



“È NATO DA MULHER, ENSINAR, CUIDAR”: NARRATIVAS DE DOCENTES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA SOBRE FEMINISMOS E VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NAS ESCOLAS

ES LA OTAN DE LAS MUJERES, DE LA ENSEÑANZA, DEL CUIDADO”: NARRATIVAS DE PROFESORES DE CIENCIAS Y MATEMÁTICAS SOBRE EL FEMINISMO Y LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS

“IT IS A WOMAN’S WORK, TO TEACH, TO CARE”: NARRATIVES OF SCIENCE AND MATHEMATICS TEACHERS ABOUT FEMINISM AND GENDER-BASED VIOLENCE IN SCHOOLS

Eugèrbia Paula da Rocha¹

Raquel Pereira Quadrado²

Elaine de Jesus Souza³

RESUMO

Este trabalho constitui um recorte de uma pesquisa mais abrangente, que foi produzida no programa de Pós-Graduação em Educação, com o objetivo de analisar narrativas de docentes de Ciências e Matemática sobre feminismos e violências de gênero, considerando os limites e as possibilidades para abordagens socioculturais. Como metodologia para produção dos dados, utilizamos questionários e entrevistas narrativas realizadas com professores/as de Ciências e Matemática da Educação Básica da rede pública de ensino de um município localizado no Cariri Cearense. Para os procedimentos analíticos, adotamos a perspectiva da investigação narrativa. Os resultados apontaram que, muitos/as professores/as têm pouco domínio, e sentem-se inseguros/as ao discutir sobre esse tema, devido a carência formativa, que aliada aos machismos e misoginias sustentadas pelo patriarcado, constituem os principais empecilhos que limitam essa temática na região. Por outro lado, sinalizaram um cenário favorável que possibilita abordar as violências de gênero e feminismos de forma inter/transdisciplinar em sala de aula. Assim, destacamos as escolas como espaços potentes para discussão acerca de gênero e feminismos, visando desconstruir machismos e violências nos espaços socioeducacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas. Feminismos. Mulheres. Violências de gênero.

¹ Doutoranda em Educação e Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Brejo Santo, Ceará, Brasil.

² Doutora em Educação pela FURG. Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.

³ Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Universidade Federal do Cariri (UFCA), Brejo Santo, Ceará, Brasil.

RESUMEN

Este trabajo constituye un extracto de una investigación más integral, producida en el Programa de Posgrado en Educación, con el objetivo de analizar narrativas de docentes de Ciencias y Matemáticas sobre feminismos y violencia de género, considerando los límites y posibilidades de los enfoques socioculturales. Como metodología para la producción de datos, utilizamos cuestionarios y entrevistas narrativas realizadas a profesores de Ciencias y Matemáticas de la Educación Básica de la red de educación pública de un municipio ubicado en Cariri Cearense. Para los procedimientos analíticos, adoptamos la perspectiva de la investigación narrativa. Los resultados mostraron que muchos docentes tienen pocos conocimientos, y se sienten inseguros al abordar este tema, debido a la falta de capacitación, lo que, combinado con el machismo y la misoginia sustentados en el patriarcado, constituyen los principales obstáculos que limitan este tema en la región. Por otro lado, señalaron un escenario favorable que permite abordar la violencia de género y el feminismo de manera inter/transdisciplinaria en las aulas. Así, destacamos las escuelas como espacios poderosos de discusión sobre género y feminismo, con el objetivo de deconstruir el sexismo y la violencia en los espacios socioeducativos.

PALABRAS-CLAVE: A Escuelas. Feminismos. Mujer. La violencia de género.

ABSTRACT

This work is part of a more comprehensive research project, produced in the Graduate Program in Education, with the objective of analyzing narratives of Science and Mathematics teachers about feminism and gender violence, considering the limits and possibilities of sociocultural approaches. As a methodology for data production, we used questionnaires and narrative interviews conducted with Basic Education Science and Mathematics teachers from the public school system of a municipality located in Cariri, Ceará. For the analytical procedures, we adopted the perspective of narrative research. The results showed that many teachers have little knowledge and feel insecure when addressing this topic, due to the lack of training, which, combined with machismo and misogyny supported by patriarchy, constitute the main obstacles that limit this topic in the region. On the other hand, they pointed to a favorable scenario that allows gender violence and feminism to be addressed in an inter/transdisciplinary way in the classrooms. Thus, we highlight schools as powerful spaces for discussion on gender and feminism, with the aim of deconstructing sexism and violence in socio-educational spaces.

KEYWORDS: Schools. Feminisms. Women. Gender-based violence.

Introdução

A violência de gênero abrange distintas categorias e pode assumir diversas formas: agressões físicas, sexuais, emocionais e psicológicas contra pessoas em situação de vulnerabilidade social em razão da sua identidade de gênero ou orientação sexual (Felipe, 2019). As violências contra as mulheres constituem uma das categorias das violências de gênero e pode ser compreendida como qualquer ação ou conduta baseada

no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico às mulheres, tanto no âmbito público como no privado, além, das violações aos direitos das mulheres e a sua integridade física e psicológica (Bastos, 2022). Este tipo de violência perpetua a dominação masculina, que exerce controle e domínio sobre o gênero feminino. Nesse contexto, em várias culturas do mundo, as mulheres vivem em condições de desigualdades sociais em relação aos homens. Assim, essas desigualdades favorecem a (re) produção de violências (Casique; Furegato, 2006).

No nosso cotidiano nos deparamos com carência de políticas públicas direcionadas para as violências de gênero, especificamente violências contra as mulheres, como por exemplo: necessidade de investimentos e assistências ao combate às violências contra as mulheres; precariedade no acolhimento e fortalecimento das redes institucionais de apoio às vítimas que se encontram em situação de violências; ausência e/ou números reduzidos das Delegacias Especializadas de Atendimento às Mulheres (DEAMs) em algumas regiões do país (Glauberto Quirino; Roberto Marques; Iara Araújo, 2013).

Outro aspecto que nos chama a atenção são as insuficiências das políticas públicas, e a carência das discussões dessas temáticas nos currículos escolares e acadêmicos, justamente em um contexto social e político que deveria assumir essas questões como parte importante da formação humana. O cenário contemporâneo dificulta ainda mais a incorporação dos estudos de violências de gênero e feminismos nos espaços escolares, principalmente, após a retirada dos temas de gênero e sexualidade do Plano Nacional da Educação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, conseqüentemente de alguns planos estaduais e municipais. Os efeitos dessas omissões favorecem a disseminação da homofobia e machismos que, conseqüentemente, contribuem para a evasão escolar (Brasil, 1999).

De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o Brasil, apresenta altos índices de violências de gênero, somente no ano de 2021, ocorreram 1.319 feminicídios no país, tendo em média uma mulher morta a cada sete horas pela condição de seu gênero. É importante destacar que a região do Cariri cearense apresenta alto índice de violência doméstica familiar. Segundo a Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará (SSPDS/CE)⁴, no ano de 2021 foram registrados 31 feminicídios e 18.889 casos de violências contra as mulheres no Ceará. Em 2022, foram registrados 28 feminicídios e

⁴ Disponível em: <https://www.sspds.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/24/2023/12/Lei-Maria-da-Penha-Estatisticas-Mensais.pdf>. Acesso em: 05/06/2022.

19.407 casos de violências com base na Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha). E em 2023, o Ceará registrou 33 feminicídios e 22.068 casos de violências contra as pessoas do gênero feminino até o mês de novembro.

Nesse contexto, justifica-se a necessidade de problematizar machismos, misoginias e práticas sexistas que ocasionam as desigualdades de gênero e, conseqüentemente, contribuem para o aumento das violências contra as mulheres nos espaços socioeducacionais. Nessa direção, cabe aqui destacar algumas questões norteadoras: *O que dizem os/as professores/as da Educação Básica sobre feminismos e violências de gênero? De que modos, nós educadores/as, podemos abordar as questões de feminismos e violências de gêneros nas aulas de Ciências e Matemática ?* Para tanto, tivemos como objetivo geral: analisar narrativas de docentes de Ciências e Matemática sobre feminismos e violências de gênero, considerando os limites e as possibilidades para abordagens socioculturais. Para tanto, utilizamos os aportes dos Estudos Culturais na sua vertente Pós-Estruturalista, dos Estudos de Gênero e Estudos Feministas.

