

SEJAMOS TODOS FEMINISTAS: experiências de letramento de gênero da (auto)formação docente à prática pedagógica na escola pública

Nice Stelter Passos¹
Ana Paula Alba Wildt²

Resumo: Orientado por uma perspectiva (auto)etnográfica, este trabalho apresenta uma reflexão sobre experiências de letramento feminista da (auto)formação docente à prática pedagógica na escola pública. Para tanto, são entrelaçadas narrativas da professora/pesquisadora sobre seu próprio percurso de letramento feminista e sua prática docente de História no ensino médio de uma escola estadual no sul do país. Objetiva-se, com este estudo, evidenciar e discutir a potência do letramento feminista como currículo tanto na formação de professores como na prática pedagógica. Conclui-se que a promoção da conscientização sobre a desigualdade de gênero como parte de uma formação socialmente responsável na escola pública é interdependente de movimentos de (auto)formação crítico-reflexiva do próprio professor como articulador de mudanças sociais.

Palavras-chave: Gênero. Formação. Escola pública.

WE SHOULD ALL BE FEMINISTS: experiences of gender literacy from teacher (self)education to practice in public school

Abstract: Guided by an (auto)ethnographic perspective, this work presents a reflection on feminist literacy experiences from teacher (self)education to pedagogical practice in public school. To this end, the teacher/researcher's narratives about her own feminist literacy journey and her History teaching practice in high school at a state school in the south of the country are intertwined. The aim of this study is to highlight and discuss the power of feminist literacy as a curriculum both in teacher education and in pedagogical practice. It is concluded that promoting awareness about gender inequality as part of socially responsible education in public schools is interdependent with movements of critical-reflective (self)education of teachers as articulators of social changes.

Keywords: Gender. Education. Public school.

TODOS DEBEMOS SER FEMINISTAS: experiencias de educación de género desde la (auto)formación docente hasta la práctica en la escuela pública

Resumen: Guiado por una perspectiva (auto)etnográfica, este trabajo presenta una reflexión sobre las experiencias de educación feminista desde la (auto)formación docente hasta la práctica pedagógica en la escuela pública. Para ello, se entrelazan las narrativas de la docente/investigadora sobre su propio recorrido de formación feminista y su práctica docente de Historia en la escuela secundaria de una escuela pública del sur del país. El objetivo de este estudio es resaltar y discutir el poder de la formación feminista como plan de estudios tanto en la formación docente como en la práctica pedagógica. Se concluye que promover la conciencia sobre la desigualdad de género como parte de la formación socialmente responsable en las escuelas públicas es interdependiente con movimientos de (auto)formación crítico-reflexiva del propio docente como articulador de cambios sociales.

Palabras-clave: Género. Formación. Escuela pública.

¹ Graduada em História pela FEEVALE. Especialista em Educação para a Sexualidade pela FURG. Professora da rede estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: nstelterpassos@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: anapaula@furg.br

Contextualização

Todas as revoluções que eu desejo começam em mim.
Ryane Leão

Este artigo tem como objetivo refletir sobre experiências de letramento feminista em minha trajetória de (auto)formação e prática docente (primeira autora), a fim de evidenciar e discutir a potência dos letramentos feministas na promoção da conscientização sobre a desigualdade de gênero como parte de uma formação mais sensível e cidadã. Por isto, escrito na primeira pessoa.

Trata-se de uma narrativa (auto)etnográfica, uma vez que rememoro aspectos de minha própria formação para, então, compreender a experiência de letramento feminista que coloquei em prática no Ensino Médio de uma escola pública no sul do Brasil.

O letramento feminista tem como finalidade que os educandos compreendam-se como sujeitos históricos e capazes de transformações sociais, que fazem parte de uma sociedade regulada pelo patriarcado e, por isso, predominantemente sexista, o que tem influenciado, por gerações, as representações e os papéis sociais das mulheres. Nessa direção, o letramento feminista toma o ato de ler e escrever como exercício de conscientização e empoderamento, especialmente de jovens da periferia, e reivindica mudanças sociais ao promover a formação de sujeitos socialmente responsáveis contra a perpetuação da violência de gênero.

Sou licenciada em História e, ao longo da minha graduação, nunca li um livro escrito por uma mulher: toda a bibliografia básica do curso e toda a fundamentação teórica para a minha formação historiográfica foram de autores e pesquisadores homens. Durante a minha formação acadêmico-profissional, nunca questioneei isso. Nessa época, ainda não havia percebido a invisibilidade da História das mulheres. Aos poucos, fui percebendo que a História das mulheres aparecia como um “apêndice” dentro de capítulos específicos nos livros didáticos. Por exemplo, havia um quadradinho em destaque sobre “a marcha das mulheres até o Palácio de Versalhes”, no capítulo da Revolução Francesa, e uma ou outra rainha se destacava no capítulo da história da humanidade.

