrocidade de casos como aquele da jovem de 16 anos munícipe do Rio de Janeiro que foi violentada sexualmente por mais de trinta homens, no ano de 2016 (BRASIL, 2016). Movimentos feministas e ativistas realizaram manifestações nos estados de norte a sul do país com o slogan “Por todas nós”, como forma de repúdio e contestação a essa ação inaceitável de verdadeiro ataque à “dignidade sexual e vital” desta jovem – e a todas nós. Neste, e em todos os outros casos, a afirmação de que o sexo deve ser exercido somente com consentimento deve ser uma máxima dos que prezam por respeito, prazer e um mundo sem violência.

De acordo com a Lei nº 12.015, de 2009⁷⁰ do código penal brasileiro, o estupro é classificado enquanto ato de “*constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso*”, sendo considerado como crime hediondo (BRASIL, 2009). Desse modo, incitar discussão que problematize e questione a violência, seja ela sexual, psicológica, patrimonial ou qualquer outra, no ambiente escolar é condição para a formação de novos homens e novas mulheres⁷¹, atentos e combatentes das desigualdades, comprometidos com uma convivência social que não anule ou violenta o/a outro/a, mas que produza sentido em insistir na luta por uma escola e uma sociedade sem machismo.

70 Antes do ano de 2009, constava na lei a definição de estupro como “*constranger mulher à conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça*”. O termo mulher foi alterado por alguém, trazendo a mulher e o homem como possíveis autores e vítimas de tal crime. Em diversos trechos, também o termo violência foi substituído por conduta, com intuito de ampliar a intervenção da lei (BRASIL, 2009).

71 Termo comumente utilizado pelos movimentos sociais para designar o desafio de forjar homens e mulheres novos, compromissados com a luta permanente pela transformação de si mesmo, do modo de vida e das relações sociais, no exercício da construção de novos valores, de outra sociedade e estrutura econômica. A transformação do homem e da mulher individualistas, em solidários e conscientes. Para saber mais, ler Castro (2016) e Kollontai (2005).

Ainda na roda de conversa, um aluno questiona a eficácia do atendimento da polícia diante das denúncias de violência doméstica. Ele conta que, após o padrasto ter agredido sua mãe, ele chama a polícia; entretanto, sua solicitação de chamado não é atendida – um acontecimento nada incomum no cenário brasileiro. Neste sentido, conversamos sobre o reduzido funcionamento das Delegacias Especializadas em Atendimento à mulher (DEAM) aos finais de semana, quando ocorrem expressivos casos de violência doméstica (CARDOSO, 2017). Ora, se uma das respostas do Estado à violência doméstica é a polícia, e ela funciona com muitos limites e contradições, como proceder? Como garantir condições efetivas de proteção a essas mulheres? Apontamos o atendimento à mulher em situação de violência como prioridade para a busca da resolução do problema. Afirmamos, estudantes, pesquisadora e docentes, que a vítima deve ser acolhida imediatamente, havendo uma rede de serviços e profissionais para tal, dentre eles, promotorias, defensorias, unidades de saúde, CREAS e hospitais.

No Espírito Santo, contamos com o Serviço de Atendimento à Vítima em situação de Violência (SASV) e com o Programa de Atendimento a Vítimas de Violência Sexual (PAVIVS), que funcionam, ambos, no município de Vitória; além da Casa-Abrigo Estadual “Maria Candida Teixeira” (CAES), equipamento público da alta complexidade que acolhe, por período temporário, mulheres em situação de risco de morte devido à violência doméstica. Os cuidados também precisam se voltar para os autores da violência e, por isso, contamos com outros instrumentos, como a própria Lei Maria da Penha e o projeto “Homem que é Homem”, desenvolvido pela Polícia Civil no intento de trabalhar com este público a reflexão e a responsabilização pelo ato da violência, bem como a desconstrução do sexismo, de modo a propiciar outras formas de resolução e conflitos. Pontuamos que enxergamos as recorrentes falhas na rede de atendimento à mulher vítima de violência; falhas estas que precisam ser discutidas em exaustão para que se possa avançar na proteção dessas mulheres. As DEAMS, a Lei Maria da Penha, o botão do pânico e os demais mecanismos, ainda que

funcionem de modo incipiente, são fruto de muita luta feminista para saírem do papel e se consolidarem como política para as mulheres.

Também contamos com redes de amizade e solidariedade, formadas nas próprias comunidades, com vizinhos/as, parentes e amigos/as. Essas redes invisíveis e não institucionalizadas de fortalecimento coletivo também são fundamentais para cuidar e levantar as mulheres em situação de violência. Na mesma direção, o Levante se propõe a ser uma grande família para seus militantes, cuidando das questões políticas que dizem respeito ao movimento e também buscando dar apoio pessoal a cada um/uma, sendo solidário quando preciso, conhecendo a família, o grupo de amigos e de convivência do/a militante e demais questões que envolvem sua vida: escola, trabalho, namoro, etc.

Outro fator potente a ser observado no encontro com as/os estudantes, é que estes abarcaram a ideia da roda de conversa ao narrarem experiências pessoais e familiares, demonstrando interesse e participação no conteúdo explicitado. Junto a isso, revelavam que tais assuntos, pelo fato de ainda serem considerados tabus, não eram discutidos no cotidiano escolar, familiar ou até mesmo entre amigos. Diziam: “isso, revelado agora, só contei para um amigo há muito tempo e nunca mais havia falado sobre”. Tais narrativas esboçam a potência dos encontros, bem como os níveis de confiança e respeito compartilhados entre os membros do grupo. Foi possível aprender que todos temos algo a dividir com o coletivo e que, infelizmente, a violência doméstica não é mérito de alguns, atingindo grande parte das famílias com as quais convivemos. Os alunos e as alunas puderam se perceber em situações similares, ainda que desejassem não tê-las vivido. Nesse sentido, ao reconhecer o outro em situação semelhante, ocupando o mesmo lugar, a empatia ganha espaço. Compartilhando sofrimento e vivências traumáticas, enxergavam também possibilidade das gerações futuras e atuais de pensar e fazer diferente, de estarem mais abertas a ouvir o outro e a respeitar sua história e sua posição no mundo. Sem

tantos julgamentos, denunciamento e violência. O sentimento socializado era de acolhimento, de “aqui cabe mais um/uma”.

Figura 8 - Roda de conversa: No mundo que a gente quer, basta de violência contra a mulher



Fonte: Acervo pesquisadora (2018).

7.3 RODA DE CONVERSA FEMINISMO E AUTO ORGANIZAÇÃO DE MULHERES

Você perguntou em qual mulher a gente se inspira e ninguém respondeu nada porque a gente não estuda isso, não aprende sobre a história das mulheres.

Uma mulher que eu gosto e admiro é a Coco Chanel, mas a maioria da turma não deve conhecer. Quando vi o filme que conta sobre sua vida, me apaixonei (Fragmento de diário de campo).

Neste item, narraremos questões que nos saltaram os olhos (e ouvidos) na roda de conversa sobre feminismo e auto-organização de mulheres. Após ter dito o trecho acima, a estudante Débora sugeriu a turma assistir ao filme *Coco antes de Chanel* (2009), que retrata a história desta figura pública. Para contextualizar, a estudante explicou que Coco Chanel foi uma estilista pioneira na confecção de calças e chapéus femininos. Contraditoriamente, embora a estilista tenha inspirado a muitas mulheres

por sua irreverência, essa colaborou como agente nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Tal informação é revelada por meio do livro “Dormindo com o Inimigo: a Guerra Secreta de Coco Chanel”, publicado pelo jornalista Hal Vaughan (ANDRADE, 2011). Naquele mesmo instante, a professora que nos acompanhava argumentou que tem buscado trabalhar a representatividade das mulheres na ciência através da disciplina que leciona: biologia. Segundo ela, pediu aos seus alunos/as que desenhassem um cientista e a partir disso pôde analisar que, dentre as quatro turmas que realizaram a atividade, 120 desenhos foram construídos; e que, destes, somente 06 tinham mulheres retratadas como cientistas. Outro fato interessante é o de que dos alunos que participaram, grande parte é do gênero/sexo feminino.