Estudos Culturais Pós-Estruturalistas, Estudos de Gênero e Estudos Feministas: algumas considerações.

Situadas nos campos dos Estudos Culturais (EC), feministas e pós-estruturalistas, buscamos desenvolver um olhar investigativo que possibilita problematizar narrativas docentes sobre as violências de gênero na escola. Os EC constituem um campo anti/inter/transdisciplinar, que busca problematizar fenômenos relacionados à cultura, como uma arena de produção de significados. Levam em consideração saberes e práticas de um povo, os quais estão situados diferentes grupos sociais, que lutam pela imposição de uma sociedade democrática mais justa e igualitária, de livre acesso à educação para todos/as (Marisa Costa; Rosa Silveira; Luis Sommer, 2003). Desse modo, essa perspectiva teórica nos permite ampliar um olhar investigativo, instigando “pensar o impensado”, “desconfiar das certezas absolutas”, bem como, questionar a linguagem e os “regimes de verdades” tidos como “naturalizados” levando em consideração o contexto histórico em que esse discurso foi construído e as relações com vários campos do saber (Dagmar Meyer; Marlucy Paraíso, 2014).

Neste estudo, assumimos o conceito de gênero na perspectiva pós-estruturalista, buscando problematizar as desigualdades entre homens e mulheres que costumam ser fundamentadas no entendimento de gênero pautado em um viés biológico, determinista e

essencialista. O conceito de gênero pode ser compreendido como uma construção sociocultural que problematiza as diferenças entre homens e mulheres, questionando os limites do sexo biológico e problematizando, também, as posições de sujeitos, os processos sociais, culturais e linguísticos que nomeiam seus corpos como sexuados e generificados, apontando uma distinção entre masculino e feminino e instituindo a noção de “papéis sexuais”. Nesse contexto, os gêneros constituem formas múltiplas de vivenciar as masculinidades e as feminilidades, ou ainda as não binaridades, ao longo da vida dos sujeitos, como um processo provisório, não harmonioso, mutável e inacabado, possível de transformação (Meyer, 2013; Guacira Louro, 2004).

Cabe destacar que, grande parte dos discursos de gênero, de algum modo, envolvem as questões das sexualidades, embora gênero e sexualidade sejam conceitos distintos. Nesse rumo, a sexualidade constitui uma dimensão que envolve linguagens, desejos, pensamentos, valores, crenças, identidades e experiências construídas socioculturalmente ao longo da vida das pessoas. Não existe um padrão, ou um modo singular de vivenciar a sexualidade posto que, abrange todo um processo de construção histórico-social, assim, está longe de ser estática, fixa ou acabada (Miriam Abramovay; Mary Castro; Lorena Silva, 2004; Guacira Louro, 2000).

As discussões sobre sexualidade e gênero contribuem para uma educação baseada na equidade de direitos entre as distintas identidades de gênero e sexual. Desse modo, cabe destacar que a identidade sexual se refere a ordem dos desejos, prazeres e como as pessoas vivem suas sexualidades podendo ser homossexuais, heterossexuais, bissexuais ou assexuais. Já as identidades de gênero referem-se às formas pelas quais as pessoas se identificam socio-culturalmente como masculinas e/ou femininas, no entanto, vale lembrar que existem múltiplas formas de vivenciar e expressar as masculinidades e as feminilidades (Louro, 1997; Seffner, 2013).

Nessa perspectiva, os estudos feministas constituem um campo de estudos e de teorizações que reivindicam os direitos sociais e políticos das mulheres, proporcionando discussões e questionamentos acerca dos lugares sociais aos quais as mulheres foram historicamente submetidas. Os feminismos, aliados aos estudos de gênero, constituem campos de estudos potentes, que perpassam os ambientes socioeducacionais, possibilitando reconfigurar e ampliar as políticas educacionais (Chimamanda Adichie, 2015). Assim, temas como; corpo, sexualidade, maternidade, relações afetivas, desigualdades e as violências de gênero passam a fazer parte das pautas feministas, como possibilidade de (re)pensar, discutir e problematizar nossas posições sociais como

homens e mulheres em distintos espaços sociais, bem como, contribuir para a construção de uma sociedade que reconheça as múltiplas identidades, diferenças e desigualdades. (Meyer, 2008).

Delineando os (des) caminhos metodológicos

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em duas escolas do município de Brejo Santo, localizado no Cariri cearense, no estado do Ceará, envolvendo narrativas de professores/as de Ciências e Matemática da Educação Básica da rede pública de ensino. Como estratégia metodológica para produção dos dados, adotamos o uso das entrevistas narrativas, buscando compreender os entendimentos dos/as professores/as sobre as violências de gênero no contexto escolar. Rosa Maria Hessel Silveira (2002) nos propõe olhar as entrevistas como “eventos discursivos” de modo complexo, sendo formadas não só pela dupla pesquisador/participante, mas também, como possibilidade de ampliar um olhar investigativo para as imagens, sentidos, representações e expectativas que circulam durante a realização das entrevistas, bem como, posteriormente, ter um olhar atento durante sua escuta, transcrições, análises e produção de significados.

A produção do material empírico se deu em duas etapas: com a aplicação de um questionário e a realização de entrevista narrativa que foi desencadeada por um roteiro de questões abertas. Na primeira, foi elaborado um questionário, que foi encaminhado para as escolas, para ser aplicado com todos/as os/as professoras/as com a finalidade de fazer o levantamento de dados e o contato dos/as participantes. O questionário foi aplicado com 20 docentes, sendo 10 de cada escola, a partir dos retornos obtidos através das informações iniciais concedidos pelos/as professores/as, foi feito o contato, via telefone e *e-mails* disponibilizados, com aqueles/as que aceitaram participar da etapa seguinte, para realizarmos o agendamento do dia da entrevista.

Na segunda etapa da pesquisa, realizamos as entrevistas narrativas, que aconteceram entre os meses de novembro e dezembro, de 2022, de modo *online* e presencial, devido a esse período coincidir com os jogos da copa do mundo de futebol masculino, período em que as escolas costumam dispensar as aulas em dias de jogos da seleção brasileira. Dessa forma, alguns/mas participantes optaram por realizar as entrevistas de modo *online*, pelo *Google Meet*. Tendo em vista ser inviável realizar as entrevistas com uma grande quantidade de participantes, sobretudo, pelo esforço que isso

implicaria nas transcrições e processo de análise, dentre os/as 20 docentes que responderam aos questionários, selecionamos 10 para a segunda etapa, com base nos seguintes critérios de exclusão: não atuar como regente de turma; ter sugerido o WhatsApp como local da entrevista; não ter dado retorno ao pedido de confirmação da realização da entrevista. Dessa forma, realizamos 10 entrevistas narrativas com professoras/es da Educação Básica da rede pública de ensino, sendo 5 de cada escola, com base no roteiro de perguntas guias e todas as nossas conversas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

O quadro mostra o perfil sociodemográfico dos/as participantes da segunda etapa da pesquisa, podendo ser visualizados alguns marcadores identitários, como: gênero, orientação sexual, disciplina que ministra, tempo de atuação na Educação Básica, religião, raça/etnia. Além disso, o quadro indica a modalidade da entrevista realizada, bem como, as escolas em que trabalham e seus respectivos nomes fictícios. Cabe ressaltar, que os nomes fictícios foram escolhidos pelos/as próprios participantes, após esclarecidos que seriam utilizados para assegurar o sigilo sobre toda e qualquer informação acerca da sua identidade.