Lecionando há algum tempo, fiz uma especialização em História do Rio Grande do Sul. Nesse curso, pela primeira vez, deparei-me com a chamada História das Mulheres, pois tinha uma disciplina sobre História e Gênero, e foi através desta que pude refletir sobre o apagamento

histórico das mulheres. Tal temática despertou o meu interesse.

Contudo, posso dizer que a minha mudança de percepção sobre a importância do debate de gênero na escola começou no ano de 2016, quando participei como professora apoiadora do movimento secundarista de ocupação das escolas públicas do Rio Grande do Sul. Naquela época, eu exercia o cargo de vice-diretora de uma escola estadual, e comecei a observar que as maiores lideranças deste movimento eram majoritariamente as adolescentes do gênero feminino: elas que organizavam o cotidiano da ocupação e as oficinas que seriam realizadas. Muitas vezes, essas lideranças entravam em conflito com os adolescentes do gênero masculino, que não colaboravam com a organização do espaço ocupado, deixando para as “meninas” o trabalho visto como “de mulher”, como limpar e cozinhar, enquanto descansavam e jogavam bola.

Nessa escola, ocupada pelo movimento secundarista, foi promovida uma oficina de debates sobre feminismo e, para mim, foi extremamente importante ouvir os adolescentes e o que eles compreendiam por feminismo. Conseguimos discutir essa temática de uma maneira em que diversos alunos puderam ressignificar alguns padrões de comportamento sexista. Nesta oficina discutimos sobre aborto, direito reprodutivo, estereótipos de gênero, violência contra as mulheres e o significado do feminismo. Observando como essa oficina mudou a visão de muitos estudantes sobre a relevância do feminismo, convenci-me de que a escola deveria promover oficinas no campo do gênero.

Desde essa época, venho vestindo a “camiseta do feminismo” e declarando-me uma professora feminista, e durante as minhas aulas tenho buscado promover letramentos de gênero. Como para poder promover esses letramentos eu também precisava de leituras, passei a adquirir obras sobre feminismo, participar de grupos de debates feministas e ingressei num clube de mulheres leitoras da minha cidade, conhecido como “Leia Mulheres”. Foi nesse grupo, cujo objetivo é divulgar e discutir obras de autoria feminina, que pude conhecer mulheres escritoras das quais não havia ouvido falar ao longo de toda a minha formação docente inicial.

Em 2022, li duas obras da escritora bell hooks³: “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras” (hooks, 2020) e “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (hooks, 2017). Em ambos, bell hooks propõe uma prática de ensino emancipatória, inspirada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Pontualmente em “O feminismo é para

³ Mantém-se o nome da autora em minúsculas, conforme sua preferência largamente publicizada.

todo mundo”, hooks (2020) defende uma educação feminista para a juventude para além dos “guetos acadêmicos” e que crie uma conexão com o mundo lá fora:

Imagine um movimento feminista fundamentado na massa, em que o pessoal vai de porta em porta distribuindo literatura e dedicando tempo (como fazem os grupos religiosos) para explicar às pessoas do que se trata o feminismo (hooks, 2020, p. 45-46).

A obra de bell hooks (2020) defende a emergência de um movimento feminista de massa, com uma linguagem adequada para os jovens, tomando o pensamento e a teoria feministas como uma prática de ensino, uma ação pedagógica, oferecendo a educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, como forma de combater uma visão distorcida e negativa do que é o feminismo, sobretudo para quem está fora da esfera acadêmica.

Partindo das contribuições de hooks, em especial, das provocações que faz nessas duas obras, perguntei-me como poderia desenvolver uma educação feminista na escola em que leciono com vistas a transformações individuais que pudessem refletir na coletividade. E foi desse questionamento que nasceram a experiência do letramento feminista no Ensino Médio e, por conseguinte, este trabalho.

Caminho metodológico

Neste trabalho, estou adotando uma perspectiva (auto)etnográfica, um tipo de investigação qualitativa em que o pesquisador parte de suas inquietações e experiências para refletir e reivindicar mudanças sociais.

A autoetnografia rompe com uma tradição cartesiana de ciência, trazendo à escrita os aspectos relacionais e reflexivos do processo investigativo. Especificamente,

[...] a autoetnografia é um método que se sustenta e se equilibra em um “modelo triádico” (Chang, 2008) baseado em três orientações: a primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo. Isso evidencia que a reflexividade assume um papel muito importante no modelo de investigação autoetnográfico, haja vista que a reflexividade impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita

pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação (Santos, 2017, p. 218).