Ao imaginar um/uma profissional cientista, remetemo-nos ao estereótipo do cientista homem, que usa óculos e tem o cabelo bagunçado. Concatenando tal afirmação, a professora indaga: quem são as cientistas mulheres e onde estão representadas? Como o livro didático, enquanto material educacional, tem retratado a nós mulheres? É crucial observarmos não só se as mulheres estão sendo representadas nestes livros e demais materiais didáticos, mas como tem sido realizada tal representação. Estão ocupando quais postos de trabalho? São cientistas, professoras, engenheiras, ou somente aparecem como mães e esposas?

Pesquisar e estudar a história de mulheres que tiveram (e têm) destaque na história foi exercício realizado pela mesma professora em sala de aula. Para tanto, ela orientou que se formassem grupos e que cada um fizesse releituras fotográficas⁷² da mulher escolhida. A apresentação deste trabalho envolveu pôr em papel cartolina a foto original da profissional escolhida e a releitura feita pelos estudantes, bem como fragmentos da profissão e da vida dessas mulheres, que fossem relevantes para o aprendizado da turma. O resultado foi impressionante: colegas, familiares e

72 Inspirada em trabalho desenvolvido pelo Levante Popular da Juventude intitulado Mulheres Cabulosas da História que busca resgatar a trajetória de mulheres protagonistas e pioneiras na política, ciência e demais espaços da sociedade, mas tiveram seus nomes ignorados ou apagados da História. <https://medium.com/@LevanteBH/mulheres-cabulosas-da-hist%C3%B3ria-c7f1bb8b71ea>

profissionais da educação sendo fotografadas e encenando inúmeras figuras femininas que fizeram e fazem história nas diferentes profissões, mas que não estão registradas nos livros didáticos oficiais – mulheres estas que foram negadas e invisibilizadas pela história, que, por sua vez, estava sendo recontada por esses alunos.

Dentre os diversos trabalhos potentes, um em especial ganhou destaque: o de um aluno que posou como releitura de Carmem Miranda, renomada cantora para a música e o carnaval do país. A construção de outras masculinidades, que permitem o deslocamento de lugares asfixiados e que não se fecham para a inventividade, foram ensaiadas e forjadas com tal produção. Gêneros que transitam e brincam com as masculinidades e feminilidades impostas, ousando investir em uma outra construção sociocultural, parecem ser um respiro possível diante das arbitrariedades históricas que propiciam dor e sofrimento. A professora mostrou os materiais produzidos com excitação, tendo ficado expostos no pátio da escola por algum tempo.

7.4 AVALIAÇÃO

As experiências das rodas de conversa nesta escola nos trazem algumas questões para pensarmos o modo como vem se efetivando a prática educacional em sala de aula, principalmente no que concerne a uma educação dialógica, feminista e antirracista. Para a estudante Joana, muitas violações poderiam ser evitadas caso as escolas conversassem sobre isso com os alunos – sobre independência e coragem, para as pessoas entenderem que não precisam viver ou aceitar violências e preconceitos, não serem obrigadas a conviver com isso –, ensinando-os que violência é crime: deve ser denunciada e combatida. Na percepção da menina, discutir sobre tais conteúdos e categorias é muito importante. Na mesma direção, a professora de biologia afirmou que estar com o Levante nessas conversas enriqueceu o diálogo, pois este traz uma vivência militante e reforça pensamentos e ideias com os quais concordamos e lutamos.

Ao avaliar os encontros, outra aluna pontuou sobre a importância da discussão. Ela acredita que este diálogo representa a possibilidade de não aceitação da violência por parte das mulheres, uma vez que cada um e uma que esteve ali teve a oportunidade de aprender um pouco a esse respeito e de se conscientizar sobre a não perpetuação da violência e a não naturalização das relações violentas. “Se você pode estudar sobre essa realidade, é mais uma chance de não se sujeitar à violência. Antigamente, não havia tal possibilidade, ou essa era remota, e as mulheres permaneciam em relações violentas por anos, praticamente pela vida toda, achando que aquilo era o certo, porque tinham sido ensinadas que violência era algo normal assim como a obediência ao marido”. Foi comum ouvir de diversas discentes sobre a relação entre tal subserviência da mulher esposa ao marido e à religião, escancarando as contradições e violências sofridas dentro do casamento por mulheres/mães que praticam determinada religião. Neste caso, as estudantes analisaram o quanto a religião pode colaborar para a manutenção e perpetuação das desigualdades, por atravessar as relações delas e de suas famílias.

A professora que nos ajudou a conduzir as rodas de conversa, por diversas vezes aponta a proposta de que os alunos pudessem realizar o debate de gênero e de enfrentamento à violência com alunos de outras turmas no contraturno escolar. Para ela, as rodas de conversa seriam uma oportunidade de munir os estudantes de informação sobre essas temáticas – além de expandi-las àqueles que já possuem algum conhecimento – e de multiplicar ações neste âmbito. Neste caso, os próprios alunos seriam atores e atrizes de tais intervenções, podendo exercitar a fala, o aprendizado, a dialogicidade, entre outros. Além disso, outro fator que a educadora pontuava como significativo para realização de encontros organizados e geridos pelos próprios discentes seria a falta de tempo, tanto da parte dos professores, que já trabalham na escola, quanto da pesquisadora, que possui um prazo para finalização da pesquisa, o que já indicaria a indisponibilidade de tempo para se reunir constantemente com eles. Entretanto, esta docente colocou-se à disposição para o planejamento das atividades junto à pesquisadora, a qual, por sua vez, pôs-se

acessível não apenas para isso, mas ainda para colaborar com a implementação de encontros extraclases que tratem de tais temáticas ou de organização juvenil e estudantil. Essa fala remeteu à relevância da auto-organização dos estudantes para trabalhar assuntos que lhes dizem respeito, de maneira a estimular a capacidade organizativa e de iniciativa dos mesmos.

Na avaliação de Flávia, estudante participante da pesquisa, o aprendizado por meio das oficinas foi importante, principalmente aquele relacionado à temática de diversidade de gênero, pois a estudante teve a oportunidade de conversar com uma pessoa transexual e, assim, de exercitar a empatia, buscar entender o que o outro sente, mesmo não estando em sua pele. Revelou que sua mãe também é trans e se sente culpada, insinuando, por vezes, que vai para inferno. Neste aspecto, identifica o quanto a religião reforça estereótipos e sofrimentos. Acredita que, com o debate, pôde compreender os termos utilizados para designar as pessoas trans, fato que entende como relevante para enfrentar o preconceito existente e a marginalização em que tais sujeitos estão postos. Para ela, o debate serviu para que pudesse dar forças a sua mãe no que diz respeito aos próprios direitos, para que ela possa se assumir como é e entenda que deve ser respeitada por isso. Contou ainda sobre a admiração que tem pela genitora, que sempre cuidou dela e dos irmãos, e que sabe que sentir-se e ser assim não é uma escolha e muito menos um defeito.

Sobre a fala da mãe de Flávia, que disserta sobre a possibilidade de ir para o inferno, uma vez que não atende às normas e regras sociais da sociedade patriarcal, relembramos informações obtidas através do mapa das religiões de 2011, o qual admite que o Espírito Santo é o estado do país que possui maior quantidade de evangélicos. Além disso, possui também 57% da população que se declara católica (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2011). Esses dados explicitam a força que as igrejas evangélicas possuem no estado, de modo a influir nos modos de pensar e agir dos sujeitos, seja para assumirem posições e comportamentos considerados

progressistas, seja para assumirem posições contrárias e de ódio às liberdades de gênero e sexual.

Vilhena (2010) pontua a relação entre o pensamento patriarcal presente no cristianismo, na teologia evangélica, na postura/leitura de alguns líderes religiosos e a violência contra a mulher, já que esse tipo de pensamento autoriza um discurso de subserviência feminina. A pesquisa ressalta a tradição cristã de aconselhamento voltado para a obediência e a submissão, especialmente por parte dos pastores. Eles compreendem a oração como modo de combater a violência, entendida como ação do “demônio” (VILHENA, 2010).

De acordo com Chagas (2017), Marx apresenta diversas concepções sobre as religiões. Dessa maneira, destacamos a visão da religião como uma forma social da consciência condicionada pela realidade material, podendo-se, então, apontar a utilização do pensamento patriarcal cristão como justificativa ideológica para a exploração-dominação existente sobre as mulheres. Ainda segundo Chagas (2017), o “fetichismo religioso” coloca Deus como o verdadeiro autônomo e o ser humano como dependente de Seus desígnios; portanto, o sujeito social e histórico é ocultado pelo pensamento cristão, e a Deus é atribuída toda a capacidade de decisão, naturalizando a submissão feminina como vontade divina – justificada pelo “pecado original” –, justificando-se, dessa forma, a violência contra a mulher.

Por outro lado, podemos identificar também situações de rompimento com a situação de violência doméstica em decorrência do apoio da comunidade religiosa, proporcionando condições de desvinculação da relação abusiva – condições essas que conjecturassem um sentimento de segurança a tais mulheres. Como exemplo, citamos o movimento *Católicas pelo Direito de decidir*, de âmbito internacional, criado em 1993, o qual busca construir discursos e práticas pautadas no que chamam de teologia feminista, a partir da defesa de pautas progressistas relacionadas à

autonomia da mulher, à diversidade sexual, ao direito a uma vida sem violência e outras (CATÓLICAS PELO DIREITO DE DECIDIR, acesso em 2019).

Outro apontamento de avaliação das rodas de conversa realizadas por esta pesquisa de mestrado diz respeito à seguinte fala: “se eu tivesse tido uma boa aula de aparelho reprodutor feminino, talvez não tivesse ficado tanto tempo sem ter um orgasmo”. Aprendemos sobre nossos corpos e nossa sexualidade de um modo tímido, meramente com fins reprodutivos, apagando a possibilidade de prazer e evidenciando o contágio de doenças sexualmente transmitidas. A jovem do relato acima elucidou a necessidade de desmistificarmos os tabus diante do corpo e da sexualidade feminina, imbuídos de valores conservadores e arcaicos. As aulas necessitam transparecer a realidade concreta dos sujeitos, trazer opções e possibilidades para conhecerem diferentes pontos de vista, discutirem ideias e escolherem a que mais se assemelha a sua atitude perante o mundo. A sexualidade é um dos âmbitos da vida humana e precisa fazer parte das discussões também em sala de aula, pois já são tema das conversas de corredores.

Apontaremos aqui, ainda, algumas análises adicionais ao processo de ensino e aprendizado realizados junto às rodas de conversa desenvolvidas com as turmas do 3º ano do ensino médio na escola parceira. Certos de que as afetações que nos atravessaram durante este percurso transcendem a escrita deste trabalho e a materialidade do dizível, buscamos compartilhar ao máximo as inquietações, potencialidades e aprendizados dos encontros. Consistiu esta pesquisa em uma prática educativa que se realizou por diálogos, olhares, abraços, questionamentos, dúvidas, teatro, poesia, música e, sobretudo, com muita troca, compartilhamento e afeto. Finalizamos, portanto, com a mesma aposta inicial, de fortalecer práticas educativas críticas e feministas, entretanto, permeados de novas perguntas e múltiplas reflexões, transbordando a força estudantil e a potência educativa de transformação das velhas relações sociais em novas.

A expressiva participação dos estudantes, bem como o exceder de tempo das atividades, coloca em questão a organização escolar para trabalhar as questões que envolvem as temáticas estudadas nesta pesquisa. Que tempo e espaço a escola destina para a realização de debates de gênero e enfrentamento à violência contra a mulher? Percebe-se que estas atividades são desenvolvidas principalmente através de eventos específicos via iniciativa de algumas professoras, que, em articulação com o corpo escolar, executam-nos no extraclasse. Além disso, há aquelas educadoras que buscam trazer a discussão de gênero concomitante às aulas ministradas, combinando as matérias estudadas com tais temas – estratégias múltiplas são lançadas para alcançar este objetivo. Ademais, outra pergunta nos aparece: quantas horas extras planejando atividades mais vivas e condizentes com a realidade estudantil realizam estas profissionais?

Há, ainda, indagações outras que são fundamentais para se pensar o objetivo citado acima. Existem profissionais que inicialmente se envolvem no evento por terem sido convidados, mas logo distanciam-se de sua efetivação por não terem conhecimento mínimo a respeito e por não terem sido capacitados o suficiente para ministrar tal conteúdo. Com quais materiais e suporte podem contar para auxiliar neste processo?

Entre práticas que conduzem ao fortalecimento dos estudantes como sujeitos de suas próprias histórias e vidas e aquelas que caminham na contramão disso, reforçando a relação de dependência aluno/a-professor/a, impulsionando o silenciamento e a tutela, agarramo-nos às primeiras. Nesse sentido, intervenções potentes foram anunciadas ao trabalharmos com as/os estudantes que a escola pública é direito de todo e qualquer cidadão. Salientamos, tal qual Ferreira (2018), que cota não é esmola ou vitimismo, mas direito, reparação histórica. Militantes do Levante Popular da Juventude narraram sobre a experiência imensurável de serem negras, cotistas, da periferia e as primeiras de suas famílias a adentrarem na única Universidade Federal do Espírito Santo. O significado de tal inserção para suas vidas e para a educação é gritante. A universidade passa a ser pintada de povo, trabalhadores/as, negras/os e

camponeses/as, como defendeu Guevara um dia. Passam esse/as a produzir conhecimento e a incomodar a elite do país, que tinha essa mesma universidade como patrimônio privado; sem deixar de lado a fundamental importância do cumprimento da função social deste ambiente.

No encontro (e ultrapassando este espaço), os alunos foram instigados a almejar a possibilidade de inserção em uma universidade pública e gratuita. Conjuntamente, foi alimentada a ideia de que produção de conhecimento não deve se restringir àqueles e àquelas que já o fazem há anos por poder pagar, mas abrir-se a quem quiser aprender, sendo garantida enquanto direito universal da população. Vale dizer que a maior parte dos estudantes participantes das rodas de conversa e daquela escola ainda entendiam a universidade federal como horizonte distante. No ano seguinte, em articulação com as próprias estudantes e com a escola, elas apresentaram a música supracitada acima no evento do 08 de março. Uma delas, inclusive, prestou vestibular e é estudante do curso de graduação de biologia da Ufes, mostrando que é possível tal inserção e que esta deve ser cada vez mais incentivada.

É significativo enunciar que as atividades concernentes ao debate de gênero e ao enfrentamento à violência contra a mulher não se iniciam nem se encerram com nossa participação enquanto pesquisadores e movimento social na escola. O mesmo vale para a produção de ações que combatam o racismo, a homofobia e demais preconceitos, bem como intervenções que apostem não só nos estudantes, mas em todo corpo escolar como protagonistas deste cenário. Tal análise é viável a partir da atuação dos profissionais que encontramos no percurso, que buscam incessantemente ensinar e aprender mutuamente com os estudantes, desdobrando-se no exercício profissional de construção de uma formação contínua e inacabada, que visa renovar-se e ampliar-se sempre que possível. Ademais, coadunam com a proposta de práticas educativas feministas, antipatriarcais, anti-heterossexistas e antirracistas.

Os desafios com os quais nos deparamos no cotidiano escolar ainda são inúmeros, principalmente diante de contexto político, social e econômico tão instável e preocupante em que nos encontramos – contudo, dizemos isso sem nos esquecer dos avanços vinculados às políticas educacionais e públicas para as mulheres nos últimos anos. Na mesma direção, vale evidenciar que a tarefa sempre inconclusa de exercitar espaços e práticas educativas participativas, democráticas e dialógicas é indispensável àquelas e àqueles que acreditam, tal qual Freire (1987), na construção de uma educação em que professor/a-aluno/a fazem parte mutuamente do processo de ensino e aprendizagem, não sendo o estudante um mero depósito de conhecimento.

A realização de intervenções que discutam diversidade sexual e de gênero, enfrentamento à violência contra a mulher e racismo, embora sejam parte das políticas conquistadas nos últimos tempos e preconizadas por lei, extrapolam a dinâmica e organização escolar, constituindo-se como parte da vida daqueles e daquelas que não se aprisionam em gaiolas, armários, senzalas ou cozinhas. Essas efetivações corroboram o exercício e organização de outras e novas atividades, seja por parte do quadro discente como do docente, e fomentam cada vez mais a participação e a articulação desses jovens e da escola junto aos movimentos e organizações sociais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de mestrado, como explicitado nesta dissertação, é um desdobramento da nossa atuação no Levante Popular da Juventude. A experiência militante nos provocou (e continua provocando) o desafio de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos, de modo que o nosso discurso seja a nossa própria prática, como salientou Freire (2003). A elaboração deste trabalho não encerra tal inquietação, contudo, permite-nos novos aprendizados e uma maior aproximação com uma *práxis* coerente.

A íntima relação entre teoria e prática é apresentada por esse conceito, que sugere a ação crítica dos sujeitos fundamentada na reflexão intencional e permanente da realidade, com vistas à transformação desta (VASQUEZ, 2007). Com a tessitura das Rodas de Conversa junto aos estudantes secundaristas, pudemos exercitar o desenvolvimento da *práxis* educativa do movimento na escola, especialmente em relação à discussão e à desnaturalização da relação de opressão-exploração vivenciada pela mulher, por sujeitos LGBT's e por negros e negras. Na mesma direção, estimulamos a produção de relações sociais menos desiguais e menos violentas, que vislumbram o cuidado com o outro, o respeito e o companheirismo. Acreditamos, pois, como Galeano (2014) que ainda que jamais encontremos a utopia, ela direciona nosso caminhar na busca incessante para alcançá-la.

A discussão teórica acerca da categoria *gênero*, bem como das potencialidades e limitações do uso desta, mostrou-se fundamental para o entendimento de gênero como construção social atrelada às relações sociais desiguais de classe e raça: seria insuficiente estudar as relações sociais de gênero dissociadas dessas dimensões. Na mesma direção, ressaltamos a relevância da análise da simbiose *Patriarcado-Capitalismo-Racismo*, caracterizada como fusão desses três sistemas estruturais da sociedade, que operam conjuntamente, agudizando tais fenômenos.

Compreendemos a necessidade de lutar contra esse sistema de dominação-exploração como condição para a libertação da mulher, *conditio sine qua non* para a libertação de toda a humanidade (SAFFIOTI, 2004; 1987).

Ressaltamos as limitações deste trabalho, que, embora fruto de intenso estudo, demanda maiores aprofundamentos, sobretudo em relação ao materialismo histórico dialético e ao feminismo. Assim, pontuamos a pertinência de novos estudos que possam dar densidade às análises aqui iniciadas. Pretendemos divulgar e apresentar os resultados desta dissertação de mestrado por meio da produção de artigos em revistas, congressos e demais eventos acadêmicos/profissionais. Junto a isso, desejamos continuar colaborando para as formações feministas no próprio movimento e demais espaços educativos e formativos que nos for demandado, como nas escolas, universidade e faculdades.

A análise a partir da categoria movimentos sociais nos auxiliou a inferir distanciamentos e aproximações do Levante Popular da Juventude com os *Novos Movimentos Sociais*. Enquanto movimento de juventude, o Levante assume caráter classista ao ter como estratégia a construção de um projeto popular para o país, vinculando-se aos movimentos populares. Ao utilizar diversas expressões da arte para fazer política, fá-lo de modo diferente do tradicional. Também assume a luta de combate a todas as formas de opressão como bandeira central, constando em sua organicidade a construção de setores auto-organizados.

A pesquisa acerca de uma metodologia progressista e dialógica foi indispensável para ampliarmos nossa perspectiva sobre uma educação crítica e popular e avançarmos em nossa *práxis* pedagógica. O respeito ao conhecimento dos/das educandos/as, o diálogo e a compreensão da educação como possibilidade de construção de conhecimento e de troca (nunca como mera transmissão de conteúdos) direcionam nossa trajetória. Relacionamos tal perspectiva à proposição do Levante Popular da

Juventude de um projeto popular para a educação fincado nas demandas do povo, que seja instrumento de transformação.

Os estudos sobre a relação entre gênero e educação nos possibilitou a produção de práticas educativas questionadoras das relações sociais desiguais e desumanizadas de gênero, de classe e de raça, reproduzidas neste sistema de produção capitalista. Apostamos, assim, em uma educação feminista que seja via para a transformação substancial das relações humanas e da sociedade.

Do mesmo modo, evidenciamos a função política da educação, colocando-nos contrários ao projeto “Escola Sem Partido” e às demais propostas educacionais conservadoras que visam aniquilar o pensamento crítico e os avanços obtidos até aqui no que se refere à discussão sobre gênero e diversidade nas escolas.

[...] compreender que o que foi conquistado, em termos dessas políticas, não deve ser entendido como algo permanente. Ao contrário, é interessante pensar que, mesmo conquistado, a manutenção dos diversos direitos é fruto de construção cotidiana por meio de lutas tensionadas pelas relações entre o Estado e os diversos outros atores sociais, como a Igreja, a família e os movimentos sociais (SILVA, 2017, p, 41).

Tal assertiva nos remete à necessidade de construção diária de alianças e lutas, o que também é constatado pela experiência deste trabalho. Assim, apontamos a articulação entre movimentos sociais e escola como demasiado potente para fortalecer debates e estudos acerca da nossa realidade social. Esta dissertação reforçou a relevância dessa articulação para o fortalecimento e a ampliação da efetividade das intervenções relacionadas ao enfrentamento à violência contra a mulher e à diversidade sexual e de gênero.

Mesmo sob larga ameaça, dado o contexto sócio-político-econômico em que nos encontramos, a pertinência da discussão de gênero e de combate à violência contra os segmentos sociais marginalizados, como mulheres, LGBT's, negros/negras e a população pobre, é inegável. Torna-se esse fato evidente nas avaliações realizadas

pelo corpo estudantil, de que tratavam das rodas de conversa produzidas na escola parceira através desta pesquisa. Nossa análise, portanto, é de que a construção de práticas educativas que visibilizem a opressão-exploração vivenciada corrobora a não naturalização e a não perpetuação de relações desiguais.

Sabemos que as violências de gênero, de classe e de raça são realidades sociais que refletem nos diferentes âmbitos da vida dos sujeitos. O desenvolvimento de ações de cunho formativo, relacionadas a questões de gênero e de diversidade, permitem aos estudantes e educadores não só a reconhecerem as relações desiguais em que estão inseridos como também a questioná-las, buscando romper com os ciclos de violência. Estes espaços tornam-se locais de cuidado com o outro e de escuta a suas demandas, cimentando a tessitura de relações mais próximas da igualdade, do respeito e da camaradagem.

Um grande desafio é efetivar e transversalizar essas práticas no cotidiano escolar. Por vezes, tais ações continuam acontecendo através de iniciativas individuais de professores/as e/ou acadêmicos conscientes da importância do debate. Silva (2017) chama a atenção para diferentes dilemas na realização de ações pedagógicas relacionadas a gênero. Há docentes que fazem interlocução com os movimentos sociais para fortalecer a atividade, existem outras que não conseguem se articular para tal feito, realizando-a de modo individual; além daquelas que, ainda que proponham algo, não conseguem se mobilizar para sua execução.

A autora nos atenta, ainda, para a ocorrência de um movimento pedagógico de gênero acontecendo nas escolas de educação básica do estado do Espírito Santo, fruto da ação de professoras e de suas relações com movimentos sociais e feministas. Ressaltamos, então, a importância da parceria entre Levante Popular da Juventude e escola, fortalecida com esta pesquisa. A constituição de uma atuação coletiva desses sujeitos sociais foi confeccionada com tal proposição de mestrado, ensejando a construção de uma formação crítica das/dos estudantes, bem como a produção de

estratégias de enfrentamento à violência racista, machista e LGBT-fóbica, tão presente nas escolas e demais âmbitos da sociedade.

A confecção do material educativo em formato livreto *Na luta contra o machismo, somos todas companheiras – Levante pela vida das mulheres!* é elencado também como resultado da experiência concreta deste trabalho de mestrado. É evidenciado como instrumento formativo a ser utilizado nas escolas e nos demais ambientes, vislumbrando uma formação crítica acerca dos conteúdos de gênero e de violência contra a mulher. Afirmamos, mais uma vez, a importância da discussão e do ensino de tais temáticas na escola, como uma estratégia para a superação das desigualdades e dos preconceitos. cremos, assim como Bonfim (2018), que a educação, em uma perspectiva emancipatória, pode ser a base para a formação de sujeitos que se relacionam respeitando a diferença, a singularidade e o espaço do outro, quebrando estereótipos e rompendo os papéis sociais desiguais de gênero, de classe e de raça já construídos.

Reforçamos a relevância da implementação de políticas públicas e educacionais que apontem as mulheres, a população LGBT e os negros e as negras como sujeitos de direitos, que merecem viver uma vida digna e sem violência. Para além disso, apostamos na proposição de outro projeto educacional e de país, popular, feminista, antirracista e anti-LGBT-fóbico, o qual seria possível pela ruptura com o modelo de sociedade hegemônico hoje.

A História, constituída por seu movimento processual, dialético e contraditório, convoca-nos a assumir nosso lugar enquanto sujeitos protagonistas e ativos na luta de classes. Desse modo, ao mesmo tempo em que somos transformadas/os e atravessadas/os por ela, transformamos e deixamos nossa contribuição na História, produzindo movimento de resistência e gestando esse mundo novo, de parto difícil e doloroso, que há de nascer.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADO. Filósofa Judith Butler é recebida no Brasil sob gritos de 'bruxa', protestos e bonecos queimados: grupos retrógrados e progressistas se confrontaram por conta de uma das pensadoras mais importantes dos EUA. **Diário de Pernambuco**. Recife, 7 nov. 2017. Seção Viver. Disponível em:

<<https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/viver/2017/11/filosofa-judith-butler-e-recebida-no-brasil-sob-gritos-de-bruxa-pro.html>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

ALVARENGA, Elda; SILVA, Erineusa Maria da; NADER, Penha Mara Fernandes. **Estratégias metodológicas para a formação em gênero: possibilidades teóricas-práticas**. 1. ed., Vitória (ES), 2012.

ALVARENGA, Elda; SILVA, Erineusa Maria da. Trabalho docente feminizado: as percepções produzidas sobre a profissão e as influências na organização e valorização do trabalho do magistério. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro. v.2, ed. 3, p.343-362. 2017.

ALVES, Damares. Menino veste azul e menina veste rosa. **Brasil 247**. Brasília, 3 jan. 2019. Discurso de posse da ministra da mulher, família e direitos humanos do governo Bolsonaro. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/midia/em-video-damares-diz-que-nova-era-comecou-menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

ALVES, Leonardo Nogueira. Apontamentos sobre a categoria gênero: tensões e desafios. In: 4º Encontro Internacional de Política Social e 11º Encontro Nacional de Política Social, Vitória: 2016. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**. v. 1, n. 1, 1-15. 2016. Eixo: Classe social, gênero, raça, etnia e diversidade sexual.

A MÁSCARA em que você vive (The Mask You Live In). Direção de Jennifer Siebel Newson. Estados Unidos da América: Netflix, 2015. (97 min.).

ANDRADE, Mariano. "Coco" Chanel era espiã nazista, revela nova biografia da estilista. **Yahoo Notícias**, 15 agos. 2011. Disponível em: <<https://br.noticias.yahoo.com/coco-chanel-era-espi%C3%A3-nazista-revela-nova-biograf%C3%ADa-222535737.html>>. Acesso em: 15 out. 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3ªed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Djacira Maria de Oliveira. **Pedagogia do movimento sem terra e relações de gênero: incidências, contradições e perspectivas em movimento**. 154f., 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

As explosões nervosas da presidente. **Revista IstoÉ**. Ano 39, n. 2417. Editora Três. Abril de 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BECKER, Marcia Regina. A sororidade como experiência produzida na pesquisa participante. In: 37ª Reunião Nacional da Anped, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED**, 2015. p. 01-16.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 7ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOGO, Ademar. A mística, parte da vida e da luta. **Método de trabalho de base e organização popular**. 1ª ed. São Paulo: Caderno de formação 38, 2009.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2010.

BOITO, Armando, Jr. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. In: 9º Fórum Econômico da Fundação Getúlio Vargas, painel 3, 2012, São Paulo. FGV EESP, 2012.

BOITO, Armando, Jr. **Reforma e crise política no Brasil: Os conflitos de classe nos governos do PT**. 1ª ed. Campinas: Editora Unicamp/São Paulo: Unesp, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANTES, Kelly Cristina. **Gênero e sexualidade concepções e práticas pedagógicas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais)- Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 8.727**, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, 28 de abril de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Decreto/D8727.htm>. Acesso em: 24 jul. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior- Notas Estatísticas**. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/c>

[enso da educacao superior 2017-notas_estatisticas2.pdf](#)>. Acesso em: 12 març. 2018.

BRASIL. **Lei Nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, 6 de abril de 2001. Disponível em:

<<https://hpm.org.br/wp-content/uploads/2014/09/lei-no-10.216-de-6-de-abril-de-2001.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

BRASIL. **Lei Maria da Penha – Lei 11.340 de 07 de agosto de 2006**: coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009**. Altera o decreto-lei do código penal e o art. que dispõe sobre os crimes hediondos. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm>. Acesso em: 13 agos. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – Dúvidas**. Brasília, DF. 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **INFOPEN Mulheres**. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): apresentação dos temas transversais e ética**. Brasília, DF: MEC / SEF. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. **Portaria GM/MS nº 2.803**, de 19 de novembro de 2013. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). 2013. Disponível em:

<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html>. Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013-2015**. Brasília, 2013. Disponível em:

<<http://www.mulheres.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/PlanoNacionaldePoliticaspaaMulheres20132015.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei Estatuto do Nascituro**. 2007. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7FDC2C1C8D0C7075A8F616AC66040D4E.node2?codteor=1102104&filename=Avulso+-PL+478/2007>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016**: PEC do Teto dos gastos públicos. 2016.

BRASIL. Secretaria de Política para as Mulheres. **Política nacional de enfrentamento à violência contra as mulheres**. Brasília, 2011. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/politica-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

BRESCIANI et al. Time de transição de Bolsonaro tem sete militares, seis economistas e nenhuma mulher. **O Globo**. 05 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/time-de-transicao-de-bolsonaro-tem-sete-militares-seis-economistas-nenhuma-mulher-23213971>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRITO, Gisele. Mães de Maio: a reação contra a violência do Estado. **Brasil de fato**. São Paulo: 13 maio 2016. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/05/13/surgido-da-dor-maes-de-maio-se-tornam-referencia-no-combate-a-violencia-do-estado/>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

CAFARDO, Renata; JANSEN, Roberta. Estudantes de colégios militares custam três vezes mais ao País. **O Estado de São Paulo**. São Paulo: 25 ago. 2018. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,estudantes-de-colegio-militar-custam-tres-vezes-mais-ao-pais,70002473230>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

ESTEVAM, Douglas; COSTA, Iná Camargo; VILLAS BÔAS, Rafael. **Agitprop - cultura política**. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

CARDOSO, William. Mulher é agredida quando delegacias estão fechadas. **Agora**, São Paulo. 31 jul. 2017. Disponível em: <<http://agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/mulher-e-agredida-quando-delegacias-estao-fechadas/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

CARNEIRO, Aparecida Suelaine. **Mulheres e educação: gênero, raça e identidades**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

CARRARA, Sérgio et al. **Gênero**. In: Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade. Rio de Janeiro. Secretaria de Políticas Especiais para Mulheres, 2010.

CASTRO, Fidel. **A grande tarefa da revolução consiste em formar o homem novo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2016.

CATÓLICASPELODIREITODEDECIDIR. **Nosso Trabalho**. S/D. Disponível em: <<http://catolicas.org.br/institucional-2/nosso-trabalho/>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

CELESTINO, Gabriela Santetti. **Gênero em livros didáticos de história aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. A crítica da religião como crítica da realidade social no pensamento de Karl Marx. *Trans/Form/Ação*, **Marília**, v. 40, n. 4, p. 133-154, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732017000400133#fn4>. Acesso em: 25 jun. 2019.

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CISNE, Mirla. **Feminismo, luta de classes e consciência militante feminista no Brasil**. 409 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

COCO Antes de Chanel. Direção: Anne Fontaine. França/Bélgica: Warner Bros. 2009. (111 min).

COUTO, Maria Aparecida Souza. **Representações de masculinidades e identidades de gênero de estudantes do ensino médio e a relação com as violências na escola pública**. 332f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os desafios da Construção de um sistema nacional de educação**. p.12-31. Brasília, DF: INEP, 2009.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

ENGELS, Friedrich. **Carta para Joseph Bloch**. 1980. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1890/09/22.htm>>. Acesso em: 05 out. 2018.

ERICKSON, Amanda. Mulheres são mais pobres e passam mais fome em todo o mundo, segundo relatório da ONU. **Gazeta do povo**. 15 fev. 2018. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/ideias/mulheres-sao-mais-pobres-e-passam-mais-fome-em-todo-o-mundo-segundo-relatorio-da-onu-7tvsnb1f1mg15gvzhcg2eae2d/>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

FALQUET, Jules. Romper o tabu da heterossexualidade: contribuições da lesbianidade como movimento social e teoria política. **Cadernos de crítica Feminista**, Recife, ano VI, n 5, p. 8-31, 2012. Disponível em: <<https://julesfalquet.files.wordpress.com/2010/05/art-port-romper-o-tabu-da-heterossexualidade.pdf>>. Acesso em: 15 març. 2019.

FARIA, Nalu; *et al.* (orgs.). Gênero e educação. **Cadernos Sempre Viva Organização Feminista - SOF**. São Paulo, 1999.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. 1ª ed. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, Marcella. 84% dos brasileiros apoiam discutir gênero nas escolas, diz pesquisa IBOPE. **Huffpost Brasil**, 24 jun. 2017. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2017/06/24/84-dos-brasileiros-apoiam-discutir-genero-nas-escolas-diz-pesq_a_22583250/?utm_hp_ref=br-homepage&fbclid=IwAR1hQxY6YXsah7K7qq8Jcv7AfncEu9NWeGaYU3vJI3mstwDs-DQATuejJD8>. Acesso em: 14 nov. 2018.

FERRAZ, Marcos Grinspum. Juca Ferreira: Bolsonaro “resolveu declarar guerra à arte e à cultura”. **Arte Brasileiros**, 26 abr. 2019. Disponível em: <<https://artebrasileiros.com.br/cultura/para-juca-ferreira-governo-bolsonaro-decidiu-declarar-guerra-a-arte-e-a-cultura/>>. Acesso em: 27 abr. 2019.

FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola**. Curitiba: Sofar Curitiba. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>>. Acesso em: 22 set. 2018.

FERREIRA, Paula; MARIZ, Renata. CNE retira gênero e orientação sexual da Base Curricular. **O Globo**, 12 dez. 2017. Disponível: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cne-retira-genero-orientacao-sexual-da-base-curricular-22179063>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

FIGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. Desestruturação do trabalho e política social. In: PEREIRA, Potyara Amazoneida et al. (Orgs.). **Política social, trabalho e**

democracia em questão. Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. Felícia Reicher Madeira.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola 'sem' partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/Uerj, 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Novo mapa das religiões.** Marcelo Côrtes Neri (coord.). Rio de Janeiro: CPS, 2011.

Votação do Impeachment: veja como foi o voto de Jair Bolsonaro. **G1.** 28 de junho. 2016. (01 min 01). Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/videos/v/votacao-do-impeachment-veja-como-foi-o-voto-de-jair-bolsonaro/5125877/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

GALEANO, Eduardo. **Mulheres.** 20ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1998.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** 9ª ed. Porto Alegre: L&pm Pocket, 2002.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes.** 1ª ed. Buenos Aires. Siglo XXI Editores, 2014.

GALEANO, Eduardo. **Eduardo Galeano em la #acampadaBCN em português.** Espanha. 2011. (11 min 03). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mdY64TdriJk&feature=emb_title>. Acesso em: 13 agos. 2017.

GIRELLI, Silvestre, Luciana. **Clima político, discursos de ódio e mídia:** do debate sociológico às “cartas dos leitores” do jornal o globo no pré-impeachment de Dilma Rousseff. 2017. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

GOHN, Maria da Glória (orgs). **Movimentos sociais do início do século XXI:** antigos e novos atores sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

GOHN, Maria da Gloria. **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 1997.

GOLDMAN, Wendy. **Mulher, Estado e Revolução**. São Paulo: Boitempo: Iskra Edições, 2014.

GONZAGUINHA, **Caminhos do Coração**. Rio de Janeiro: EMI, 1982.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. 1984.

GONZÁLEZ, Ana Isabel Alvarez. **As origens e a comemoração do dia internacional das mulheres**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular/ Sempreviva Organização feminina, 2010.

GREGÓRIO, Andressa de Oliveira. **“Eu tô na rua é pra lutar, por um projeto feminista e popular”**: A auto-organização das mulheres no Levante Popular da Juventude. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Instituto Federal do Ceará, 2015.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005>. Acesso em: 14 jun. 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 1ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOLMSTROM, Nancy. Como Karl Marx pode contribuir para a compreensão do gênero?. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle et al. (Org.). **O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour**. 343-358. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C)**. 2017.

Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. **Senado**. 28 de dezembro de 2016. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Outras Formas de Trabalho**, Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios Contínua-PNAD Contínua, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência**, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Tolerância social à violência contra as mulheres**, 2014.

KAPLÚN, Gabriel. Material Educativo: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>>. Acesso em: 22 out. 2018.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005>. Acesso em: 22 fev. 2018.

KOLLONTAI, Alexandra. **A nova mulher e a moral sexual**. 3^o ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

LAVINAS, Lena. Gênero, cidadania e adolescência. In: MADEIRA, Felícia Reicher. **Quem mandou nascer mulher?: estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil**. 1^a ed. Rio de Janeiro: Record/Editora Rosa dos Tempos, 1997.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. **Carta compromisso**. Santa Cruz do Sul-RS, 2012.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. **Cartilha I Escola Nacional de Formação Política do Levante Popular da Juventude “Emerson Pacheco”**. Disponível em: <https://issuu.com/levantepopular/docs/escola_nacional_de_forma_o_web_>. Acesso em: 03 fev. 2019

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. **Cartilha pelo fim da violência contra as mulheres**. 2013.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. **Cartilha Projeto Popular para Educação**. 2012. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/levantedajuventude/cartilha-14923825>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. **Desafios da formulação estratégica do Levante Popular da Juventude**. 2012b.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. **I Caderno de Debates – Campanha Nacional Pelo Direito à Creche**. 2014.

LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE. **Qual o papel das formas de auto-organização e dos setores no Levante Popular da Juventude?** São Paulo, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGELA, Geraldo. Congresso mais conservador; renovação será pequena. **Agência Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar**. 09 fev. 2018. Disponível em: <<http://www.diap.org.br/index.php/noticias/agencia-diap/27866-diap-congresso-sera-mais-conservador-e-renovacao-pequena>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

MANÇANO, Luiza. Mães da Praça de Maio na Argentina: 42 anos de maternidade política. **Brasil de fato**. São Paulo: 11 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/05/11/maes-da-praca-de-maio-na-argentina-42-anos-de-maternidade-politica/>>. Acesso em: 30 maio. 2019.

MARIGHELLA, Carlos. **Rondó da Liberdade**. São Paulo. 1939. 1 Poesia. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marighella/1939/mes/rondo.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

MARQUES, Luciano. Saiba como será o funcionamento das escolas cívico-militares. **Estadão**. 12 de julho de 2019. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,estudantes-de-colegio-militar-custam-tres-vezes-mais-ao-pais,70002473230>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução: Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MELLO, Rodrigo Pontes de. **Violência de gênero e educação: nas malhas e tramas discursivas de documentos de domínio público**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2010.

MELO, Luísa. Ritmo de liberação de agrotóxicos em 2019 é o maior já registrado. **G1**. 26 de maio de 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2019/05/26/ritmo-de-liberacao-de-agrotoxicos-em-2019-e-o-maior-ja-registrado.ghtml>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

MENEGHEL, Stela Nazareth; HIRAKATA, Vania Naomi. Femicídios: homicídios femininos no Brasil. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 564-574, jun. 2011.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, v. 1, p. 9-27, 2013.

MORAIS, Sérgio Paulo; SORDI, Denise Nunes De; FÁVERO, Douglas Gonsalves. Ocupação e Contra Ocupação de escolas Públicas: o Caráter Político-Educativo da Mobilização Coletiva. **Trabalho Necessário**. v. 17, nº 33, p.138-161, mai-ago 2019.

NASCIMENTO, Marcos; ARRUDA, Silvani. Proposta de currículo educativo para o ensino médio sobre promoção da igualdade de gênero entre adolescentes e jovens brasileiros. **ONU Brasil Mulheres**, 2015. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/07/valente_curriculo.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.

NOBRE, Miriam et al. **Experiências e desafios na construção de agendas feministas nos Territórios da Cidadania**. 1ªed. São Paulo: SOF Sempre Viva Organização Feminista, 2015.

NOGUEIRA, Leonardo; et al. **HASTEEMOS A BANDEIRA COLORIDA. Diversidade sexual e de gênero no Brasil**. 1ª ed São Paulo: Expressão Popular, 2018.

NOGUEIRA, Sayonara; CABRAL, Euclides. **A carne mais barata do mercado**. Uberlândia: Dossiê Observatório Trans, 2018.

ONU lembra Dia Internacional contra a Homofobia e a Transfobia; veja principais ações no Brasil. **ONU**. 17 de maio de 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-lembra-dia-internacional-contra-a-homofobia-e-a-transfobia-veja-principais-acoes-no-brasil/>>. Acesso em: 17 agos. 2018.

ONU MULHERES BRASIL; UNESCO. **Escola Sem Machismo**, 2016. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/areas-tematicas/fim-da-violencia-contra-as-mulheres/evaw-educacao/>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

ORAÇÕES para bobby. Direção: Russell Mulcahy. Produção: Damian Ganczewski. Estados Unidos. 2009.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-agos, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000200219&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 22 març. 2019.

PASINATO, Wânia. Femicídios e as mortes de mulheres no Brasil. **Cadernos Pagu [online]**. Campinas, nº 37, p. 219-246, jul./dez.2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332011000200008>. Acesso em: 05 de abr. 2018.

PINTO, Céli Regina Jardim. Dilma – uma mulher política. In: RUBIM, Linda. ARGOLO, Fernanda (Org.). **O Golpe na perspectiva de Gênero**. Salvador: Edufba, 2018. (Coleção Cult). 186 p. Disponível em:

<<https://repositorio.ufba.br/.../O%20Golpe%20na%20Perspectiva%20de%20Gênero.pd...>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

PINTO, João Bosco Guedes. Pesquisa-ação como prática social. **Revista Contexto e Educação**. Universidade de Ijuí, Rio Grande do Sul, V.1. n.2, p. 27-46, abr/jun. Ijuí, 1986.

POULANTZAS, Nicos. A Propósito do Impacte Popular do Fascismo. In: MACCIOCCHI, Maria Antonietta. **Elementos para uma análise do fascismo**. São Paulo: Bertrand, p.59-69,1977.

QEDU. **Qedu**. 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/166526-eeefm-romulo-castello/censo-escolar>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

QEDU. **Qedu**. 2017. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/166526-eeefm-romulo-castello/censo-escolar>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200355&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 ago. 2018.

ROMULO CASTELO. Projeto político pedagógico. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200011>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. **A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade**. 3ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu** - Simone de Beauvoir e os feminismos do século XX. Campinas, São Paulo, (12), pág. 157-163 1999.

_____. **O poder do macho**. 11ª ed. São Paulo: Moderna, 1987.

_____. Violência de Gênero no Brasil Atual. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, CIEC/ECO/UFRJ, nº especial, p.443-461, 2º semestre de 1994.

SANTOS, Guilherme Ribeiro Miranda dos. **A prática educativa no movimento social “Levante Popular da Juventude”**: narrativa de participantes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola sem partido é uma aberração**. Revista Princípios (São Paulo), v. 25, p. 51-57, 2016.

SILVA, Erineusa Maria da *et al.* A “ideologia de gênero” e a “escola sem partido”: faces de uma mesma moeda em ações políticas conservadoras no Brasil e no Espírito Santo. **Revista Inter Ação**, v. 43, n. 3, p. 615-631, fev. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.48847>>. Acesso em: 04 maio. 2019.

SILVA, Erineusa Maria da. **As relações de gênero no magistério - a imagem da feminização**. 1ª ed. Vitória: EDUFES, 2002.

SILVA, Erineusa Maria da. **Os movimentos das professoras da educação básica do Espírito Santo em face as políticas públicas de gênero para a educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (ES), 2017.

SOARES, Elza. **A Carne**. Rio de Janeiro: Maianga Discos. 2002.

SOUZA LOBO, Elisabeth. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistências**. 1ª ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2011.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York, Columbia University Press. 1989.

TENÓRIO, Emilly Marques. Sobre a lei maria da penha e as medidas de proteção de urgência judiciais. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 18, n. 36, p. 220-238, jul./dez. 2018.

TRAT, Josette. Friedrich Engels: da propriedade privada à sujeição das mulheres. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle et al. (Org.). **O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour**. 359-372. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014.

UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações. Notícias UBES. 11 de outubro de 2016. Disponível em: <<http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

VASCONI, Paulo Vitor Palma. **Vida, adoecimento e suicídio:** racismo na produção do conhecimento sobre jovens negros/as LGBTTIs. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <<http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2016-1/paulo-vitor>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** 1ª. ed, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO; Tradução: Maria Encarnación Moya São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VILHENA, Cistina Valéria. **Uma análise da violência doméstica entre mulheres evangélicas.** In: Seminário Internacional Fazendo Gênero. Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

VÍTIMA de estupro coletivo conta que acordou dopada e nua. **G1.** 26 mai. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/05/vitima-de-estupro-coletivo-no-rio-conta-que-acordou-dopada-e-nua.html>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil.** Brasília, 2015.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>>. Acesso em 23 jun. 2019.

ZANELLO, Valeska; ROMERO, Ana Carolina. “Vagabundo” ou “vagabunda”? Xingamentos e relações de gênero. **Labrys Estudos Feministas**, jul-dez/ 2012. Disponível em: <<http://www.labrys.net.br/labrys22/libre/valeskapt.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

ANEXO - TCLE PAIS/RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG
nº _____,
autorizo meu (minha) filho(a) ou o(a) adolescente sob minha responsabilidade _
_____a

participar da pesquisa intitulada "Contribuições do Levante Popular da Juventude com o debate de gênero e enfrentamento a violência contra a mulher nas escolas", conduzida pela pesquisadora Amanda Stafanato Verediano sob orientação do professor Dr. Davis Moreira Alvim. Sua participação na referida pesquisa será no sentido de colaborar com a coleta de dados, responder entrevista, e participar das oficinas planejadas junto aos demais alunos.

Passo, a saber, que se trata de pesquisa em nível de mestrado profissional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades/IFES, campus Vitória - ES, na linha de pesquisa Práticas Educativas. Estou ciente que se propõe a analisar o modo como a atuação do setor de mulheres do Levante Popular da Juventude pode contribuir com a formação crítica de estudantes de ensino médio da rede estadual do município de Serra através da elaboração de um material educativo (livreto) que vislumbre a desnaturalização da opressão de gênero e o enfrentamento a violência contra a mulher.

Fui esclarecido(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios para meu (minha) filho(a) ou para o(a) adolescente sob minha responsabilidade tais como: aperfeiçoamento dos seus conhecimentos teóricos sobre a temática de gênero e de enfrentamento a violência doméstica; a melhora das suas relações interpessoais, tanto com outros alunos quanto com os profissionais que atuam na escola, e também das suas capacidades cognitivas.

Ficam claros para mim que embora mínimos sempre há possibilidade de

pequenos riscos ao participar da pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Para diminuir ou evitar tais riscos e desconfortos procederemos de forma democrática ao planejar e desenvolver os projetos durante as oficinas, possibilitando a participação dos alunos da escola por meio de levantamento de opiniões e sugestões. Além disso, o projeto será apresentado à equipe gestora da escola, para que tirem todas as dúvidas e possam esclarecer professores, alunos e pais de alunos sempre que solicitados.

Sei que há garantia de que as informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do(a) aluno(a).

Sei que, a pesquisadora compromete-se a esclarecer antes e durante a pesquisa a metodologia que estará sendo desenvolvida e utilizada. Em caso de quaisquer dúvidas em relação ao estudo, a pesquisadora poderá ser contactada por telefone celular (27) 9 92257877 ou endereço eletrônico asverediano@gmail.com, assim como seu orientador, Prof. Dr. Davis Moreira Alvim, no telefone (27) 9 88656965 ou endereço eletrônico davis.alvim@ifes.edu.br. Ainda será possível contactar o Conselho de Ética/Ifes no endereço Av. Rio Branco, nº 50 - Santa Lúcia - Vitória/ES, ou no telefone (27) 3357-7518, e-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br. para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto ou qualquer outra informação que for necessária.

Enfim, recebi duas vias deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela pesquisadora de maneira que uma ficará sob minha posse e outra devolvida e arquivada com a pesquisadora. Li ou foi lido para minha pessoa às informações sobre o estudo e estou claramente informado(a) sobre a participação do(a) meu (minha) filho(a) ou do(a) adolescente sob minha responsabilidade nessa pesquisa. Como voluntário(a), durante ou depois da pesquisa, é garantido o anonimato das informações que o participante fornecer. Ficam claros para mim quais as finalidades do estudo, os riscos e benefícios da pesquisa, à forma como ela será aplicada e a garantia de confidencialidade e privacidade de minhas

informações. Estou ciente de que a participação é voluntária e não obrigatória, podendo o(a) estudante se recusar a participar dela e retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo.

Serra (ES), _____ de _____ de 2018.

Pesquisadora Amanda Stafanato Verediano

Responsável pelo sujeito da pesquisa

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Contribuições do Levante Popular da Juventude com o debate de gênero e o enfrentamento a violência contra a mulher nas escolas", conduzida pela pesquisadora Amanda Stafanato Verediano, sob orientação do professor Dr. Davis Moreira Alvim.

Esta pesquisa consiste em analisar o modo como a atuação do setor de mulheres do Levante Popular da Juventude pode contribuir com a formação crítica de estudantes de ensino médio da rede estadual de Serra através da elaboração de um material educativo (livreto) que vislumbre a desnaturalização da opressão de gênero e o enfrentamento a violência contra a mulher. Além disso, iremos realizar oficinas de curta duração com um total de 20 horas (sendo duas horas cada) e entrevistas semiestruturadas com os alunos a respeito de tal temática. Com a nossa pesquisa, pretendemos, potencializar os estudantes para atuar de forma consciente e crítica na construção de estratégias de enfrentamento às desigualdades de gênero e a violência contra a mulher, bem como produzir relações de igualdade e respeito entre os gêneros.

Esperamos que esta pesquisa possa gerar benefícios para os alunos que dela participar, tais como: aperfeiçoamento dos seus conhecimentos teóricos sobre a temática de gênero e de enfrentamento à violência contra a mulher; a melhora das suas relações interpessoais, tanto com outros alunos quanto com os profissionais que atuam na escola, e também das suas capacidades cognitivas.

Entretanto, alguns riscos e desconfortos também podem ser gerados por conta da pesquisa, como a necessidade de desmarcar atividades agendadas em razão de situação excepcional imprevista, ou o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Para diminuir ou evitar tais riscos e desconfortos procederemos de forma democrática ao planejar e desenvolver os projetos durante as oficinas, possibilitando a participação dos alunos da escola por meio de levantamento de

opiniões e sugestões. Além disso, o projeto será apresentado à equipe gestora da escola, para que tirem todas as dúvidas e possam esclarecer professores, alunos e pais de alunos sempre que solicitados.

Informamos que os nomes dos participantes serão preservados atendendo as questões éticas orientadoras da pesquisa com seres humanos. As informações fornecidas para a pesquisadora serão armazenadas por ela em arquivo, físico ou digital, em computador próprio e/ou em impressos e/ou em CDs/DVDs (áudio e vídeo) ou outras mídias móveis. Os dados serão mantidos, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 anos após o término da pesquisa, ficando assegurado de que os mesmos serão utilizados somente para fins de pesquisa, restrita aos conhecimentos científicos e acadêmicos, observando as normas éticas da pesquisa.

Por fim, esclarecemos que a participação é voluntária e não obrigatória, podendo o(a) estudante se recusar a participar dela e retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas consequências, enfim, tudo que o(a) estudante quiser saber antes, durante e depois da realização da pesquisa.

Caso você aceite participar, poderá ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, para obter informações específicas sobre a aprovação deste projeto, dúvidas ou qualquer outra informação que for necessária através do e-mail etica.pesquisa@ifes.edu.br ou pelo telefone (27) 33577518, bem como com a pesquisadora por telefone celular (27) 9 92257877 ou endereço eletrônico asverediano@gmail.com, assim como com seu orientador, Professor Dr. Davis Moreira Alvim, no telefone (27) 9 88656965 ou endereço eletrônico davis.alvim@ifes.edu.br.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO(A) PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu li e discuti com a responsável pela presente pesquisa os detalhes descritos neste documento. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar. E que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem razão. Eu concordo que os dados coletados sejam utilizados para o estudo.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade de fazer perguntas e elas foram respondidas.

Ficam claros para mim que embora mínimos sempre há a possibilidade de pequenos riscos ao participar da pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Também tenho ciência que a pesquisa pode trazer inúmeros benefícios para mim, para a escola e para a sociedade. Sei também há garantia de que as informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação de minha participação, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre minha participação.

Recebi uma cópia assinada e datada deste Termo de assentimento.

Serra-ES, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora Amanda Stafanato Verediano

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DO LEVANTE POPULAR DA JUVENTUDE COM O DEBATE DE GÊNERO E O ENFRENTAMENTO A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NAS

Pesquisador: AMANDA STAFANATO VEREDIANO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85826418.7.0000.5072

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA DO ESPIRITO

Patrocinador Principal:

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO
CIENCIA E TECNOLOGIA DO ESPIRITO
SANTO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.616.315

Apresentação do Projeto:

O projeto propõe a analisar o modo como a atuação do setor de mulheres do Levante Popular da Juventude pode contribuir com a formação crítica de estudantes de ensino médio da rede estadual de Serra através da elaboração de um material educativo (livreto) que vislumbre a desnaturalização da opressão de gênero e o enfrentamento a violência contra a mulher. Além disso, irá realizar oficinas de curta duração com um total de 20 horas (sendo duas horas cada) e entrevistas semiestruturadas com os alunos a respeito de tal temática. Com a pesquisa, pretende-se, potencializar os estudantes para atuar de forma consciente e crítica na construção de estratégias de enfrentamento as desigualdades de gênero e a violência contra a mulher, bem como produzir relações de igualdade e respeito entre os gêneros.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como a atuação do setor de mulheres do Levante Popular da Juventude contribui com a formação crítica de estudantes de ensino médio da rede estadual de Serra através da elaboração de um material educativo que vislumbre a desnaturalização da opressão de gênero e o enfrentamento a violência contra a mulher.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Embora mínimos sempre há possibilidade de pequenos riscos ao participar de uma pesquisa bem como o desagrado com algo que alguém diga ou faça. Para diminuir ou evitar tais riscos,

constrangimentos e desconfortos, procederemos de forma democrática ao planejar e desenvolver as atividades durante as oficinas, possibilitando a participação efetiva dos alunos da escola por meio de levantamento de opiniões e sugestões.

Benefícios: 1.Possibilitar uma formação crítica sobre a condição da mulher e da opressão vivida por ela. 2.Construir conjuntamente com as estudantes participantes desta pesquisa um livreto que contenha a temática da desigualdade de gênero e da violência contra a mulher bem como possível incorporação deste material ao sistema educacional.3. Aperfeiçoamento dos conhecimentos teóricos sobre a temática de gênero e de enfrentamento a violência doméstica; 4. melhora das relações interpessoais, tanto com outros alunos quanto com os profissionais que atuam na escola, e também das suas capacidades cognitivas;5. Colaborar com a pesquisa de mestrado e a produção de conhecimento científico de importante cunho social.6. Conhecer e se aproximar do levante popular da juventude conjecturando atuação política e social com jovens sobre a transformação e melhora da sua realidade .

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto muito bem escrito e de grande relevância para a sociedade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os termos obrigatórios de acordo com a nº 466/2012

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1089502.pdf	20/03/2018 12:44:42		Aceito
Outros	anuencia_2.pdf	20/03/2018 12:44:08	AMANDA STAFANATO VEREDIANO	Aceito
Outros	anuencia1.pdf	20/03/2018 12:43:07	AMANDA STAFANATO VEREDIANO	Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_AmandaVerediano.pdf	15/03/2018 14:29:29	AMANDA STAFANATO VEREDIANO	Aceito
Outros	Apendice_DETALHAMENTOOFICINAS EENTREVISTAS.pdf	15/03/2018 10:43:55	AMANDA STAFANATO VEREDIANO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	15/03/2018 10:35:42	AMANDA STAFANATO VEREDIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_assentimento.pdf	15/03/2018 10:31:35	AMANDA STAFANATO VEREDIANO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_responsaveis.pdf	15/03/2018 10:30:45	AMANDA STAFANATO VEREDIANO	Aceito
Folha de Rosto	CCF14032018.pdf	15/03/2018 10:14:41	AMANDA STAFANATO VEREDIANO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 24 de Abril de 2018

Assinado por:
FABIOLA CHRYSTIAN
OLIVEIRA MARTINS
(Coordenador)