QUADRO 1: perfil sociodemográfico dos/as participantes.

| Nome | Escola | Tempo de atuação | Disciplina | Orientação sexual | Gênero | Raça/Etnia | Religião | Modalidade |
|----------|--------|------------------|-----------------------|-------------------|-----------|------------|--------------|------------|
| Pablo | B | 17 anos | Matemática | Heterossexual | Masculino | Branca | Sem religião | Presencial |
| Bernardo | B | 20 anos | Ciências | Heterossexual | Masculino | Branco | Sem religião | Presencial |
| Eva | B | 01 ano | Matemática | Heterossexual | Feminina | Negra | Católica | Presencial |
| Gisely | B | 06 anos | Matemática | Heterossexual | Feminino | Branca | Católica | Remoto |
| Jean | B | 05 anos | Matemática e Ciências | Heterossexual | Masculino | Parda | Católica | Presencial |
| Gabriel | A | 19 anos | Ciências | Heterossexual | Masculino | Parda | Católica | Presencial |
| Alice | A | 04 anos | Matemática | Heterossexual | Feminina | Parda | Católica | Remoto |
| Helena | A | 26 anos | Lingua Portuguesa | Heterossexual | Feminino | Parda | Católica | Remoto |
| Jonas | A | 06 anos | Matemática | Heterossexual | Masculino | Pardo | Católica | Remoto |
| Roberto | A | 12 anos | Geografia | Heterossexual | Masculino | Pardo | Católica | Remoto |

Fonte: autora da pesquisa

Após a realização das entrevistas, foram feitas as transcrições, e foi fundamental revisita-las para (re)pensar a (re)organização do material empírico, fazendo uma releitura atenta para buscar os entendimentos sobre violência de gênero que emergiram nas narrativas dos/as entrevistados/as, tendo como base as questões norteadoras da pesquisa: o que dizem os/as professores/as da Educação Básica sobre as violências de gênero e como as temáticas de gênero e as violências contra as mulheres estão sendo discutidas (ou não) na escola. O *corpus* de análise foi constituído por narrativas produzidas pelos/as professores/as, para tanto, neste estudo, exercitamos o movimento de olhar as narrativas dos/as professores/as sobre as violências de gênero no contexto escolar, levando em consideração suas experiências, histórias individuais e sociais que, ao longo da vida foram constituindo suas vivências e subjetividades.

Segundo Connelly e Clandinin (1995), algumas estratégias são utilizadas pelos/as pesquisadores/as para a produção de dados narrativos nas pesquisas. De acordo Jorge Larrosa (2002), as narrativas compõem uma modalidade discursiva que constitui os sujeitos, a partir das experiências e práticas sociais que (re)produzem significados. Segundo o autor, a experiência pode ser compreendida como tudo aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Visto que, as histórias que ouvimos e contamos produzem nossas histórias, por meio de uma rede de significados, que produz efeitos nos modos como se engendram as identidades de gênero, bem como, as desigualdades. Uma vez que, as narrativas dão indícios dos modos de construção de si mesmo (Larrosa, 2002). Desse modo, construímos e expressamos a nossa subjetividade a partir das representações linguísticas discursivas que empregamos nas nossas narrativas.

Em consonância, Michael Connelly e Jean Clandinin (1995) ressaltam que, somos seres contadores de histórias e vivemos vidas relatadas. Para os/as autores/as, as narrativas compõem o estudo da forma como indivíduos experienciam o mundo. Dessa forma, a investigação narrativa baseia-se nas experiências dos/as sujeitos/as por meio dos relatos e das histórias de vida e o pesquisador/a, ao adotar essa estratégia metodológica, vai contar, descrever, (re) construir essas histórias a partir de suas próprias experiências. (Connelly; Clandinin, 1995). Nesse sentido, Larrosa (2022) destaca as narrativas como práticas discursivas que se constituem por meio das relações sociais. Para o autor, é no processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo os sentidos de si, e de suas experiências com o mundo. Dessa forma, a pesquisa narrativa traz elementos importantes para o nosso estudo, uma vez que, se constitui através das formas de como

as pessoas concebem o mundo e a si mesmos a partir de suas experiências, onde aprendemos e ensinamos o tempo todo.

Cabe explicar, que por se tratar de uma pesquisa em educação, seguimos todas as orientações dos princípios que fundamentam os códigos de ética subsidiados pela ANPED.⁵ Michael Connel e Jean Clandinin (1995) argumentam que, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa é necessário considerar as questões éticas. Assim, os procedimentos éticos percorreram todo o percurso da pesquisa, desde a escolha dos sujeitos que participariam do estudo até a elaboração e organização da pesquisa. Também, elaboramos um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), que foi disponibilizado para os/as participantes. Apresentamos a seguir as análises das narrativas docentes, problematizando o entendimento dos/as professores sobre violências e desigualdades de gênero no contexto escolar.

***“Ah, uma trans”, “Nossa, você é um menino, não uma menina”:* (des) entendimentos sobre gênero e feminismos a partir das narrativas docentes**

Os estudos de gênero e feminismos são campos de estudos que ainda estão marcados por lutas e resistências, principalmente, nos espaços educacionais, e embora estejam presentes nas escolas e nas vivências estudantis, ainda se encontram distantes das abordagens em sala de aula. Neste trabalho, em que temos como tema central as violências de gênero e os feminismos no contexto escolar, problematizaremos os entendimentos gerais dos/as docente acerca desses conceitos a partir das entrevistas narrativas, conforme mostram os recortes de falas abaixo.

Quando questionados/as sobre o que entendem por violências de gênero o participante, Jean, e as participantes Graziely e Eva destacaram que: *“é a partir do momento em que você não aceita o que a outra pessoa é, por exemplo, se eu digo que sou homoafetivo, a partir desse momento e da sua não aceitação, já é algum tipo de agressão [...]”* (Prof. de Matemática). *“Acredito que seja essa prática, ou ato direcionado ao gênero, seja ele masculino ou feminino, e aí pode ser a violência verbal ou a violência física. Ela pode ser cometida devido ao preconceito pelo gênero daquela pessoa, quando*

⁵ Disponível em: Oliveira, Apoluceno Ivanilde. ALTERIDADE E ÉTICA NA PESQUISA. In: Ética e pesquisa em Educação [recurso eletrônico]: subsídios – Volume 2/ Comissão de ética em pesquisa da ANPED, 2021.

a pessoa se identifica diferentemente do sexo biológico dela” (Profa. de Matemática). “Aqueles que vão ser direcionadas diretamente para determinado gênero, por exemplo, a violência contra mulher, a agressão física de um marido que é a mais comum” (Profa de Matemática).

As narrativas dos/as participantes, Jean, Graziely e Eva convergem, ao ressaltarem que são violências que estão diretamente relacionadas ao gênero, devido aos preconceitos, discriminações que são direcionadas a algumas identidades (de gênero e sexuais) destacando, com ênfase maior, as mulheres, pessoas trans e casais homoafetivos, como principais alvos desses tipos de violências. Nesse contexto, Carolina Valejjos, Victória Gutmann, Marina Mota e Camila Silva (2024), enfatizam que as mulheres constituem um dos grupos mais vulneráveis a sofrer violências de gênero, visto que, essas violências são caracterizadas pela ideia de dominação masculina sobre o gênero feminino, devido a associarem as mulheres a um suposto “sexo frágil”.

As autoras ainda complementam que, além dos grupos das mulheres, os homens, quando associados ao grupo LGBTQIA⁺, também são colocados como possíveis vítimas das violências de gênero, devido à sua identidade sexual e/ou expressão de gênero se aproximarem de atributos de feminilidades que supostamente são atribuídos as mulheres. Nesse sentido, a dominação masculina sobre o gênero feminino constitui um dos principais fatores que caracteriza as violências de gênero (Silva et al., 2024).