Trata-se, assim, de um paradigma de pesquisa que foge do positivismo das ciências sociais empíricas para reconhecer a historicidade e a subjetividade daquele que pesquisa como elementos indissociáveis da investigação, o que cria uma vulnerabilidade que, diferentemente do que ocorre em outras metodologias, é bem vinda, pois possibilita ao pesquisador atribuir sentidos e emoções às suas ações e experiências mediante a sua escrita reflexiva (Ono, 2018, p. 52-55).

Portanto, a pesquisa autoetnográfica tensiona as noções de neutralidade e imparcialidade e reconhece que o pesquisador é parte significativa e integrante do seu próprio objeto de estudo (Mendonça, 2021).

A autoetnografia é o caminho metodológico que orienta este artigo porque nele figuro tanto como pesquisadora quanto sujeita de pesquisa, uma vez que acesso as minhas memórias e dou sentido às minhas experiências de letramento feminista ao longo de minha (auto)formação docente para, então, no diálogo com essas memórias, refletir sobre uma experiência de letramento de gênero no Ensino Médio que coloquei em prática como professora de História.

Aprendendo a *ensinar a transgredir*: experiências de letramento feminista na minha (auto)formação docente

Cabe, primeiramente, discutir o que é o “feminismo” a que me refiro a partir de obras e autoras que, tal como hooks, vêm participando do meu próprio letramento feminista e construindo essa noção.

O movimento feminista tem uma característica bastante peculiar, de acordo com Pinto (2010, p. 16): ao mesmo tempo em que produz sua própria reflexão crítica, produz sua própria teoria. Sendo um movimento histórico, assumindo diferentes nuances ao longo do tempo, faz-se vital um breve histórico da condição feminina para contextualizá-lo.

Ao longo da História, as mulheres passaram por diversas formas de opressão e perseguições pelo único fato de serem mulheres. Do fim do século XIV até meados do século XVIII, as mulheres foram perseguidas e queimadas em praças públicas. Estima-se que milhões

de mulheres foram executadas por toda a Europa nesse período de “caça às bruxas”. O motivo dessa perseguição era o fato de que

[as curadoras] eram as cultivadoras ancestrais das ervas que devolviam a saúde, e eram também as melhores anatomistas do seu tempo. Eram as parteiras que viajavam de casa em casa, de aldeia em aldeia, e as médicas populares para todas as doenças (Muraro, 2011, p. 14).

Nessa direção, Federici (2017) explica que a “caça às bruxas” foi o instrumento de controle criado para destruir o poder que as mulheres tinham sobre seus corpos, pois a sabedoria ancestral feminina representava uma ameaça ao poder dos homens, sobretudo, ao poder dos homens médicos. De acordo com essa autora, o Estado moderno e o capitalismo estão entre os principais motivos da opressão dos corpos femininos. O desenvolvimento do pensamento científico e do racionalismo também contribuiu para a perseguição das mulheres entre os séculos XVII e XVIII, pois eram as detentoras do conhecimento sobre o uso de ervas, chás, medicamentos, num mundo de magia e solidariedade, de uma vida comunitária em terras comunais. As mulheres eram as parteiras e as curandeiras nas comunidades agrícolas medievais, e nas cidades medievais existiam corporações de ofício somente de mulheres, principalmente de tecelãs e cervejeiras, formando uma rede de proteção do seu ofício. Nas terras comunais, a terra e as mulheres eram as “mães protetoras”, e a fertilidade do solo estava ligada às mulheres. Percebendo essa rede de proteção e solidariedade entre as mulheres, o sistema capitalista as perseguiu e destruiu, usando a premissa do domínio “dividir para dominar”.

A historiadora Gerda Lerner reitera que a origem da opressão dos corpos femininos coincide com o desenvolvimento da agricultura e da pecuária e com as novas configurações de parentesco:

A patrilocalidade estrutura o parentesco de modo que a mulher tenha de deixar sua família de origem e morar com o marido ou a família dele. A observação desse fato gerou a suposição de que a mudança no parentesco, de laços matrilineares para patrilineares, seria um ponto decisivo na relação entre os sexos, coincidindo com a subordinação das mulheres (Lerner, 2019, p. 77).

Assim, quando os laços familiares deixaram de ser matrilineares, as sociedades iniciaram um “comércio de mulheres”. De acordo com a historiadora, a primeira forma de

escavidão da História da humanidade foi a escravidão de mulheres, pelo seu papel reprodutivo. No momento em que foram escravizadas, “passa[ra]m a ser desumanizadas e vistas mais como coisas do que como seres humanos” (Lerner, 2019, p. 77). Nesse sentido, a luta feminista foi a forma de organização política que as mulheres encontraram para lutar contra séculos de opressão. Explica Zirbel (2021, p. 10) que o movimento feminista recebeu a metáfora da onda após a publicação de um pequeno artigo no ano de 1968 por Weimann Lear no jornal *The New York Times* com o título “A segunda onda feminista”. Nessa publicação, Lear anunciava uma “nova onda” do movimento feminista que vinha se organizando após a primeira grande “onda feminista” que havia sido o movimento sufragista do final do século XIX e início do século XX. Desde então, a metáfora da onda é usada para dar visibilidade ao ponto alto ou de maior expressão de cada movimento de massa, organizado por mulheres, de repercussão mundial, para pressionar os governos e a sociedade contra a discriminação, a opressão e a exploração dos corpos femininos, reivindicando melhores condições de vida e a aquisição ou a manutenção de direitos civis.

De forma sucinta, a primeira onda feminista foi o movimento sufragista, no final do século XIX e início do século XX. Esse movimento é considerado “elitista” porque foi liderado, sobretudo, por mulheres brancas de classe média que buscavam validar seu reconhecimento como cidadãs por parte do Estado pelo voto, bem como obter o direito ao estudo, à propriedade e ao trabalho (Zanello, 2022, p. 21). A luta das sufragistas excluiu as mulheres negras que recém haviam sido libertas do sistema escravocrata, dominante na América:

As líderes do movimento pelos direitos dos votos das mulheres do período pós-guerra tendiam a ver o voto como um fim em si mesmo. [...] parecia que qualquer pessoa que defendesse a causa do sufrágio feminino, por mais racistas que fossem seus motivos, era uma aliada valiosa para a campanha das mulheres” (Davis, 2016, p. 88).

As mulheres trabalhadoras, especialmente as soviéticas, também fizeram duras críticas ao movimento sufragista. De acordo as mulheres socialistas, as sufragistas estavam apenas procurando igualar mulheres burguesas a seus maridos brancos e ricos:

A que aspiram as feministas? Aos mesmos privilégios, ao mesmo poder, ao mesmo direito que agora possuem seus maridos, pais e irmãos na sociedade capitalista. A que aspiram as trabalhadoras? À destruição de todos os privilégios

de nascimento ou de riqueza. Para as trabalhadoras, tanto faz quem tem o poder de ser “patrão”: se é homem, se é mulher (Kollontai, 2017, p. 162).

Todavia, o movimento sufragista teve a participação de mulheres operárias, portanto, não foi exclusivamente um movimento “elitista”. Aqui no Brasil, Pinto (2010, p. 16) destaca o movimento das operárias de ideologia anarquista da União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas como a primeira onda feminista no Brasil, que, em 1917, produziu um manifesto denunciando a dolorida situação das mulheres nas fábricas.

A segunda onda feminista aconteceu em torno de trinta anos depois, com a publicação do livro “O segundo sexo”, da filósofa francesa Simone de Beauvoir. Provocada por Sartre, seu companheiro intelectual, a escrever um ensaio sobre a condição feminina, Beauvoir popularizou a frase “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. A principal crítica da filósofa é com a “condição feminina”, como se o único destino da mulher fosse o casamento e a maternidade. O título do livro é “O segundo sexo” porque, segundo a autora, na sociedade, o homem é pensável sem a mulher, mas não o contrário (Beauvoir, 2016, p.12).

Outra importante escritora da segunda onda que fez parte de meu letramento feminista foi a ativista americana Betty Friedan, com sua obra “A mística feminina”, de 1963, em que faz duras críticas ao “vazio existencial” que afetava mulheres heterossexuais brancas, moradoras de subúrbios, que, manipuladas pela sociedade do consumo, abdicavam da educação superior, dos direitos políticos e da independência financeira em busca de um “ideal feminino” projetado pelos homens que haviam voltado da guerra determinando os papéis de gênero – homens provedores e mulheres cuidadoras.

A terceira onda feminista foi marcada pela interseccionalidade (Crenshaw, 2002). Questões de classe e raça ganharam espaço nas discussões e na luta pelos direitos das mulheres.

Uma das grandes autoras a participar da terceira onda, Judith Butler, defende não haver *uma* identidade de gênero; discute a binaridade de gênero (masculino e feminino). Conforme Zanello (2022, p. 38), a crítica da filósofa americana direciona-se à ideia coisificada de identidade, algo em si mesmo, constante e imutável. Para Butler, gênero é *performance*:

As performances não são livres, elas são como scripts (roteiros) que já existem antes de nascermos e são mantidas as práticas sociais. Porém, é preciso destacar, esses roteiros não são peças acabadas e prontas, elas estão constantemente sofrendo transformações e mudanças no aqui e agora (Zanello, 2022, p. 38).

Nessa direção, segundo Butler (2016), ao nascermos, recebemos, de acordo com o nosso sexo biológico, uma espécie de script (roteiro) social do que se espera que seja o comportamento de uma menina ou de um menino. O gênero, a partir daí, vai sendo produzido por categorias e discursos excludentes, pares opostos, sendo “um polo de cada par – o feminino e o homossexual – sempre inferiorizado em detrimento do outro – masculino e heterossexual” (Moreira e Martins, 2022, p. 26).