Ainda sobre o entendimento acerca das violências de gênero, o participante Gabriel destaca que: *“a nossa sociedade discrimina algumas situações. Essa questão do gênero hoje, ela é bem difundida pela questão dos sistemas educacionais para que possa de alguma forma incluir essas pessoas. Mas elas esbarram em obstáculos, como pessoas que tem opiniões muito contrárias com relação à diversidade”* (prof. de Ciências). A narrativa do participante Gabriel destaca as questões das discriminações na sociedade em relação às questões de gênero, embora enfatize que as temáticas de gênero já estão sendo incorporadas pelos sistemas educacionais como forma de acolher a diversidade. Entretanto, ele argumenta que, ainda nos deparamos com bastante obstáculos, devido às opiniões de algumas pessoas que se camuflam e posicionam contra a temática, constituindo um dos principais empecilhos que barram a inclusão das temáticas nos ambientes socioeducacionais.

Sobre as pessoas que se posicionam contra, as discussões das questões de gênero o participante Gabriel acrescenta: *“Essas pessoas, levam a crê que a própria sociedade ela acaba contribuindo, mas, ela contribui e ao mesmo tempo ela agride. Então ela faz esses*

dois papéis; ela é ao mesmo tempo um predador e uma presa”. O participante ainda explica: *“ele se torna predador pela forma que ela vai agredir essas pessoas, e ele se torna uma presa por que quando uma pessoa de outro gênero se exprime às vezes leva a que? A pessoa morre. A própria sociedade é que se torna culpada por essa situação”*. Tais narrativas possibilitam problematizar os binarismos e essas posições dos sujeitos, como “predador/presa”, vítima/agressor, superioridade/inferioridade, forte/frágil, que inferiorizam o feminino em detrimento do masculino, reforçando as desigualdades e, conseqüentemente colocando as mulheres como um dos grupos mais vulneráveis a sofrerem as violências de gênero.

Ademais, a participante Eva argumenta que compreende as violências como aquelas que vão ser direcionadas a um gênero específico, destacando com ênfase maior as violências contra as mulheres. Entretanto, a participante ainda cita outros tipos de violências, quando destaca: *“temos outros exemplos como: a tortura psicológica e até mesmo quando uma pessoa está passando pela transição de gênero e sofre com as pessoas falando mal em relação a elas. Dizendo “ah uma mulher trans”, “nossa você é um menino, não é menina”* (profa. De Matemática). Reconhecendo, assim, a transfobia como um tipo de violência de gênero. Bruna Benevides (2021, p. 8) nos chama atenção ao destacar que *“a transfobia é uma epidemia que não entra em quarentena”*. Segundo o entendimento da autora, o comportamento transfóbico relaciona-se a quaisquer atitudes que inferiorizam, degradam ou humilham as pessoas, podendo incluir agressões físicas, verbais, simbólicas, materiais, patrimoniais e/ou psicológicas, provocadas com o intuito de violar direitos, coibir a liberdade, bem como, negar o reconhecimento da autodeclaração de gênero de pessoas travestis e transexuais. Além, de invisibilizar o reconhecimento das múltiplas identidades de gênero e sexuais, constituindo um dos principais fatores determinantes das violências de gênero, tanto por ações como também por omissões (Bruna Benevides, 2021).

Desse modo, torna-se importante problematizar esses comportamentos transfóbicos nos contextos socioeducacionais para desnaturalizar discriminações e práticas violentas contra travestis e pessoas trans, possibilitando assim, resgatar vidas por meio da educação. No decorrer das entrevistas, problematizamos as narrativas docentes que emergiram acerca do entendimento sobre os feminismos, articulando com as desigualdades e violências de gênero. Assim, quando questionados sobre o que eles/as entendiam por feminismos, notamos que alguns/mas docentes associam o conceito de feminismos aos machismos, situando também o conceito de gênero, quando relacionam

os feminismos com as violências contra o gênero feminino, ou associam ao feminicídio, ficando evidente nas narrativas do participante Pablo, quando destaca que feminismo seria: “*Violência contra o gênero feminino, ou, agora querem colocar como a pessoa se identifica, que eu não aceito, diga-se de passagem [...]*” (Prof. de Matemática). E do participante Gabriel quando questiona: *Associado à feminicídio? [...]*. (Prof. de geografia).

Também foi possível perceber que alguns/mas participantes, principalmente do gênero masculino, tinham certo receio e desconforto em falar sobre o assunto, demonstrando um certo incômodo ao falar a respeito do tema, o que se evidencia no momento da entrevista com o professor Jean, quando questiona: “*Tem que responder essa daí?*” (prof. de Matemática). E na fala do professor Pablo, quando destaca que o feminismo seria violência contra o gênero feminino, ou “*agora querem colocar como a pessoa se identifica, que eu não aceito, diga-se de passagem*” (prof. de Matemática). Se posicionando contra as formas plurais dos sujeitos vivenciarem as distintas identidades de gênero e sexuais.

Que experiências de vida levariam docentes, como Pablo e Jean, a se incomodarem com os feminismos? Histórias de vida marcadas por questões pessoais e familiares, vivências escolares, (in) formações docentes, todas essas experiências são (re) produzidas na/pela cultura, nesse sentido, delimitam o modo como compreendemos diferentes conceitos, inclusive sobre feminismos, gênero e sexualidade... Portanto, os (des)entendimentos das narrativas docentes carregam vestígios das múltiplas experiências que são (des) construídas no decorrer da vida e constituem os modos de subjetivação docente, ou seja, afetam a forma como esse sujeito docente ensina e aprende, nesse caso, sobre a temática em questão, feminismo e violências de gênero.

Nesse aspecto, retomando a fala do participante Jean acerca do entendimento sobre feminismo, podemos perceber que o docente ainda relaciona o conceito de feminismos aos padrões de feminilidades, quando acrescenta que: “*Eu acho que é quando uma pessoa assume a posição de que para a mulher ser mulher mesmo, tem que ter todas as características de mulher, inclusive à parte reprodutória, né, o órgão reprodutor, a partir do momento em que você assume a sua identidade, ou não, em ser, ou não ser feminino*” (prof. de Matemática). Tais ditos carregam um entendimento de feminilidade hegemônica, além disso, vinculam a identidade feminina ao órgão genital, excluindo assim, o reconhecimento das múltiplas identidades, como por exemplo, das mulheres trans. De acordo com Ana Cláudia Maia et al (2020), os padrões de feminilidades vão

sendo marcados antes mesmo das crianças nascerem, associando características femininas à delicadeza, submissão, meiguice, corpo magro, subverter esse padrão de feminilidade hegemônica, causa estranha, posto que os padrões de feminilidades excluem as múltiplas identidades de gênero e sexuais.

Ademais, relaciona o conceito de feminismos aos padrões de feminilidades, quando acrescenta que: *“Eu acho que é quando uma pessoa assume a posição de que para a mulher ser mulher mesmo, tem que ter todas as características de mulher, inclusive à parte reprodutória, né, o órgão reprodutor, a partir do momento em que você assume a sua identidade, ou não, em ser, ou não ser feminino”* (prof. de Matemática), reconhecendo o conceito dos feminismos como uma luta social e política que busca os direitos das mulheres e a igualdade entre os gêneros. Para Margaret Rago (2004), o feminismo constitui um movimento político e libertador que combate práticas machistas e misoginias, levantando uma luta contra as desigualdades, visando a equidade de gênero. O conceito de misoginia pode ser compreendido como o ódio, aversão, a repulsa e o desprezo contra as mulheres. Vale enfatizar, que a misoginia é produto de uma cultura machista, resquício do patriarcado estrutural que propaga desigualdades na sociedade contemporânea (Dávila, 2018).

Outro aspecto que nos chama atenção, é o fato da docente enfatizar que o breve conhecimento sobre o tema foi por meio das redes sociais, sinalizado que a *internet* tem potencializado as lutas feministas, visibilizando suas pautas e fortalecendo as redes de comunicações como fonte (in) formativa, bem como, sendo meio utilizado para denúncias de violências contra as mulheres (Ana Crhistina Vanali; Andrea Kominek; Vanessa Bober, 2022). Por outro lado, vale destacar que as mídias sociais também tem se mostrado um canal de manifestações misóginas e de discursos de ódio acerca das figuras femininas, se popularizando a cultura do “cancelamento⁶” de muitas pessoas.