Outra obra que faz parte de meu letramento feminista e é destaque na terceira onda feminista, “O mito da beleza”, de Naomi Wolf, traz dados impactantes sobre a indústria da beleza e da moda nos EUA e na Europa, e provoca uma reflexão sobre como os corpos femininos são mutilados por procedimentos estéticos para atingir um ideal de beleza imposto, substancialmente, pela indústria da moda, da cirurgia plástica e da pornografia. A autora compara a “tortura” dos procedimentos cirúrgicos com uma ferramenta de tortura medieval, um caixão de ferro no formato de uma mulher em que indivíduos tinham seus corpos perfurados – a “donzela de ferro”.

Segundo Wolf (2019), com o declínio da “mística feminina” – a crença de que o papel feminino estava voltado exclusivamente aos cuidados da casa e dos filhos –, “a beleza deixou de ser apenas uma forma simbólica de moeda. Ela passou a ser o próprio dinheiro” (p. 40). Assim, as mulheres, especialmente a partir da década de 80, passaram a gastar cada vez mais dinheiro com procedimentos estéticos, cirurgias plásticas, roupas, dietas, salões de beleza e cosméticos para serem inseridas e progredirem no mercado de trabalho.

Mas nenhuma autora teve maior impacto em meu letramento feminista e na tomada de decisão pela prática pedagógica sobre a qual reflito neste trabalho que bell hooks.

Com uma linguagem acessível, hooks imprime sua marca na terceira onda do feminismo ao denunciar o racismo e a “supremacia branca patriarcal”. Fazendo uma crítica ao feminismo branco liberal, hooks visibiliza as mulheres negras e periféricas como participantes ativas do movimento feminista, da margem ao centro:

O feminismo luta para acabar com a opressão sexista. E assim, está necessariamente comprometido com a erradicação da ideologia de dominação que permeia a cultura ocidental em seus vários níveis, bem como com uma reorganização da sociedade em decorrência da qual o autodesenvolvimento das pessoas possa ser primazia sobre o imperialismo, a expansão econômica e os desejos materiais (hooks, 2019, p. 56).

Ainda, em “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, a pensadora propõe um ensino “transgressor” em contrapartida a uma dominação culturalmente apreendida como “natural”, em que “os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes” (hooks, 2017, p. 43). No intuito de transgredir a educação, nasceu a minha vontade de fazer a diferença ao propor uma prática de letramento feminista na sala de aula do Ensino Médio da escola pública.

Outras formas de lutar pelos direitos das mulheres vêm emergindo, o que faz alguns estudiosos apontarem para uma quarta onda feminista, marcada pelo uso das redes sociais para o ciberativismo de gênero. Contudo, a escola, como microcosmo do mundo social e espaço democrático que propõe transformar sujeitos, continua a ser um potente lócus de discussão e reflexão, ou *transgressão*, sobre as mulheres, suas lutas e seus direitos.

“Sejamos todos feministas”: letramento de gênero na aula de História da escola pública

Meu processo de letramento feminista vem, portanto, acontecendo pela literatura, participando de grupos de leitura, como o “Leia Mulheres”⁴ e o “Tinha que Ser Mulher”⁵. Nesses espaços, passo a ver o mundo sob a lente do feminismo. Diferentemente de um processo de alfabetização, em que alguém torna-se capaz de decifrar a escrita, decodificar as letras e reproduzi-las, o letramento é uma ação político-pedagógica mediada por reflexões e interações a partir da leitura e da escrita.

Conhecendo melhor, com as obras de autoria feminina, as desigualdades vividas nas relações entre homens e mulheres e o silenciamento e apagamento históricos a que as mulheres têm sido sistematicamente submetidas, percebo a importância de levar para a sala de aula uma experiência de formação político-pedagógica que promova reflexões sobre gênero: um letramento feminista. Isto porque:

[...] o feminismo tem muito o que colaborar no campo do letramento. Uma metodologia participativa, que defenda princípios de igualdade, e que ao mesmo tempo explicita as relações de poder, enfrentando constantemente os conflitos das estilizações dos corpos no exercício da vida, é sem dúvida uma

⁴ Idealizado a partir do projeto da escritora Joana Walsh, o “Leia Mulheres” atingiu vários estados e cidades brasileiros, promovendo encontros mensais. Participei dos encontros locais de 2018 até 2020.

⁵ Em uma iniciativa local do projeto “Leia Mulheres”, o projeto “Leia Mulheres de São Leopoldo” deu origem a encontros remotos mensais de leitura de nome “Tinha que Ser Mulher”, do qual participei de 2020 a 2021.

metodologia que pode desvelar o espaço de letramento como espaço de poder para os corpos e colaborar para refletir sobre e até mesmo reverter a delicada situação das mulheres e das adolescentes em geral (Pinto, 2011, p. 543).

Decido, então, trabalhar com letramento feminista nas turmas do terceiro ano de Ensino Médio – cerca de 25 alunos por sala, num total de 100 alunos, com idades entre 16 a 18 anos. Durante o mês de março, eu sempre procurei promover discussões e debates relacionados ao Dia Internacional das Mulheres, em especial, sobre a luta das mulheres pelos seus direitos, e discutir com os alunos o quanto a sociedade ainda está distante da equidade de gênero. Felizmente, há cerca de dois anos, a escola em que leciono recebeu do Programa Nacional do Livro Didático em torno de sessenta cópias da obra “Sejamos todos feministas”, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2018).

Eu já havia levado esse livro para a sala de aula em alguns momentos de leitura e reflexões, mas nunca tinha pensado em utilizá-lo como um instrumento de letramento feminista. Relendo-o para preparar aulas e instigada pela proposta de hooks, percebo a potência pedagógica da obra de Adichie e vislumbro uma experiência de letramento feminista no Ensino Médio:

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar (Adichie, 2018, p. 25).

Dou início ao projeto no mês de março, questionando os alunos o que eles entendem por feminismo e suas possíveis identificações com o movimento. A maioria dos alunos não se manifesta, mas alguns dizem que não se consideram feministas porque o movimento “exclui os homens” ou apontam a exclusão das mulheres negras e trans. Outros alunos dizem que o feminismo vai contra os seus princípios religiosos. Ouço interpretações distorcidas de feminismo e percebo alguma resistência ao tema:

Não é fácil conversar sobre a questão de gênero. As pessoas se sentem desconfortáveis, às vezes até irritadas. Nem homens nem mulheres gostam de falar sobre o assunto, contornam rapidamente o problema, porque a ideia de mudar o status quo é sempre penosa (Adichie, 2018, p. 33).

Mesmo com essa resistência inicial, faço a proposta do projeto de letramento de gênero, justificando para os alunos o que me move a ser uma professora feminista.

Na primeira etapa, proponho a leitura do livro “Sejamos todos feministas” nas aulas de História. Quem não consegue fazer a leitura da obra em aula, seja por não estar presente ou por ter saído mais cedo, leva o livro para casa. Em sequência, sugiro a escrita de uma narrativa sobre a experiência de leitura do livro. Finalmente, os alunos passam a trazer suas narrativas e fazemos rodas de conversa sobre as reflexões registradas. Nessas rodas, as narrativas orais se entrecruzam, dando origem a novas narrativas.

De início, as meninas parecem identificar-se mais com a obra de Adichie. Uma passagem do livro muito citada nos resumos remete à queniana Wangari Maathai, ganhadora do prêmio Nobel da Paz: “quanto mais perto do topo chegamos, menos mulheres encontramos” (Adichie, 2018, p. 20). As alunas se identificam com essa citação, argumentando que, até hoje, são ensinadas a não terem ambições e serem “boas donas de casa”, e a ficarem esperando o “príncipe encantado”. Muitas comentam que ainda são cobradas por familiares para arrumar um “bom partido”. Outras alunas, que já atuam no mercado de trabalho, ressaltam que a falta de equidade salarial entre homens e mulheres ainda é muito presente na iniciativa privada, e que sempre enxergamos mais homens em cargos de poder, na política e dentro das empresas; portanto, mesmo com igual qualificação profissional, os salários maiores são dos homens.

Chama-me a atenção que outro excerto do livro é discutido em um expressivo número de narrativas, especialmente pelas meninas. Nele, Adichie conta que fez uma prova para ser monitora da classe, e, mesmo tirando a nota mais alta, não conseguiu a vaga:

[...] para minha surpresa, a professora disse que o monitor seria um menino. Ela havia se esquecido de esclarecer esse ponto, achou que fosse óbvio. Um garoto tirou a segunda nota mais alta. Ele seria o monitor. O mais interessante é que o menino era uma alma bondosa e doce, que não tinha o menor interesse em vigiar a classe com uma vara. Que era exatamente o que eu almejava. Mas eu era menina e ele, menino, e ele foi escolhido. Nunca esqueci desse episódio. (Adichie, 2018, p. 18).

Esse fragmento provoca muita indignação nas meninas, pois interpretam a postura da professora como extremamente machista. Uma aluna pondera que esse tipo de situação já não acontece mais; entretanto, durante a roda de conversa, diversas alunas contrapõem a opinião da

colega com relatos de violência doméstica que sofreram ou sofrem dentro de casa, inclusive maus tratos vindos das próprias mães, que as obrigam a serem responsáveis por atividades domésticas, cuidar dos irmãos menores, limpar a casa, cozinhar e trabalhar fora para auxiliar na renda familiar, enquanto que aos irmãos, ao pai e ao padrasto não são delegadas as mesmas responsabilidades. Há, ainda, alunas que dizem sentir-se inferiorizadas por familiares e consideradas menos capazes que os irmãos.