A respeito disso, destacamos dois acontecimentos que repercutiram bastante nas redes sociais, ficando evidente que as desigualdades de gênero também se fazem presentes nesse movimento de “cancelamento”. Temos como o exemplo, o caso do Neymar, homem cis, jogador de futebol, heterossexual e com alto poder aquisitivo, que declarou que traiu a sua noiva, grávida, e como forma de se redimir diante da traição, postou em suas redes

⁶ A cultura do cancelamento constitui um fenômeno contemporâneo denominado de “linchamento virtual” realizado com o intuito de problematizar condutas incompatíveis com a diversidade identitária, ou seja, expor desconstruir e exigir que não sejam naturalizadas posturas racistas, machistas, homofóbicas, transfóbicas, entre outras (Martins; Cordeiro, 2022).

sociais, publicamente o pedido de desculpa, sendo assim, aplaudido de pé, recebendo mensagens carinhosas e o apoio de seus/as seguidores/as. Em contrapartida, a cantora Luísa Sonza, mulher cis, heterossexual, de classe média alta, vivenciou uma situação semelhante, devido a uma suposta traição, repercutindo negativamente e recebendo vários ataques, sendo até chamada de apelidos pejorativo como, “puta” e “vadia” em suas redes sociais. Tais situações evidenciam que as masculinidades e feminilidades são tratadas de formas diferenciadas na sociedade.

Nessa ótica, cabe mencionar a importância da Marcha das Vadias, que tem como um dos principais objetivos subverter o conceito “vadia”, que recai sobre as mulheres agredidas em função de seus corpos ou de suas sexualidades, defendendo o direito e autonomia pelos seus corpos e suas escolhas. A Marcha das Vadias originou-se em Toronto, no Canadá, em 2011, como movimento ativista e político, que se manifesta contra diversas violências sofridas pelas mulheres, questionando o machismo e a ordem patriarcal. A partir disso, o movimento se disseminou no mundo inteiro, articulando jovens/mulheres feministas em Marcha, as quais se organizam em vários espaços, como nas ruas, nas redes sociais, utilizando também a *internet* como ferramenta de comunicação, organização e propagação do movimento (Camila Galetti, 2014).

Por outro lado, as narrativas de Graziely convergem com as dos/as participantes, Bernardo, Alice, Gabriel e Helena, respectivamente, ao enfatizarem que: “*Acho que o feminismo seria a luta igualitária pelos direitos das mulheres*” (Prof. de Matemática). “*Entendo como mulheres que tem como objetivo fazer com que não exista mais a diferença e sejam respeitadas né? Tenham direitos iguais*” (Prof. de Matemática). “*O feminismo, eu vejo como uma forma em que as mulheres possam ter os seus próprios direitos, seu espaço dentro da sociedade, a gente sabe que hoje a mulher ela é bem discriminada, às vezes até nas questões salariais. Vejo o feminismo como um movimento em que elas têm o mesmo direito que nos homens [...]*” (Prof. de Ciências). A docente, em sua fala, relaciona os feminismos a termos como: luta igualitária, defesa, luta pela causa, se impor, respeito, direitos iguais, ter espaço dentro da sociedade, mesmos valores que os homens, opressões e autoconhecimento. Com isso, dá indícios do entendimento dos feminismos como luta social e política contra as desigualdades e violências, buscando equidade entre os gêneros.

Também investigamos se os/as professores/as consideram que os feminismos podem contribuir, ou não, para o enfrentamento das violências de gênero no contexto sócio educacional e por quê. Desse modo, quando questionados sobre o assunto, as

narrativas do participante Jean divergem das demais, quando destaca que: “*Eu acho que sim. Quando se cria legislação para dar apoio a um ser mais... Não que a mulher seja um ser mais inferior que o homem, mas eu estou falando em relação à força, a mulher ser mais frágil [...]*” (Prof. de Matemática).

Esse excerto remete a dois aspectos: primeiro, o participante enfatiza a importância da criação de legislação para proteger as mulheres em situações de violências; segundo, ele retoma e reitera a ideia que associa as mulheres a um ser frágil. Embora, inicialmente, ele negue essa ideia de inferioridade feminina, ele associa a ideia da fragilidade da mulher com a força masculina, colocando-as em posições de inferioridade, tornando-as vulneráveis a vivenciarem violências de gênero. Essa ideia de “sexo frágil” que envolve as figuras femininas, (re)produz diferenças com base no sexo biológico para legitimar as desigualdades entre homens e mulheres nos espaços socioeducacionais, reafirmando padrões hegemônicos de masculinidades e feminilidades.

Segundo Marie-France Hirigoyen (2006), os padrões de masculinidades são caracterizados por força, ação e coragem, entretanto, as feminilidades são vinculadas à delicadeza, sensibilidade, fragilidade, instinto maternal e submissão. No entanto, essas oposições binárias entre os gêneros, como homem/mulher, forte/frágil, bruto/delicada superior/inferior, público/privado reforçam naturalizações atribuídas às relações de gênero, posto que esses binarismos, são construídos, não inatos. Ou seja, as oposições binárias significam a combinação de duas coisas, um par, um dualismo, onde os signos não têm significados por meio da simples referência a objetos reais, mas por meio da sua oposição a outros signos. Assim, as oposições binárias representam uma relação hierárquica entre um conceito do homem dominante e a mulher dominada (Marie-France Hirigoyen, 2006). Desse modo, torna-se necessário desnaturalizar e desconstruir esses binarismo que reforçam as desigualdades de gênero e conseqüentemente contribuem para o aumento das violências contra as mulheres.

Ao ser questionado sobre o porquê de o participante Jean considerar a mulher como um ser frágil, ele complementa que: “*a natureza mesmo já trouxe isso em si, do homem ser o enfrentante, o ser mais bruto, que está ali pronto, armado para defender a sua família [...]* em contrapartida, ele argumenta que para as mulheres “*já é diferente, é nato da mulher, esse dom de cuidar, valoriza, ter mais paciência*”. Tais narrativas são marcadas por determinismos biológicos, uma vez que, o participante utiliza o sexo biológico para justificar as desigualdades de gênero, quando relaciona a fragilidade feminina como algo “nato” da mulher. Nessa ótica, Jimena Furlani (2022) argumenta que

o determinismo biológico é utilizado como critério que naturaliza as desigualdades e violências de gênero, uma vez que o determinismo biológico é usado como único aspecto que justifica o comportamento definido como “natural” para homens e mulheres.

As questões das práticas sexistas também se sobressaíram nas narrativas do participante Jean ao complementar que: “*É arcaico, que o homem vai contribuir mais devido à força dele em determinada profissão [...] na área da educação já é diferente, é nato da mulher, esse dom de ensinar [...] ter um zelo na formação do indivíduo*”. Tais ditos reforçam padrões de feminilidades e masculinidade hegemônicas, bem como, associam a profissão docente como extensão do lar, reafirmando a ideia dos “papéis sexuais”. Uma vez que, designa às mulheres a ocupar espaços privados, como as atividades domésticas, a maternidade, ou seja, serem passivas e submissas, enquanto os homens ocupam espaços públicos, exercem atividades remuneradas, exercendo o papel de provedores da família. Tais entendimentos corroboram para a disseminação das desigualdades e violências de gênero nos espaços socioeducacionais.

Nesse sentido, o sexismo compreende toda e qualquer “avaliação negativa” e “atos discriminatórios” direcionados às mulheres, podendo se manifestar de diferentes formas sutis ou hostis, seja por distinção salarial, práticas sexistas, exclusão social reforçando as desigualdades de gênero, na tentativa de manutenção do patriarcado estrutural que reforça o machismo e exclui as mulheres das esferas sociais políticas e educacionais (Carvalho, 2016; Mesquita Filho; Eufrásio; Batista, 2011). Nesse contexto, o patriarcado pode ser definido como o sistema social onde o poder é literalmente centralizado nas mãos do homem, ele é o governador, chefe, da esfera social (Strey e Cabeda, 2004, p. 170). Desse modo o patriarcado pode se manifestar por meio da violência, controle sobre os corpos das mulheres, estando também relacionado com as práticas sexistas que promovem tratamento diferenciado aos homens e às mulheres em razão do seu sexo biológico (Cunha, 2010).

Valeska Zanello (2022, p. 82), argumenta que “desde o começo do século XX todas as profissões relacionadas ao cuidado sofreram uma feminização, tais como ser professora, enfermeira/técnica de enfermagem, psicóloga, nutricionista, médica de atenção primária...”. Segundo a autora, o fenômeno da feminização das profissões ligadas ao cuidado, relaciona-se a uma precarização dos salários e das condições de trabalho. Esse é o caso, por exemplo, das mulheres professoras e da maioria dos/as profissionais da educação em nosso país. A ideia de associar a docência a uma extensão do lar, se da ao relacionar o cuidar como “vocação” das mulheres. Assim, espera-se que a docência

seja exercida por uma “realização vocacional” e “instinto natural” menosprezando a profissão docente aumentando, mais as desigualdades de gênero (Zanello, 2022).

Cabe também problematizar essa noção de “papéis sexuais” que categorizam e hierarquizam determinados grupos e reforçam oposições binárias, estabelecendo relações de poder. Para Elaine Souza (2018, p. 37), “a ideia de diferença sexual entre homens e mulheres, baseada no aspecto reprodutivo, paira sob os movimentos feministas com a Biologia ainda sendo utilizada para justificar desigualdades sociais entre os gêneros”. Desse modo, os estudos de gênero articulados aos estudos feministas possibilitam problematizar essas diferenças sexuais tidas como naturalizadas e questionam essa noção, de “papéis sexuais”, que estabelecem posições sociais desiguais, definindo um suposto lugar específico do homem como superior e da mulher como inferior (Furlani, 2007; Meyer, 2004).

Em contrapartida, as narrativas dos/as participantes Pablo, Gaziely, Bernardo e Eva, convergem ao afirmarem que é possível os feminismos contruibirem para o enfrentamento das violências de gênero, quando destacam que: “*É possível contribuir, com certeza! Não sei se seria a única solução e o único meio [...]*” (Prof. de Matemática). “*Com certeza! É uma forma de não deixar escondido àquela agressão, não ficar impune debaixo dos panos e, até mesmo, para quem ataca ser punido[...], umas das possibilidades de se evitar violência, é por meio da educação, trabalhar desde a infância a questão do respeito, da igualdade [...]*” (Prof. de Ciências). “*Quando a gente trabalha determinada temática em sala de aula os/as alunos/as, professores/as, aprendem a perceber esse tipo de violência, porque nem sempre é perceptível*” (Profa. de Matemática). As falas evidenciam, assim, que os feminismos aliados à educação constituem um meio eficaz de combater e evitar as violências de gênero nos contextos socioeducacionais, podendo ser trabalhados em todos os níveis de ensino, como possibilidade de orientar os/as alunos/as a identificarem os mais diversos tipos de violências que cercam suas vivências cotidianas, que muitas vezes, não são perceptíveis por se manifestarem de forma sutil por meio de práticas misóginas e sexistas.

Ademais, a participante Graziely ainda destaca que: “*A escola é o ambiente de se construir e socializar esses valores. Então se iniciar na escola, eu acredito que vamos ter uma geração de adultos com pensamentos bem diferentes, aí a gente pode influenciar o que hoje está muito evidente, essas, violência de gênero, o racismo. [...] trazendo o feminismo para a sala de aula, informação para as meninas, as questões do racismo são outros temas que podem serem inseridos nas escolas, a gente contribui para a redução*

dessas violências” (Profa. de Matemática,). As narrativas da participante ressaltam que além dos feminismos, outras temáticas, como o racismo, também são importantes para serem trabalhadas nas salas de aulas, uma vez que, a ausência desses temas nos espaços escolares, aumentam os preconceitos e discriminações, bem como, propagam diversos tipos de violências.

Nesse sentido, Nilma Gomes (2008), argumenta sobre a importância da implementação da Lei 10.639/03⁷ e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais, somando com as demandas dos movimentos negros, e sociais. Essa autora compartilha da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte da formação humana, acreditando-se que a escola, exerce um papel fundamental na construção de uma educação antirracista (Nilma Gomes, 2008). Desse modo, trabalhar as desigualdades de gênero, e as questões raciais nos ambientes escolares possibilitam desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações.

“ É uma linha bem perigosa, bem delicada entre o lá e o cá, o aluno e o professor: problematizando limites, possibilidades, abordagens e (des)construções

A seguir problematizamos as narrativas dos/as professores/as sobre os limites e possibilidades de inserir as temáticas dos feminismos e violências de gênero nos currículos escolares como uma estratégia para problematizações e (des) construções. Desse modo, quando questionados sobre limites e possibilidades de incorporar as temáticas dos feminismos e violências de gênero na escola, as narrativas do participante Pablo e da participante Graziely convergem ao argumentarem que os limites estariam diretamente associados às restrições da grade curricular conteudista, quando destacam que: *“Na minha disciplina é bem complicado, em questão de tempo e programação de conteúdo, mas é possível, não sei se seria limite, mas seria um empecilho”* (Prof.de Matemática).“ [...] ainda vejo muito limitado à grade curricular que a gente tem que *prende muito aos conteúdo específicos que os professores são obrigados a ministrar e acaba que restringe demais os professores de se trabalhar sobre essas temáticas em suas aulas* (Profa. de Matemática)”.

⁷ A lei 10639/03 inclui o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Tais narrativas demonstram que os currículos escolares ainda se encontram engessados à grade curricular conteudista, que limita a autonomia dos/as professores/as, constituindo um dos principais empecilhos em abordar as temáticas dos feminismos e das violências de gênero nos ambientes educacionais. Nesse sentido, cabe destacar que o termo “grade curricular”, remete a: prisão, restrição, controle de espaço e liberdade, enquanto o currículo, por sua vez, remete à liberdade e construção de múltipla identidade (Elizangela Cunha, 2010; Tomaz Silva, 2015).

Ademais, o participante Pablo ainda acrescenta: “Hoje, *com o novo Ensino Médio, seria muito mais fácil tratar em alguma disciplina eletiva, ou, em Formação Humana, ou no Ensino Fundamental, que não necessariamente deve ser cumprido um currículo currículo*” (Prof.de Matemática). Tal entendimento corrobora a ideia de que somente os/as professores/as de Ciências/Biologia ou de Formação Humana teriam a responsabilidade ou a possibilidade de abordar essas questões. Além disso, ao ser questionado acerca do entendimento sobre currículo, o docente afirma: “*Programas de conteúdo. No caso de Matemática é isso*”, ao relacionar com sua área de atuação, demonstrando uma visão que limita o currículo a uma grade programática conteudista, com foco de abordagens apenas em conteúdos específicos, que excluem as temáticas de gênero e feminismos dos currículos escolares, contribuindo para a disseminação de preconceitos e violências (de gênero), além de desconsiderar os aspectos socioculturais. Nesse rumo, problematizamos essa noção restrita do currículo envolvido meramente com transmissão/reprodução de conteúdos didáticos. Compreendemos currículo como um artefato cultural, que (des)constrói discursos, textos, saberes, práticas, ou seja, abrange aspectos formativos e socioculturais, inter e transdisciplinares marcados por relações de poder implicados na produção de sujeitos com múltiplas identidades/diferenças (Paraíso, 2023; Silva, 2015; Souza; Maknamara, 2024).

Ainda sobre os limites de inserir as temáticas de violências de gênero e feminismos nas escolas, o participante Bernardo destaca: “*Eu não sei te responder o que limitaria. É uma pauta que eu nunca fiz e não sei nem como chegar a pôr um limite*” (Prof. de Ciências). Tal fala dá indícios de que essas temáticas geram certo receio e insegurança, visto que o docente afirma não abordar as temáticas e ao mesmo tempo diz que não sabe sobre os limites. Isso se torna mais evidente quando ele complementa: “[...] *é uma linha bem perigosa, bem delicada entre o lá e cá, o aluno e o professor*”. Tais narrativas demonstram que as temáticas de gênero e feminismos se encontram ausentes nas práticas do docente, uma vez que, o professor considera esses temas delicados e perigosos

para serem trabalhados em sala de aula. Tais fatos nos impulsionam a questionar, o que levaria as temáticas de feminismos e violências de gênero a serem consideradas perigosas para serem abordadas em sala de aula? Quais sujeitos ficariam expostos a esse perigo? Quem representaria o perigo?

Sobre conhecimentos corporificados no currículo, ainda indagamos, por que os conteúdos específicos fazem parte do currículo e as temáticas de gênero são consideradas polêmicas e perigosas? Por que alguns conhecimentos são considerados válidos e não outros? “Quais são os interesses e as relações de poder que fazem com que determinados conhecimentos acabem fazendo parte do currículo enquanto outros são excluídos? O autor, ainda questiona; quem escondeu o currículo oculto?” (Tomaz Tadeu da Silva, 2015, P. 78).

Além disso, as narrativas do/a participante Gabriel e Alice acrescentam: “*Tem e não tem limites [...] é um tema que tem que ser trabalhado com muito cuidado, porque temos pessoas que estão nessa situação pode ser que fique envergonhado e não vá para a aula. A limitação decorre também da presença da gestão da escola, que pode ajudar na hora de falar sobre esses temas*” (Prof. de Ciências). “[...] o que limitaria é justamente o público que está inserido nessa situação que devido à ignorância existente, ainda, gostam de se camuflar, de falar as coisas, mas acabam não concordando com isso” (Profª. de Matemática). Tais narrativas evidenciam as dificuldades de se trabalhar essa temática na escola, devido à ignorância e preconceitos expressos por meio das atitudes, tanto das famílias, como também, de alguns/mas profissionais da educação que se opõem a abordar sobre as violências de gênero e feminismos no ambiente escolar e talvez, tudo isso, contribua para a construção desse cenário de perigo e receio que cerca essas temáticas. Nesse sentido, Rosimeri Silva e Rosângela Soares enfatizam que, as dificuldades de muitos docentes discutirem sobre os assuntos de gênero sexualidade, talvez estejam relacionadas à falta de informações, uma vez que, teriam que lidar com seus preconceitos e moralismos (Rosimeri Silva; Rosângela Soares, 2022).

Outro aspecto que nos chama atenção, é o fato da limitação decorrer também por parte da gestão escolar, uma vez que, poderia contribuir para falar sobre esse tema, talvez, por direcionar totalmente o foco de aprendizagem a conteúdos específicos que são cobrados nas avaliações externas (SPAECE e SAEBS)⁸, e não considerarem relevantes,

⁸ (SPAECE) Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará que tem como objetivo promover um ensino de qualidade e equânime para todos os alunos da rede pública do estado. O Sistema

consequentemente, não ter como prioridade trabalhar a temática de violências de gênero e feminismos em sala de aula. Uma vez que, os rendimentos dessas avaliações impactam diretamente nos orçamentos das escolas públicas, números de estudantes e visibilidade.

Sobre as possibilidades, as narrativas docentes sinalizam um cenário favorável para incorporar as abordagens sobre violências e feminismos nos currículos escolares, conforme demonstram as falas dos/as participantes, Jean, Alice, Bernardo, Gabriel e Jonas, ao destacarem que: “*Não existem limites não. Eu acho que tem que ser incorporado esse conhecimento, por que isso é saúde pública*” (Prof. de Matemática). “*possibilidades tem que ter*” (Prof^a. de Matemática). “*Vejo inúmeras possibilidades*” (Prof^a. de Matemática). “*As possibilidades, você abrir a mente de outras pessoas [...]*” (Prof. de Ciências). “*[...] é uma temática atual e necessária, né? [...]*” (Prof. de Matemática). Evidenciando as possibilidades de incorporar as discussões sobre feminismos e violências de gênero na escola. Ademais a participante Eva ainda complementa que: “*As possibilidades na minha área dar para relacionar com muita coisa. Outra possibilidade é que os alunos e alunas tendem a se abrir mais a falar mais sobre o que acontece*” (Prof^a de Matemática). Vale abordar essas temáticas em sala de aula, como meio de informações e conhecimentos para que os/as alunos/as aprendam a (re) conhecer, identificar e combater situações que envolvam violências de gênero em suas vivências cotidianas.

Em concordância, a narrativa da docente Graziely enfatiza que: “*As possibilidades seriam essas discussões iniciais com a própria comunidade escolar, tentar um pouco desconstruir essa grade curricular, né, que não dá brechas para se trabalhar, e criar movimentos, não só dentro da sala de aula, mas dentro da escola em si*” (Prof^a. de Matemática). Tais ditos enfatizam a necessidade de desconstruir essa grade curricular conteudista, e nos instigam a refletir sobre a importância da escola (re) criar possibilidades de realizar movimentos que possibilitem abordagens sobre as temáticas de gênero e feminismos. Marlucy Paraíso (2010), ressalta a importância de um currículo que trabalhe com uma multiplicidade de conhecimentos e perspectivas, com aspectos inovadores, aventuras, afetos e desejos, com vontade de aprender que não cabe em normas e/ou modelos curricular conteudistas, construtivistas, entre outros.

Nessa direção, o participante Roberto complementa: *[...] possibilidades existem sim, até porque transita nos temas transversais. E deve sim ser abordados porque a gente está hoje diante de uma geração cada vez mais diversificada* (Prof. de geografia). Tais

de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações de larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira.

narrativas demonstram que o docente reconhece a importância da temática ser trabalhada como tema transversal, contribuindo para a construção de uma sociedade cada vez mais plural, diversificada e igualitária. Nessa direção, na atual política pública que rege a educação brasileira, os temas como gênero sexualidade e feminismos passaram a ser tratados como temas contemporâneos, posto que, tais temas se baseiam em abordagens que englobam vidas humanas em escala local, regional e global, e devem serem abordados, preferencialmente de forma transversais e integradoras. Assim, a BNCC sugere discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (Brasil, 2018).

Por outro lado, os/as participantes Jean, Bernardo, Alice e Jonas enfatizaram sobre a necessidade e a importância de investimento na formação dos/as professores/as para direcioná-los/las como trabalhar esses temas nos espaços escolares quando, destacam que: *“Não tive nenhuma formação direcionada pra isso. É só experiência de vida mesmo”* (Prof. de Matemática). *“a gente não vê isso na grade curricular da nossa região, né [...] agora a gente precisa também da preparação do quadro de professores, principalmente a gente que é mais antigo [...]”* (Prof^a. de Matemática). *“é necessário ter um conhecimento bem complexo; “Vejo possibilidades, se trouxer profissionais capacitado”* (Prof de Matemática). Essas narrativas dão indícios que, as temáticas de gênero e feminismo, ainda se encontram carentes na formação docente nos cursos de licenciaturas, sobretudo, na região do Cariri Cearense, conseqüentemente, corroboram o despreparo dos/as professores/as em abordar esses temas em sala de aula. Portanto, Elaine Souza (2018), adverte que a carência das temáticas de gênero, sexualidade, feminismos e violências nas licenciaturas contribui para seu silenciamento tanto nas escolas, como nas universidades, levando à propagação de discursos machistas que reafirmam a presença de padrões sociais, conservadorismo e misoginias que (re)produzem desigualdades nos ambientes socioeducacionais.

Algumas considerações transitórias

Com o objetivo de analisar narrativas de docentes de Ciências e Matemática sobre feminismos e violências de gênero, considerando os limites e as possibilidades para abordagens socioculturais, buscamos responder as questões que nortearam esta pesquisa

sobre o que dizem os/as professores/as da Educação Básica sobre os feminismos e as violências de gênero e questionar de que modos, nós educadores/as, podemos abordar as questões de feminismos e violências de gêneros nas aulas de Ciências e Matemática no contexto escolar. Desse modo, problematizamos as narrativas dos/as docentes agrupando os enunciados convergentes e divergentes sobre as violências (de gênero), abordagens e (des) construções buscando ensaiar respostas transitórias e contingentes acerca das narrativas sobre o tema.

Os resultados sinalizaram múltiplos entendimentos acerca dos conceitos de feminismos e violências (de gênero), englobando as dimensões socioculturais. Entretanto, vale destacar que alguns participantes demonstraram desentendimentos e imbricamento entre os conceitos, demarcando binarismos e visões restritas sobre gênero, que desconsideram as demais identidades construindo diferenças entre homens e mulheres que (re)produzem as desigualdades e violências de gênero. Além disso, muitos/as professores/as narraram ter pouco “domínio”, e que, se sentem inseguros/as ao discutir sobre esse tema, devido à carência formativa e aos preconceitos, machismos, misoginias e práticas sexistas sustentadas pelo sistema cisheteropatriarcal.

Sobre os limites e as possibilidades, os resultados sinalizaram um cenário favorável para incorporar as abordagens sobre violências e feminismos nos currículos escolares, bem como, destacaram a necessidade e a importância de investimento na formação dos/as professores/as para orientá-los/as e subsídios de como trabalhar esses temas nos espaços educacionais. Por outro lado, as narrativas ainda sinalizaram uma carência dessas temáticas nas práticas docentes, posto que, são consideradas “delicadas e perigosas”, para serem trabalhadas em sala de aula, devido aos preconceitos e às ignorâncias que permeiam gênero e sexualidade, principalmente na região do Cariri cearense, marcada por uma cultura machista e com forte fundamentalismo religioso, além de reproduzir um currículo conteudista engessado, embora algumas instituições já sinalizem um cenário favorável para (des)construções.

Com relação às áreas de formação – Ciências e Matemática – observamos que as narrativas e posicionamentos dos/as professores/as de Matemáticas são marcados por binarismos, determinismos biológicos, que associam a mulher a um “sexo Frágil” relacionando a fragilidade feminina como algo “nato” da mulher. Também foi possível perceber que alguns/mas participantes, principalmente do gênero masculino, tinham certo receio e desconforto em falar sobre o assunto se posicionando contra o reconhecimento

das múltiplas identidades de gênero e sexuais, além de considerar a temática de gênero e feminismos como polêmica, delicada e perigosa para ser trabalhada em sala de aula.

Em contrapartida as professoras de Matemática destacaram a importância dos feminismos como um meio eficaz de combater e evitar as violências de gênero nos contextos socio educacionais, corroborando com o posicionamento dos/as professores/as de Ciências, quando sinalizaram o entendimento de gênero como uma construção sociocultural, reconhecendo os feminismos como uma luta social e política que busca combater violências e promover a equidade gênero. Isso nos dá indícios de que o gênero dos/as participantes, bem como a área de atuação, produzem diferenças nos modos de se posicionar e experienciar as questões que foram tema da pesquisa. Desse modo, salientamos a importância de um exercício de problematização e desconstrução de discursos essencialistas, por exemplo a ideia arbitrária de cuidado como algo inato das mulheres, que alicerçam preconceitos, desigualdades e violências de gênero. Assim, nós educadores/as seguimos nossas “pequenas lutas diárias” em favor da diversidade e equidade nas relações entre homens e mulheres.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Garcia Mary; SILVA, Lorena Bernadete. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. p. 29-38.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos Feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BASTOS, Sara Talice Santos. “**Em briga de marido e mulher se mete a colher sim!**”: a disputa em torno do enfrentamento à violência contra a mulher na Câmara dos deputados. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2018. Brasília, DF, 2018.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naidier Bonfim. Assassinatos e violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020. **São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE**, 2021.

CACIQUE, Leticia Casique; FUREGATO, Antonia Regina Ferreira. Violência contra mulheres: reflexões teóricas. 2006. **Acesso em**, v. 28, 2021.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: **LARROSA, J. et al. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación**. Barcelona: Laertes. 1995.p.11-59.

CARVALHO, Nayara Chagas et al. **Estilos de socialização parental**: identidades de gênero e sexismo na infância. Dissertação (mestrado). PPGPS, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista brasileira de educação**, n. 23, p. 36-61, 2003.

CUNHA, Elizangela Lelis da. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cadernos Cedes**, v. 30, n. 81, p. 157-178, 2010.

DÁVILA, Manuela. **Por que lutamos?** :um livro sobre amor e liberdade. Manuela Dávila - São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FELIPE, Jane. Erotização de corpos infantis. In: LOURO, G L, FELIPE, J; GOELLNER, S V (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FURLANI, Jimena. Educação Sexual e relações de gênero: onde/como a biologia se coloca nessa discussão? In: **SOUZA, Elaine de Jesus; SANTOS, Claudiene; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz (Orgs). Interculturalidade e transdisciplinaridade: o que a biologia tem haver com isso?** . Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

GALETTI, Camila Carolina. Feminismo em movimento: A Marcha das Vadias e o movimento feminista contemporâneo. **Anais do 18º Encontro da REDOR**. Recife: UFRPE, 2014.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In :Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

HIRIGOYEN, Marie-France. A violência no casal: da coação psicológica à agressão física. **Rio de Janeiro: Bertrand Brasil**, p. 36-45, 2006.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004.

MESQUITA FILHO, Marcos; EUFRÁSIO, Cremilda; BATISTA, Marcos Antônio. Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 3, p. 554-567, 2011.

MEYER, Dagmar Estermann. gênero e educação: teoria e política. In: **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**/ Guacira Lopes Louro, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (organizadoras). 4 ed. – Petrópolis, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann;. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p.11-29.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 173-194, 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

QUIRINO, Glauberto da Silva; MARQUES, Roberto; ARAÚJO, Iara Maria. Acesso e apropriação de políticas públicas de gênero no centro-sul cearense: observações preliminares. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. ISSN 2179-510X.

RAGO, Margareth. Feminismo e subjetividade em tempos pós-modernos. **Poéticas e políticas feministas**. Florianópolis: Ed. Mulheres, p. 31-42, 2004.

SEFFNER, Fernando. **Derivas da masculinidade: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Camila; Vallejos, Carolina; Mota, Marina; Gutmann, Victória. Conteúdos representacionais de mulheres e homens sobre a violência. *Diversidade E Educação*, 11(1), 340–358, 2024.

SILVA, Rosimeri Aquino da; SOARES, Rosangela. O gênero e sexualidade na educação em tempos violentos. In: **Educação, gênero e sexualidade: (im)pertinências/ Fernando Seffner, Jane Felipe (orgs)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. 2015.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação—uma arena de significados. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 119-141, 2002.

SOUZA, Elaine de Jesus. **Educação sexual “além do biológico”**: problematização dos discursos acerca de sexualidade e gênero no currículo de licenciatura em biologia. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOUZA, Elaine de Jesus. **Biologias para questionar: saberes e ensinar vidas/ Elaine de Jesus Souza, Marlécio Maknamara**. _ João Pessoa: Ideia, 2024. 188p.:il. ISBN: 978-65-5608-549-4.

STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues. **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Edipucrs, 2004.

z, Ana Crhistina; KOMINEK, Andrea Maila Voss; BOBER , Vanessa Vargas
A luta contra o patriarcado: uma revisão histórica dos movimentos feministas. **Revista Ártemis**, vol. XXXIII nº 1; jan-jun, 2022. pp. 342-359.

ZANELLO, Valeska. **Prateleiras do amor**: sobre mulheres, homens e relações/
Valeska Zanello. 1.ed. Curitiba: Appris, 2022.

Recebido em maio de 2024.

Aprovado em dezembro de 2024.