Na escuta atenta das narrativas dessas alunas, concluo que muitas veem o casamento como uma saída para sair de casa o quanto antes, por não suportarem tanta pressão e os maus tratos, em alguns casos, das próprias mães. Recordo bell hooks quando diz que o feminismo não é uma pauta anti-homens, mas contra a violência patriarcal, que também pode ser perpetrada por mulheres:

Estou entre aquelas raras teóricas feministas que acreditam ser crucial para o movimento feminista ter como pauta principal o fim de todas as formas de violência. O foco feminista em violência patriarcal contra mulheres deveria permanecer como preocupação primária. No entanto, enfatizar a violência de homens contra mulheres de maneira a sugerir que é mais horrível do que todas as outras formas de violência patriarcal não servem para promover os interesses do movimento feminista. Isso ofusca a realidade de que muito da violência patriarcal é direcionada às crianças por mulheres e homens sexistas (hooks, 2020, p. 96-97).

Se, por um lado, as meninas parecem compreender a proposta do letramento feminista na aula de História, interagindo com as reflexões escritas e criando novas narrativas no diálogo entre si, os meninos apresentam alguma resistência em participar das rodas de conversa e entregar as narrativas – muitos não entregam, mesmo sabendo que ficarão sem nota. Contudo, os poucos meninos que participam das discussões demonstram consciência e empatia em suas narrativas, concordando com as colegas que percebem dentro de casa que as mulheres são ensinadas desde muito cedo a priorizarem o trabalho doméstico e o papel de esposa e “do lar”, em detrimento de possíveis conquistas acadêmicas e profissionais. Alguns meninos narram perceber que isso desumaniza as mulheres, pois, culturalmente, “sua autoestima é construída e validada pela possibilidade de ‘ser escolhida’ por um homem” (Zanello, 2022, p.61). Outros alunos apontam na roda de conversa que o mundo está centrado em elevar os homens e apagar a existência das mulheres, retomando um relato de Adichie em que revela que “sempre que vou acompanhada a um

restaurante nigeriano, o garçom cumprimenta o homem e me ignora” (Adichie, 2018, p. 22).

Ao refletir sobre a desumanização das mulheres na sociedade, as alunas trazem à roda narrativas dos assédios que sofrem pelas ruas, e de como precisam, muitas vezes, da companhia de uma figura masculina – um namorado, amigo ou irmão – para se sentirem mais seguras em via pública, refletindo que meninas e mulheres não possuem a mesma liberdade dos homens para transitar nas ruas, o que leva muitas adolescentes a buscarem, ainda muito jovens, um relacionamento para se sentirem respeitadas e seguras. Essa vulnerabilidade pode levar a uma dependência do gênero masculino que interfira na sua identidade, pois, “se qualquer mulher sentir que precisa de qualquer coisa além de si para legitimar e validar sua existência, ela já estará abrindo mão de seu poder de se autodefinir, de seu protagonismo” (hooks, 2020, p. 140).

Sobre isso, Adichie, em sua obra, afirma que “perdemos muito tempo ensinando as meninas a se preocupar com que os meninos pensam delas. Mas o oposto não acontece” (Adichie, 2018, p. 24). Essa citação também aparece em diferentes narrativas e é muito refletida nas rodas de conversa. As alunas percebem que, desde pequenas, foram ensinadas a ser dóceis, comportadas, não podendo demonstrar raiva, pois, caso contrário, nenhum homem desejaria casar com elas. Partindo dessa citação, algumas alunas revelam, por exemplo, que não usam roupas largas e confortáveis para não parecerem “masculinizadas”, o que provoca reflexões no grupo sobre a cobrança estética que as mulheres sofrem desde crianças: meninas devem ser bonitas e atraentes aos olhos dos meninos. O letramento de gênero ajuda a conscientizar as meninas sobre essas questões, empoderando-as.

Ao fim das rodas de conversa, avalio o letramento feminista nas aulas de História do Ensino Médio como muito potentes. As meninas puderam compartilhar suas experiências de vida, suas angústias e seus anseios, mas, sobretudo, suas esperanças de um futuro mais igualitário para as mulheres. Os meninos, por sua vez, puderam compreender que o feminismo não é contra os homens ou só beneficia as mulheres, como alguns pensavam. Esta, sem dúvida, é a maior contribuição do letramento feminista no Ensino Médio: a maioria dos alunos demonstra, em suas narrativas finais, compreender que o feminismo não busca a superioridade das mulheres sobre os homens, mas sim, assegurar direitos e oportunidades iguais para ambos. Desse modo, o letramento feminista promoveu, no grupo, a ressignificação do feminismo como um movimento que beneficia toda a sociedade, sendo uma responsabilidade de todos.

Uma mirada sobre a experiência

Embora uma luta coletiva, o feminismo começa pela tomada de consciência individual de cada sujeito rumo à reivindicação social e ao ativismo. Nesse processo individual-coletivo de formação socialmente responsável, o papel da instituição formativa, seja a universidade ou a escola, é fundamental.

Foi emocionante e motivador perceber o quanto os alunos refletiram sobre “Sejamos todos feministas”, e como a experiência de letramento de gênero na minha (auto)formação docente permitiu-me trabalhar com os alunos a conscientização sobre condutas misóginas que ainda estão presentes no cotidiano dos jovens, muitas vezes dentro da própria escola, espaço em que podem ser “socializados para aceitá-las” (hooks, 2020, p. 41) sem o esforço de um contínuo letramento feminista.

Com o letramento feminista, os alunos puderam (re)significar o feminismo e compreender de que modo as ações individuais podem articular mudanças no plano coletivo. Nas palavras de Adichie (2018, p. 48), “a cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura”.

Compreendo que levar o letramento feminista à escola pública foi uma prática de educação transgressora, pois, ao “subverter a política de dominação” (hooks, 2017), humanizei o processo educativo, compartilhei vulnerabilidades e articulei mudanças sociais em conjunto com os alunos:

[...] uma pedagogia libertadora [...] é uma prática simples, como incluir a experiência pessoal, e pode ser mais construtiva e desafiadora que o simples ato de mudar o currículo. É por isso que se criticou tanto o lugar de experiência – da narrativa confessional – na sala de aula. [...] como professor [...] é deixar que seus alunos, ou você mesma falem de suas experiências; o ato de partilhar narrativas pessoais, ligando esse conhecimento à informação acadêmica, realmente aumenta nossa capacidade de conhecer (hooks, 2017, p. 198).

Com o avanço global da extrema direita e a disseminação de discursos ultraconservadores colocando em risco os direitos conquistados pelas mulheres ao longo das últimas décadas, faz-se urgente promover letramentos feministas nas licenciaturas e nas escolas.

É preciso trabalhar por um mundo mais justo e igualitário desde a escola, promovendo leituras feministas nas escolas, desenvolvendo oficinas de escrita feminista, rodas de conversa

com meninos e meninas, ouvindo suas aflições, acolhendo suas angústias, medos e sofrimentos, que, muitas vezes, são os nossos também...

Com essa experiência, apoderei-me da minha identidade de professora feminista e renovei a minha verve em ensinar e debater sobre gênero na escola. Não se nasce feminista, torna-se feminista: somos todos sujeitos históricos e agentes transformadores da sociedade em que vivemos. Por isso, sejamos todos feministas, por um feminismo acolhedor, comunitário, libertário e transgressor desde o chão da escola pública.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas** – PNLD 2018. São Paulo: Editora Reviravolta, 2018.

BASONI, Isabel Cristina Gomes; MERLO, Mariana Cardoso Reis. Autoetnografia e formação docente. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 16, n. 35, p. 79-93, 2022.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEDERICI, Silvia. **O calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KOLLONTAI, Aleksandra Mikháilovna. O dia da mulher. *In*: SCHNEIDER, Graziela (Org.). **A revolução das mulheres: emancipação feminina na Rússia soviética**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: histórias da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

MENDONÇA, Jéssica Teixeira de. **“Fala, prof!”: professores em diálogo (re)pensando a educação: um curso de formação continuada contando pelo viés da autoetnografia**. Tese de doutorado. Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2021, 162 p.

MOREIRA, Thami Amarilis Straiotto; MARTINS, Martha Julia. Feminismo na universidade: projeto de extensão e letramento feminista. **Extensio**, v. 19, n. 43, p. 19-33, 2022.

MURARO, Rose Maria. Breve introdução histórica. *In*: KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos, 2011.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigação na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas Temáticas**, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010.

PINTO, Joana Plaza. Ler e escrever sobre corpos: metodologia feminista para letramento de jovens. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 538-558, maio/jun. 2011.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**, v. 24, n.1, p. 214-241, 2017.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

ZANELLO, Valeska. **Prateleira do amor: sobre mulheres, homens e relações**. Curitiba: Appris, 2022.

ZIRBEL, Ilze. Ondas do feminismo. **Blogs de ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres Filosofia**, v. 7, n. 2, p. 10-31, 2021.

Submissão em: 16/01/2025

Aceito em: 13/06/2025

Citações e referências conforme normas da:

