



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Conhecimento e Inclusão Social em Educação
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
EM EDUCAÇÃO

Carolina Giovannetti

DOCUMENTOS CURRICULARES EM CONTEXTO DE AVANÇO REACIONÁRIO: OS
SILÊNCIOS DAS HISTÓRIAS DAS MULHERES E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO
ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Belo Horizonte
2020

Carolina Giovannetti

DOCUMENTOS CURRICULARES EM CONTEXTO DE AVANÇO REACIONÁRIO: OS
SILÊNCIOS DAS HISTÓRIAS DAS MULHERES E AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO
ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Currículos, Culturas e Diferença.

Orientadora: Profa. Dra. Shirlei Rezende Sales.

Belo Horizonte
2020

G512 Giovannetti, Carolina, 1982-
T Documentos curriculares em contexto de avanço reacionário : os silêncios das histórias das mulheres e as relações de gênero no ensino médio brasileiro [manuscrito] / Carolina Giovannetti. - Belo Horizonte, 2020.
 207 f.: il.
 Orientadora: Shirlei Rezende Sales.

 Dissertação – (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

 Inclui bibliografia: f. 186

 1. Mulheres – Ensino médio - Teses. 2. Discriminação de sexo na educação - Teses. 3. Segregação na educação - Teses. 4. Relações de gênero - Teses. 5. Currículos - Brasil - Teses. 6. Discriminação de sexo contra as mulheres - Teses. 7. Política educacional - Teses. 8. Mulheres - Educação- Teses. 9. Autoritarismo – Brasil – Teses. 10. Mulheres – Educação – Teses. 11. Mulheres – História -Teses. 12. Política e educação – Brasil – Teses.

 I. Sales, Shirlei Rezende Sales. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD : 362.88098161



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação

FOLHA DE APROVAÇÃO

**DOCUMENTOS CURRICULARES EM CONTEXTO DE AVANÇO REACIONÁRIO:
OS SILÊNCIOS DAS HISTÓRIAS DAS MULHERES E AS RELAÇÕES DE GÊNERO
NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

CAROLINA GIOVANNETTI

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 14 de agosto de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Shirlei Rezende Sales - Orientador
UFMG

Prof(a). Maria Carolina da Silva Caldeira
UFMG

Prof(a). Teodoro Adriano Costa Zanardi
PUC MINAS

Professora Dra. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 2 de dezembro de 2020.

Para as nossas avós, mulheres esquecidas pela História.
Para as mais velhas que abriram os caminhos.
Para as jovens que continuam na luta.
Para as que lutam para que Helena, essa menina de olhos curiosos, cresça
em um mundo que irá permitir que ela se desenvolva até o máximo de suas
possibilidades.
Para Dilma Rousseff.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por seu amor e misericórdia, por renovar as minhas esperanças, por sua graça infinita para comigo.

À minha filha Helena, razão de buscar novos horizontes. Você é o meu fôlego para enfrentar o dia a dia, para querer continuar nessa caminhada, para aguentar firme em meio às intempéries da vida.

À minha mãe e ao meu pai, Isabel e Mário, por cada gesto de amor, pelas palavras de força e determinação, pelo incentivo à leitura, pelo exemplo de luta diária no trabalho, pelo financiamento dos meus estudos durante boa parte da minha vida e pela dedicação para comigo.

À minha irmã Marcella, pelo carinho, doçura e afeto.

Às minhas amigas, companheiras, encorajadoras, inteligentes e inspiradoras: Ana Paula Lobato, Gislane, Leiliane, Monique. Andar esses anos todos ao lado de vocês fez de mim um ser humano melhor.

Às amigas e colegas de trabalho, que muitas vezes me ajudaram durante o período de mestrado, que foram complacentes com o momento que vivia, em especial à Clea, Ana Paula Menezes, Rose. Agradeço à Celma e Cláudia, pela compreensão e flexibilização.

Às inúmeras mulheres que o feminismo me proporcionou encontrar, especialmente Jeane, que com seu afeto e solidariedade, me mostrou na prática o significado da palavra sororidade.

Às professoras da FaE - UFMG, com quem eu aprendi muito e continuarei aprendendo. Agradeço pelas aulas da Ana Galvão, Cinthia Greive e Marcus Taborda, que muito me ajudaram nessa caminhada e que me abriram novos horizontes.

À Maria Carolina Caldeira pelo parecer atencioso e criterioso do meu projeto de pesquisa e por aceitar compor a banca dessa dissertação. À Marlucy Paraíso pelas aulas que muito me ajudaram a entender o contexto de avanço reacionário no Brasil e pela produção acadêmica que me auxiliou ao longo de todo o mestrado.

À minha orientadora Shirlei Sales, por ter acreditado em mim e na minha pesquisa, por me incentivar e por me inspirar com sua dedicação, ética profissional e cuidado com suas orientandas. Agradeço pela amizade e companheirismo nos momentos alegres e difíceis. Agradeço enormemente pela leitura atenciosa dos inúmeros textos e versões desta dissertação, pelas sugestões e dicas preciosas.

Ao grupo de orientação, pelos olhares atenciosos, pela dedicação, pelas sugestões valiosas da Luiza, Heloisa, Danilo, Gabriel, Paula, Dandara, Érica, Isadora, Natália, Gislene e Glhebia. Vocês foram muito importantes na minha caminhada.

Às colegas de estudos da FaE, que me proporcionaram uma convivência frutífera de companheirismo e solidariedade: Patrícia, Pollyanna, Cecília, Alisson.

Eu sou aquela mulher a quem o tempo muito ensinou. Ensinou a amar a vida e não desistir da luta, recomeçar na derrota, renunciar a palavras e pensamentos negativos. Acreditar nos valores humanos e ser otimista.

(Cora Coralina)

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados da pesquisa de mestrado que analisou os documentos curriculares oficiais do Ensino Médio, no que dizem respeito à história das mulheres e as relações de gênero. Tem como abordagem teórica o diálogo entre os estudos sobre as relações de gênero desenvolvidos por Joan Scott (1995; 2011) e o campo de pesquisa da história das mulheres de Michelle Perrot (2017a; 2017b; 2005) e Gerda Lerner(2019). Utilizou-se o aporte foucaultiano para compreender as relações de poder em jogo na produção de sujeitas (FOUCAULT, 2003, 2005, 2007). Partiu-se do pressuposto de que os currículos do Ensino Médio são provenientes de uma seleção cultural, constituindo parte importante do ensino no Brasil. A pesquisa fundamentou-se na teoria curricular pós-crítica de Tomaz Tadeu da Silva (2011), por meio da vertente pós-estruturalista do currículo, focalizando as relações de gênero nele inseridas. Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender como os documentos curriculares oficiais do Ensino Médio abordam a história das mulheres e as relações de gênero. Para tanto, utilizaram-se os procedimentos metodológicos da pesquisa de análise documental qualitativa, em virtude da historicidade do fenômeno educativo (CORSETTI, 2006). Com isso, o argumento geral da dissertação é que os documentos curriculares oficiais do Ensino Médio, aprovados em contexto de avanço reacionário da extrema direita no Brasil pós-golpe, mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), excluem as histórias das mulheres e negligenciam as questões de gênero. Juntamente com a Reforma do Ensino Médio, esses currículos limitam as chances da juventude brasileira ter acesso a conhecimentos escolares que subsidiem a luta pela construção de um mundo mais justo.

Palavras-chave: história das mulheres; gênero; currículo oficial; movimentos reacionários; ensino médio.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of the research required for a master's degree. It analyzed the official curricular documents for Brazilian High School (*Ensino Médio*), with regard to women's history and gender relations. Joan Scott's (1995; 2011) gender relations studies and the field of research on women's history as in Michelle Perrot (2017a; 2017b; 2005) and Gerda Lerner (2019) are put in dialogue to form the theoretical approach of this dissertation. Furthermore, it draws on the contributions of Foucault (2003; 2005; 2007) to understand the power relations at stake in the making of subjects. The study takes as a premise the curricula for Brazilian High School come from a cultural selection, constituting an important part of teaching in Brazil. The research was based on the post-critical curriculum theory of Tomaz Tadeu da Silva (2011), through the curriculum's post-structuralist strand, focusing on its gender relations aspects. On this basis, this research aimed to understand how women's history and gender relations are approached in the official curricular documents for Brazilian High School. To this end, the methodological procedures of qualitative document analysis were employed, due to the historicity of the educational phenomenon (CORSETTI, 2006). For this reason, this dissertation argues that the official curricular documents for Brazilian High School, more specifically the National Curriculum Basis for High School (*Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*) and the National Curriculum Guidelines for High School (*Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio*), approved in the context of reactionary advancements of the far-right in post-coup Brazil, exclude women's history and neglect gender issues. Along with the High School Reform (*Reforma do Ensino Médio*), these curricula limit Brazilian youths' chances of access to school knowledge that subsidize the struggle for building a more just world.

Key words: women's history; gender; official curriculum; reactionary movements; brazilian High School.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Competências Gerais da Educação Básica – Etapa do Ensino Médio	32
FIGURA 2 - “O capitalismo também depende do trabalho doméstico”, cartaz confeccionado em 1983 pelo <i>Red Women’s Workshop</i>	49
FIGURA 3 - <i>Clio</i> - Pierre Mignard (1689)	53
FIGURA 4 - Vida pública e tomada de decisão	101
FIGURA 5 - Campanha para denunciar professoras “doutrinadoras”	149
FIGURA 6 - Campanha de organização sindical das professoras e resistência à censura em sala de aula	150
FIGURA 7 - Proposta de lei do programa Escola Sem Partido	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparativo entre a Lei n. 9.394/1996 e Lei n. 13.415/2017	26
Tabela 2 - Projetos de Lei que tramitam no Congresso Nacional, vinculados ao PL nº. 7180/2014	175

LISTA DE SIGLAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo
AI - 5 – Ato Institucional número 5
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPUH – Associação Nacional de História
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio
DOI – CODI – Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESP – Escola sem Partido
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE – Fórum Nacional de Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IEG – Instituto de Estudos de Gênero
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT's – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros
MBL – Movimento Brasil Livre
MD18 – Movimento Democrático 18 de Março
MEC – Ministério da Educação
MESP – Movimento Escola sem Partido
MinC – Ministério da Cultura
MMM – Marcha Mundial das Mulheres

MP – Medida Provisória
MPF – Ministério Público Federal
MPL – Movimento Passe Livre
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
ONG – Organização não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PIB – Produto Interno Bruto
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
ProUni – Programa Universidade para Todos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSL – Partido Social Liberal
PT – Partido dos Trabalhadores
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
STF – Supremo Tribunal Federal
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

PRÓLOGO	15
1 INTRODUÇÃO	18
2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, NOVO ENSINO MÉDIO, ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS E ASCENSÃO DE GRUPOS REACIONÁRIOS	23
3 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: POR UMA VISÃO FEMINISTA DA HISTÓRIA	39
3.1 História, Feminismo e Patriarcado	39
3.2 História das Mulheres	52
3.3 Gênero	56
3.4 Currículo	62
3.5 História das mulheres, poder e discursos.....	67
3.6 Percursos Metodológicos.....	70
3.6.1 Procedimentos Metodológicos	76
4 CONTEXTO HISTÓRICO RECENTE: DEMOCRACIA EM XEQUE	79
4.1 <i>Democracia em Vertigem</i> : História política recente do Brasil (1995-2020).....	81
4.2 <i>A esperança equilibrista</i> : As resistências ao golpe de 2016	92
4.3 <i>Democracia golpeada</i> : O golpe de 2016 e suas implicações para o Ensino Médio Brasileiro	95
5 MULHERES E SILÊNCIOS	98
5.1 Histórias das mulheres e silenciamentos	98
5.2 Silenciamentos das mulheres nos documentos Curriculares do Ensino Médio.....	102
5.3 Possibilidades de resistências dentro dos currículos do Ensino Médio.....	109
6 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO DE CRISE DA EDUCAÇÃO	116
6.1 <i>Roda Mundo, Roda Gigante</i> : Imperialismo no século XXI	119
6.2 <i>A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar</i> : Ocupações estudantis, Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular.....	129
7 CURRÍCULO, MOVIMENTOS REACIONÁRIOS E RELAÇÕES DE GÊNERO	144
7.1 Ideologia de gênero	151
7.2 Escola sem Partido.....	163
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	186

PRÓLOGO

Há uma dimensão de poder e de opressão na língua que não é reconhecida, a língua fixa identidades e não permite que certas identidades existam.
(Grada Kilomba)

A linguagem institui modos de ver, ser e estar no mundo. Michelle Perrot (2017b) informa que a história das mulheres é constantemente apagada pela escassez de vestígios, fontes e documentos. “Inicialmente, por ausência de registro. Na própria língua. A gramática contribui para isso. Quando há mistura de gêneros, usa-se o masculino plural: *eles* dissimula *elas*. No caso de greves mistas, por exemplo, ignora-se quase sempre o número de mulheres” (PERROT, 2017b, p. 21, grifos da autora). As estatísticas, assim, são quase sempre assexuadas. Daí a importância de se buscar outras formas de linguagem, outras formas de comunicação textual. Portanto, é necessário reescrevermos a História considerando as mulheres em seus relatos. Socialmente, constata-se, ainda hoje, uma discriminação generalizada relacionada às mulheres, em praticamente todos os âmbitos sociais.

Essa discriminação sustentada unicamente no fato de ter nascido com um determinado sexo (mulher) atravessa categorias sociais como o nível socioeconômico, a idade ou a etnia à que se pertença e se transmite através de formas mais ou menos sutis que impregnam nossa vida. Uma das formas mais sutis de transmitir essa discriminação é através da língua, pois a língua nada mais é que o reflexo de valores, do pensamento, da sociedade que a cria e utiliza. Nada do que dizemos em cada momento de nossa vida é neutro: todas as palavras têm uma leitura de gênero (FRANCO; CERVERA, 2006, p. 5).

A linguagem atua, assim, nos processos de discriminação sexista e reforça o modelo linguístico androcêntrico. Existem palavras para se referir aos indivíduos do sexo masculino e outras para os do sexo feminino, mas se é preciso utilizar uma forma comum, opta-se pelo masculino; assim, a identidade sociolinguística feminina é negligenciada. “Na maioria das línguas europeias, em graus diferentes, o gênero gramatical é hierárquico: o masculino representa o geral e, no plural, engloba o feminino” (MATHIEU, 2009, p. 229). Dentro deste contexto, a língua não só reflete, mas também produz, perpetua e mantém os estereótipos considerados adequados para mulheres e homens em uma determinada sociedade. Perla Haydee da Silva (2019) defende, nesse sentido, que a língua pode ser considerada

[...] como um repositório das históricas relações de poder entre sujeitos e grupos sociais, vigentes numa determinada sociedade, fruto de embates e lutas, dando origem a arcabouços lexicais, metáforas, estruturas de categorização, impropérios, em um

processo que as produz, renova, transforma e reforça ao longo do tempo. A língua não é constituída apenas por um conjunto de vocabulários e de preceitos gramaticais, como defendido por certos teóricos da linguagem. Ela é o produto de conflitos pela obtenção do poder simbólico, poder esse que objetiva fazer prevalecer uma determinada perspectiva e um certo ordenamento social, estabelecendo esquemas de categorização específicos que distinguem hierarquicamente os sujeitos e os grupos sociais em determinados momentos históricos. Por meio da língua se produz, assim, uma certa configuração social, com uma variedade de diferenciações, incorporadas e naturalizadas nas relações sociais. (SILVA, 2019, p. 129).

O movimento feminista historicamente vem denunciando o machismo que a linguagem pode perpetuar. “O protesto feminista contra o ocultamento do sexo/gênero “mulher” deu lugar, muito precocemente, a várias criações em romances, ensaios, cartazes e, hoje, em fanzines: colocar todas as palavras no feminino” (MATHIEU, 2009, p. 229). De acordo com bell hooks, “[...] os textos feministas críticos voltados para os temas da diferença e da voz fizeram relevantes intervenções teóricas, pedindo que seja reconhecida a primazia de vozes frequentemente silenciadas, censuradas ou marginalizadas” (2017, p. 231).

As mais diversas formas de subjugação das mulheres precisam ser revistas e questionadas. Dentre tantas opressões, a linguagem também é uma importante fronteira a ser rompida, podendo ser um elemento de dominação simbólica. Por isso, uso, nessa dissertação de mestrado, “presidenta”, “bacharela”, “mestra”, “sujeita”. Por muito tempo só os homens estiveram nessas posições, ou era o que se aceitava socialmente, e a linguagem atua nesses processos. “A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa” (FREIRE, 2019, p. 94). Paulo Freire (2019) ainda afirma que “[...] a recusa à ideologia machista, [...] implica necessariamente a recriação da linguagem” (p. 94).

Entendendo a possibilidade do emprego da linguagem como ferramenta de reconhecimento da identidade sociolinguística feminina, uso, nesta dissertação, uma linguagem em que as mulheres sejam visibilizadas. Uso uma linguagem não sexista, como um ato político de contestação das desigualdades de gênero, dando visibilidade ao feminino. Contrariando a gramática da língua portuguesa, uso os plurais no feminino quando incluíram palavras masculinas e femininas. Também utilizei o artigo no gênero feminino, quando se referir a substantivos uniformes comuns de dois gêneros, como “estudante” e “jovem”. A intenção é apontar a arbitrariedade das regras gramaticais, que organizam e impõem o masculino como plural e universal, contestando o machismo na escrita. Sei dos riscos que incorro ao referir-me, por exemplo, ao grupo de membras do Legislativo no feminino, já que é um ambiente marcadamente formado por homens.

Esse apelo para o reconhecimento de modos de falar diversificados rompe a primazia da linguagem tradicional, universalista no masculino. Portanto, uma dissertação que analisa a história das mulheres, que questiona os relatos sociais atribuídos a elas ao longo dos séculos, tem uma função política e pedagógica de utilizar uma linguagem que as considere e as visibilize.

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo na história, 'anônimo' era uma mulher
(Virgínia Woolf)

A escritora inglesa Virginia Woolf no início do século XX denunciava o anonimato e a completa exclusão das mulheres da narrativa histórica. Mulheres das mais diversas etnias, raças, culturas e posições socioeconômicas estavam ligadas pelo anonimato histórico. Woolf notabilizou-se como uma das precursoras do feminismo contemporâneo ao denunciar as dificuldades de inserção feminina nos cânones intelectuais e no mundo do trabalho.

Mulheres sempre reivindicaram participação social e política, mas durante séculos foram percebidas como incapazes para tais atos, mantendo-se à surdina, anônimas no trabalho ou relegadas ao âmbito doméstico e à esfera da vida privada. A ciência histórica, por sua vez, atrelou suas narrativas e análises à vida pública, às esferas institucionais de poder. Daí que durante muito tempo as mulheres não mereceram suas vivências e histórias serem contadas, afirmando-se uma epistemologia androcêntrica.

Segundo Gerda Lerner, “[...] as mulheres foram impedidas de contribuir com o fazer história, ou seja, a ordenação e a interpretação do passado da humanidade” (2019, p. 29). O fazer história é uma criação que remonta à invenção da escrita e, até bem pouco tempo atrás, as pessoas incumbidas de fazer o relato histórico eram homens e registravam o que os homens haviam realizado e considerado importante (LERNER, 2019). “Chamaram isso de história e afirmaram ser ela universal. O que as mulheres fizeram e vivenciaram ficou sem registro, tendo sido negligenciado, bem como a interpretação delas, que foi ignorada” (LERNER, 2019, p. 29). A pretensão de uma História universal e aspiração de neutralidade expõem o lado das pessoas favorecidas pelos jogos de poder.

Foi preciso uma mudança de paradigmas na História, proveniente da Escola dos Annales e da História Cultural para iniciar a mudança desse cenário. Contudo, a emergência dos estudos históricos sobre as mulheres ocorreu quando elas passaram a questionar academicamente, com os movimentos feministas, a incompletude da História ao se omitir os relatos históricos femininos, mais especificamente a partir da década de 1960.

Retomo Virginia Woolf, que questionou o fato de a História, enquanto campo científico, desvalidar os saberes e ofícios das mulheres e, com sagacidade, argumentou que as

mulheres sempre participaram da História, mas de forma anônima dentro de sociedades que se baseavam no conhecimento masculino:

Quando, porém, lemos sobre o afogamento de uma bruxa, sobre uma mulher possuída por demônios, sobre uma feiticeira que vendia ervas ou mesmo sobre um homem muito notável e sua mãe, então acho que estamos diante de uma romancista perdida, de uma poeta subjugada, uma Jane Austen muda e inglória, uma Emily Brontë que esmagou o cérebro em um pântano ou que vivia vagando pelas ruas, enlouquecida pela tortura que seu dom lhe impunha. Na verdade, arrisco-me a dizer que Anônimo, que escreveu tantos poemas sem cantá-los, com frequência era uma mulher (WOOLF, 2014, p. 73)

Nesse sentido, percebe-se que, ao longo da História das civilizações ocidentais, sempre houve mulheres que questionaram o *status quo* e se rebelaram contra sua condição de submissão, lutando por liberdade e, muitas vezes, pagaram por isso com sua própria vida (PERROT, 2005; FEDERECI, 2017; 2019; GONÇALVES, 2006, AUGUSTA, 2019). Cito como exemplo, as mulheres que desafiavam os padrões católicos vigentes no período medieval e no início da Idade Moderna, tratadas como bruxas, perseguidas pela Inquisição da Igreja Católica de forma implacável, por desafiarem as normas de condutas¹ sociais e religiosas, pregadas como dogmas por esta instituição religiosa (FEDERECI, 2017).

A História é uma ciência inserida dentro do contexto social no qual ela é escrita ou narrada. Portanto, enquanto saber relacionado às humanidades e às características sociais e culturais de um determinado povo, a História repassa, questiona, problematiza e rompe (ou não) com as concepções, ideais e discriminações da sociedade em que se insere. As sociedades ocidentais são marcadamente influenciadas pelo conhecimento histórico e têm nele uma das suas características mais distintivas, ou seja, a História é constituidora da civilização ocidental e a civilização ocidental sempre cultivou sua memória (BLOCH, 2002).

Portanto, a História tem uma utilidade pragmática de valor incalculável: estabelece o diálogo entre os seres humanos de tempos passados, em suas situações e soluções específicas, e os seres humanos do presente, em seus problemas próprios (REIS, 2004). Questionei como o currículo escolar estabelece essa relação entre as mulheres, as histórias relativas a elas e em um contexto social mais amplo. Como professora de História na rede pública por mais de uma

¹ A perseguição às bruxas se deve, em grande medida, a uma explosão misógina acalentada pela cristandade por séculos e que no início da Idade Moderna resultou no processo de reforma dos costumes. Não necessariamente uma mulher era considerada bruxa porque desafiava a norma vigente, mas por existir fora de alguns arranjos que eram considerados legítimos à época, como o casamento. Bastava ser mulher, velha, viúva, ser uma mendiga, nascer com alguma má formação. A “bruxa” foi também uma criação dos homens. Sugiro, para aprofundamento na temática, a leitura de Delumeau (1999); Munchembled (2001) e Federici (2017).

década sempre me questioneei os motivos pelos quais as mulheres quase nunca estavam inseridas nos currículos escritos de História. Além disso, me inquieta a questão de o estudo da História ser ainda muito personificado e focado em grandes personagens históricos do universo masculino e o quanto isso é naturalizado no ambiente escolar. Na prática pedagógica cotidiana, percebe-se que o passado histórico das mulheres não tem sido usualmente estudado no sistema educacional do Brasil. A escola, enquanto instituição formadora de cidadãs, de modo geral, também não tem se dedicado ao estudo das mulheres em seu passado e em questões sociais emergentes relativas às mulheres (FARIAS, 2009; DELGADO, 1997).

Considero também ser importante explicar que esta dissertação foi escrita em meio às efervescentes discussões que tomam o país, em virtude dos últimos acontecimentos históricos, com a emergência de grupos reacionários e a eleição de um representante da extrema direita, Jair Bolsonaro, atualmente sem partido. Assim, esta dissertação situa-se dentro do ciclo de lutas em curso e da oposição ao encrudescimento do *backlash*² da extrema direita no Brasil.

No âmbito social, também notam-se recorrentemente as desigualdades entre homens e mulheres, bem como as tímidas políticas públicas educacionais que buscam estratégias para vencer ou reduzir tais desigualdades. Percebe-se ainda a manutenção deste panorama excludente entre homens e mulheres, no qual a História promovida pelos grandes personagens masculinos é repassada em sala de aula, sem grandes indagações ou problematizações. Dentro deste contexto, o currículo pode produzir, refletir e reproduzir os estereótipos da sociedade mais ampla (SILVA, 2011).

Os estudos de gênero e mulheres se relacionam diretamente com a realidade vivida, pois é impossível abordar estas temáticas sem alcançar um caráter político e social. Por isso, quando relacionamos gênero e educação, percebemos que a escola pode muitas vezes perpetuar desigualdades de gêneros, seja pelos diferentes padrões sociais impostos entre meninas e meninos, seja pela manutenção de determinadas representações nos ambientes escolares ou nos documentos curriculares oficiais, que é o foco desta pesquisa. Entretanto, não podemos deixar de afirmar que a escola também pode ser espaço de resistência e de criação de modos de se opor às práticas machistas e aos ditames sociais.

Na esfera acadêmica, torna-se importante elaborar uma reflexão e análise crítica do currículo proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos demais documentos curriculares que direcionam o Ensino Médio, como as Diretrizes Curriculares Nacionais

² *Backlash* é a designação utilizada para definir ações reacionárias contrárias a movimentos culturais, políticos e de justiça social, tais como os movimentos feministas e os antirracistas.

(DCN). A BNCC, inserida dentro da Reforma do Ensino Médio, é recente e sobre ela ainda não há um consolidado de análises a respeito.

Entendo também que a pesquisa de mestrado aqui registrada pode ser uma abertura para discussão de temas ainda considerados tabus, como gênero, mulheres, sexualidade, discriminação social, entre outros, a fim de confrontá-los e problematizá-los. Apesar de seu caráter ainda polêmico, esses temas podem interligar as aprendizagens oferecidas pela escola, através dos currículos propostos para o Ensino Médio, com a realidade das alunas. Além disso, o debate dessas temáticas no currículo pode contribuir para que as educandas identifiquem os estereótipos, as representações, as relações de poder, as desigualdades sociais e culturais e outras questões relevantes para que problematizem valores socialmente construídos.

Assim, nesta dissertação, investigou-se as histórias das mulheres inseridas nos currículos oficiais do Ensino Médio, buscando refletir sobre as relações de gênero que as envolvem. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM's) constituem o *corpus* desta pesquisa de mestrado, tendo em vista que são os documentos curriculares que regem o Ensino Médio brasileiro. Além da consulta a esses documentos curriculares oficiais, ao longo da pesquisa, foi necessário buscar informações em portais, como o do Novo Ensino Médio³, do Portal do MEC⁴, da BNCC⁵, da organização Todos pela Educação⁶ e em veículos jornalísticos, visando subsidiar as análises desta dissertação. As publicações no site da organização Escola sem Partido⁷ (ESP)⁸ também foram utilizadas como *corpus* de pesquisa, fornecendo material para as análises relativas às interferências de grupos reacionários nas esferas curriculares da educação brasileira.

Tendo em vista as ponderações apresentadas, o argumento geral da dissertação é que os documentos curriculares oficiais do Ensino Médio, aprovados em contexto de avanço reacionário da extrema direita no Brasil pós-golpe de 2016, mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, excluem as histórias das mulheres e negligenciam as questões de gênero. Juntamente com a Reforma do Ensino Médio, esses currículos limitam as chances da juventude brasileira

³ <http://novoensinomedio.mec.gov.br/>

⁴ <http://portal.mec.gov.br/>

⁵ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

⁶ <https://www.todospelaeducacao.org.br/>

⁷ <https://www.escolasempartido.org/>

⁸ Aqui utilizaremos a sigla ESP para se referir à organização Escola sem Partido. Algumas autoras utilizam-se da sigla MESP, referindo ao que consideram ser Movimento Escola sem Partido.

ter acesso a conhecimentos escolares que subsidiem a luta pela construção de um mundo mais justo.

Para a construção das análises e dos textos, a dissertação está dividida em seis capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. No segundo capítulo, descrevo o *corpus* da pesquisa, informando o contexto de emergência da BNCCEM, das DCNEM e da Reforma do Ensino Médio, além da emergência de grupos empresariais e reacionários no contexto educacional brasileiro.

No terceiro capítulo estabeleço a trilha teórica e metodológica que orientaram as análises referentes à dissertação, enfocando os profícuos debates do campo da história das mulheres e interligando-o aos conceitos de gênero, poder, discurso, além da virada epistemológica proposta pelo feminismo. Em sequência, no quarto capítulo, contextualizo historicamente os últimos anos no Brasil, nos quais a democracia brasileira foi colocada em xeque. Enfoco as mudanças ocorridas após a ruptura institucional de 2016, apresentando essas alterações também no contexto educacional brasileiro.

O quinto capítulo demonstro que as histórias das mulheres sofrem um extenso apagamento no currículo oficial do Ensino Médio e que esses silenciamentos estão correlacionados ao acirramento de ideias reacionárias no Brasil, que visam impedir as discussões de gênero no âmbito educacional. No capítulo seis argumenta-se que, a partir de uma intervenção imperialista, mercadológica e reacionária na educação brasileira, um discurso de ineficiência do Ensino Médio brasileiro é acionado, justificando a criação de um currículo único para essa etapa da educação básica, o que dificulta que discussões provenientes do campo da história das mulheres sejam inseridas nos currículos oficiais do Ensino Médio. Já no capítulo sete argumento que grupos reacionários disputam mudanças curriculares e operam tentando silenciar discussões relativas a gênero e também as histórias das mulheres nos currículos do Ensino Médio.

Por último, são estabelecidas algumas considerações finais nas quais aponto que as histórias das mulheres são excluídas dos currículos oficiais, mas que não se consegue impedir esse conhecimento do currículo vivido. No capítulo seguinte descrevo e contextualizo o *corpus* dessa pesquisa.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, NOVO ENSINO MÉDIO, ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS E ASCENSÃO DE GRUPOS REACIONÁRIOS

O Ensino Médio é o foco de estudos desta dissertação e essa etapa da Educação Básica está no cerne de discussões curriculares que suscitam diversos debates. A regulação do Ensino Médio já constava na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que destacava a educação a serviço do pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo qualitativo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Assim, o processo, ainda em curso, de universalização do Ensino Médio é um direito constitucional e “[...] desde 1988 a educação tem sido descrita, constitucionalmente, como direito público subjetivo, ou seja, como uma prerrogativa garantida ao indivíduo pela norma legal objetiva” (MACEDO, 2015, p. 895).

A criação de uma base comum para a Educação Básica está prevista desde a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, reforçou a sua necessidade, determinando que o Governo Federal firmasse um pacto interfederativo, acordado com os vários níveis de governo para estabelecer competências e diretrizes capazes de orientar currículos em todo o território nacional. A formação de uma base comum federal justificou-se, então, por estar respaldada pela legislação educacional vigente.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005 promulgada em 2014, definia como uma de suas metas a produção de uma base nacional curricular. Definiu-se, por exemplo na meta 3 do PNE, que se deveria “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p. 4). Dentre as estratégias para se garantir a meta citada, estipulou-se

[...] pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio; (BRASIL, 2014, p. 4).

A ampliação da obrigatoriedade do Ensino Médio estipulada nessa meta já havia sido afirmada por meio da Emenda Constitucional 59, aprovada em novembro de 2009, na qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 foi alterada, estabelecendo a

obrigatoriedade e a gratuidade da Educação Básica para crianças e jovens dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2009a).

Em 2014 “[...] o Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou o seu processo de discussão sobre o tema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constituindo uma Comissão Bicameral criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014” (AGUIAR, M. 2018, p. 9). O objetivo era que o CNE acompanhasse a elaboração do documento da Base. “Paralelamente à organização do CNE para a análise do tema, o Ministério da Educação (MEC) já vinha desenvolvendo estudos sobre o assunto, intensificando suas ações a partir de 2014” (AGUIAR, M. 2018, p. 11).

Geraldo Leão (2016) informa que em 2015, o Ministério da Educação (MEC) iniciou efetivamente a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, desencadeando um processo de consultas e discussões com docentes, especialistas e organizações da sociedade civil. Nesse período, teve início também o processo de mobilização nacional em torno das propostas de conteúdos do documento.

A BNCC começou, assim, a ser construída em 2015, com a participação de 116 profissionais da educação, como professoras da Educação Básica, pesquisadoras e especialistas da área da educação, resultando na chamada “primeira versão” da Base Nacional (AGUIAR, M. 2018). Ainda no ano de 2015, uma primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública e, “[...] segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições” (AGUIAR, M. 2018, p. 11). Nessa primeira versão da BNCC, colocada para consulta pública, divulga-se que o objetivo do documento normativo é “[...] sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes” (BRASIL, 2015a, p. 8).

Em 2016, a chamada “segunda versão” da Base foi colocada à disposição para as discussões que envolveram milhares de educadoras e especialistas da área. Essas discussões envolveram, aproximadamente, “[...] 9 mil educadores em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em todo o país, entre junho e agosto do mesmo ano” (AGUIAR, M. 2018, p. 11). Márcia Aguiar (2018) informa também que a Undime e o Consed elaboraram um relatório, a partir das contribuições sugeridas nos seminários, e encaminharam ao MEC. Ela destaca que o Comitê Gestor do MEC ficou incumbido de traçar as

[...] definições e diretrizes que orientaram a ‘segunda versão’ e que deu origem a ‘terceira versão’, encaminhada ao CNE, em abril de 2017, focalizando a Educação

Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio (AGUIAR, M. 2018, p. 11).

A segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016b) mantém, majoritariamente, a estrutura da primeira versão divulgada em 2015. Até a segunda versão havia um processo de construção coletivo que foi interrompido devido às mudanças oriundas da ruptura democrática que aconteceu no Brasil em 2016. É preciso registrar que todo o processo de elaboração da BNCC, desde a sua origem, foi marcado por intensas disputas e tensões. Houve inúmeras manifestações contrárias a ela. Várias entidades como por exemplo a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a ABdC (Associação Brasileira de Currículo) se manifestaram publicamente contra o currículo nacional.

Assim, após a instalação do golpe de 2016⁹, representantes dos grupos que disputavam a organização da BNCC galgaram cargos no MEC e no CNE, passando a disputar narrativas de construção e validação da Base, sem nenhum constrangimento de se afirmarem “[...] ser um movimento legítimo de representação da sociedade civil” (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 23). Observa-se ainda que entre a segunda e a terceira versão da BNCCEM houve também uma mudança drástica, devido à imposição da Medida Provisória (MP), nº 746/2016, editada pelo então presidente Michel Temer (PMDB), para alterar a área da educação, através de mudanças radicais nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A MP 746 tinha o intuito informado de “[...] dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016a).

Nesse contexto, a “terceira versão” da BNCCEM pode ser considerada como fruto do processo de mudança institucional brasileiro, já que uma das mais marcantes alterações ocorreu justamente devido à Reforma do Ensino Médio, desencadeada inicialmente pela MP 746. A referida Medida Provisória foi convertida na Lei 13.415, sancionada em 16 de fevereiro

⁹ Apoio-me em diversos estudos (MATTOS; BESSONE; MAMIGONIAN, 2016; DIAS; SEGURADO, 2018; SOUZA, 2016) que afirmam que o processo de impeachment que destituiu Dilma Rousseff do poder foi um golpe parlamentar e midiático. É preciso salientar que o fato de ter se cumprido o rito do processo de *impeachment* previsto constitucionalmente não garante a lisura do processo, tendo em vista que as motivações, a formação da vontade das julgadoras e a própria condução do processo judicial foi fruto de decisões políticas e de interesses de grupos ligados à elite do dinheiro (SOUZA, 2016). Importante também informar que o próprio ex-presidente Michel Temer declarou em entrevista ao programa Roda Viva de 16 de setembro de 2019 que foi golpe. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/jamais-apoiei-o-golpe-diz-temer-sobre-impeachment-de-dilma/>; <https://catracalivre.com.br/cidadania/michel-temer-admite-que-foi-golpe-durante-entrevista-ao-roda-viva/>; <https://www.viomundo.com.br/politica/foi-golpe-quem-diz-e-o-maior-beneficiario-michel-temer.html>. Acessos em 19 de setembro de 2019. Além desses fatos, o documentário Democracia em Vertigem, da cineasta Petra Costa, indicado ao Oscar 2020, narra o encadeamento das ações que levaram ao golpe de 2016.

de 2017 pelo presidente Michel Temer. A Lei estipulou as bases do que se convencionou chamar “Reforma do Ensino Médio”. A imposição da Reforma do Ensino Médio configura-se como uma medida autoritária e destoante quando comparada ao processo participativo que construiu as Conferências Nacionais de Educação e o Plano Nacional de Educação, aprovado no ano de 2014, após uma ampla consulta acadêmica, das docentes, das estudantes e de movimentos sociais.

Os debates sobre a BNCC são indissociáveis da Reforma do Ensino Médio já que a BNCC está intrinsecamente atrelada à Lei 13.415 e é a forma de respaldar a Reforma do Ensino Médio. O “novo” EM só pode se concretizar a partir da homologação da BNCC. As principais alterações entre a Lei n. 9.394/1996 e a Lei n. 13.415/2017 foram sistematizadas na tabela a seguir:

Tabela 1
Comparativo entre as Lei n. 9.394/1996 e Lei n. 13.415/2017

(continua)

Lei n. 9.394/1996	Lei n. 13.415/2017
<p>Art. 26 – Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.</p> <p>Art. 26 – § 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012)</p> <p>Art. 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 anos, terá como finalidade:</p> <p>I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;</p> <p>II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;</p> <p>III – O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico;</p>	<p>Art. 26 – § 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput do art. 26.</p> <p>Art. 35-A – § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à BNCC e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. Art. 35-A – § 2º A BNCC referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.</p> <p>Art. 35-A – § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).</p> <p>Art. 35-A – §4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</p>

Tabela 1

Comparativo entre as Lei n. 9.394/1996 e Lei n. 13.415/2017

(conclusão)

<p>IV - A compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.</p> <p>Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:</p> <p>I – Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;</p> <p>II – Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;</p> <p>III – Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;</p> <p>IV – Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008).</p>	<p>Art. 35-A – § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.</p> <p>Art. 35-A – § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.</p> <p>Art. 36 – O currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I – Linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II – Matemática e suas tecnologias;</p> <p>III – Ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV – Ciências humanas e sociais aplicadas;</p> <p>V – Formação técnica e profissional.</p>
--	--

Fonte: COSTA e SILVA, 2019, p. 87-88.

Os artigos da Lei 13.415 são incorporados à LDB. A Reforma do Ensino Médio implanta, assim, uma nova estruturação curricular viabilizada por uma parte geral, composta por até 1.800 horas, que deve atender às prerrogativas da BNCCEM e uma parte flexível composta por cinco itinerários formativos, Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Formação Técnica e Profissional. Segundo o documento da BNCCEM, “[...] essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (BRASIL, 2018c, p. 467).

Problematizo essa informação tendo em vista a reduzida infraestrutura das escolas brasileiras e o exíguo financiamento estatal para a educação, principalmente após a aprovação da Emenda Constitucional 95, que impõe um limite orçamentário para os gastos em educação e saúde no Brasil. Importante salientar que a Reforma do Ensino Médio exige recursos financeiros para as mudanças estruturais propostas que só a União pode prover, o que não é assinalado pelas políticas públicas para o Ensino Médio em vigor. Além disso, enfatiza o caráter

de aprendizagem de saberes essenciais que, segundo a Base, são importantes para todas as educandas do Brasil:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018b, p. 7).

Assim, “[...] a implantação integral da Reforma do Ensino Médio dependia da aprovação da BNCC, responsável por orientar o conteúdo obrigatório das 1.800 horas previstas para a formação geral dos estudantes” (COSTA e SILVA, 2019, p. 95). A BNCC corrobora esse processo de reorganização curricular e legitima as mudanças desencadeadas com a Reforma do Ensino Médio. No site do Novo Ensino Médio denota-se esse caráter intrínseco entre a Reforma e BNCCEM ao se propor que

Todos os estudantes têm o direito de aprender o que é essencial para seguir seu caminho depois da escola, não importa onde estão estudando. É isso que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) garante: aprendizagens comuns e obrigatórias, conectadas à competências que preparam os jovens para a vida. A BNCC será a base para os currículos, a formação de professores e o Enem (BRASIL, [2018?]).

Como justificativa para implantação do Novo Ensino Médio e da BNCC, argumenta-se que “[...] além das aprendizagens comuns e obrigatórias, definidas pela Base Nacional Comum Curricular, os estudantes poderão escolher se aprofundar naquilo que mais relaciona com seus interesses e talentos” (BRASIL, [2018?]), criando-se os chamados itinerários formativos. Afirma-se que, para contemplar os itinerários formativos e formação técnica profissional, a carga horária dos três anos do Ensino Médio será estendida

[...] de 2400 horas para 3000 horas. Desse total, pelo menos 1200 horas poderão ser escolhidas por você, para poder se aprofundar em um ou mais caminhos relacionados às áreas do conhecimento ou à formação técnica e profissional. Você poderá estudar todos os conhecimentos imprescindíveis para a vida em sociedade e ainda irá sair do ensino médio mais preparado para o mundo do trabalho! (BRASIL, [2018?])

A Reforma estendeu a jornada escolar, que passa gradualmente de 800 horas/ano para 1.400 horas/ano; a obrigatoriedade foi reduzida a apenas três disciplinas – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática – além de introduzir estudos e práticas em substituição às disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física. Trata-se de um conjunto de alterações curriculares que impõem diretrizes restritivas à formação da juventude brasileira, reduzindo as possibilidades de uma educação geral, à medida que propõe uma

flexibilização curricular com os chamados Itinerários Formativos, sem garantias financeiras para tal. A proposta de flexibilização organizada na Reforma do Ensino Médio, tornou-se uma contrarreforma da educação, à medida que demonstra substanciais regressos aos avanços dos direitos sociais (DUARTE; REIS; CORREA; SALES, 2020). Além dos perceptíveis retrocessos educacionais, epistemológicos e sociais a contrarreforma da educação também enfatiza o caráter utilitarista da Educação Básica, já que associa essa etapa à preparação para o mercado de trabalho, diminui a oferta de conhecimentos obrigatórios, potencializa as desigualdades educacionais e possibilita a privatização da educação pública (DUARTE; REIS; CORREA; SALES, 2020).

Retomando-se o processo de construção da BNCC, é preciso salientar que em meio às divergências de organização, de teoria e de conteúdos da BNCC para o Ensino Médio, essa etapa foi retirada do documento da Educação Básica e a construção da BNCC prosseguiu sem a interligação com a etapa do EM. Um ponto amplamente debatido durante toda a discussão da terceira versão no CNE “foi a exclusão do Ensino Médio, como assinalado anteriormente, à medida em que esta versão se delimitou na Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, não atendendo, desse modo, às exigências legais” (AGUIAR, M. 2018, p. 13). A Comissão Bicameral, então, decidiu e organizou, em 2017, cinco audiências públicas nacionais, uma em cada região do país, nas cidades de Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília. “As propostas apresentadas nas cinco audiências públicas, tanto oralmente, quanto por meio de documentos, foram entregues aos organizadores e deram origem a uma planilha que agrupou os assuntos abordados” (AGUIAR, M. 2018, p. 12). As audiências públicas foram consultivas e resultaram em 235 documentos com contribuições e 283 manifestações orais.

Márcia Aguiar argumenta que mesmo com as participações e as sugestões de mudanças para a BNCC, durante as manifestações de opiniões sobre a BNCC em 2017, “[...] não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE” (AGUIAR, M. 2018, p. 12) e o documento seguiu para sua finalização, com uma celeridade assombrosa, criticada e denunciada por diversas entidades educacionais e por pesquisadoras. Pode-se considerar que “a opção pela construção da BNCC adotou uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa” (AGUIAR, M. 2018, p. 14).

Ainda em 2017, o MEC encaminhou uma terceira e última versão do texto ao CNE, que o aprovou. O documento da BNCC foi homologado em seguida pelo Ministério da Educação, em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação

Infantil e do Ensino Fundamental. Esta última versão, apresenta mudanças significativas, sendo um texto bastante reformulado, embora tenha sido apresentado como uma continuidade em relação às versões anteriores.

A BNCCEM, entregue em abril de 2018 pelo MEC ao CNE, foi aprovada sem grandes oposições, no dia 04 de dezembro de 2018 e seguiu para homologação em 14 de dezembro de 2018. A homologação da BNCCEM foi, então, efetuada em meio às discussões que tomaram o país, em virtude da emergência de grupos reacionários e a eleição para a Presidência da República de um representante da extrema direita, Jair Bolsonaro. Esses grupos reivindicam pautas e demandas nas esferas educacionais e associam qualidade de educação à organização de currículos únicos, como a BNCCEM.

Analisando-se a BNCCEM, verifica-se que há divergências importantes entre os documentos oficiais disponibilizados pelo MEC. Os documentos consultados para a pesquisa foram o que está disponível no site da Base Nacional Comum Curricular, documento completo da Educação Básica, com 600 páginas¹⁰ (BRASIL, 2018b); o documento da versão exclusiva do Ensino Médio, com 150 páginas, disponível no site do MEC¹¹ (BRASIL, 2018c); um terceiro documento disponível no site específico da Base com 154 páginas¹² (BRASIL, 2018d); por último há ainda a versão navegável da BNCCEM, disponível no site da Base¹³. Desta forma, há pelo menos quatro redações diferentes da BNCCEM, de um currículo nacional que se propõe como alicerce para a qualidade da educação. A identificação de pelo menos quatro documentos diferentes específicos para ao Ensino Médio denota, no mínimo, desorganização e demonstra interferência de terceiros na Base já aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, tema que será melhor discutido no capítulo 5.

A Base é um currículo obrigatório, de abrangência nacional, imposto a todas as redes de ensino públicas e privadas. A BNCCEM passa a ser, assim, uma referência nacional obrigatória para a organização e a elaboração de currículos, formação de professoras e materiais didáticos, propondo um currículo único para as estudantes de todo o território nacional. É um documento que determina as competências gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais, que, segundo o MEC, todas as alunas devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica. A BNCC também estipula que essas competências, habilidades e conteúdos considerados essenciais devem ser os mesmos, independentemente de onde as

¹⁰ Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>

¹² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

¹³ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

crianças, as adolescentes ou as jovens moram ou estudam, propondo, assim, um currículo universal para os sistemas educacionais brasileiros.

A estrutura da BNCCEM não contempla matérias isoladas, mas propõe que o currículo do EM seja composto por arranjos curriculares e por itinerários formativos, organizando, a aprendizagem integrada. Entretanto, é importante informar que o documento normativo aqui analisado ressalta a ideia de que ele não se constitui como um currículo, mesmo listando conteúdos, temáticas que serão abordadas, por exemplo, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estabelecendo conexão com as avaliações sistêmicas:

[...] a BNCC do Ensino Médio não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos (BRASIL, 2018c, p. 471)

A Reforma do Ensino Médio apoia-se, assim, em uma “[...] concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo” (FERRETTI, 2018, p. 27).

A BNCCEM (2018c) é composta, em sua primeira parte, por Apresentação e Introdução, informando os marcos legais da Base, os fundamentos pedagógicos, a formação do chamado pacto interfederativo e a forma de implementação da BNCC. A estrutura da BNCC é formada “[...] de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (BRASIL, 2018c, p. 23). Há, assim, um enfoque na noção de competências e habilidades que as educandas deverão atingir ao final de cada etapa da Educação Básica. Em seguida, é descrito na BNCCEM os marcos legais do Ensino Médio, inserindo essa etapa no contexto da Educação Básica. Posteriormente, o documento informa que a BNCCEM “[...] se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral” (BRASIL, 2018c, p. 468).



FIGURA 1 - Competências Gerais da Educação Básica – Etapa do Ensino Médio
 Fonte: BRASIL, 2018c, p. 468

Em seguida o documento descreve as áreas de conhecimentos e as competências específicas das mesmas. Por fim é descrito o currículo e os itinerários formativos da BNCCEM. A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, organizam-se os itinerários formativos previstos no art. 36 da LDB, que na redação dada pela Lei nº 13.415/2017, são “[...] organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos Sistemas de Ensino” (BRASIL, 2017).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 2018 orientam essa ideia de ensino pautada por arranjos curriculares e pela organização de itinerários formativos. Assim, as DCNEM’s, em seu artigo 10, informam que “[...] os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente” (BRASIL, 2018a, p. 20). No artigo 11 do mesmo documento curricular, informa-se que:

A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2018a, p. 20).

Desse modo, para a organização do Novo Ensino Médio, a proposta é adotar “[...] **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes” (BRASIL, 2018b, p. 468, grifos da autora). Além disso, no documento da Base, essa configuração “do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos” (BRASIL, 2018b, p. 468). Para especificamente as Ciências Humanas e Sociais, a BNCC estipula seis competências específicas

No que diz respeito à organização em competências e habilidades, Francely Costa e Silva (2019) afirma que esse tipo de formação é direcionada para que a juventude tenha condições de empregabilidade e é “[...] utilizada para que o jovem possa enfrentar individualmente o desemprego estrutural, considerando as crises estruturais do capitalismo contemporâneo” (COSTA e SILVA, 2019, p. 46). Almeja-se com a educação pautada em competências e habilidades uma formação referendada nos interesses do mercado de trabalho. Nesse sentido,

Sob a ótica dos organismos internacionais, a função social da escola na atualidade passa a ser as competências e habilidades adquiridas pelos estudantes, para o acesso aos postos de trabalho e à sua própria empregabilidade. Essa acepção faz com que o indivíduo se torne um consumidor de conhecimento ao longo de sua vida, para se manter no páreo do mercado de trabalho. Isso significa reforçar instrumentos próprios para a competição e não lidar com os elementos estruturais da exclusão (COSTA e SILVA, 2019, p. 46).

Essas orientações educacionais voltadas para a proposição de competências e habilidades têm, segundo Zacarias Gama, “[...] essências economicistas e tecnicistas para realizar a educação de crianças e jovens, garantindo-se a constância dos fluxos idade-séries, baixa evasão escolar, controle dos gastos e ótimas relações custo-benefício” (GAMA, 2016, p. 425).

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), elas se configuram em normas obrigatórias para a Educação Básica que direcionam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino brasileiros e são propostas, discutidas e estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. As DCN’s dão a estrutura para o Ensino Básico e a BNCC as complementa, detalhando conteúdos e competências. Para cada etapa da educação básica são organizadas diretrizes curriculares específicas. As Diretrizes se originaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que postula ser função da União determinar “[...] em colaboração

com os estados, Distrito Federal e os municípios competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio foram propostas, inicialmente no final da década de 1990, organizando-se a partir de competências a serem alcançadas pelas alunas durante o processo de escolarização. Dessa forma, propunha-se mais do que conteúdos factuais associados a uma determinada área de conhecimento. “Nelas, se indicava mais fortemente a interdisciplinaridade, pensando a articulação e o diálogo da história no âmbito das ciências humanas, ao lado da geografia, da sociologia e da filosofia” (DEZEMONE, 2019, p. 92). As DCNEM’s, portanto, propõem como premissa a transversalidade do conhecimento e preconizam “[...] a superação da disciplinarização” (DEZEMONE, 2019, p. 93).

As DCNEM’s têm como pressuposto considerar a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições de ensino a elaborar seu currículo dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que são importantes para a formação daquelas competências que estão esboçadas nas Diretrizes. Então, as escolas devem trabalhar esses conteúdos resguardando as especificidades e demandas de cada localidade escolar, contemplando elementos de fundamentação em cada área de conhecimento. A relevância das Diretrizes para o ensino de História “[...] vai desde a orientação oficial para a construção dos currículos – na educação básica e superior –, passando pela formação docente, até os impactos crescentes nos saberes e práticas construídos pelos professores de história em sala de aula” (DEZEMONE, 2019, p. 91).

As DCNEM’s vigentes são compostas pelo Parecer CNE/CEB Nº: 3/2018, aprovado em 08 de novembro de 2018 e pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a). A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas com o Parecer e a Resolução acima citados foram organizadas observando-se as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. O CNE adaptou as DCNEM’s depois que o governo promulgou a Lei da Reforma do Ensino Médio, já que a lei impacta diretamente nas diretrizes curriculares dessa etapa do ensino. Nas DCNEM’s anteriores à Reforma do Ensino Médio, por exemplo, estavam especificados 13 componentes curriculares obrigatórios do EM, algo que foi alterado a partir da lei da Reforma. As DCNEM’s propostas em 2018 informam, em seu artigo 2º, que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio (BRASIL, 2018a, p. 16).

Assim, as DCNEM's, a Reforma do Ensino Médio e a BNCCEM fazem parte de um conjunto de mudanças pelo qual a educação brasileira passa nos últimos anos, promovidas pelo MEC, com a justificativa de serem alternativas para os problemas do Ensino Básico no Brasil. Para o MEC, o objetivo principal da BNCC “[...] é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito”¹⁴.

A despeito da argumentação em defesa da BNCC elaborada especialmente pelas representantes governamentais, muitas foram as oposições a ela. Alice Casimiro Lopes (2018) argumenta que é necessário confrontar diversos pressupostos que alicerçam a Base, tais como “[...] a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com *mais* educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem” (LOPES, 2018, p. 23, grifo da autora). Lopes também elenca críticas ao fato de que a BNCC propõe supostas comprovações “[...] sociais de que *todos* os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizagem uniforme, a restrição da crítica à BNCC ao registro ideológico [...], a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum” (LOPES, 2018, p. 23, grifo da autora).

As articulações políticas entre os argumentos favoráveis e contrários à BNCC podem ter colaborado para a produção de uma aceitação da existência do documento em nível federal, produzindo mudanças nas políticas curriculares nacionais (CORTEZZI, 2018). As argumentações favoráveis à BNCC, organizadas pelo MEC, não são corroboradas por muitas especialistas na área de educação (CORRÊA; GARCIA, 2018; MACEDO, 2015; SILVA, 2015; LOPES, 2018) e uma onda de manifestações contrárias às normatizações e diretrizes estipuladas na BNCC foram propagadas pela comunidade acadêmica e por profissionais de educação. A construção da Base se dá, assim, em um “[...] contexto marcado por disputas de várias ordens, em que interesses, verdades e vaidades tentaram ocupar espaços de poder e de saber, numa arena complexa” (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 22).

¹⁴ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 21 de junho de 2019.

Segundo Cesar Callegari, “a elaboração de uma base nacional que defina direitos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos e que inspire a elaboração dos currículos é estratégia (necessária, embora não suficiente) para o avanço na educação no Brasil” (CALLEGARI, 2018, p.3). Para Callegari, ex-presidente do CNE, a BNCC foi pensada como sendo um documento de promoção da equidade e que ajudasse a elevar a qualidade da educação brasileira. Mas, acabou se organizando na contramão do que foi pensado, estabelecendo que os direitos inicialmente propostos, serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido na carga horária máxima de 1800 horas, que corresponde a 60% da atual carga horária das escolas. Corre-se o risco de reduzir substantivamente a formação proporcionada pelo EM, já que “sabemos que os direitos de aprendizagem devem expressar a capacidade do estudante de conhecer não só os conteúdos, mas também de estabelecer relações e pensar sobre elas de forma crítica e criativa” (CALLEGARI, 2018, p.3). Assim, pode-se afirmar que a BNCC foi implementada em contexto de crise política e reflete os anseios dos grupos reacionários que se instalaram no poder, o que será posteriormente tratado nesta dissertação.

A aplicação da BNCC faz parte de uma política educacional do governo federal que tem o objetivo declarado pelas suas defensoras de melhorar a qualidade da educação brasileira, através da subordinação do ensino escolar às avaliações externas em escala nacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Prova Brasil, obrigando os estados da federação a seguirem a BNCC. Nesse contexto os estados terão que criar políticas curriculares subsumidas à BNCC, pois as educandas serão testadas baseando-se em avaliações organizadas pelo MEC e respaldadas pela BNCC. Assim, os entes federativos e as entidades educacionais ficam consideravelmente limitados em suas possibilidades de criar currículos que atendam às demandas, peculiaridades e singularidades de cada estado e região do Brasil.

Além disso, o Ensino Médio apresenta problemas estruturais importantes e, por isso, também está no foco dos debates educacionais. Nesse contexto, “[...] a garantia do direito ao Ensino Médio segue como uma questão não resolvida pelas políticas educacionais públicas, persistindo o desafio da sua universalização e da sua qualidade social” (COSTA e SILVA, 2019, p. 80). Ancorando-se na propalada baixa qualidade do Ensino Médio, “problema que, no país, não se restringe a essa etapa da educação básica e vem se arrastando por longo tempo” (FERRETTI, 2018, p. 26), o poder executivo propôs alterações verticais nessa etapa do Ensino Básico, insistindo que o “conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular” (FERRETTI, 2018, p. 27). É preciso ponderar também que a responsabilidade constitucional pela etapa do Ensino Médio é dos estados

federativos, que são também corresponsáveis pelo Ensino Fundamental. Aproximadamente 85% das matrículas (INEP, 2019) do Ensino Médio encontram-se nas escolas públicas estaduais, revelando que a Reforma do Ensino Médio, proposta com caráter tecnicista e mercadológico, impacta diretamente as jovens das classes sociais mais baixas do Brasil que dificilmente terão acesso a todos os itinerários formativos.

Além dessas questões, a Reforma do Ensino Médio, que altera drasticamente essa etapa do Ensino Básico, como já mencionado, foi o primeiro ato do governo Michel Temer (PMDB), organizando-se dentro das relações de forças políticas que tomaram o poder após o dito processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. “Trata-se de uma reforma que retira direitos dos jovens a uma educação geral, o que pode limitar a capacidade de reflexão e a autonomia desses sujeitos” (COSTA e SILVA, 2019, p. 6). Dentro desse contexto, Aguiar afirma que desde a ascensão e “[...] o empoderamento das forças sociais que efetivaram o *impeachment* que ocasionou a derrubada do governo constitucional se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na correlação de forças no CNE” (AGUIAR, M. 2018, p. 8)

Uma dessas forças que se tornaram empoderadas com a consolidação do golpe de 2016 foi a organização Escola sem Partido, coordenada pelo advogado Miguel Nagib. Essa entidade foi criada visando combater o que chamam de doutrinação ideológica nas escolas. Assim, para a organização, o “[...] Escola Sem Partido, é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”¹⁵.

O ESP tem demonstrado grande influência no cenário educacional brasileiro, sendo suas ideias utilizadas como plataformas de campanha para a ascensão de políticas da extrema direita no Brasil, o que será demonstrado e analisado no decorrer da dissertação. Por isso, ao longo da pesquisa de mestrado aqui registrada, tornou-se importante analisar as ideias e as influências da organização ESP na educação brasileira. Para tanto, considere também como *corpus* de pesquisa as publicações do site e o blog da organização ESP. Esses ambientes virtuais são compostos pela divulgação de textos de autorias diversas de pessoas ligadas ao espectro político da direita no Brasil. O site é simples e têm poucas informações, concentrando-se no incentivo às denúncias contra as professoras e na explicação de como se judicializar ações, visando combater o que chamam de doutrinação ideológica nas escolas e universidades.

¹⁵ Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em 17 de abril de 2020.

Além da organização ESP, outra força que emergiu e interferiu nas discussões educacionais na última década no Brasil foi o movimento Todos pela Educação. Esse agrupamento é formado por grandes conglomerados econômicos, com destacada participação nas discussões curriculares recentes. A organização Todos pela Educação é formada por 32 organizações associadas divididas entre mantenedoras e parceiras. Notabilizam-se nessa organização os representantes do Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Itaú Cultural, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Bradesco e Instituto Ayrton Senna. Representam, assim, grupos econômicos e sociais com grande influência no Brasil e, ao longo da pesquisa, tornou-se necessário investigar as atuações desse movimento, o que será sistematizado, principalmente, no capítulo 6 desta dissertação. Para tanto, utilizei as publicações do site do Todos pela Educação¹⁶ como constitutivas do *corpus* de pesquisa, além de algumas fontes da imprensa no Brasil que informavam a opinião de representantes desse movimento.

Tendo descrito os documentos que, no conjunto, compõem o *corpus* analisado na pesquisa, no próximo capítulo traçarei a trilha teórica e metodológica percorrida para a dissertação, enfatizando a necessidade de uma visão feminista da História.

¹⁶ <https://www.todospelaeducacao.org.br/>

3 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: POR UMA VISÃO FEMINISTA DA HISTÓRIA

*Eu não desejo que as mulheres tenham poder sobre os homens; mas
sobre si mesmas*
(Mary Wollstonecraft)

Este capítulo tem como objetivo apresentar os conceitos, ideias, epistemologias e movimentos sociais que me conduziram para as análises desta dissertação. Além disso, também esboçarei os percursos metodológicos que me levaram às análises e aos procedimentos necessários para a construção da dissertação. Subdividi o capítulo em seis partes. Primeiro conceituarei feminismo, interligarei esse movimento social e teórico à História e definirei patriarcado. Posteriormente, conceituarei o campo de pesquisa da história das mulheres, suas implicações teóricas e epistemológicas. No item 3.3, explicarei o surgimento do termo gênero, definirei esse conceito, informarei as diversas interpretações dele e sua relevância acadêmica atual. Sobre currículo, definirei a corrente de pensamento curricular que mais se adequou ao problema de pesquisa e a importância das discussões curriculares para os questionamentos das estruturas de poder. Na seção 3.5, associarei o campo de estudos da história das mulheres com os conceitos de poder e discursos. E, por fim, no item 3.6 informarei a trilha metodológica desta dissertação, assim como os procedimentos metodológicos utilizados.

3.1 História, Feminismo e Patriarcado

Algumas pessoas perguntam: ‘Por que a palavra feminista? Por que não só dizer que você acredita nos direitos humanos ou algo assim?’ Porque isso seria um jeito de fingir que não são as mulheres que têm, por séculos, sido excluídas. Isso seria uma forma de negar que os problemas de gênero afetam as mulheres.
(Chimamanda Ngozi Adichie)

Na era das redes sociais e do ciberfeminismo, as demandas feministas e reivindicações sociais das mulheres ganham destaque e cada vez mais apoiadoras, engajam-se como militantes e defensoras de pautas feministas. Há um despertar de propostas e possibilidades, a partir da demanda de que os anseios das mulheres devem ser considerados,

suas histórias devem ser contadas, suas lutas validadas e que as vozes caladas por séculos, milênios, sejam ouvidas. Nessa era há também o recrudescimento de ideias machistas, de violências contra as mulheres e ataques ao feminismo. Há, assim, uma disputa por representação social, que reverbera também nos currículos oficiais.

Dentro do contexto atual, as novas tecnologias de comunicação e interação social possibilitam mudanças de avaliações e abordagens dos modos de organização de inúmeros movimentos sociais como o feminismo. O movimento feminista, a partir da popularização de redes sociais, apresenta uma nova forma de atuação denominada ciberfeminismo, se constituindo, basicamente, da fusão das tecnologias digitais com as mulheres, tomando como ponto de partida a rede social como plataforma política (FERREIRA, 2015). Assim, o movimento feminista no século XXI está ligado a uma nova geração de ativistas, uma geração ciborgue (SALES, 2010), da informação, da afirmação das múltiplas identidades, associada às novas concepções de sociedade.

Para Zeila Aparecida Pereira Dutra (2018), o ciberfeminismo no Brasil está vinculado, nos últimos anos, às campanhas empreendidas pelas mulheres no ano de 2015: "A Primavera Feminista" e a "Primavera Secundarista", “[...] identificando esse período de militância, como ‘Primavera das Mulheres’, por ter tido um alcance significativo nas redes sociais e pelo uso das mídias sociais para organizar as manifestações” (DUTRA, 2018, p. 19). Vivemos, assim, a emergência de uma “primavera feminista”, um florescer de debates, discussões e pautas que surgem em coletivos, grupos de discussões, sites, páginas em redes sociais, partidos, sindicatos, entre outros ambientes físicos e virtuais, denunciando as injustiças vividas por mulheres e propondo possibilidades para os enfrentamentos vividos por mulheres todos os dias. O feminismo, assim, tem sido um movimento com grande engajamento social na atualidade.

Defino feminismo como um movimento social, político, cultural e epistemológico que não apenas visa alcançar direitos iguais para as mulheres, mas também busca a emancipação da mulher em relação às estruturas do patriarcado. Assim, em uma sociedade construída de forma desigual e alicerçada nos interesses dos homens, requerer direitos iguais é insuficiente; é necessário mudar as estruturas que fazem com que os interesses masculinos sejam colocados como prioridade. Pleitear direitos para as mulheres “é garantir às mulheres igualdade com os homens em todos os aspectos da sociedade e dar a elas acessos a todos os direitos e oportunidades que os homens têm nas instituições da sociedade” (LERNER, 2019, p. 287), o que pode ser exemplificado com o movimento feminista sufragista. Já a busca por

emancipação da mulher está atrelada à luta por “liberdade das opressões expressivas impostas pelo sexo; autodeterminação; e autonomia” (LERNER, 2019, p. 287). O movimento feminista muitas vezes interligou as duas demandas, mas é preciso considerar que “a luta pela emancipação das mulheres antecede o movimento pelos direitos da mulher” (LERNER, 2019, p. 287).

Atualmente, percebe-se que as reivindicações do movimento feminista não são as mesmas do final do século XIX e início do século XX: a luta por direitos políticos das sufragistas não é mais suficiente para os agrupamentos feministas do século XXI, que reivindicam, em sua grande maioria, fim da misoginia, do sexismo, das mais diversas violências sofridas pelas mulheres e igualdade de oportunidades. Nas décadas de 1960 e 1970, as reivindicações estavam ligadas ao controle da reprodução, a liberdade sexual e as oportunidades no mercado de trabalho e nos estudos. Atualmente, há um novo paradigma reivindicatório e as concepções de luta do movimento feminista se alteram, buscando representatividade social em todas as esferas da vida em sociedade, inclusive nos currículos escolares.

É preciso salientar que as lutas feministas são muitas e vão depender do contexto local, religioso, cultural, econômico e social. Nota-se, portanto, que o estudo relativo às mulheres deve valorizar as especificidades das diversas demandas e enfrentamentos das mulheres ao longo dos tempos e espaços diferentes. As realidades, opressões e formas de resistência ao patriarcado de uma mulher europeia e com acesso aos meios formais de instrução não são as mesmas de algumas mulheres indianas que, por exemplo, ainda lutam para terem acesso a bens de serviço básico¹⁷. O feminismo, desta forma, revela, muitas vezes “que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado” (SILVA, 2011, p. 91).

A palavra patriarcado vem de uma ideia muito antiga, vinda da combinação das palavras gregas *pater* (pai) e *arkhe* (origem e comando), mas que mudou de sentido “por volta do fim do século XIX, com as primeiras teorias dos ‘estágios’ da evolução das sociedades humanas, depois novamente no fim do século XX, com a ‘segunda onda’¹⁸ do feminismo surgida nos anos 70 no Ocidente” (DELPHY, 2009, p. 173). Antes do século XIX o entendimento sobre patriarcado estava correlacionado à “organização global da sociedade, o patriarcado e os patriarcas designavam os dignitários da Igreja, seguindo o uso dos autores

¹⁷ Para saber mais sobre isso, ver o documentário “Absorvendo o Tabu” (em inglês, *Period. End of Sentence*), de 2018, produção original Netflix e vencedor do Oscar 2019 de melhor documentário Curta-Metragem.

¹⁸ As “ondas” feministas serão abordadas ainda nesta seção.

sagrados” (DELPHY, 2009, p. 173). Principalmente após os movimentos feministas da segunda metade do século XX, o conceito do patriarcado se ressignifica para designar

[...] uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de ‘dominação masculina’ ou de opressão das mulheres. Essas expressões contemporâneas dos anos 70 referem-se ao mesmo objeto, designado na época precedente pelas expressões ‘subordinação’ ou ‘sujeição’ das mulheres, ou ainda ‘condição feminina’ (DELPHY, 2009, p. 173).

Dentro dessa perspectiva, o patriarcado se sustenta através da dominação masculina, respaldando-se em “[...] instituições como a família, as religiões, a escola e as leis. São ideologias que nos ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores” (ARONOVICH, 2019, p. 21). Segundo Heleieth Saffioti (2015), o patriarcado refere-se a milênios da História dos seres humanos, nos quais se implantou uma hierarquia entre homens e mulheres, com primazia masculina. A autora afirma a relevância do patriarcado como categoria que expressa uma forma de dominação própria das sociedades divididas em classes, em suas diversas fases históricas. A socióloga ainda postula que a emancipação dessa opressão patriarcal não é possível nos marcos de uma sociedade capitalista e sua análise constrói-se sobre conceitos como gênero, poder, raça, etnia e a relação exploração-dominação.

Para a historiadora Gerda Lerner (2019), a subordinação das mulheres aos homens é mais antiga que a formação das grandes civilizações e começou com o controle dos corpos femininos e, conseqüentemente, da descendência. O controle dos corpos e saberes femininos foi, usualmente, uma forma de domínio político, domínio este que ainda se mantém. Dentro desse contexto ainda “é preciso considerar que a investigação da experiência de mulheres se justifica pelo fato de que a sexualidade, a maternidade e sua força de trabalho configuram relações de controle ou dominação distintas e, portanto, requerem um olhar específico” (FRACCARO, 2018, p. 15).

Para Lerner, o patriarcado gerou a negação da história das mulheres e “a existência das mulheres foi ignorada e omitida pelo pensamento patriarcal – fato que afetou a psicologia de homens e mulheres de forma significativa” (LERNER, 2019, p. 31). A autora também defende que “a falta de conhecimento das mulheres sobre a própria história de luta e conquistas é um dos principais meios de nos manter subordinadas” (LERNER, 2019, p. 277). Assim, não conhecer nossa história de vivências e de lutas, principalmente, através dos movimentos feministas é uma forma de manter a dominação do patriarcado.

Feministas têm demandado que a História também se ocupe da história das mulheres e que invisibilizar esse campo de pesquisa é uma forma de manter o pensamento patriarcal que omite a participação social das mulheres. Da perspectiva feminista é importante considerar “o fato de que a epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece” (SILVA, 2011, p. 94). Não conhecer a história das mulheres nas escolas, através dos currículos, é manter a epistemologia masculina sobre a narrativa histórica. Os movimentos feministas e o campo de pesquisa da história das mulheres denunciaram a exclusão das mulheres do relato histórico, propondo uma perspectiva feminista que questiona a desigualdade entre homens e mulheres nos mais diversos âmbitos da sociedade. “Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo” (SILVA, 2011, p. 92).
Para Tomaz Tadeu da Silva

[...] é essa reviravolta epistemológica que torna a perspectiva feminista tão importante para a teoria curricular. Na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina” (SILVA, 2011, p. 94).

Nesse sentido, enfatizo a reviravolta epistemológica que o feminismo proporcionou para a História e que para esta dissertação se tornou ponto crucial de análise. Além disso, podemos afirmar que na sociedade brasileira, as relações de opressão e de subordinação femininas são latentes nas mais diversas classes sociais, tendo o feminismo como um importante agente de atuação teórica e prática contra essas opressões. Assim, como informa Magda Chamon, a “ [...] complexidade das relações sociais e étnicas presentes no Brasil, intensificadas a partir do século XIX, instiga-nos a jogar luz nos diversos mecanismos de poder e dominação existentes nas relações de gênero que perpassam pelas várias camadas sociais” (CHAMON, 2005, p. 39).

Percebe-se que o feminismo, desde sua origem já reivindicava acesso das mulheres à educação e propunha a luta pela emancipação feminina, pela conquista de direitos civis e políticos. Nesse contexto, para Maria Lygia Quartim de Moraes as feministas do século XIX “partilhavam de um mesmo projeto de emancipação das mulheres que deve começar pelo acesso à educação e pela inclusão na vida pública” (MORAES, 2016, p. 15), refletindo sobre a política, militando em favor de suas ideias, escrevendo, ensinando, abrindo escolas.

As mulheres estiveram muitas vezes à margem do acesso amplo e irrestrito à alfabetização e à cultura letrada. “O direito ao saber, não somente à educação, mas à instrução, é certamente a mais antiga, a mais largamente compartilhada das reivindicações” (PERROT, 2017, p. 159) das mulheres organizadas em movimentos ou individualmente. Porque o acesso

ao saber é a base para a “emancipação, a promoção, o trabalho, a criação, o prazer. Essa reivindicação se acompanha de um imenso esforço de apropriação: leitura, escrita, acesso à instrução” (PERROT, 2017, p. 159). A história do feminismo e, conseqüentemente, das mulheres é também a luta por uma educação equânime.

No século XIX, iniciou-se o processo de escolarização do ensino primário no Brasil e percebe-se que a organização e constituição “do ensino público em nosso país foi sempre fragmentada e marcada por interesses particularistas dos senhores do poder e da ordem privada. Ela carrega, ao longo, de seu trajeto histórico, a discriminação para com as mulheres das diversas classes sociais” (CHAMON, 2005, p.32). Os currículos escolares propostos nas escolas femininas, para as normalistas, eram voltados para a apreensão de saberes autorizados às mulheres, havendo distinção de conteúdos para essas escolas. Portanto, pode-se afirmar que os currículos escolares sempre foram espaços de disputas e de diferenciação sexual nos quais há saberes permitidos às mulheres e outros não: a história das mulheres é um saber até hoje em disputa nos currículos escolares.

Assim, “o poder de duração dos valores, comportamentos e hábitos incrustados nas mentalidades costuma ser longo quando são ensinados por meio de um lento e tenaz processo de convencimento e persuasão” (CHAMON, 2005, p.17). O movimento feminista já denunciava no século XIX e início do XX, os saberes autorizados ao ensino das mulheres, ao questionar os valores e padrões de conduta que eram propostos através deles. Muitos desses saberes tinham a finalidade de ensinar para as atividades do âmbito privado, para ser uma boa esposa, mãe ou ensinar para a formação de professoras, profissão eminentemente feminina. Assim, a educação era uma forma de perpetuar estereótipos de gênero e desigualdades da sociedade.

É interessante a constatação de que as mulheres que tiveram acesso à instrução passaram a reivindicar direitos e a questionar o *status quo* em textos, livros e periódicos femininos. A luta pela educação para as mulheres impulsiona o feminismo no Brasil. Assim, quando algumas mulheres obtiveram acesso ao letramento, imediatamente se apoderaram da leitura, que por sua vez as levou à escrita e à crítica da sociedade vigente. Para Constância Lima Duarte (2017), essas feministas se constituíam enquanto poetisas, jornalistas, professoras, escritoras e, independente de suas condições e profissões, foi a leitura que deu consciência a essas mulheres “do estatuto de exceção que ocupavam no universo de mulheres analfabetas, da condição subalterna a que o sexo estava submetido, e propiciou o surgimento de escritos

reflexivos e engajados, tal a denúncia e o tom reivindicatório que muitos deles ainda contêm” (DUARTE, 2017, p. 14).

Destarte, o apelo pela educação que abarcasse mulheres sistematicamente era uma das premissas do movimento feminista inicialmente. Constata-se que “até a década de 1870, poucas brasileiras estavam alfabetizadas, pois o senso comum patriarcal se opunha com firmeza à instrução feminina e às mudanças de comportamento que daí podiam advir” (DUARTE, 2017, p. 24). Assim, “subordinadas à dominação masculina, por força legal, as mulheres eram destituídas de poder e impossibilitadas de acesso aos direitos como cidadãs. Isso era consolidado pelos códigos morais e físicos arbitrários, os quais mantinham na ignorância” (CHAMON, 2005, p. 40), como forma de manter a relação de poder do marido, pai ou outra figura masculina, que viam as mulheres como suas propriedades.

Nesse contexto, o feminismo foi um importante movimento de contestação à falta de instrução das mulheres e também se organizou como, afirma Celi Regina Pinto em “[...] um movimento fragmentado, com múltiplas manifestações, objetivos e pretensões diversas” (PINTO, 2003, p. 9). Portanto, a história do feminismo foi pautada por essa multiplicidade de manifestações, objetivos e ações, desde o seu surgimento de forma mais organizada, mas principalmente na década de 1960, momento de grande manifestação do movimento (PINTO, 2003).

Historicamente, pode-se apresentar o movimento feminista em grandes períodos ou “ondas”, como é comumente denominado, referindo-se à militância nos campos literário, cultural e político. Dentro desse contexto, para Michelle Perrot, “[...] o feminismo age em movimentos súbitos, em ondas. É intermitente, sincopado, mas ressurgente, porque não se baseia em organizações estáveis capazes de capitalizá-lo. É um movimento e não um partido” (PERROT, 2017, p. 155).

Assim, a primeira onda do movimento feminista surgiu em meados do século XIX e organizou-se em torno da luta pela isonomia política, sendo conhecido também como movimento sufragista. Para Joan Scott (2011), no domínio “[...] da política tradicional, as mulheres tornaram-se um grupo identificável” (p. 70), a partir das campanhas sufragistas ao redor do mundo, na virada do século XX. A primeira onda “representa o surgimento do movimento feminista, que nasceu como movimento liberal de luta das mulheres pela igualdade de direitos civis, políticos e educativos, direitos que eram reservados apenas aos homens” (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 649). Para Glaucia Fraccaro (2018), os marcos conhecidos e celebrados do movimento feminista no Brasil são quase totalmente respaldados em ações e

demandas das mulheres letradas das altas classes sociais e, muitas vezes, desconsideraram a luta de mulheres trabalhadoras braçais ou de anarquistas.

No Brasil, a partir de 1850¹⁹ e nas primeiras décadas dos anos 1900, as lutas e ações de mulheres, que eram até então espaçadas “cederam lugar a uma campanha mais orgânica pelos direitos políticos de votarem e serem votadas” (PINTO, 2003, p. 13). Foram também marcantes na época a luta das mulheres proletárias, ligadas ao anarquismo, trabalhadoras de fábricas e indústrias, pela igualdade de direitos, diminuição da carga horária de trabalho e de melhores condições de atuação profissional. Esse feminismo que lutava por direitos no início do período republicano brasileiro tem limites, já que a luta pela inclusão social e política das mulheres não se mostra “como alteração das relações de gênero, mas como um complemento da sociedade, ou seja, sem mexer com a posição do homem, as mulheres lutavam para serem incluídas como cidadãs” (PINTO, 2003, p. 15). Portanto, as sufragistas, lutavam por direitos políticos e sociais dentro da tensão de sua classe social, sem proporem mudanças estruturais, pautadas em paradigmas de raça, etnia, classe, entre outros.

Em 1932, durante o governo de Getúlio Vargas, a mulher foi incluída no Código Eleitoral como possuidora do direito de votar e ser votada. O ponto central do movimento feminista no início do século XX era sabidamente a luta pelos direitos políticos e, a partir do momento da conquista deste direito, as organizações feministas caíram praticamente no ostracismo, não conseguindo organizar reivindicações de outras importantes pautas das mulheres. Assim, os limites do feminismo de primeira onda estavam postos e, a partir do momento que a luta pelo voto é conquistada, esse movimento inicial se dissolve.

O feminismo reapareceu a partir da década de 1960, como um movimento libertário, que não almejava somente espaço para a mulher no trabalho, na vida pública, ou na educação, mas que lutava por uma nova forma de relacionamento entre os homens e mulheres, no qual as mulheres tivessem autonomia e liberdade para decidir sobre sua vida e corpo. “O movimento feminista denuncia a manipulação do corpo da mulher e a violência a que é submetido, tanto aquela que se atualiza na agressão física – espancamentos, estupros, assassinatos – quanto a que o coisifica enquanto objeto de consumo” (ALVES; PITANGUY, 2003, p. 60). Por conseguinte, o que havia de original no movimento feminista era a postulação de que existe uma outra forma de dominação, além da habitual dominação de classe, que é a dominação do homem sobre a

¹⁹ Importante ressaltar que mulheres já reivindicavam direitos iguais e participação social antes desta data. Cita-se, como exemplo, a atuação reivindicatória de Nísia Floresta. Nesse contexto, considero importante mencionar sua publicação de 1832, “Direitos das mulheres e a injustiça dos homens” (AUGUSTA, 2019), inicialmente divulgada na imprensa periódica no Brasil da primeira metade dos oitocentos.

mulher, realizada através de uma estrutura maior, denominada patriarcado. Surgiram, assim, as chamadas teorias do patriarcado, que, como Carla Pinsky informa, “[...] explicam a subordinação ‘universal’ e ‘invariável’ das mulheres pela necessidade masculina de controle da sexualidade feminina, fixando a oposição homem/mulher” (PINSKY, 2009, p. 163).

É nesse panorama que o movimento feminista ganhou fôlego, configurando-se como uma segunda onda em que se discutia, por exemplo, o livro *O segundo Sexo* (BEAUVOIR, 2016) de Simone de Beauvoir, no qual a autora afirmava que a mulher não nasce obediente, passiva, frágil ou dependente, mas que a educação machista que a fazia aceitar a dominação masculina. “*O segundo Sexo* permanece como ponto de partida incontornável do feminismo contemporâneo” (MIGUEL, 2014, p. 27). Assim, a segunda onda do feminismo ampliou o leque de pautas da primeira onda, para além dos direitos civis e políticos e propôs liberdade sexual, priorizando as lutas pelo direito à expressão corporal, à busca pelo prazer e contra o patriarcado, entendido como o poder estrutural dos homens sobre as mulheres.

Naquele momento histórico, as palavras de ordem eram: “O pessoal é político!”, afirmando que as relações estabelecidas no âmbito doméstico eram relações de poder e deveriam ser levadas para o espaço público, a fim de serem questionadas e legisladas, além de enfatizar o caráter político das opressões às quais as mulheres são submetidas no espaço da vida privada. Dentro deste contexto surgiram os movimentos reivindicatórios em relação à legalização do aborto, aos métodos contraceptivos e ao fim da violência doméstica.

Nas décadas seguintes, o próprio uso da categoria “mulher” passou a sofrer interpretações das mais variadas possíveis, já que a categoria não era suficiente para explicar as especificidades das mulheres nas mais diversas realidades, concluindo-se que o que era importante como pauta reivindicatória de um grupo de mulheres, não era necessariamente de todas. A interseccionalidade surgiu, nesse contexto, como ferramenta de análise social e a literatura existente indica o uso desse termo para designar a ligação das relações de poder de raça, sexo e classe. O conceito de interseccionalidade alerta sobre as diferenças intragênero, uma vez que rompe com a ideia de mulher universal e de que todas as mulheres sofrem das mesmas formas de opressão. A problemática da interseccionalidade foi desenvolvida nos países anglo-saxônicos a partir da herança do feminismo negro, desde o início dos anos de 1990, dentro de um quadro interdisciplinar (HIRATA, 2014). Convergindo com as teorias da interseccionalidade, os enfoques do feminismo materialista colocam em questão a proeminência da classe social sobre o gênero ou a raça, pois também recusam a hierarquização

que, nos enfoques marxistas, colocam a classe social como determinação em última instância (HIRATA, 2014).

Com o questionamento da mulher universal, o feminismo negro aponta para a compreensão de que o patriarcado atuou/atua de formas diferentes dependendo da raça, do gênero, da classe, da sexualidade, dentre outras especificidades da mulher. Nesse sentido, Kimberlé Crenshaw, ativista americana e cunhadora do conceito de interseccionalidade, informa que o termo relaciona-se à definição

[...] do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (2002, p. 177).

Apesar de toda essa discussão e da utilização da interseccionalidade como ferramenta de análise social, não era possível esquecer as relações de poder entre os sexos e as desigualdades que se formavam a partir delas. A grande indagação que todas queriam elucidar, buscando suporte nas mais diversas áreas e campos do conhecimento, era o porquê das mulheres, nas mais diversas sociedades, serem submetidas à autoridade masculina em todos os âmbitos da sociedade.

Diferentemente de outros enfoques feministas, para as feministas marxistas, a verdadeira emancipação feminina só acontecerá quando a classe trabalhadora como um todo se emancipar, através de uma reestruturação radical da economia capitalista, em que grande parte do trabalho das mulheres é desigual. Para as feministas marxistas, as mulheres sustentam o sistema capitalista com o trabalho doméstico, com os cuidados com as filhas e com as pessoas idosas, além de exercerem no mercado de trabalho, formal e informal, posições com menor rentabilidade e prestígio social. As correntes feministas marxistas apontam “[...] para o peso da necessidade capitalista de controlar a força de trabalho feminina na divisão sexual do trabalho (procurando garantir o ‘papel reprodutivo’ e a manutenção de um ‘exército de reserva’)” (PINSKY, 2009, p. 163).

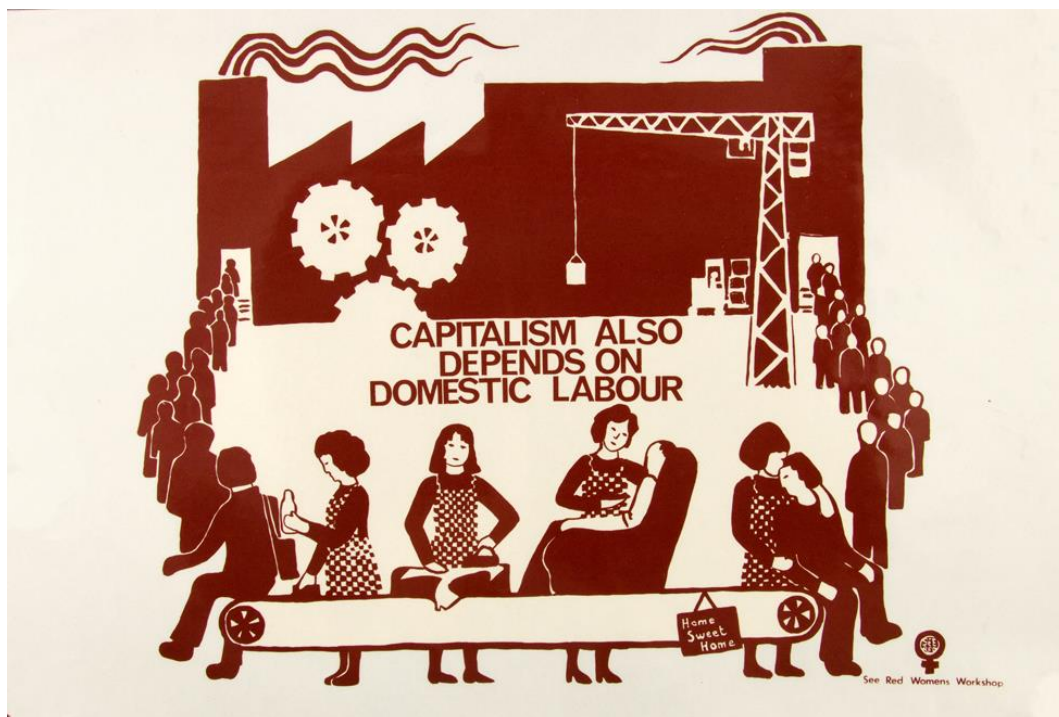


FIGURA 2 - “O capitalismo também depende do trabalho doméstico”, cartaz confeccionado em 1983 pelo Red Women’s Workshop.

Fonte: RED WOMEN’S WORKSHOP, 1983. Londres. 1 cartaz (apud PESCHANSKI, 2013).

O cenário político e social no Brasil, no entanto, era diferente dos países considerados à época como desenvolvidos, pois durante a década de 1960 o Brasil se inseriu em um contexto mais amplo de golpes de estado e de instalação de ditaduras militares na América latina, dentro de tensões advindas da chamada Guerra Fria. No Brasil, surgia nesse período, um feminismo ligado à resistência das mulheres ao governo ditatorial imposto, sendo entendido como um movimento que fazia parte de uma diversa e heterogênea organização que articulava as lutas contra o governo militar com as lutas contra as opressões impostas às mulheres. Para Marlise Matos, a segunda onda tem como características nos países latino americanos a resistência contra os governos militares instalados a partir da década de 1960, mas também “[...] uma luta contra a hegemonia masculina, a violência sexual e pelo direito ao exercício do prazer” (MATOS, 2010, p. 68).

Os anos 1970 são considerados como um importante marco do feminismo, a partir da constatação das enormes limitações políticas daquele período histórico de transição de um regime autoritário militar para um regime democrático e as mulheres brasileiras envolvidas demonstraram grande capacidade de organização e luta política, a fim de propor as mudanças necessárias (MATOS, 2010). Durante essa década, o feminismo no Brasil articulou-se aos

movimentos contestatórios do governo ditatorial instalado na década anterior, criando redes de resistência ao sistema político imposto, mas também à ordem patriarcal²⁰.

No final do século XX ocorreram mudanças profundas na sociedade ocidental, marcadamente com o fim da União Soviética, a queda do muro de Berlim, a dissolução das ditaduras na América Latina, o surgimento do neoliberalismo e o estímulo ao hiperconsumo. A cultura estadunidense se espalhou com muito fôlego ao redor do mundo e a internet revolucionou a comunicação. O feminismo se interligou a este contexto sociocultural e passou a fazer parte dele. As reivindicações por educação equânime e direitos políticos perderam espaço para um feminismo que se adaptou ao sistema capitalista. Para bell hooks (2018), no início da década de 1980, a evocação de uma fraternidade entre mulheres perdeu sentido, “[...] quando o terreno das políticas feministas radicais foi ofuscado por um feminismo baseado em estilo de vida, que sugeria que qualquer mulher poderia ser feminista, independentemente de sua orientação política” (HOOKS, 2018, p. 30).

A terceira onda do movimento feminista propôs desenvolver um conceito próprio da categoria “mulher” enquanto categoria que aspirava ser universal, reconhecendo que as mulheres não são iguais entre si e dando enfoque às suas subjetividades. “O feminismo dos anos 80 se centra no tema da diversidade entre as mulheres. Esse feminismo se caracteriza por criticar o uso monolítico da categoria mulher e se centra nas implicações práticas e teóricas da diversidade de situações em que vivem as mulheres” (GARCIA, 2015, p. 94). A terceira onda englobou as teorias *queer*, os estudos feministas antirracistas, o pós-colonialismo, a teoria crítica, o transnacionalismo, entre outras emergências e demandas (BONNICCI, 2007). Nesse momento, “[...] desloca-se o campo do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero” (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 649).

Marlise Matos pondera sobre a necessidade de se organizar os estudos feministas em uma “quarta onda”, correlacionada também ao feminismo da América do Sul. Esses movimentos têm suas próprias características históricas e “[...] não foram (ou são) utilizados ou recrutados (não por inteiro) pelas estratégias de cunho neoliberal, pois, conforme é sabido, a força do Sul global surgiu exatamente a partir daí: da sua negação, sua reação e oposição aos avanços do neoliberalismo” (MATOS, 2010, p.74). Essa “quarta onda” do feminismo no Brasil é resultado “[...] também de processos de institucionalização de demandas sociais combinados

²⁰ Importante mencionar nesse contexto histórico a campanha “Quem ama, não mata”, encabeçada por inúmeras feministas contra o feminicídio (à época, ainda considerado no código penal brasileiro como crime de honra) e ganhou comoção nacional no caso do assassinato da socialite Ângela Diniz em 1976 por seu ex-companheiro.

ao esforço de execução de outros formatos e desenhos de políticas públicas” (MATOS, 2010, p. 83).

Assim, a chamada “quarta onda”, para Marlise Matos (2010), se interliga às mudanças nas pautas do feminismo clássico “[...] na busca por direitos, desta vez a partir dos desafios colocados pelo movimento contemporâneo de transnacionalização do feminismo, de globalização das agendas locais das mulheres e de fermentação das estratégias feministas horizontais” (p. 83). Nesse sentido, para a pesquisadora Jeane Carla de Melo (2019),

[...] a internet foi apropriada também de modo combativo por vários segmentos sociais e se mostrou um canal agregador de projetos políticos alternativos, como por exemplo, de grupos feministas que se rearticularam no ciberespaço através de inúmeros sites, blogs e coletivos virtuais a ponto de alguns pesquisadores nomearam esse fenômeno de “quarta onda feminista”, em alusão à intensificação e popularização de um novo e diversificado movimento de mulheres pelo mundo arregimentadas através da tecnologia (p. 340-341).

Assim, atualmente o feminismo interliga-se à emergência das redes sociais e da internet. O movimento feminista também consegue, dentro desse contexto, adentrar a política, propondo políticas públicas que abarquem as questões femininas. As discussões sobre os currículos também se inserem nesse debate, tendo em vista que propor currículos que incluam as especificidades e características dos mais diversos grupos sociais, e que multiplicam, assim, seus sentidos, é urgente. Dentro desse contexto, a inclusão da temática história das mulheres nos currículos de História se insere dentro das lutas para a inclusão de temáticas relativas às relações de gênero na esfera do domínio público.

Após essa explanação do movimento feminista, suas características e suas principais demandas, é importante considerarmos o feminismo e a teoria feminista como aportes teóricos para essa dissertação, na análise dos currículos do Ensino Médio e das histórias das mulheres. Como já dito antes, a historiadora Gerda Lerner (2019) afirmou que a ignorância da sua própria história de lutas e conquistas tem sido uma das principais formas de manter as mulheres presas e alienadas. O estudo dos movimentos feministas e da história das mulheres, que surge no seio das contestações impulsionadas pelos movimentos feministas, configura-se como de fundamental importância para o objeto de pesquisa desta dissertação de mestrado.

Torna-se, assim, importante entender como o movimento feminista gera mudanças nos paradigmas sociais, oportunizando estudos sobre as mulheres na História, na literatura, nas ciências e que vão reverberar até mesmo nas discussões dos currículos escolares. Argumento que as histórias das mulheres sofrem tentativas de serem apagadas dos documentos curriculares

e o feminismo, enquanto movimento reivindicatório e contestatório da ordem estabelecida, questiona essas ausências e os silêncios da História.

Na próxima seção analisarei o campo de pesquisa da história das mulheres, seu surgimento e suas implicações teóricas, relacionando aos silêncios que ainda persistem no que tange ao passado histórico das mulheres.

3.2 História das Mulheres

*A História das mulheres é indispensável e essencial para a
emancipação das mulheres*
(Gerda Lerner)

Clio, na mitologia grega, era uma das nove musas que nasceram da união de Zeus e *Mnemósine*, memória. É a musa grega da História, da criatividade, aquela que divulgava e celebrava realizações, sendo considerada como o símbolo do ofício das historiadoras. Comumente é representada como uma jovem com coroa de louros, uma trombeta e um pergaminho nas mãos, e acompanhada de um baú de livros. Metaforicamente, Clio é o símbolo do conhecimento adquirido através da leitura e do estudo, sendo conhecida como a musa que trouxe o alfabeto aos gregos. Interessante reflexão advém dos fatos de que a “História” em português é uma palavra que apresenta-se no gênero feminino, tem como uma musa a representação de uma mulher, divulgadora do conhecimento, dentro de uma realidade específica, mas a História enquanto ciência não privilegia os processos históricos relativos às mulheres.



FIGURA 3 - Clio. Pierre Mignard (1689)

Fonte: Clio-Mignard.jpg, Disponível em: <<https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Clio-Mignard.jpg>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

Outro questionamento pode ser feito quando constatamos que a docência na Educação Básica é exercida majoritariamente por mulheres²¹, mas o sistema educacional brasileiro foi estruturado por pensamentos patriarcais e sexistas, alicerçados em estruturas de controle androcêntricas. Michelle Perrot observa que cabe à mulher definida como supostamente dotada de características voltadas para os cuidados, como o carinho, amor, educação; a responsabilidade de criar o ser racional moderno, lógico e científico: o homem – por meio da escolarização (PERROT, 2017b). Tomaz Tadeu da Silva afirma que “[...] o currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos” (2011, p. 94).

²¹ O censo escolar de 2019, divulgado em 2020, revelou que mais de 2,2 milhões de profissionais dão aulas na Educação Básica brasileira e sua grande maioria é formada por mulheres, representando 80% do total de docentes. Das diretoras, 80,8% são do sexo feminino (INEP, 2020).

Assim, “[...] o sujeito pensante, racional, é masculino. A mulher é apenas o seu outro, o ‘outro da razão’” (TEDESCHI, 2012, p. 113) ou o segundo sexo (BEAUVOIR, 2016). A educação institucionalizada através da História e os currículos de História atribuem à mulher essa contradição: “produzir o homem racional a partir de uma suposta – feminina – irracionalidade” (TEDESCHI, 2012, p. 113-114). Pode-se afirmar que a História e as demais ciências demonstram as experiências masculinas em suas disciplinas e em seus programas curriculares e, assim, ao fixar às mulheres “[...] às subjetividades que lhe foram atribuídas pelo patriarcalismo dominante, um currículo escolar masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres” (TEDESCHI, 2012, p. 114-115).

A História, como qualquer ciência, é uma construção social: desde o lugar epistemológico que a define, passando pelas teorias que a conformam, até aos modos de escolha e a seleção dos dados empíricos que a sustentam. Como ciência inserida em seu tempo, a História está constantemente se resignificando, estabelecendo novos patamares de análise, sendo influenciada pelo sistema de valores que regem a sociedade na qual ela se insere, além de ser inspirada pela trama de relações sociais de poder, tais como as relações de gênero, estabelecidas em cada momento histórico e lugar (PINTO; ALVAREZ, 2014).

Michelle Perrot se debruça sobre os silêncios das mulheres na História para propor que a história das mulheres deve ser cotidiana, ser debatida nas mais diversas esferas da vida social, como uma forma de posicionamento político. Havia um sistemático silêncio em relação às realizações das mulheres e o feminismo serviu para desnaturalizar aquilo até então posto como verdade, ou seja, a narrativa masculina da História. Perrot (2005) afirma, ao questionar a historiografia tradicional, que os estudos voltados para as histórias que contemplem as mulheres em suas análises são ainda incipientes e pouco expressivos²². A autora conclui que

[...] subsistem, no entanto, muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da história, este relato que por muito tempo, ‘esqueceu’ as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento (PERROT, 2005, p. 9)

²² É salutar refletir sobre como as mulheres só muito recentemente estão participando do conhecimento histórico como autoras, visto que apenas na década de 1930 que elas puderam ingressar em cursos superiores de Humanidades no Brasil. E no século XIX, ainda que elas tenham produzido relatos e discursos sobre o passado, não eram reconhecidas ou registradas pelo cânone. Sugiro a leitura do artigo de Carmem Liblik (2014), no qual ela conecta a questão da produção do conhecimento histórico ao gênero da autoria.

Embora a historiografia oficial tenha omitido as mulheres da narrativa histórica, elas nunca estiveram ausentes da História. Assim, “[...] o desenvolvimento da história das mulheres acompanha em surdina o ‘movimento’ das mulheres em direção à emancipação e à liberação. Trata-se da tradução e do efeito de uma tomada de consciência ainda mais vasta: a da dimensão sexuada da sociedade e da história” (PERROT, 2017a, p. 15). E para Louise Tilly (1994, p. 31), “certamente toda história é herdeira de um contexto político, mas relativamente poucas histórias têm uma ligação tão forte com um programa de transformação e de ação como a história das mulheres”.

Desta forma, percebe-se que o movimento feminista impulsionou o desenvolvimento do campo de estudos de mulheres e, mais especificamente, da história das mulheres. “Um aspecto da história das mulheres que a distingue particularmente das outras é o fato de ter sido uma história a um movimento social: por um longo período, ela foi escrita a partir de convicções feministas” (TILLY, 1994, p. 31). Mas este não foi um desenvolvimento linear e direto, necessitando de uma reflexão crítica, que levasse em consideração, segundo Joan Scott, “[...] a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista e a disciplina da história” (SCOTT, 2011, p. 67). E ainda considerar o campo de pesquisas da história das mulheres apenas “[...] como um reflexo do crescimento da política feminista externa à academia também é falho. Mais do que postular uma simples correlação, precisamos pensar sobre este campo como um estudo dinâmico na política da produção de conhecimento” (SCOTT, 2011, p. 68).

Michelle Perrot pondera que a história das mulheres transformou-se, tanto em seus objetos de pesquisa, quanto em seus pontos de vista. Partiu de uma História ligada aos estudos do corpo e dos papéis executados na vida privada, “[...] para chegar a uma história das mulheres no espaço público da cidade, do trabalho, da política, da guerra, da criação. Partiu de uma história das mulheres vítimas para chegar a uma história das mulheres ativas, nas múltiplas interações que provocam a mudança” (PERROT, 2017, p. 15).

Portanto, o movimento feminista, os estudos sobre as mulheres e toda uma literatura feminista que surgiu a partir do século XIX, conseguiram estabelecer a necessidade de uma História que abarque as mulheres, tornando-se hoje uma área acadêmica consolidada. Assim, “Produzir um *corpus* de literatura feminista junto com a demanda de recuperação da história das mulheres foi uma das mais poderosas e bem-sucedidas intervenções do feminismo contemporâneo” (HOOKS, 2018, p. 42).

A história das mulheres, enquanto campo de pesquisa, passa a adquirir expressão, a partir da década de 1970, muito influenciada por “[...] questionamentos feministas e por mudanças que ocorriam na historiografia, entre as quais, a ênfase em termos como família, sexualidade, representações, cotidiano, grupos excluídos” (PINSKY, 2009, p. 160). Após denunciar a exclusão das mulheres nas pesquisas e trabalhos de História, várias historiadoras, procuraram torná-las visíveis na História geral, como coparticipantes dos eventos históricos. Mas, para alguns críticos deste tipo de historiografia, como Joan Scott (1995; 2011), isso não foi suficiente por não alterar a historiografia tradicional, com seus recortes temáticos, análises, periodizações, fontes e as constituições dos fatos históricos já bem delimitados.

Apesar das grandes diferenças de recursos investidos no campo de pesquisa da história das mulheres, “[...] em sua representação e em seu lugar no currículo, na posição a ela concedida pelas universidades e pelas associações disciplinares, parece não haver mais dúvida de que a história das mulheres é uma prática estabelecida em muitas partes do mundo” (SCOTT, 2011, p. 67). Assim, “[...] o estudo da história das mulheres adquire estatuto próprio, afirmando-se como área de interesse na academia, e passa a participar mais intensamente da construção da noção de uma ‘cultura das mulheres’” (RAGO, 1995, p. 84). Pode-se afirmar que o campo da história das mulheres é hoje consistente, principalmente a partir dos trabalhos de Michelle Perrot (2005; 2017a, 2017b) e, no Brasil, de Miriam Moreira Leite (1984), Heleieth Saffioti (2015), Joana Maria Pedro (2005), Laura de Mello e Souza (1986), Margareth Rago (1985), Mary del Priore (1990), Carla Pinsky (2016), entre tantas outras historiadoras das mulheres. “Todas estas historiadoras revelam uma aguda percepção do feminino e trazem enorme contribuição para a desconstrução das imagens tradicionais das mulheres como passivas e incapazes de vida racional e de decisões de peso” (RAGO, 1995, p. 83).

Os estudos de gênero, a epistemologia feminista e o campo de pesquisa da história das mulheres se entrecruzaram, proporcionando novas possibilidades de pesquisa. Essa interação, nas duas últimas décadas do século XX, proporcionou nos estudos sobre a história das mulheres e as relações de gênero debates conceituais acerca do campo historiográfico, gerando uma ampla herança intelectual, além de divulgação de ideias através dos intercâmbios acadêmicos entre as linhas de pesquisa.

3.3 Gênero

Segundo Joan Scott (1995), a categoria gênero foi tomada de empréstimo da gramática tradicional pelas Ciências Sociais como uma possibilidade de indicar construções sociais sobre as características culturais historicamente impostas aos homens e às mulheres, sendo, então, uma maneira de referir-se às origens sociais das identidades subjetivas dos sexos. A categoria analítica gênero ou os estudos de um sistema sexo/gênero surgem nas Ciências Sociais na década de 1970 com o intuito de dar ênfase ao “[...] caráter político e histórico das definições normativas de feminilidade e masculinidade” (ZIRBEL, 2007, p. 137). No movimento feminista a palavra “gênero” era utilizada nos debates para discutir a subordinação das mulheres pelos homens (NICHOLSON, 2008). Já nas Ciências Sociais, gênero recebeu a ligação com a separação entre atributos culturais designados a cada um dos sexos.

Segundo Andrea Gonçalves (2006), a constituição da história das mulheres como campo de conhecimento histórico se processou em relação direta com a atuação do movimento feminista das décadas de 1960 e 1970, quando então a categoria de gênero começa a ser utilizada. Desta forma, há uma estreita ligação entre o campo de pesquisa da história das mulheres e de gênero. A consolidação do campo de estudos sobre as mulheres e as relações de gênero provocou uma mudança no uso das fontes históricas, gerando diversas possibilidades, como análises e estudos sobre as mulheres na educação e nos currículos escolares.

No artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” (1995), a historiadora Joan Scott argumenta que não existe determinação natural dos comportamentos de homens e de mulheres. Para Scott (1995), gênero é a percepção hierarquizada das diferenças sexuais. A autora afirma que gênero é uma categoria de análise, porque é possível entender como são significadas as diferenças entre masculino e feminino e esses significados são contextualizados socialmente. Portanto, homem e mulher não podem ser pensados como categorias fixas.

Scott esclarece sua proposta teórica com a intenção de explicar o conceito de gênero e de como as relações entre o feminino e o masculino estruturam-se ao longo da história: o gênero é uma parte característica de relações sociais fundadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e também uma forma inicial de dar sentido às relações de poder (SCOTT, 1995). A utilização do termo gênero procura enfatizar as possibilidades históricas e de construção social constituidoras do feminino e do masculino. As pesquisadoras que estavam mais preocupadas com o fato de que as produções dos estudos femininos apontavam sobre as mulheres de forma muito estreita e isolada, utilizaram o termo gênero para introduzir uma noção relacional no vocabulário analítico.

Joan Scott argumenta no texto “Prefácio a ‘Gender and Politics of History’” (1994) que o conceito de gênero, como um saber historicamente específico sobre a diferença sexual, permite às feministas, pesquisadoras e historiadoras criar um aparato analítico que possibilita conceber um novo conhecimento sobre as mulheres e também sobre a diferença sexual, propondo desafios críticos. “Gênero é a organização social da diferença sexual” (SCOTT, 1994, p. 13). Dentro deste mesmo raciocínio, a historiadora afirma “[...] gênero é um saber que estabelece significados para as diferenças corporais” (SCOTT, 1994, p. 25).

Ela ainda elucida que esse saber era pensado no sentido a ele atribuído por Michel Foucault (FOUCAULT, 1999): sempre relativo e seus usos e significados surgem de uma disputa política e são meios pelos quais as relações de poder são construídas (SCOTT, 1995). Portanto, “[...] gênero é tanto produto das relações de poder quanto parte da construção dessas próprias relações” (PINSKY, 2009, p. 165). O que Scott propunha era fazer uma análise sobre “[...] como as hierarquias de gênero são construídas, legitimadas, contestadas e mantidas” (SCOTT, 1994, p.14). Para tanto, a historiadora apoiou-se nas análises e estudos pós-estruturalistas, analisando a História escrita a “[...] respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade, foram construídos” (SCOTT, 1994, p.17).

No esteio dessas análises pós-estruturalistas, Scott questiona a ideia de uma estrutura fixa e objetiva de significado ou relações sociais. “Destá forma, uma história feminista torna-se uma maneira de fazer a crítica da maneira como esta história é narrada e como esta disciplina atua” (PEDRO, 2005, p. 87), organizando-se como um “lugar de produção do saber de gênero” (SCOTT, 1994, p.17).

A incorporação da categoria gênero na historiografia possibilitou entender que as relações de poder organizam as desigualdades entre homens e mulheres, como originárias das relações de dominação e subordinação. O uso da categoria gênero, enquanto analítica da História, é relativamente recente e propõe compreensões teóricas sobre os questionamentos que surgem das práticas políticas e que marcam o percurso de alguns movimentos sociais, como o feminista. E historiadoras salientam "a importância de considerar a categoria de gênero na compreensão dos processos históricos" (GONÇALVES, 2006, p. 11).

As contribuições que os estudos de gênero nas últimas décadas têm dado à historiografia contemporânea são relevantes, pois propõem tirar as mulheres da invisibilidade do passado e colocam um conjunto de problematizações e reflexões metodológicas importantes. Dentro desse contexto, as universalidades do discurso historiográfico são questionadas,

possibilitando o crescimento da valorização dos aspectos relacionais na análise, apontando, também, para a necessidade de se historicizar os conceitos e categorias analíticas.

Sexo e gênero são entendidos, dentro desse contexto, como conceitos distintos: “‘Sexo’ é regularmente utilizado para definir categorias inatas, dadas a partir da perspectiva da biologia” (SCHWARCZ, 2019, p. 183). Já o conceito de gênero enfocaria o caráter de construção social das distinções entre homens e mulheres, a ideia ligada ao aspecto relacional destas distinções e “[...] operar com esse conceito implica, pois, necessariamente, operar com uma ótica construcionista” (LOURO, 2007, p. 207).

Além das conexões da História com outras Ciências Humanas, o conceito de gênero implica também considerar as experiências acadêmicas e sociais vividas pelas historiadoras do campo de pesquisa das mulheres, como posicionamentos políticos, como já afirmou Joan Scott (SCOTT, 2011). “Do conceito de gênero ocupam-se, preferencialmente, intelectuais mulheres, militantes e pesquisadoras; experiências femininas, assim, impregnam suas escolhas temáticas, numa significativa singularidade” (COSTA, 2009, p. 188).

A utilização do conceito de gênero não é consenso entre acadêmicas feministas e há várias abordagens diferentes para o conceito nas Ciências Humanas. Um dos questionamentos ligados ao uso da categoria gênero relaciona-se com a preocupação “com uma possível perda do espaço conquistado pelo feminismo (para a causa das mulheres) e de uma despolitização ligada ao gênero” (ZIRBEL, 2007, p. 24). Assim, “os usos e limites do conceito de gênero, sua ligação com o feminismo e suas implicações para a política e a superação das desigualdades” (ZIRBEL, 2007, p. 26) são objetos de intensos debates contemporâneos, principalmente nas Ciências Humanas, e “diferentes correntes do feminismo e da teoria *queer* apresentam interpretações diversas do gênero e de sua relação com o sexo biológico” (MIGUEL, 2016, p. 597).

A socióloga Heleieth Saffioti (2015) afirma que o conceito de gênero não se reduz somente a uma categoria de análise, dizendo respeito também a uma categoria histórica e que “[...] cada feminista enfatiza determinado aspecto do gênero, havendo um campo, ainda que limitado, de consenso: o gênero é a construção social do masculino e do feminino” (SAFFIOTI, 2015, p. 47). Saffioti (2015) retoma Joan Scott, ressaltando a contribuição do pensamento de Scott referente à ideia de que as relações de gênero estão associadas às relações de poder, as quais hierarquizam homens e mulheres ao longo da História. Segundo Saffioti (2015), o conceito de gênero ganhou centralidade no debate feminista e a ideia ligada à configuração do patriarcado foi relegada a uma análise secundária, ou seja, focou-se nos estudos de gênero em

comparação com os estudos focados nas estruturas patriarcais. É justamente essa proposta do conceito de gênero que incomoda Saffioti, pois a autora questiona qual seria o interesse por trás da desconstrução do sentido do patriarcado em benefício dos usos do conceito de gênero (SAFFIOTI, 2015). Saffioti ressalta que em milênios da história humana, as mulheres estiveram hierarquicamente inferiores aos homens e os estudos de gênero deveriam levar em conta essa hierarquia.

Para a pesquisadora Mirla Cisne, a categoria analítica gênero tende a “[...] eufemizar as desigualdades, as relações de poder e de antagonismo social entre os sexos, dada a sua ancoragem no culturalismo. [...] Na linguagem de gênero, por exemplo, violência contra a mulher passa, muitas vezes, a ser chamada de violência de gênero” (CISNE, 2015, p. 21). Desta forma, para a autora, os estudos de gênero não necessariamente fortalecem o movimento feminista como sujeito político coletivo, já que oculta por vezes os estudos das mulheres, o movimento feminista e toda sua carga histórica e social de lutas. Importante informar também que “[...] gênero não possui apenas sexo, mas possui raça, etnia, orientação sexual, idade etc. Essas diferenças e especificidades devem ser percebidas” (CISNE, 2015, p. 95) em análises interseccionais.

Outras críticas ao conceito de gênero, acompanhadas de uma proposta de análise, foram elaboradas pela filósofa feminista Nancy Fraser. Ela observa uma mudança em torno dos estudos feministas, antes centrados nas questões relacionadas ao trabalho e à violência contra as mulheres e, a partir da emergência da categoria analítica de gênero, o foco passa a estar “[...] na identidade e na representação, assim causando a subordinação das lutas sociais às lutas culturais e das políticas de redistribuição às políticas de reconhecimento” (FRASER, 2002, p. 62). Assim, a emergência do conceito de gênero, para Fraser (2002), não acarretaria uma despolíticação total no campo das lutas feministas, mas salientaria uma noção específica de política: a política do reconhecimento. A proposta de Fraser é, então, a de repensar o conceito de gênero viabilizando operar com valores sociais, culturais e de classe; e também analisar as questões relacionadas à temática centrada no trabalho.

Já a filósofa Judith Butler traz para o campo social a biologia, ao problematizar se o sexo teria uma História ou uma estrutura dada, isenta de indagações. Ela critica a dicotomia sexo/gênero e passa a historicizar a categoria sexo. Para Judith Butler (2003), socialmente estamos diante de uma organização compulsória, que assevera a necessidade de interligação entre um sexo, um gênero e uma prática sexual, imposta como sendo heterossexual. Então, “[...] gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de um significado num

sexo previamente dado [...], tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos” (BUTLER, 2003, p. 25). Em consonância, Lilia Schwarcz defende ainda que o conceito de gênero “não é um atributo social ou cultural, mas uma categoria criada por uma série de performances normativas que são reasseguradas por uma cultura de base heterossexual” (SCHWARCZ, 2019, p. 184).

Nessa perspectiva de análise, defende-se que “a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo – em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem” (LOURO, 2007, p. 209). Guacira Louro (2008) entende que “não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados” (p. 22). Este não é um entendimento assumido por diversas correntes de pensamento e teóricas do campo de estudos de gênero e, provavelmente, é um “dos pontos de fricção entre as várias correntes dos estudos de gênero e de sexualidade” (LOURO, 2007, p. 209).

Para Marlise Matos, as intervenções de “mulheres feministas no campo acadêmico visaram ampliar, nas Ciências Humanas e Sociais, o escopo das reflexões para adotar uma nova proposta teórico-conceitual: os estudos de gênero” (2008, p. 336), os quais adquirem atualmente essencial importância acadêmica, social e epistemológica. Desta forma, apesar de suas diferentes análises no pensamento feminista e acadêmico, o construto gênero absorve uma gama importante de interpretações, trazendo questionamentos sociais e propondo análises relacionais.

No Brasil, o campo de estudos de gênero foi formado com os primeiros núcleos de pesquisas na década de 1980, no âmbito da esfera acadêmica, formando alunas e pesquisadoras, promovendo ensino com conteúdos e práticas associadas a um ideal democrático, que “inclui em pesquisa, docência e extensão os princípios e práticas da igualdade racial e de gênero, assim como a autonomia para as mulheres e meninas, a liberdade e o respeito para todas as pessoas” (AUAD; SILVA; ROSENO, 2019, p. 575). Assim, foram criados vários grupos de pesquisa nas universidades brasileiras que se propõem a discutir temáticas ligadas a gênero, contabilizando-se, em 2014, o total de “[...] 221 grupos de pesquisa registrados na área de educação que pesquisam gênero e são cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)” (AUAD; SILVA; ROSENO, 2019, p. 576).

No âmbito acadêmico, também se criaram numerosos seminários para debater e divulgar as discussões dos estudos feministas e de gênero como o Seminário Fazendo Gênero, promovido pelo Instituto de Estudos de Gênero (IEG) da Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC). Assim, “[...] não nos falta, nacional e internacionalmente, legitimidade acadêmica e política para as produções e para o campo de pesquisa que ora vem sofrendo ruidosas tentativas de deslegitimação” (AUAD; SILVA; ROSENO, 2019, p. 577). E o debate de gênero e educação desenvolve-se “[...] em múltiplos espaços educativos e com diferentes abrangências e profundidades [...] ancorado em pesquisas legítimas realizadas em território nacional há pelo menos três décadas, [...] seja em perspectiva feminista, seja ao agregar também a teoria *Queer*” (AUAD; SILVA; ROSENO, 2019, p. 569).

Entendendo o campo dos estudos de gênero como um dos eixos explicativos desta dissertação, é possível perceber a partir dele elementos estruturantes das organizações sociais, do pensamento, das subjetividades e dos modos de vida em curso. Trabalho, assim, nessa dissertação com a concepção de que gênero é uma categoria para pensar as relações sociais entre homens e mulheres, relações estas que são historicamente construídas, analisando que as identidades de homens e mulheres são sociais (SCOTT, 1995) e argumentando que há necessidade articular a noção de construção social com a noção de poder.

Considerar as relações de gênero como categoria de análise histórica significa dizer que todo fenômeno social tem uma dimensão de gênero, o que abre um campo fecundo de possibilidades analíticas referentes às mulheres em seus aspectos culturais, sociais e históricos. Os trabalhos sobre história das mulheres e de gênero estabelecem novas propostas metodológicas, fecundas possibilidades e novas abordagens interdisciplinares podem resultar desse intercâmbio, como os estudos curriculares e a história das mulheres.

3.4 Currículo

A palavra currículo etimologicamente vem do latim *curriculum*, corrida, que, por sua vez, vem do verbo, *Scurrere*, correr (GOODSON, 1995). Dessa forma, o termo currículo refere-se tanto ao percurso (substantivo), quanto à ação de percorrer (verbo), oscilando seu significado entre a noção de um objeto e uma experiência pessoal (GABRIEL, 2019). Portanto, quando mencionamos ou estudamos currículo escolar, em uma perspectiva processual, podemos nos referir à trajetória de formação das alunas ao longo dos anos escolares.

O primeiro significado atribuído ao conceito de currículo se liga à determinação e à sequenciação do que devia se processar em sala de aula. Assim, “na era moderna já tratamos

o currículo essencialmente como matéria escolar” (GOODSON, 1995, p. 35). Já o segundo significado dado ao conceito de currículo interliga-se ao poder de distinguir o que diferentes pessoas podem aprender. Mesmo aquelas crianças que frequentavam a mesma escola podiam ter acesso a realidades distintas por meio do currículo destinado a elas (GOODSON, 1995).

As teorizações curriculares apresentam diversas possibilidades de análises, podendo ser categorizadas em pelo menos três grandes vertentes teóricas: tradicionais, críticas e pós críticas (SILVA 2011). Pode-se afirmar então que o campo de estudos curriculares opera com múltiplas definições do termo currículo e “[...] essa ambivalência de sentidos tem sido explorada, radicalizada e tensionada pelo campo do currículo ao longo de sua trajetória” (GABRIEL, 2019, p. 72).

O currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdos e saberes, mas envolve também uma seleção interessada em meio a inúmeras disputas, sempre permeadas por relações de poder. Essa questão também está ligada às relações sociais entre as classes dominantes e as dominadas, questões raciais, étnicas, de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos didáticos. O currículo, assim, faz parte de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino, com ações ligadas à política, à supervisão, à administração, à criação intelectual, à avaliação do processo educacional, entre outras atividades. "O currículo existe e está aqui, ali, por aí, em diferentes espaços, com diferentes modos de existir, fazendo coisas distintas a diferentes pessoas. O currículo diz muito e é dito também” (PARAÍSO, 2010, p. 11). Dentro deste contexto, o currículo é entendido “como um artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (PARAÍSO, 2010, p. 11), traduzindo valores e desejos de formação de uma determinada sociedade.

Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 27) afirma, nesse sentido, que o “currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”. Desta forma, o currículo constitui os sujeitos e também é constituído por eles. O currículo prescreve o tipo de sujeito que se pretende formar “sobre os objetivos a serem perseguidos no ensino, sobre os saberes que devem ser ensinados e aprendidos, sobre como conhecer o que foi aprendido, sobre o tipo de sociedade e os valores a serem construídos” (PARAÍSO, 2010, p. 11).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2011), “o currículo é sempre resultado de uma seleção” de conhecimentos e saberes. Assim, as decisões curriculares envolvem operações de

poder. Para Michel Foucault (2007), as relações de poder se alastram por toda a estrutura social, nada está isento de poder, portanto, não é possível escapar dessas relações de poder microfísicas, mas é possível resistir a elas. Então, se currículo é um processo de construção sociocultural, constituído pelas relações de poder que envolvem toda a rede social, logo, ao selecionarmos os conhecimentos que farão parte de determinado currículo, estamos procedendo escolhas que refletem nossa própria constituição, vivências, valores, identidades e que respondem aos nossos próprios interesses. Essas escolhas serão decorrentes do tipo de pessoa que queremos formar. Assim, não existe currículo neutro, ele sempre é carregado de intencionalidades.

O currículo é “um espaço de lutas e disputas constantes, no qual os diferentes grupos sociais tentam imprimir suas verdades, divulgar seus conhecimentos e produzir determinados significados” (SILVA, 2011, p. 34). Nesse sentido, “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2011, p.14). Essa afirmação ajuda a responder esta pesquisa de mestrado, pois estudar ou não determinados conteúdos históricos é uma ação proveniente de uma escolha interessada, que privilegia determinados conhecimentos e silencia outros.

Os programas curriculares podem ser espaços de silêncios de determinadas culturas, grupos minoritários, étnicos ou raciais, na medida em que são constituídos de relações de poder de diferentes formas. O currículo pode reverberar injustiças, discriminações e saberes etnocêntricos, produzindo significações para o mundo social e cultural. Nesse contexto de análises, o currículo é também “um texto cultural que produz sentidos e significados sobre o mundo. Suas narrativas e significados ensinam, formam e produzem sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2010, p. 12).

Ademais, o currículo se configura como um documento de identidade (SILVA, 2011), podendo atuar na construção e na reconstrução de identidades. O currículo, então, é um dos espaços onde ocorrem as lutas e os conflitos culturais e identitários, entendido como “um local em que a política da diferença e da identidade é vivida em toda a sua intensidade; um espaço em que as culturas são apresentadas e os diferentes grupos sociais e culturais são nomeados e significados” (PARAISO, 2004, p. 54). Por isso, ele torna-se um espaço disputado, um “território contestado” (SILVA, 2011, p. 16), devido ao seu caráter de legitimar certas condutas, conhecimentos ou saberes. Esses embates no currículo são “tanto daqueles/as que planejam e decidem sobre o currículo, como daqueles/as que o pesquisam ou ainda daqueles/as que reivindicam (em diferentes movimentos sociais e culturais, por exemplo) que ele possa

contar outras histórias, incorporar outros saberes” (PARÁISO, 2010, p. 12). O currículo legitima, por exemplo, as histórias universais, que excluem, muitas vezes, mulheres de suas narrativas.

Currículo é o eixo estruturante do processo pedagógico, orientando o planejamento docente, os projetos pedagógicos desenvolvidos e os métodos avaliativos. Elege-se, assim, uma cultura que se quer valorizar através da seleção curricular. A cultura é entendida como “prática de significação [em torno da] imposição de significados sobre o mundo social” (SILVA, 2001, p.14). Esses sentidos e significados que são produzidos não são aleatórios, eles são organizados por relações, tramas, redes de significações. Analisá-los significa compreender as condições sociais e culturais que produzem significados particulares, assim como o efeito dessa prática de significação. Essas práticas de significação são construídas por disputas e por relações de poder, por exemplo, entre as tradições culturais ou relações entre os saberes oficiais e os populares. Desta forma, essas práticas de significações culturais podem legitimar ou desvalidar o estudo de mulheres na história.

Quando se adota um posicionamento pedagógico vinculado a uma teoria, a uma tendência pedagógica, esta divulga as concepções de homem/mulher, de sociedade, de educação e, assim, organizam a prática pedagógica, as metodologias empregadas no fazer docente e o planejamento escolar. Nesse sentido, nas DCNEM’s, publicadas em 2018, em seu artigo 7º, informa-se que

Currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2018a, p. 4).

Assim, as DCNEM’s propõem que o currículo seja formando, dentro de um contexto educacional, através de conhecimentos considerados relevantes para a sociedade brasileira. Esses conhecimentos são aqueles apontados como universais e que, na maioria das vezes, excluem as mulheres de serem estudadas, narradas e analisadas no currículo oficial. No mesmo artigo 7º, parágrafo 1º, informa-se que “[...] atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as instituições e redes de ensino podem adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto” (BRASIL, 2018a, p. 19). As DCNEM’s também afirmam que o “[...] currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a

diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (BRASIL, 2018a, p. 19). Assim, as DCNEM’s direcionam para a formação dos currículos escolares no Brasil, a partir do estipulado na BNCC, constituindo-se um currículo oficial.

O currículo em ação, diferentemente do currículo formal ou oficial, depende da formação da professora, de seus aspectos subjetivos, da materialidade que ela tem disponível, bem como das características das alunas. Pode-se afirmar, nesse contexto, que nunca será possível implantar um currículo em ação tal qual é planejado formalmente, já que currículo é algo incontrollável. O currículo vivido define-se através das vivências práticas (SACRISTÁN, 1998) que ocorrem cotidianamente no ambiente escolar. Sacristán (1998) enfatiza que as vivências práticas inserem-se nesse artefato, contudo, outros elementos também são constitutivos do currículo, tais como os “[...] parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes” (p. 201). Assim, existem outras dimensões do conceito de currículo, mas essa pesquisa se ateuve aos documentos curriculares oficiais.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi analisado o currículo oficial, que é aquele produzido e prescrito pelo poder público e/ou pelas instâncias educacionais, com o intuito de ser trabalhado nas diferentes disciplinas curriculares e séries/anos de um determinado curso. Esse currículo oficial, então, é o documento escrito e formalizado por um determinado governo ou entidade educacional, que expressam uma política curricular, no caso em análise nesta dissertação, uma política de Estado, já que são também os documentos curriculares oficiais. Esta pesquisa de mestrado enfocou os documentos escritos oficiais do Ensino Médio, em âmbito federal, ou seja, a BNCCEM e as DCNEM’s. A pesquisa aqui desenvolvida partiu da premissa de que a seleção de conteúdos e conhecimentos que constam em um currículo escrito é fruto de intensas disputas, uma vez que ele é a expressão de um projeto educacional e cultural.

A expressão currículo de História traz as marcas e singularidades de suas potencialidades e tensões sociais. Nas pesquisas dentro do campo de ensino de História que dialogam com as perspectivas pós-críticas “[...] é possível encontrar entendimentos de currículo de história que o significam como espaço-tempo de fronteira produtor de identidades ou como espaço de enunciação da diferença, entre outros” (GABRIEL, 2019, p. 77). Assim, privilegia-se o papel proposto à disciplina curricular História e seus conteúdos programáticos “[...] nos processos de identificação sociocultural bem como seus efeitos performativos na produção da

diferença a partir da mobilização das coordenadas espaço e tempo” (GABRIEL, 2019, p. 77), possibilitando se afastar de noções essencialistas na proposição do conhecimento historiográfico. Como já foi mencionado, o currículo é produzido por meio de seleções interessadas e interoguei, nesta dissertação, como as histórias das mulheres são contempladas nos documentos curriculares oficiais do Ensino Médio.

3.5 História das mulheres, poder e discursos

A história das mulheres e o filósofo francês Michel Foucault encontram-se nas discussões acadêmicas, trazendo contrapontos ao discurso prevalente. Teóricas feministas fomentaram críticas e debates referentes ao silenciamento dos saberes relacionados às minorias²³ sociais, em especial às mulheres, e propuseram as discussões relacionadas ao poder. Para Michel Foucault, “[...] o poder é uma relação de forças, só pode existir na relação entre seu exercício e a resistência a ele, em contínua tensão. O poder constitui, atravessa, produz os sujeitos” (FOUCAULT, 2003, p. 231).

Assim, o poder não está localizado apenas nas instituições, não é um bem que alguém possui, mas se situa em uma rede que existe em todas as relações. E as relações de poder atuam por diversos mecanismos, por exemplo, impondo regras, disciplinando e controlando os indivíduos (FOUCAULT, 2007). Então, para Foucault, o poder pode ser compreendido “[...] como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte” (FOUCAULT, 2003, p. 88); mas também como

[...] os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 2003, p. 88-89).

²³ Importante ressaltar que a noção de minorias não está ligada à importância numérica de um dado grupo, mas em uma relação de dominação. Apesar de muitas vezes coincidir de um grupo minoritário ser realmente a menor parte da população, o que não é o caso das mulheres, não é o fator numérico o essencial para que uma população possa ser considerada uma minoria. São as relações de dominação entre os diferentes subgrupos na sociedade e o que os grupos dominantes determinam como padrão que estipulam o que se entende por minoria em cada contexto. As mulheres são minorias, pois estão em uma situação de desvantagem social e econômica, mesmo compondo 51,7% da população brasileira (IBGE, 2019a).

Organizar currículos, estipulando saberes que são aceitos e outros que não são, significa também ter um exercício específico de poder e essa preocupação com o poder, através do domínio de uns conteúdos sobre outros, gera uma organização, uma disciplina que busca padronizar ações e pensamentos. Assim, a história das mulheres nos currículos do Ensino Médio também estão sujeitas a essas relações de poder. Organiza-se de tal forma que “[...] a imposição de saberes pré-estabelecidos de interesse de uma determinada classe se sobrepõe aos saberes de interesses das classes minoritárias” (AKKARI; SILVA, 2011, p. 54).

O poder não tem só a função de repressão. Pois se essa fosse sua única atribuição, se ele agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria frágil (FOUCAULT, 2007). “Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo e também ao nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. Se foi possível constituir um saber sobre o corpo, foi através de um conjunto de disciplinas militares e escolares” (FOUCAULT, 2007, p. 148). Nesse contexto, os silêncios também podem ser considerados como produtivos, tendo em vista que estão associados às relações de poder e “[...] produzem sujeitos, experiências, prazeres, saberes, discursos, práticas, instituições, enfim, dão origem a isso que chamamos de ‘realidade’, ancorados nos seus rituais e objetos de verdade” (FERRARI; MARQUES, 2011, p. 23). Assim, as relações de poder que limitam que as histórias das mulheres estejam nos currículos do Ensino Médio, não conseguem impedir essa temática no currículo vivido, pois sempre haverá resistências que enfrentam os silêncios.

As relações de poder organizam-se como mecanismos variáveis e instáveis, atrelados às relações sociais e ao momento histórico em que elas se inserem. “Constituindo-se e/ou materializando através de diferentes práticas e discursos, essas relações de força e de poder só existem e podem ser entendidas por seus campos de atuação, ou seja, pelos sujeitos, discursos e práticas que põem em circulação” (FERRARI; MARQUES, 2011, p. 23). Assim, as práticas de silêncio dizem de um tipo de poder que as organiza e as constitui e, no que tange ao currículo de História, acabam proporcionando análises dos tipos de relações de poder que atuam na produção de tipos específicos de sujeitas, tais como privilegiar análises masculinas e criar heróis históricos masculinos.

Analisar e considerar o discurso sobre as mulheres na História seria considerar que as relações históricas, de representações sociais, divulgadas nos discursos (FOUCAULT, 2007), invisibilizam as mulheres. Entendo assim, que o discurso é um conjunto de enunciados que encontram suporte em uma mesma formação discursiva, possuindo não apenas um possível

efeito de sentido ou uma verdade, mas uma história. O discurso configura-se, nesse sentido, como uma teia de enunciados ou de relações que possibilitam a existência de certos significantes e existem enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento.

Os discursos, na perspectiva foucaultiana, são práticas que produzem aquilo que nomeiam de realidade (FOUCAULT, 2007). Eles atuam na constituição do cotidiano. Nessas práticas, instituem-se, dentre outras, as diferenças entre homens e mulheres. É desta forma que, por exemplo, a divisão social do trabalho segundo os sexos é produzida pelos discursos da legislação, das políticas públicas, das demandas das empregadoras “[...] que enraízam numa diferença de natureza a oposição entre atividade doméstica e atividade pública, entre função reprodutora e trabalho reprodutivo, entre o lar e a roça”. (TEDESCHI, 2007, p. 335).

Essas práticas discursivas contribuíram para a formação de um sistema de subordinação feminina e por esses discursos as meninas são encorajadas a serem dóceis, passivas, prestativas, cuidadoras, compreensivas, a não questionarem as pessoas e a não dizer “não”. Ao contrário dos homens, as mulheres foram/são ensinadas a “cuidar” de todas as familiares, a serem guardiãs dos laços familiares e da tradição. Assim, no campo de estudos da história das mulheres os discursos passam a ser considerados como uma possibilidade analítica relevante, não meramente como um meio de representação da realidade, mas como denotadores da própria realidade.

Dentro deste contexto, teóricas propõem novas relações e novos modos de operar no desenvolvimento da produção do conhecimento, concebendo novas epistemologias e desconstruindo as sínteses unitárias. Desta forma, postulam “[...] a noção de que o discurso não é reflexo de uma suposta base material das relações sociais de produção, mas produtor e instituinte de ‘reais’. A produção do conhecimento se daria, assim, por outras vias” (RAGO, 1998, p. 5).

A História é uma formação discursiva cultural, social e histórica, sendo a História um saber construído, moldado por interesses, por relações de força, com enunciados que tornam históricos certos acontecimentos em detrimentos de outros. “O poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2008b, p.30). Assim, cria-se um saber que é legítimo dentro de um discurso histórico. É neste contexto, por exemplo, que as mulheres estiveram às margens do discurso historiográfico tradicional. “A história será, então, pensada como um campo de relações de força, do qual o historiador tentará aprender o diagrama, percebendo como se constituem os jogos de poder” (RAGO, 1995, p. 77).

A história positivista, dita como neutra e totalizante, revela-se como uma porta voz das pessoas favorecidas, pois não pressupõe os saberes que consideram as mulheres. Podemos também considerar os currículos nesta análise, porque ao se propor um pretenso currículo único para todo o território nacional, se corroboram os saberes dominantes, as forças proeminentes e predominantes dos saberes escolares. Esse tipo de história que reitera os silêncios impostos às mulheres é questionado nesta dissertação, problematizado a situação das mulheres em suas análises não de forma estanque e a-histórica, mas que transgrida os silêncios.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, a articulação entre história das mulheres, feminismo, gênero, currículo, discurso e relações de poder, possibilitou o questionamento de epistemologias androcêntricas e a análise de estruturas sociais desiguais entre homens e mulheres, que surgem através das relações de poder. Os desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, políticas, práticas sociais e nos currículos. Assim, as desigualdades de gênero tendem a aprofundar outras desigualdades sociais e a discriminação de classe, raça, casta, idade, orientação sexual, etnia, deficiência, língua ou religião, dentre outras, o que pode ser legitimado através de currículos que se propõem a ser universais, mas desconsideram as histórias das mulheres.

No próximo tópico explicitarei os percursos metodológicos da dissertação, como analisei os documentos oficiais do Ensino Médio e a necessidade que surgiu no decorrer da pesquisa de investigar também as organizações reacionárias e empresariais que surgiram no Brasil na última década.

3.6 Percursos Metodológicos

A metodologia é uma forma de direcionar e de conduzir a pesquisa acadêmica. Segundo as pesquisadoras Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014), metodologias de pesquisas consistem em “[...] caminhos a percorrer, percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por bases um conteúdo, uma perspectiva, ou uma teoria” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p.15). Assim, este tópico do capítulo explicita as escolhas metodológicas realizadas na investigação, bem como os procedimentos e caminhos percorridos ao longo da pesquisa. Ao descrever a metodologia, primeiramente, apresento sua natureza e o método empregado para sua realização. Em seguida, descrevo os procedimentos para a seleção dos documentos

curriculares do Ensino Médio analisados no trabalho. Por fim, apresento os procedimentos utilizados para as análises, com a retomada das perguntas de pesquisa.

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa que, por reconhecer a subjetividade da pesquisadora, possibilita que as perguntas formuladas antes do início da coleta e da análise dos dados sejam reformuladas, a partir das informações produzidas, em um constante movimento de análise e (re)interpretação dos dados pesquisados. Podemos considerar na pesquisa qualitativa informações analisadas através de pretensões, percepções de ideias, comportamentos, buscando entender um fenômeno específico de forma profunda, que no caso desta pesquisa, relaciona-se aos documentos curriculares do Ensino Médio e às histórias das mulheres. Com essa pesquisa buscou-se refletir sobre as investigações na área da educação, sobretudo na sua relação com a História. No conjunto dessas reflexões, enfoquei os estudos de caráter historiográfico (CORSETTI, 2006).

Tendo em vista o problema de pesquisa proposto e os objetivos deste trabalho, optou-se por fazer uma pesquisa documental qualitativa, já que estudei e analisei as histórias das mulheres e as relações de gênero nos documentos curriculares oficiais do Ensino Médio. Um dos instrumentos metodológicos pertinentes à pesquisa acadêmica qualitativa é a análise de documentos, caracterizando a pesquisa documental. Assim, esta dissertação de mestrado se organiza como análise qualitativa dos documentos oficiais nacionais que regulam o Ensino Médio.

A pesquisa documental insere-se na pesquisa qualitativa, constituindo uma metodologia deste tipo de abordagem e um tipo de investigação científica ligada aos aspectos qualitativos de uma determinada proposta acadêmica de análise. Portanto, ela é capaz de analisar, interpretar e identificar dados que não estão numericamente mensurados e, algumas vezes, não são tangíveis.

A realização da pesquisa documental qualitativa está vinculada aos objetos de investigação escolhidos pelas pesquisadoras que se propõem estudá-los (CORSETTI, 2006). Assim, “[...] em virtude da historicidade do fenômeno educativo cujas raízes estão relacionadas com as origens do próprio homem, o debate historiográfico tem desdobramentos significativos para a pesquisa educacional” (CORSETTI, 2006, p. 34) tendo em vista que o significado da educação está ligado diretamente ao significado da História.

As fontes de pesquisas podem revelar muito sobre como os fatos e os eventos são construídos, fornecendo materiais sobre os quais basear análises mais profundas. Dentro deste contexto, a pesquisa documental abarca ampla variedade de fontes de pesquisa, tendo uma

grande gama de fontes documentais disponíveis para a pesquisa social (MAY, 2004) e reconhecer essa variedade de fontes documentais é um aspecto importante da pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Na presente investigação, os documentos que serviram de fonte para as análises são os documentos curriculares oficiais que regem o Ensino Médio no Brasil. A análise de documentos curriculares do Ensino Médio registrada nesta dissertação compreende, portanto, a modalidade de pesquisa qualitativa chamada análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Na análise documental, a avaliação preliminar de cada documento é importante, com o intuito de se fazer um exame e a crítica do mesmo, tendo como foco, principalmente, o contexto em que foi produzido, as autoras, os interesses envolvidos, a confiabilidade do documento e os conceitos-chave.

Entendo que a investigação em Ciências Sociais e Humanas deve levar em consideração a pluralidade de vozes em atuação no mundo social e considero que a análise empreendida nesse formato de pesquisa está imbricada de questões relativas à história, poder, subjetividades e parcialidades. Dentro desse contexto, considero os documentos curriculares que organizam o Ensino Médio como documentos de fonte primária, inseridos em um contexto sócio-histórico e político específico, possibilitando um conteúdo plausível de análise. Como esta pesquisa vincula-se à área da educação, propõe-se a análise de documentos curriculares oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio e as DCNEM's. Esses documentos curriculares constituem fontes primárias e seus dados são originais, assim como postulado por suas autoras (no caso, poder público).

O objetivo da análise documental foi reconhecer e identificar, em documentos primários, informações que forneçam subsídio para explicar o problema de pesquisa, considerando que “[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Assim, foi importante analisar o contexto de surgimento da BNCCEM e das DCN's, contextualizando o momento histórico e político nacional, principalmente interligando esses documentos curriculares à Reforma do Ensino Médio, que, como já dito no capítulo anterior, constitui-se como uma mudança vertical, imposta pelo governo Michel Temer, logo após a concretização do conflituoso processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Os documentos curriculares acima mencionados não são neutros. Ao contrário, eles são constituídos pelas visões de educação, cultura e de sociedade que os grupos que tomaram o poder em 2016 visam alcançar.

Desse modo, a relevância da análise documental também se explica considerando-se que a abordagem de questões sociais, históricas e culturais em documentos curriculares torna-se viável através da linguagem e da análise qualitativa. Nesse sentido, para Michel Foucault,

O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, *memória*; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa. Digamos, para resumir, que a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos (FOUCAULT, 2009, p. 8, grifos do autor).

Um documento, nesse contexto, é expressivo de uma determinada sociedade e revela os anseios e características de um determinado tempo histórico. Tomando os documentos curriculares do Ensino Médio como documentos históricos, pude observar as disposições que se querem almeçadas com eles. Portanto, um documento histórico ou curricular, como é o objeto desta pesquisa, “[...] é tomado como representativo de algum padrão social ou valor de uso subjacente” (MAY, 2004, p. 212), podendo ser localizado, interpretado e analisado em um contexto político e social mais amplo. Um documento atua na produção da realidade do tempo histórico e da conjuntura social em que ele está inserido, e, assim, não é plausível acreditar que os documentos são artefatos neutros, que registram a realidade social com independência, como propagava o positivismo.

Analisar um documento desta forma diz muito sobre, por exemplo, como a marginalização de grupos específicos de pessoas (como as mulheres e suas histórias) acontece em detrimento da caracterização social de outros grupos particulares. Neste sentido, o contexto social no qual um documento foi redigido é essencial para entender e assimilar os significados que se apresentam nos documentos estudados. Tal procedimento de contextualização foi fundamental, nesta pesquisa, para analisar os documentos e verificar suas inserções históricas e sociais. Assim, foi de suma importância discutir e analisar o contexto político dos últimos cinco anos no Brasil, contextualizando-o com a emergência de políticas internacionais de intervenção na educação, com caráter nitidamente mercadológico, além de associar o contexto de produção dos documentos curriculares atuais que regem o Ensino Médio com a destituição ilegítima da presidenta Dilma e com a ascensão de grupos reacionários que disputam conhecimentos e saberes nos currículos.

Os documentos curriculares foram escolhidos, tendo-se em vista a importância e abrangência da utilização deles no Ensino Médio. São documentos regulatórios desta etapa de ensino no Brasil e que são utilizados, ou serão, como consulta e direcionamento para as aulas de História em todo o território nacional. A BNCCEM foi aprovada pelo CNE em dezembro de 2018 e foi homologada pelo MEC no mesmo ano. As últimas DCNEM'S, Resolução nº 3, de 21 novembro de 2018, foram publicadas a partir das mudanças ocorridas com a Reforma do Ensino Médio e a organização da BNCCEM, tendo em vista a necessidade de atualização das Diretrizes, devido às drásticas mudanças após a Lei da Reforma, Lei 13.415/2017.

Os documentos foram analisados, primeiramente, buscando-se os termos “história das mulheres”, “gênero” e “mulheres”, baseando-se na técnica da análise de conteúdo, que se caracteriza por ser “[...] um conjunto de técnicas de exploração que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em determinado texto” (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 5). Nessa técnica, a pesquisadora “[...] procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir, ou seja, extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida” (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 4). Verificou-se que havia uma nula inferência sobre história das mulheres nos documentos curriculares analisados, BNCCEM e DCNEM; e uma ausência expressiva, tanto qualitativa, quanto quantitativa, sobre gênero, fatos que serão analisados com maior detalhamento no capítulo 5. Esses silenciamentos foram impulsionados pela exclusão das discussões de gênero no PNE, mas também pela emergência de grupos de extrema direita no cenário político e educacional brasileiro que, inclusive, atuaram para a interdição da temática gênero no PNE. Além disso, é importante entender que a representação das mulheres na história é objeto de lutas e ainda observa-se um silenciamento da história das mulheres, no âmbito do relato, da participação social e das representações sociais (PERROT, 2005, 2017a; 2017b; LERNER, 2019).

Com a constatação da ausência do termo “história das mulheres” nos documentos analisados, homologados em 2018 (BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b), passei a buscar informações nas versões da BNCC anteriores à Reforma do Ensino Médio. Nesse contexto, analisei as duas versões anteriores à mudança curricular em questão. Ficou nítida a diferença entre as duas primeiras versões e a versão final homologada em 2018, o que considero ser fruto da ruptura institucional ocorrida em 2016 e a posterior ascensão de grupos reacionários no cenário político e social no Brasil.

Nesse contexto, busquei então entender os motivos que levaram à organização de um documento curricular com reduzidas ou, em alguns quesitos, nulas chances de representatividade social de minorias políticas, especificamente as mulheres. Para tanto, foi necessário, em um segundo momento, estudar o contexto de emergência de organizações como o Escola sem Partido e também de analisar as proposições da referida organização, através do seu site e blog. O ESP, conjuntamente com outros grupos reacionários e do espectro político da direita, com sua proposta de ensino “neutro”, já conseguiu impedir discussões curriculares e educacionais importantes. Diante dessa perspectiva e com a finalidade de responder ao problema de pesquisa, optei por realizar uma investigação no site do ESP, cujas análises encontram-se registradas no capítulo 7.

Nesse contexto de produção e, principalmente após a eleição do capitão da reserva Jair Bolsonaro para a Presidência da República, os caminhos metodológicos da pesquisa e das análises me levaram a buscar e entender os ditos midiáticos de representantes da extrema direita no Brasil. Assim, também utilizei nas análises, algumas falas e opiniões expressadas por agentes sociais, através da imprensa e de suas redes sociais. Havia nitidamente se organizado um discurso de ineficiência do Ensino Médio proferido pelas representantes dos governos que se sucederam ao golpe de 2016 e por representantes de organizações que vêm, sistematicamente, interferindo na última década no cenário educacional brasileiro, como a Todos pela Educação, Instituto Unibanco e Fundação Lemann. Esses discursos minam o Ensino Médio e qualificam esta etapa do ensino como dispendiosa, ineficiente e desqualificada à realidade das jovens brasileiras, o que será analisado no capítulo 6. Alguns textos e informações disponíveis no site do movimento Todos pela Educação também foram utilizados como base para as análises feitas ao longo da dissertação, mais especificamente no que tange às ações de grandes conglomerados empresariais na educação.

É preciso ponderar que as análises referentes à BNCC tornaram-se mais expressivas em relação às análises das DCNEM's. Isso ocorreu, provavelmente, devido à importância que esta normativa curricular ganhou nos últimos anos, mas também devido às diversas incongruências teóricas e metodológicas da BNCC, para as quais foi despendido muito tempo de análise, como será demonstrado no decorrer da dissertação. Além desses fatores, é importante destacar a popularidade atual da BNCC e a sua importância para a organização dos currículos escolares atuais e para os livros didáticos.

Os documentos curriculares analisados estão disponíveis nos sites oficiais do MEC, no site da Base Nacional e do Novo Ensino Médio. A partir das postulações e discussões

apresentadas sobre a análise documental de forma qualitativa, questionei ao longo da pesquisa, quais são as ponderações e características relevantes a serem consideradas ao analisar um documento curricular do Ensino Médio. Portanto, a seguir, descreverei os procedimentos metodológicos utilizados para sanar essa dúvida.

3.6.1 Procedimentos Metodológicos

Inicialmente, propus uma constante revisão da literatura durante todo o percurso de estudos no mestrado em Educação, relacionada às temáticas a serem discutidas e analisadas ao longo da dissertação, tais como história das mulheres, gênero, currículo oficial e políticas públicas curriculares para o Ensino Médio. Tais leituras ocorreram a partir de teses, dissertações, artigos de livros e periódicos, dentre outros referenciais que tratam, principalmente, das temáticas mencionadas. Esta constante revisão da literatura objetivou um trabalho que foi a base de estudos para a redação da dissertação de mestrado, que contribuiu para novas questões levantadas ao longo do processo de escrita e que serviu de subsídio para discussões com os pares de estudos. Além destas etapas, fez-se necessário um olhar e um analisar constantes focando nos objetivos da pesquisa, por isso, foram realizados os seguintes procedimentos que entendo serem interessantes para estudar documentos oficiais de forma qualitativa.

A natureza documental da pesquisa, que analisa documentos curriculares instrucionais, nos permite fazer recortes nesse objeto de estudo, com o intuito de aprofundar as análises. Saliento que essa perspectiva está atrelada a questões inerentes às especificidades subjetivas da pesquisadora. Dessa forma, a partir da seleção dos documentos curriculares, optou-se por trabalhar, não com a totalidade dos dados ali concentrados, mas centralizar os estudos e análises nas seções que se referem ao conteúdo do ensino de História e nas questões subjetivas que surgiram a partir da observação desses documentos curriculares. Além disso, a busca por termos que seriam de interesse prioritário das análises, não se revelou bem sucedida, pois “história das mulheres” não é uma temática trabalhada na BNCCEM e nas DCNEM’s; e “gênero” é um conceito trabalhado com reduzida profundidade.

A busca pelos documentos se deu nos sites oficiais do MEC, como o site da Base²⁴ e o portal do MEC²⁵. Nesses domínios é possível encontrar todas as três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) produzidas durante o processo de elaboração da Base, além das quatro redações diferentes disponíveis da BNCCEM. A BNCCEM é composta, portanto, por documentos diferentes, com frases textos e argumentações diferentes, o que no decorrer da pesquisa dificultou sobremaneira as análises e considerações.

A análise realizada partiu de perguntas que se modificaram ao longo da pesquisa, compreendendo que os questionamentos iniciais podem e devem ser modificados e enriquecidos, à medida que as descobertas e possibilidades da pesquisa se revelam. Com isso, as indagações que orientaram este estudo foram:

1. Os documentos curriculares do Ensino Médio se ocupam das histórias das mulheres? E das relações de gênero que envolvem as mulheres e os homens?
2. Se há a ocorrência dessa temática histórica, qual a abordagem proposta?
3. Os documentos curriculares supracitados oferecem subsídios teóricos e metodológicos para o trabalho das professoras em uma perspectiva crítica da história das mulheres?

Como houve a constatação de silenciamento das temáticas inicialmente investigadas, outros questionamentos surgiram a partir de então:

1. Quais as intencionalidades de se omitir temáticas ligadas à diversidade e de representatividade de minorias políticas?
2. Quais os agentes sociais que ajudaram na elaboração dos documentos curriculares do Ensino Médio? O que propõem curricularmente?

Os registros dos dados foram feitos de forma textual, com anotações que incluem informações acerca dos textos, das análises qualitativas e sobre as abordagens das temáticas escolhidas. Os trechos dos documentos foram selecionados de forma qualitativa, visando responder os problemas que surgiram ao longo da pesquisa. Depois esses trechos foram agrupados, categorizados, organizados em tabelas ou planilhas, conforme necessidade de sistematização da pesquisa.

A pesquisa qualitativa é um trabalho subjetivo em que as observações e análises inicialmente feitas podem ser modificadas ao longo da atividade. E com a pesquisa de mestrado aqui desenvolvida não foi diferente, pois os questionamentos e propostas primeiramente pontuados foram alterados para responder às perguntas que foram surgindo. Nesse sentido, o

²⁴ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

²⁵ <http://portal.mec.gov.br/>

capítulo 7, sobre a emergência de movimentos reacionários no âmbito educacional, não estava previamente delimitado, mas foi necessário tendo em vista a nítida influência desses grupos de extrema direita – muitas vezes para interferência curricular – no cenário escolar brasileiro.

A busca por informações que subsidiassem as análises também me levou a procurar alguns ditos disponíveis em sites de informação e em redes sociais. Essas informações midiáticas revelam, na maioria das vezes, as ideias e concepções daquelas pessoas e grupos que assumiram o poder após 2016, denotando a interferência de grupos reacionários no âmbito educacional brasileiro. Essas informações foram selecionadas em portais de pesquisa na internet, buscando-se por nome dos grupos ou dos agentes, muitas vezes correlacionados ao Governo Federal, como Ministras e o próprio Presidente.

No próximo capítulo analisarei o contexto histórico recente e a emergência desses grupos reacionários após o golpe de 2016.

4 CONTEXTO HISTÓRICO RECENTE: DEMOCRACIA EM XEQUE

*Por que foi que cegamos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer
a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não
cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que,
vendo, não vêem*
(José Saramago, em Ensaio sobre a cegueira.)

No presente capítulo contextualizo os últimos eventos políticos da história recente do Brasil, correlacionando o golpe de 2016 com a emergência de grupos reacionários e/ou com interesses mercadológicos no cenário educacional brasileiro e com a BNCCEM. Percebemos no atual contexto histórico a emergência de grupos que agem como *Cegos que vêem*, que se alienam, inseridos em uma cegueira social, alicerçada em informações inverídicas e, algumas vezes, caluniosas. Esse capítulo constitui-se, assim, como uma descrição histórica e uma análise da conjuntura política, que se tornou relevante para tratar do currículo do Ensino Médio e da invisibilização da história das mulheres nele, tornando-se de suma importância entender o contexto político que envolve as mudanças curriculares recentes no Brasil.

Os conceitos da história imediata tornaram-se consideráveis nesse contexto, tendo em vista que esse campo de análises historiográfico ocupa-se de “[...] atentar ao tempo histórico como processo social, sendo responsável pelos processos vividos, ainda não acabados” (PATSHIKI, 2012, p. 226). Assim, “[...] analisar um objeto cujo desenrolar histórico ocorre na contemporaneidade da pesquisa, de modo algum significa apresentar vida como ela é, mas sim buscar os motivos pelos quais a vida assim está” (PATSHIKI, 2012, p. 226). Cabe, dessa forma, às historiadoras do tempo presente, desnaturalizar os eventos históricos e inseri-los em um processo específico, vinculado a determinados interesses sociais e políticos.

A educação brasileira não é desvinculada das ações políticas do tempo presente. Desse modo, o Ensino Médio tem sido alvo de intensos debates e disputas teóricas e políticas nos últimos anos, fruto de leis e políticas públicas impostas, majoritariamente, pelo governo pós-golpe de 2016, que retirou a presidenta Dilma do governo federal. Nesse contexto de embates políticos, verificamos várias análises que se ocupam de examinar os últimos cinco anos da história do Brasil (SOUZA, 2016; RUBIM; ARGOLLO, 2018; DIAS; SEGURADO, 2018; MATTOS; BESSONE; MAMIGONIAN, 2016), em um esforço historiográfico e analítico de entender os eventos políticos que se sucederam. Nessa perspectiva, a pessoa que escreve sobre

a história é levada “[...] a compreender o passado como campo de disputas, e sua atuação como partícipe da relação de forças políticas e sociais” (PATSCHIKI, 2012, p. 232).

A educação no Brasil também está no contexto de embates políticos atuais. As recentes mudanças apresentadas para o Ensino Médio têm gerado críticas e estão no cerne de polêmicas que envolvem especialistas da área de educação, profissionais atuantes no Ensino Médio, representações de entidades públicas, além de estudantes. As críticas (CORRÊA; GARCIA, 2018; FERREIRA; SILVA, 2017; OLIVEIRA, 2016) alegam que a proposta de mudança se deu de forma impositiva, através de uma Medida Provisória, MP nº 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017, que modificou o funcionamento, a estrutura e as bases curriculares do atual Ensino Médio.

O acúmulo de pesquisas sobre o Ensino Médio, suas características, necessidades e bases foram ignorados pela lei da reforma. Os posicionamentos de movimentos sociais, intelectuais, as organizações estudantis e estudiosas da educação brasileira, que se propõem a analisar, contribuir, investigar a qualidade do EM foram desconsiderados. As consultas públicas organizadas pelo Ministério da Educação, relativas às mudanças do EM, com o intuito debater as alterações, não foram suficientes para diminuir essas críticas. As consultas estavam correlacionadas, entre outras coisas, às mudanças propostas na Lei da Reforma do Ensino Médio, como aumento da carga horária, formação de currículos, compostos pela BNCC e pelos itinerários formativos ofertados pelas escolas.

Contraditoriamente, na apresentação da BNCC afirma-se que ela “[...] é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (BRASIL, 2018c, p. 5). Além disso, as mudanças ocorridas na última etapa da Educação Básica no Brasil foram feitas em um cenário político desfavorável ao debate de ideias e de acirramento de disputas por projetos societários (CORRÊA; GARCIA, 2018). Essas mudanças no EM estão contextualizadas em uma conjuntura maior de transformações administrativas, no âmbito federal, derivadas dos últimos processos políticos. Percebemos, assim, que as tensões políticas atuais são frutos de um contexto temporal marcado por divergências de ideias, de discursos inflamados e intensa atividade midiática. Por isso, tracei um panorama histórico das últimas duas décadas no Brasil, explorando a análise da crise atual em uma perspectiva histórica política.

4.1 *Democracia em Vertigem*²⁶: História política recente do Brasil (1995-2020)

Na República Presidencialista do Brasil, o Executivo tem grande poder, conferido a ele pela Constituição de 1988. Dentre esses poderes, um deles é propor medidas provisórias, as quais consistem em “[...] instrumentos editados pelo presidente da República em casos de relevância e urgência, tendo força de lei e vigência imediata. Perde a eficiência se não for convertida em lei pelo Congresso Nacional em até 60 dias, prorrogáveis por igual período” (BRASIL, 1988). No entanto, para colocar em prática os projetos elaborados pelo Poder Executivo, a Presidência da República tem que conseguir maioria no Congresso Nacional, necessitando de coalizão entre os poderes Executivo e Legislativo. Ou seja, o Poder Executivo governa respaldado no apoio da maioria das deputadas e senadoras. Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), mesmo com diferenças importantes entre seus governos, se mantiveram no poder e, com grande aprovação popular de suas administrações, através de uma coalizão com a base aliada, no Poder Legislativo, que aprovava, mesmo com disputas, tensões e negociações constantes, a maioria das propostas e leis solicitadas pelo Poder Executivo. Esse período foi de estabilidade econômica, proporcionada, entre outros motivos, pelo bem sucedido Plano Real.

Durante os governos Lula, o Brasil passou a contribuir com recursos para o Fundo Monetário Internacional (FMI), visando resolver problemas econômicos mundiais, deixando de ser devedor para ser credor. Do lado social, programas bem-sucedidos, como o Bolsa-Família²⁷, ProUni²⁸, REUNI²⁹ e Bolsa-Permanência³⁰, estabeleceram uma política de inclusão social e

²⁶ Referência ao Documentário “Democracia em Vertigem”, da cineasta Petra Costa, indicado ao Oscar 2020.

²⁷ “O Bolsa Família é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: Complemento da renda, que garante o alívio mais imediato da pobreza; acesso a direitos, oferecendo condições para as futuras gerações quebrarem o ciclo da pobreza, graças a melhores oportunidades de inclusão social; e articulação com outras ações a fim de estimular o desenvolvimento das famílias”(BRASIL, 201-?).

²⁸ “O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior” (PROUNI, [201-?]).

²⁹ “[...] Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal, durante a gestão de Lula e Dilma, adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012” (REUNI, 2010).

³⁰ É uma política pública voltada a concessão de auxílio financeiro às estudantes, sobretudo, às estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>. Acesso em 24 de abril de 2020.

distribuição de renda, ainda que incipiente, tendo em vista as imensas desigualdades sociais no Brasil. Esses programas de inclusão social geraram a ascensão das classes sociais mais pobres, aumentando seu poder de compra, dinamizaram o mercado interno e tiraram o Brasil do mapa da fome e da miséria.

Com o sucesso dos governos Lula e com o alto índice de aprovação com o qual ele deixou a presidência, 87% (CAMPOS, 2016), a então ministra-chefe da Casa Civil, Dilma Rousseff, não teve dificuldades de ganhar as eleições de 2010, tornando-se a primeira presidenta do Brasil. No contexto da eleição de Dilma, mulheres de todo o país se sentiram representadas e “[...] a inserção feminina na política nacional – e a própria eleição de uma mulher para o cargo máximo do Executivo – ainda que reduzida, é fruto de um processo de lutas e conquistas de mulheres ao longo da história do país” (SILVA, 2019, p. 28). Lutas essas que se intensificaram, no Brasil, em meados do século XIX e culminaram com as eleições de Dilma Rousseff. Ainda sobre a questão de representação simbólica das mulheres após a eleição de Dilma, Clara Araújo (2018), afirma que “[...] mulheres no poder tendem a estimular outras mulheres a pleitear ou a considerarem ‘normal’ e possível disputar cargos” (p. 35).

Durante a história republicana no Brasil percebemos a intensa luta feminina por representação política, já que, por exemplo, na primeira Constituição da República, em 1891, as mulheres não são sequer citadas como excluídas do direito à cidadania, porque não eram consideradas como pessoas dotadas de direitos políticos (PINTO, 2003). Essa luta por representatividade é uma luta feminista que se inicia com o sufrágio e a luta por direitos políticos durante a primeira onda feminista; se intensifica no Brasil na chamada segunda onda com a luta de mulheres contra a Ditadura Militar; e nas décadas de 1990 e 2000, se configura em um feminismo difuso (PINTO, 2003), no qual as mulheres se organizam em ONG’s, partidos e sindicatos, criando condições para que as demandas de mulheres “[...] fossem incorporadas por largas parcelas dos discursos públicos” (PINTO, 2003, p. 92). Ainda nesse contexto de representatividade política,

[...] a vitória de Dilma Rousseff naquele pleito não apenas exprimia a aclamação de um indivíduo, mas a representação de inúmeras gerações de brasileiras anônimas que negaram as imposições sociais; estampava a brava e corajosa mulher, de espírito destemido e combativo, e que apontava não apenas um novo rumo da política do país, mas também um grande passo para a mudança social (SILVA, 2019, p. 17).

Assim, Dilma foi eleita presidenta dentro de um contexto político e econômico favorável, mas também marcando uma vitória do movimento feminista de representação social e política. Dilma Rousseff entra para a história das mulheres, como uma militante de esquerda

que atuou durante a Ditadura Militar, sobreviveu aos horrores da tortura e torna-se a primeira chefe do executivo federal no Brasil. No discurso de posse, em 1º de janeiro de 2011, Dilma Rousseff expressa a importância política e histórica de uma mulher presidir o Brasil: “Venho abrir portas para que muitas outras mulheres, também possam, no futuro, ser presidenta; e para que – no dia de hoje – todas as brasileiras sintam o orgulho e a alegria de ser mulher” (AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO, 2011).

O primeiro governo Dilma foi marcado pela manutenção da política econômica dos governos Lula e ela foi eleita em 2010 com o compromisso de dar continuidade às bem sucedidas ações implementadas nos governos do PT, mantendo emprego em alta e a inflação em baixa. Dentro deste contexto e “[...] em virtude dos problemas econômicos em nações europeias como Itália e Reino Unido, o Brasil alcançou a sexta posição entre os países mais ricos do mundo em 2012” (CAMPOS, 2016, p. 270).

Os índices satisfatórios na economia, no entanto, não foram suficientes para apaziguar as críticas ao governo Dilma. Assim, mesmo com toda a história de lutas, caracterizando uma vida política intensa, desde sua adolescência, passando pela luta contra ditadura, ajudando a criar partidos políticos e tendo um amplo histórico de atuações na esfera do executivo, Dilma sempre foi apontada pela grande mídia como inábil, inflexível e pouco afeita ao diálogo político. Mais uma vez os limites da cultura machista estavam postos. Afinal, “[...] ela era apenas uma mulher. Mulheres não sabem fazer política, elas podem militar desde 16 anos, ser brutalmente torturadas, ocupar os principais cargos da República, mas serão ditas como não políticas, serão no máximo técnicas competentes” (PINTO, 2018, p. 31).

Dilma Rousseff foi tratada como uma mulher-bruxa, perseguida por subverter a lógica de poder masculino ao ocupar a presidência. De acordo com Perla Haydee da Silva (2019), que analisou em sua tese de doutorado os adjetivos atribuídos à Dilma ao longo do processo de impeachment, a ex-presidenta era tratada pelas suas opositoras como “louca”, “burra”, “prostituta” e “nojenta”. Segundo a pesquisadora, os comentários ofensivos revelam uma sociedade machista, que objetiva excluir as mulheres dos espaços públicos e de poder. São todos adjetivos que não dizem respeito à sua atuação política, mas sim ao fato de ela ser uma mulher. Segundo Silva (2019), esses discursos que associam a mulher a um estereótipo de loucura, burrice ou devassidão moral, se repetem, não apenas com a ex-presidenta Dilma, mas é um processo histórico de deslegitimar a opinião de uma mulher e o comportamento feminino. A pesquisadora ainda acrescenta que

[...] a análise dos enunciados presentes nos comentários nos remete à violência simbólica à qual as mulheres em geral são submetidas socialmente. Se os sujeitos e grupos sociais travam as relações de poder por intermédio da linguagem, e estabelecem por meio dela os sentidos atribuídos a determinado termo ou símbolo, é também por meio da linguagem que se constroem e se reforçam as imagens e sentidos pejorativos em torno de determinados grupos e sujeitos (SILVA, 2019, p. 128-129).

As críticas a Dilma sempre aconteceram distinguindo-se de críticas usuais aos homens políticos por seu caráter misógino³¹, por apelar por caricaturas que ofendiam o sexo feminino, como do mito grego da Górgona Medusa³², e por desconsiderar a fala de uma mulher em público. “O gênero foi acionado na maioria das vezes como recurso negativo da figura pública da mulher Dilma Rousseff, o que de certa forma é o padrão” (ARAÚJO, 2018, p. 48). A historiadora Mary Beard (2018) afirma que “[...] as mulheres no poder são vistas como tendo ultrapassado os limites ou se apossado de algo que não têm direito” (p. 64). Em 2013, os limites ultrapassados por Dilma na cultura machista seriam cobrados.

A partir de junho de 2013, o Brasil estremeceu com as manifestações desencadeadas pelo Movimento Passe Livre (MPL) e o Tarifa Zero, os quais se posicionavam contra o aumento das passagens de ônibus e pela melhoria na qualidade dos transportes públicos. Essa pauta inicial foi seguida por manifestações de interesses difusos, que exigiam a melhoria dos serviços sociais e o fim da corrupção. O radicalismo de uma parte da esquerda nas manifestações que se iniciaram em 2013, especificamente os chamados *black blocks*, “[...] que praticamente desapareceram das ruas a partir do fortalecimento das ações golpistas contra o governo Dilma” (BAGGIO, 2016, p. 258) e contribuíram “[...] para ‘libertar’ das sombras uma direita raivosa que agora está à vista de todos, sem pudores e (quase) sem limites” (p. 258).

As mobilizações tinham demandas reivindicatórias das mais diversas, mas não é difícil constatar que “[...] muitas das pautas de junho de 2013 – apenas alguns dias depois do início das manifestações iniciadas pelo MPL – foram intencionalmente estimuladas por setores do MPF [Ministério Público Federal] e da mídia golpista e antipetista” (BAGGIO, 2016, p. 262). Nesse contexto político, “[...] a rede Globo e grande parte da imprensa foram ao ar para enfatizar que as mobilizações deveriam ser apartidárias para minar, neutralizar a possibilidade de politização dos manifestantes para a luta anticapitalista” (ABRAMIDES, 2018, p. 170) e as

³¹ Adesivos foram produzidos com a imagem de Dilma Rousseff para serem colados na entrada do tanque de gasolina dos carros. Quando abastecidos, a ideia que passava era que a bomba estaria penetrando sexualmente a presidenta Dilma (TERRA, 2015).

³² Dilma Rousseff foi retratada algumas vezes como Medusa, inclusive teve uma foto muito difundida, na qual ela observava o quadro Medusa de Caravaggio. Em 2010, o perfil fake Dilma Medusa foi criado no Twitter para criticar a presidenta, com posts ofensivos que se pretendiam escritos pela petista. Mary Beard afirma que a associação com a Górgona Medusa refere-se ao “[...] mito clássico em que a dominação do macho é violentamente reafirmada contra o poder ilegítimo da mulher” (2018, p. 78).

manifestações que inicialmente foram organizadas por grupos de esquerda foram cooptadas por interesses de grupos de direita. Pode-se afirmar também que “[...] é certo que as jornadas de junho de 2013 revelaram uma ebulição política crescente, uma insatisfação difusa entre os jovens, setores das classes médias e o crescimento da opinião de direita no país” (MOTTA, R. 2016, p. 89).

Impulsionada pela onda de manifestações, significativa parcela da sociedade foi às ruas, apresentando outras demandas latentes nas discussões e reivindicações. “E então setores de centro-direita entraram na briga, percebendo que essas mobilizações eram também uma brecha para a crítica mais ampla ao domínio da política nacional do Partido dos Trabalhadores” (GREEN; QUINALHA, 2016, p. 183-184). Sob a argumentação de se opor à corrupção, alguns movimentos sociais que surgiram, em sua maioria, no contexto das manifestações de 2013, como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Vem Pra Rua, levantariam a bandeira da moralidade na política, mas paradoxalmente apoiavam componentes do legislativo e do executivo de condutas questionáveis, inclusive em instâncias judiciais³³. Promoveram ações, assim, que tinham o intuito de reagir aos avanços sociais e econômicos implementados nos governos de gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), como a implantação de “[...] programas de distribuição de renda e políticas de inclusão em favor dos grupos socialmente marginalizados, medidas muito necessárias” (MOTTA, R. 2016, p. 92), dentro do contexto do país com graves problemas de desigualdades sociais. “A partir do susto das ruas em 2013, que colocou o governo sob pressão e paralisou os agentes econômicos internos, a crise econômica se agravou, dando munição à imprensa de oposição para criticar a administração petista também nesse campo” (NAPOLITANO, 2016, p. 61).

Entendo, portanto, que as manifestações de 2013 e, mais precisamente as ações políticas e sociais que se seguiram a elas, constituíram-se atividades de grupos reacionários, em seu sentido estrito, ou seja, referiam-se aos ideais que se contrapunham ao presente, e

³³ O Deputado Eduardo Cunha no mesmo ano que lidera o processo arbitrário de *impeachment* de Dilma Rousseff, 2016, é preso por decisão do juiz Sérgio Moro no processo em que ele é acusado de receber propina de contrato de exploração de Petróleo no Benin, na África, e de usar contas na Suíça para lavar o dinheiro. O Ministro do Supremo Tribunal Federal, Teori Zavascki, afastou o ex-presidente da Câmara, Eduardo Cunha das suas funções legislativas. O Senador Antônio Anastasia, que foi relator na Comissão Especial do Senado para o conjunto de acusações contra Dilma Rousseff, cometeu as mesmas ações fiscais, conhecidas como “pedaladas”, base de sustentação do processo de impeachment, quando ele era governador de Minas Gerais. Dois dias depois do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que teve como base jurídica o crime de responsabilidade fiscal com a abertura de créditos suplementares sem a autorização do Congresso, o presidente em exercício Rodrigo Maia (DEM) sancionou a lei que dobra a tolerância ao remanejamento de despesas sem autorização do Legislativo. O ex presidente Michel Temer que assumiu logo após o processo de impedimento de Dilma Rousseff foi preso na investigação que apurou crimes de formação de cartel e prévio ajustamento de licitações, além do pagamento de propina a empregados da Eletronuclear (DIONÍSIO *et al.*, 2016; GARCEL, 2016; ESTADÃO, 2019).

consequentemente às mudanças revolucionárias, sociais e políticas emergentes. Portanto, entende-se como reação o conjunto de forças que atuam no sentido de retorno ao estado anterior. Karl Marx e Friedrich Engels definem o que seria uma ação reacionária:

As camadas médias, o pequeno industrial, o pequeno comerciante, o artesão, o camponês, combatem a burguesia para salvar da ruína a sua própria existência como camadas médias. Não são portanto revolucionárias, mas conservadoras. Mais ainda, são reacionárias, pois procuram fazer retroceder a roda da história (MARX; ENGELS, 2001, p. 55).

No contexto brasileiro do século XXI, ações reacionárias são nitidamente identificadas por ações de grupos da direita que não aceitaram as mudanças promovidas nos governos do Partido dos Trabalhadores, via políticas públicas de inclusão, principalmente no âmbito social e educacional, mas que também perpassam pelos aspectos culturais e, dessa forma, buscam impor um modelo único de sociedade. Assim, pode-se afirmar que o que ocorreu em 2013 no Brasil foi a implementação do modo de ação indireta das chamadas revoluções coloridas³⁴, o que acabou impulsionando o golpe de 2016.

O governo Dilma teve a imagem abalada e a situação política agravou-se ao longo de 2014, com as denúncias provenientes do esquema de lavagem de dinheiro, corrupção e superfaturamento de obras da Petrobrás, envolvendo grande parte do Legislativo da base aliada da presidenta, além de grandes conglomerados empresariais, com a Operação Lava Jato atingindo o governo federal. O sentimento nacional anticorrupção cresceu no Brasil, impulsionando a ascensão de grupos de extrema direita, que agiam como *cegos que vêem* somente uma realidade deturpada. Assim, “a sensibilidade anticorrupção só eclode de maneira grave quando alguns grupos consideram o governo inaceitável” (MOTTA, R. 2016, p. 91-92). Sobre a corrupção no Brasil, Jessé de Souza analisa que

Como em toda a história republicana brasileira, o mote da corrupção é sempre usado como arma letal para o inimigo de classe da elite e seus aliados. Isso sempre ocorre quando existem políticas que envolvam inclusão dos setores marginalizados – que implicam menor participação no orçamento dos endinheirados e aumento do salário relativo dos trabalhadores, o que também não lhes interessa – ou condução pelo Estado de políticas de desenvolvimento de longo prazo. A ideia é que a riqueza do país já tem dono, ou seja, ela é privada e deve ser privatizada. São esses os dois crimes que estão

³⁴ Revolução Colorida é a designação dada a uma série de manifestações políticas de oposição que ocasionaram a derrubada de governos considerados contrários aos Estados Unidos e a consequente substituição por governos apoiados pelo governo estadunidense. Essas revoluções ocorreram nas primeiras duas décadas do século XXI e a maior parte dos casos bem sucedidos de revoluções coloridas ocorreram em países com democracias recentes, ou em processo de democratização, principalmente na área de influência ou no território da antiga União Soviética. Estas revoluções são caracterizadas, segundo suas apoiadoras, pela resistência não violenta, por um discurso democrático e a favor dos EUA, destacando-se a ação central de mobilização desempenhada por algumas ONG's, organizações estudantis, redes sociais e pela mídia (SCHERER, 2015).

sempre verdadeiramente por trás de toda manipulação da corrupção brasileira (SOUZA, 2016, p. 112).

Nesse contexto de combate à corrupção, o juiz federal de Primeira Instância, Sérgio Moro³⁵, foi impulsionado midiaticamente como o “salvador da pátria” e as demandas subjetivas anticorrupção tornaram-se concretas com a Operação Lava Jato, gerando uma corrida jurídica pela demonstração de eficiência no trato à corrupção. Em meio aos inquéritos da Lava Jato, com informações sendo divulgadas na mídia em tempo recorde, acontece o pleito eleitoral de 2014. A disputa presidencial de 2014 foi, então, marcada por ataques pessoais, acirramento de discursos, polarização de ideias e uma tensão muito grande na sociedade brasileira. Dilma Rousseff saiu vitoriosa com uma margem pequena de diferença do segundo candidato, o então senador por Minas Gerais, Aécio Neves.

Essa disputa marcou uma divisão acirrada de ideias no Brasil e sublinhou o segundo governo de Dilma; “[...] o primeiro ano do segundo mandato de Dilma foi marcado por um Legislativo forte frente a um Executivo fragilizado e com dificuldades de aprovar os ajustes nas contas públicas” (MOTTA, M. 2016, p. 281). Além da disputa eleitoral no Executivo, no âmbito do Legislativo, pode-se afirmar que “[...] o Congresso Nacional instaurado em 2014 é considerado o mais reacionário dos últimos cinquenta anos e imperam, massivamente, as votações contra os trabalhadores. Essa ambiência congressual propiciou o Golpe de direita impetrado em 2016” (ABRAMIDES, 2018, p. 170).

A partir de 2015, as investigações da Lava Jato, além das sucessivas denúncias de corrupção, muito impulsionadas pela mídia brasileira, abalaram decisivamente a imagem do governo de Dilma Rousseff. A situação se agravou com a vitória de Eduardo Cunha para presidente da Câmara das Deputadas, o que acirrou a oposição ao governo Dilma. A presidenta passou a enfrentar a oposição do presidente da Câmara sendo chamada de inábil politicamente. “A ‘inabilidade’ de Dilma ou dos parlamentares de seu partido ficou associada ao fato de recusarem-se a negociar com o então presidente da Câmara dos Deputados a sua absolvição, na votação para abertura de inquérito parlamentar que atingia o deputado” (ARAÚJO, 2018, p. 40). Dilma não aceitou negociar com Cunha e a indignação de grande parte da opinião pública e dos meios de comunicação de massa voltou-se para o governo Rousseff, gerando uma crise de governabilidade. Por outro lado, crescia cada vez mais uma corrente conservadora no

³⁵ Com a eleição presidencial de Jair Bolsonaro em 2018, o juiz Sérgio Moro é nomeado para o Ministério da Justiça. No dia 24 de abril de 2020, Sérgio Moro pede demissão do cargo, por divergências relacionadas à exoneração do diretor-geral da Polícia Federal por Bolsonaro.

Congresso Nacional, que pautava as discussões e encaminhava diretrizes a serem seguidas, dando brecha e respaldo para discussões curriculares no âmbito do MEC.

Nessa conjuntura sociopolítica, houve um esgotamento do chamado modelo presidencialista de coalizão, no qual a governabilidade é levada como premissa para arranjos políticos muitas vezes antagônicos, culminando na grave crise política que levou ao impedimento de governar de Dilma Rousseff. Assim, “o presidencialismo passou a ser mais de colisão do que de coalizão” (MOTTA, M. 2016, p. 281) e “[...] o pacto social lulista, que amarrou banqueiros e miseráveis sob sua liderança, tornou-se inviável” (NAPOLITANO, 2016, p. 61). Dentro desse contexto histórico, pode-se afirmar que “os consensos forjados ao longo da luta pela superação da ditadura militar (democracia eleitoral, Estado de direito, compromisso com a redução das desigualdades) se revelaram bem mais frágeis do que se imaginava” (MIGUEL, 2018, p. 11). Somou-se à conjuntura “[...] uma crise do petismo histórico, ainda pouco compreendida diante da enxurrada de críticas de ordem puramente moral ao partido, feitas à direita e à esquerda” (NAPOLITANO, 2016, p. 58).

De dezembro de 2014 a abril de 2016 se presenciou no Brasil um ataque incessante das mídias tradicionais ao governo da petista. Milhões de brasileiras se manifestaram contra o governo ao longo de 2015. As manifestações de grupos contrários ao governo Dilma eram amplificadas e transmitidas pela mídia tradicional. Os meios de comunicação tradicionais divulgavam que as manifestações contra o governo eram espontâneas e apartidárias, já as manifestações a favor do governo eram ditas como organizadas por militantes partidários. Nesse contexto polarizado, o juiz Sérgio Moro autorizou o vazamento ilegal de uma conversa entre Dilma e Lula, o que foi o golpe derradeiro em um governo que já estava com problemas de apoio popular, de base no Legislativo, além de problemas econômicos.

As manifestações atingiram seu ponto culminante em março de 2016, pedindo a renúncia de Dilma. Outras milhões de brasileiras, por sua vez, se manifestaram a favor da continuidade do governo da presidenta Dilma: a população estava visivelmente dividida, mas a imprensa já tinha escolhido seu lado. A mídia brasileira, nesse contexto político, “[...] esquecida dos seus critérios de noticiabilidade, em parceria com o Congresso Nacional, atuou como o maior partido de oposição à presidenta” (RUBIM; ARGOLO, 2018, p. 15). O golpe de 2016 se constituiu, dessa forma, como uma ação midiática, “[...] em consonância com os banqueiros, com a FIESP, sob a égide do imperialismo norte-americano” (ABRAMIDES, 2018, p. 167).

Em abril de 2016, os partidos da base de sustentação do governo, como o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)³⁶, abandonaram a aliança partidária e declararam oposição à presidenta. “A tensão entre o Legislativo e o Executivo cresceu quando o presidente da Câmara deixou oficialmente a base aliada e passou a fazer oposição ao governo” (MOTTA, M. 2016, p. 281). Nesse ambiente conturbado, um pedido de *impeachment* foi votado na Câmara das Deputadas. Com 367 deputadas favoráveis, 137 contrárias e 7 abstenções, o plenário da Câmara das Deputadas aprovou o relatório apresentado e autorizou o Senado a julgar a presidenta Dilma por crime de responsabilidade fiscal.

Em maio, o Senado Federal decidiu abrir processo de *impeachment* contra Dilma e em agosto a presidenta deixou o cargo. Segundo Jessé de Souza, o golpe não teria ocorrido sem a politização do judiciário; ninguém se ateve verdadeiramente à Constituição para aprovar o golpe parlamentar-jurídico-midiático que tirou Dilma Rousseff do poder Executivo (SOUZA, 2016). Maria Beatriz Abramides avalia que dentro “[...] das instituições estatais coexiste um mecanismo institucional de que se lança mão para depor presidentes eleitos quando não mais interessam ao grande capital, o chamado *impeachment*, que sem crime de responsabilidade escancara o golpe parlamentar” (ABRAMIDES, 2018, p. 167), por isso afirmo, nessa dissertação, que o processo que destituiu Dilma Rousseff da Presidência da República foi um golpe de Estado, costurado com grandes empresas, Legislativo, Judiciário e com boa parte da imprensa brasileira.

Em agosto de 2016, o então vice-presidente Michel Temer, assumiu a presidência concretizando o que nitidamente se manifestou como um golpe parlamentar e midiático, utilizando-se do *slogan* de governo “Ponte para o futuro”. “E, em um ato que foi amplamente e negativamente observado pela imprensa internacional, ele não nomeou uma única mulher ou pessoa não branca para um posto ministerial. Em um país em que as mulheres e os não brancos são a maioria” (GREEN; QUINALHA, 2016, p. 186) este ato parece mais um ato retrógrado do que uma suposta ponte para o futuro. Ressalta-se que, “Michel Temer, partícipe do golpe e vice-presidente, assumiu a presidência da república com a função de implantar, com celeridade, o ajuste fiscal e as medidas de destruição das políticas sociais” (ABRAMIDES, 2018, p. 167). O programa de governo de Michel Temer, “Ponte para o Futuro”, atacou diretamente a educação nacional, em todos os níveis e modalidades, já que desvinculou da Constituição e da

³⁶ Em 2017, a partir de votação durante a convenção nacional do partido, o PMDB volta a ser nomeado como MDB, nome do partido durante a Ditadura Militar.

Lei Orçamentária os gastos com a educação. O professor Zacarias Gama ao analisar as medidas tomadas no âmbito do Governo Temer, avaliou que:

O fim das vinculações constitucionais significa imediatamente que a educação pública, gratuita, universal e de qualidade social deverá ser financiada com a colaboração da sociedade. O Estado reduzirá o seu papel de provedor da educação pública, reservando para si a sua regulação e promoção, reconhecendo, todavia, a sua importância para o desenvolvimento econômico da sociedade. O papel de regulador significará o estabelecimento de metas, a delimitação de determinados parâmetros à atuação privada, a definição de currículos e conteúdos, assim como a configuração do sistema de avaliação. Como promotor deverá caber-lhe o papel de ser o seu controlador social e indutor da participação da sociedade (GAMA, 2016, p. 426).

O programa de governo de Michel Temer configurou-se como um exemplo da concretização das forças reacionárias no Brasil, com densos cortes de verbas da Educação Básica e propostas de definição e controle de currículos. Percebe-se um avanço reacionário no Brasil, que se configura na ordem da política, do controle dos gastos do Estado, mas também em âmbito educacional, com a implantação de um currículo único no Brasil, que pressupõe conteúdos ditos universais.

Assim, a ofensiva reacionária que ocorre nos últimos cinco anos no Brasil já tem desdobramentos factíveis e reais. Desenrolou-se com a viabilidade do golpe judicial-parlamentar-midiático, que destituiu Dilma Rousseff do poder executivo e levou à implantação de um governo nitidamente ligado aos interesses do grande capital internacional, do agronegócio, de grupos religiosos e de setores da burguesia brasileira. É preciso contundentemente afirmar que este “[...] foi um Golpe parlamentar, judiciário, midiático. A coalizão golpista é mais complexa do que fora no passado e age num ambiente em que o desprezo aberto às formalidades democráticas também é mais custoso” (MIGUEL, 2018, p. 12).

Dentro desse contexto, o ex-presidente Lula foi preso às vésperas da eleição presidencial de 2018, sendo que as pesquisas eleitorais sempre o apontaram como vitorioso³⁷. Com a prisão de Lula, movimentos sociais se concentraram em Curitiba, montando o acampamento Lula livre, que lá permaneceu durante os 580 dias em que o ex-presidente esteve preso, até a sua libertação em 08 de novembro de 2019.

³⁷ Em 2016, pesquisas apontavam Lula como favorito (FOLHAPRESS, 2016). Em 2017, após a condenação em primeira instância na Lava Jato, Lula continuava como favorito ao pleito de 2018 (https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/31/politica/1517399782_176018.html). Em 2018, com Lula já preso, condenado em segunda instância pelo caso do triplex do Guarujá, pesquisas apontavam-no como franco favorito à vitória nas eleições de 2018 (G1, 2018).

Uma nova etapa do golpe e da guerra híbrida³⁸ que o Brasil enfrenta vislumbra-se a partir da eleição do capitão do exército, Jair Bolsonaro, conhecido por suas falas intempestivas, de perfil autoritário e com discursos de acirramento do conservadorismo. Pondera-se que a “[...] sua campanha presidencial só teve sucesso porque contou com o uso massivo de redes sociais para divulgar *fake news* específicas, para diferentes públicos, selecionados conforme as convicções de cada grupo” (MEDEIROS FILHO, 2018, p. 24). Além disso, “[...] o uso da internet e das redes sociais digitais também contribuiu enormemente para o fortalecimento desses radicalismos, que se organizam e se expressam pelas redes” (BAGGIO, 2016, p. 258), podendo-se exemplificar tal fato com a quantidade de informações inverídicas propagadas através das redes sociais no período da eleição presidencial de 2018, denominadas de *fake news*.

As redes sociais digitais passam a se constituírem como articuladoras de jovens e impulsionadoras das contestações. Importante informar que houve uma intensa campanha estimulada através das redes sociais contra os discursos de ódio e declarações misóginas proferidas pelo então candidato Jair Bolsonaro contra as minorias, particularmente contra as mulheres, que se centralizaram na campanha promovida pela *hashtag* #EleNão, levando à organização de gigantescas manifestações na internet e nas ruas de todo país contra Bolsonaro, com a participação de milhões de pessoas, lideradas por mulheres. “Surpreendentemente, pesquisas realizadas após essas manifestações indicaram exatamente o contrário: as intenções de voto em Bolsonaro haviam crescido e, mais surpreendente ainda, crescido entre as mulheres” (MEDEIROS FILHO, 2018, p. 24). A grande mídia equiparou essas manifestações às promovidas por partidários pró-Bolsonaro, o que ocasionou um contra-ataque realizado por grupos de extrema direita através de intensos disparos de informações inverídicas, através de aplicativos de comunicação instantânea. Esses disparos estavam ligados às supostas práticas de propagação de “ideologia de gênero” nas escolas, interligadas a um kit literário infanto-juvenil, que na visão dos reacionários induziria as crianças e adolescentes a “se tornarem homossexuais”.

Nesse cenário político, avalio, em consonância com Luiz Felipe Miguel (2018), que o golpe de 2016 “[...] ainda está em curso (pois a tomada da presidência da República foi apenas o ponto de partida para a implementação de um ambicioso programa de retrocessos), é um processo complexo, que não possui sequer um protagonista ostensivo” (MIGUEL, 2018, p. 12). E é neste contexto de golpe que as mudanças no Ensino Médio estão inseridas e também que

³⁸ Esse assunto será abordado mais amplamente no capítulo 6.

discussões curriculares sobre diversidade e representatividade de minorias são tratadas como “ideologia de gênero”, dentro de uma ofensiva reacionária transnacional (PARAÍSO, 2016), assunto que abordarei no capítulo 7. Na próxima seção, analisarei as resistências ao golpe de 2016.

4.2 A esperança equilibrista: As resistências ao golpe de 2016

Na canção “O Bêbado e a Equilibrista”, de 1979, de João Bosco e Aldir Blanc, gravada por Elis Regina, a *esperança equilibrista* é uma metáfora que remete à luta desigual das frentes de oposição à Ditadura Militar de 1964 – 1985. Utilizo essa comparação como mote para a análise das resistências ao golpe de 2016.

O golpe impetrado em 2016 escancarou interesses escusos da sociedade brasileira, interligados à misoginia e ao patrimonialismo, o que nos fez reviver mais um novo capítulo de nossa história autoritária (SCHWARCZ, 2019). Mas ele também gerou múltiplas resistências, que se organizaram no âmbito de discussões acadêmicas, livros publicados sobre o assunto, manifestações artísticas, denúncias à Organização das Nações Unidas (ONU), entre tantas formas de resistências que podemos citar, configurando “*uma resistência inventiva, estratégica e com diferentes focos*” (PARAÍSO, 2016, p. 390, grifos da autora).

Marlucy Paraíso (2016) avalia que as resistências configuram-se como uma atitude de recusa ao que está posto como injusto. Para a autora, “a resistência abre espaços, abre caminhos, cria possibilidades. *A resistência cria um re-existir, ou seja, um existir de um outro modo*” (PARAÍSO, 2016, p. 389, grifos da autora). Assim, as resistências ao golpe de 2016 também contam a história desse momento brasileiro, mostrando que a sociedade não ficou inerte às ameaças aos modos de vida e de existência que estavam sendo frontalmente atacados com sua concretização.

No Brasil, o golpe sempre foi denunciado na imprensa não tradicional. Manifestações foram convocadas por partidos de esquerda, frentes sindicais e movimentos sociais desde os primeiros passos do golpe. Como já mencionado, a imprensa tradicional teve um papel fundamental no desenrolar do golpe ao incentivar midiaticamente manifestações pró-*impeachment* e, deliberadamente, subnotificar manifestações públicas contra o golpe, o que carece de um estudo mais aprofundado. Mesmo assim, como resistência inventiva, foram

organizadas toda sorte de propostas contra o golpe, indo de manifestações culturais e artísticas à organização de cursos em universidades.

Saliento nesse contexto de manifestações pré-golpe a participação de mulheres na organização, mobilização e atuação de denúncias públicas contra o golpe, através de passeatas, organização de livros (RUBIM; ARGOLO, 2018) e discussões em coletivas feministas. “A chamada Primavera das Mulheres tomou as ruas do país e fez do movimento feminista um canal importante nas lutas dos movimentos da conjuntura pré-golpe” (FRANCO, 2018, p. 124).

Após a concretização do golpe e da chegada de Michel Temer à presidência ficou nítida a nula expressividade de mulheres no comando de ministérios. A exclusão de mulheres no governo Temer foi objeto de forte resistência e denúncia. Ao que o então presidente convida mulheres para chefiar a secretaria de cultura, pasta substitutiva ao Ministério da Cultura excluído por ele. Várias mulheres foram convidadas para assumir a pasta, mas não aceitaram o convite. “A negativa baseava-se não apenas, no caráter explicitamente oportunista do convite, mas também na oposição à extinção do Ministério da Cultura (MinC). A cultura, então, foi o lugar de resistência civil ao *impeachment*” (RUBIM; ARGOLO, 2018, p. 18) e a negativa ao convite representava também uma ação “[...] feminista contra o projeto do governo de exclusão das mulheres dos espaços de poder” (RUBIM; ARGOLO, 2018, p. 18).

Universidades das diversas regiões brasileiras, como Universidade de Brasília (UNB)³⁹, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁴⁰, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), dentre tantas outras, criaram aulas, cursos livres e matérias vinculadas a grades curriculares estudando, denunciando e analisando o golpe de Estado transcorrido no Brasil. Assim, grandes instituições e centros de pesquisas brasileiros se organizaram para resistir à narrativa midiática de normalidade jurídica do processo de *impeachment*, não faltando, portanto, legitimidade acadêmica e teórica para se nomear como golpe o processo que destituiu Dilma Rousseff da presidência.

Inúmeras publicações científicas, livros e análises foram publicadas denunciando o golpe de 2016 (SOUZA, 2016; MATTOS; BESSONE; MAMIGONIAN, 2016; PRONER; CITTADINO; TENENBAUM; RAMOS FILHO, 2016). Por meio da publicação do livro “A Resistência ao Golpe de 2016”, professoras, advogadas, juristas, filósofas, jornalistas e artistas

³⁹ A primeira iniciativa ocorreu na UNB. Entretanto, com a ameaça de censura por parte do MEC os cursos se multiplicaram em todo o país.

⁴⁰ A aula inaugural do curso da UFMG foi ministrada pela própria Dilma Rousseff no auditório Neidson Rodrigues da FaE.

expressaram sua indignação sobre o processo de *impeachment* que estava se concretizando. Esse livro é uma coletânea de artigos que reúne mais de 100 textos que versam sobre o golpe de 2016 e suas consequências nas diversas áreas da sociedade, enfocando o processo de resistência a ele.

Em âmbito internacional, diversas intelectuais e ativistas denunciaram a ilegitimidade do processo de impeachment que transcorreu no Brasil (PRONER *et al*, 2016) e criou-se o Movimento Democrático 18 de Março (MD18), que se organizou através da luta contra o golpe de Estado no Brasil. O grupo se iniciou com a participação de grandes pensadoras da esquerda como Nancy Fraser, Michael Löwy e Boaventura de Sousa Santos, fazendo o intercâmbio de ideias com intelectuais brasileiras. Com grande presença de pesquisadoras, professoras universitárias, artistas e ativistas de movimentos sociais, o movimento intencionou ampliar a reflexão sobre as possibilidades da esquerda na atual conjuntura de crise (SANTOS, 2018) e fazer um apelo à resistência democrática contra as forças reacionárias, através da divulgação de um manifesto. Nesse manifesto, denunciaram o golpe de 2016 e afirmaram que:

Nossa missão histórica é recusar reconhecer esse governo dirigido por delinquentes e religiosos fanáticos que não foram escolhidos pelo povo. O Brasil não tem mais governo e se encontra dessa forma em desacordo com o direito internacional. Por essa razão, os brasileiros e brasileiras e os amigos do Brasil na França, que integram o MD18 de março, que valorizam e lutam pela democracia, se opõem ao golpe ilegítimo, assim como a todas as suas ações (CARTA CAPITAL, 2016).

Nesse sentido, o golpe de 2016 associa-se a um avanço da direita e de ideias reacionárias no mundo todo. Para Wilson Ramos Filho, o golpe brasileiro se interliga à ascensão de forças reacionárias no cenário global que dita a conjuntura política na atualidade. Para ele,

[...] a melhor parcela da intelectualidade de diversos países, inúmeros veículos de comunicação em editoriais e em artigos de opinião denunciam, expõem, desnudam o Golpe de 2016 no Brasil. O “Fora Temer” entoado aos milhares durante as olimpíadas não se constitui em fato isolado. Antes, se inserem no processo de resistência internacional em face da barbárie capitalista e neoliberal inspirada em valores antagônicos àqueles eleitos pelo último sufrágio brasileiro e professados pelo governo deposto pelo golpismo brasileiro (RAMOS FILHO, 2016, p. 14).

Como equilibristas dentro do jogo das relações de poder, inúmeras entidades resistiram e continuam resistindo aos efeitos do golpe de 2016. Organizaram-se como um mecanismo de contenção e equilíbrio, mostrando que as relações de poder também são feitas pelas resistências.

Na seção seguinte, analisarei o golpe de 2016 e suas implicações para a Educação Básica, enfocando o Ensino Médio.

4.3 Democracia golpeada: O golpe de 2016 e suas implicações para o Ensino Médio Brasileiro

“A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”
Darcy Ribeiro

A famosa frase do educador e sociólogo Darcy Ribeiro sintetiza a condição das diversas etapas da educação no Brasil e traz reflexões sobre a conjuntura da educação pública no país. A propalada crise da educação brasileira constitui-se como um evento de longa duração, sempre acionado quando conveniente para determinados grupos. Após a destituição de Dilma Rousseff, diversas investidas contra o Ensino Básico pluralista e democrático no Brasil foram feitas, confirmando a ideia de que a criação de uma crise na educação interliga-se a um projeto de nação, que exclui a diversidade e as diferenças.

Segundo Demerval Saviani (2016), no Brasil a democracia esteve sempre em xeque devido às características da formação social brasileira, marcada pela resistência de sua classe dominante em incluir a população trabalhadora na vida política, organizando golpes sempre que ocorre um risco da participação popular nas decisões políticas. Além disso, a pesquisadora Lilia Schwarcz considera que o autoritarismo brasileiro é traço social e política de longo prazo no país, que marca formas de governo, ações políticas e reflete no racismo estrutural, mandonismo, intolerância, desigualdade social, patriarcalismo, violências de gênero, entre outros aspectos (SCHWARCZ, 2019).

Demerval Saviani analisa também que “[...] a caracterização da destituição de Dilma Rousseff, presidenta reeleita, como um golpe decorre do fato de que não foi cumprida a exigência constitucional da existência de crime de responsabilidade, único motivo legal que justifica o *impeachment*” (SAVIANI, 2018, p. 29). Dentro deste contexto, atos discricionários do governo implantado no poder pós-2016 abrem “[...] margem a uma verdadeira escalada do arbítrio, num estado de golpe contínuo constituído por atos que se sucedem eivados de ilegalidade cometidos pelo Executivo, por parlamentares, pelo Judiciário e pela imprensa” (SAVIANI, 2018, p. 31). No contexto do golpe de 2016, criou-se uma situação, deliberada e irresponsável, “[...] que afundou não apenas Dilma e seu governo, mas o próprio país foi levado a uma crise monumental que, para além de seus determinantes econômicos principais, foi

piorada conscientemente pelas classes dominantes para que atingissem a qualquer custo seus objetivos políticos” (BRAZ, 2017, p. 88). É nesse contexto de crise que ocorrem as mudanças na educação no Brasil, marcadamente com a instituição da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

Para Paulino José Orso (2017), o contexto educacional brasileiro só pode ser compreendido se o interligarmos ao golpe civil parlamentar iniciado em 2016, que colocou Michel Temer no governo do Brasil e que continua suas ações com a PEC 241/55, com a Reforma do Ensino Médio, com a Reforma da Previdência, com a Reforma Trabalhista e Política, organizando um ataque sem precedentes à classe trabalhadora e aos direitos constituídos das cidadãs brasileiras (ORSO, 2017). A PEC 241 (Senado Federal) ou 55 (Câmara das Deputadas) é a Proposta de Emenda Constitucional que Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, estipulando limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União. A PEC 241/55, convertida em Emenda Constitucional 95, limita por 20 anos os gastos públicos. A educação de qualidade no Brasil é frontalmente atacada com uma lei que impõe a limitação de gastos, já que, como sabemos, a educação escolarizada é um processo de longo prazo, que requer formação continuada de professoras, materialidade nas escolas, estrutura física, alimentação, entre tantos outros aspectos que necessitam de expressivos recursos financeiros.

Além da Emenda Constitucional de limitação dos gastos públicos, é importante ressaltar que, dentro desse contexto político, “[...] o primeiro ato do governo de Michel Temer (PMDB) ao assumir a Presidência da República após conturbado processo de impeachment de Dilma Rousseff (PT) foi a publicação da Medida Provisória 746/16” (SILVA, 2018, p. 2), inaugurando a propagada e polêmica reforma do Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio e as mudanças curriculares que esta etapa da educação básica brasileira passa são frutos de mais um golpe no contexto social brasileiro e refletem os interesses de uma elite reacionária, que não aceita a distribuição de renda, a inserção das classes mais pobres nos meios formais de educação e a promoção de direitos e garantias constitucionais para a população historicamente desfavorecida. Para Marcelo Braz (2017), tradicionalmente, as classes dominantes brasileiras sempre foram “[...] avessas a avanços sociais, mesmo aqueles que não comprometem os seus interesses econômicos” (BRAZ, 2017, p. 101). Além desses fatores sociais, existem interesses nas reformas educacionais ligados aos aspectos

mercadológicos, já que a mercantilização da educação pública é uma realidade proposta com as reformas, com a atuação de redes locais e globais, ligadas muitas vezes ao setor financeiro.

Este panorama dos fatos que se sucederam ao longo dos últimos anos é importante tendo-se em vista que o acirramento partidário tem pautado as políticas públicas em educação, as leis e normativas direcionadas ao currículo escolar, além de darem visibilidade para o surgimento e estabelecimento de projetos como o “Escola sem Partido” e ideias propagadas a partir do sintagma “ideologia de gênero”. A História do golpe deve ser contada, “[...] também, como a história do forte conservadorismo presente na sociedade brasileira, relacionado com dimensões de gênero” (ARAÚJO, 2018, p. 33). Assim, as dimensões do que é ser mulher são acionadas historicamente para tornar crível o impedimento de Dilma e a interdição das discussões de gênero nos currículos escolares, assuntos que estão correlacionados. Esse capítulo, então, se tratou de uma contextualização fundamental para compreendermos os documentos curriculares do Ensino Médio e aquilo que ele invisibiliza, isto é, a história das mulheres, silenciamento este que será analisado no próximo capítulo.

5 MULHERES E SILÊNCIOS

“No teatro da memória, as mulheres são sombras tênues”
(Michelle Perrot, 1989, p. 9)

Neste capítulo discuto, primeiramente, que o relato histórico das mulheres é marcado por silenciamentos e esquecimentos, configurando uma incompletude historiográfica e social. Esses silenciamentos são marcados por relações de poder e por seleções interessadas, vinculadas às formas como as mulheres são vistas na sociedade e às relações desiguais de gênero que as envolvem. Em um segundo momento explico como esses silenciamentos se configuram nos documentos curriculares analisados. Em um terceiro momento, descrevo algumas possibilidades de resistências identificadas tanto na BNCCEM, como nas DCNEM's.

Argumento, neste capítulo, que as histórias das mulheres são deliberadamente silenciadas na BNCCEM, como forma de uma operação de poder, que visa manter as mulheres no anonimato histórico, como *“sombras tênues”* (PERROT, 1989, p. 9, grifo da autora) de um passado não revelado. Ao se reduzir drasticamente as discussões de gênero notadamente na última versão da BNCCEM, reforça-se esse apagamento histórico, um memoricídio (DUARTE, 2017) proveniente de uma sociedade que prevalentemente vê, ainda hoje, as mulheres como subalternas e coadjuvantes dos fenômenos sociais.

5.1 Histórias das mulheres e silenciamentos

“O silêncio é o comum das mulheres”
(Michele Perrot, 2005, p. 9)

O silêncio da palavra, da argumentação, da posição política e das análises históricas é algo muito peculiar às mulheres. “O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento” (PERROT, 2005, p. 9). Às mulheres é atribuído o papel de “aceitar, conformar-se, obedecer, submeter-se e calar-se. Pois este silêncio, imposto pela ordem simbólica, não é somente o silêncio da fala, mas também o da expressão, gestual ou escriturária” (PERROT, 2005, p. 10).

No contexto das relações de poder e dominação, as diferenças sociais entre homens e mulheres, construídas ao longo da história e mantidas por relações que silenciam pessoas, foram transformadas em hierarquias de indivíduos, transformadas em histórias únicas. “A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (ADICHIE, 2019, p. 23).

Chimamanda Adichie reflete ainda que “[...] é impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo⁴¹ na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer ‘ser maior que o outro’” (ADICHIE, 2019, p. 23). Se pensarmos a partir desta perspectiva, “[...] como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder” (ADICHIE, 2019, p. 23). Nessa perspectiva, define-se o privilégio de estipular quem são as pessoas importantes, de estabelecer narrativas e de propor quem está às margens do poder, moldando histórias únicas e criando estereótipos, “[...] e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que *uma* história se torne a *única* história” (ADICHIE, 2019, p. 26, grifos meus).

Para Michelle Perrot, devido ao fato de as mulheres estarem, muitas vezes, ligadas ao ambiente doméstico, “[...] são menos vistas no espaço público, o único que por muito tempo, merecia interesse e relato. [...] São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila” (PERROT, 2017a, p. 16-17), afirmando a manutenção do *status quo*. Sua fala em público é questionada, menosprezada, reduzida, interpelada ou deslegitimada. Nesse sentido,

[...] porque elas aparecem menos no espaço público, objeto maior da observação e da narrativa, fala-se pouco delas e ainda menos caso quem faça o relato seja um homem que se acomoda com uma costumeira ausência, serve-se de um masculino universal, de estereótipos globalizantes ou da suposta unicidade de um gênero: A MULHER (PERROT, 2005, p.11).

Assim, a ideia de masculino universal, é uma tecnologia de gênero, que silencia as mulheres em dados estatísticos, em arquivos, na linguagem, nos currículos escolares e também na política. O mundo da política, em consonância com outras esferas de poder, mantém o silenciamento feminino. A historiadora Mary Beard (2018), informa que as mulheres ao longo

⁴¹ Igbo é uma língua falada na Nigéria por cerca de 25 milhões de pessoas, especialmente na região sudeste, anteriormente conhecida como Biafra e em partes da região sul da Nigéria.

da história ocidental tiveram suas falas em público censuradas, havendo uma ampla discursividade baseada em mitos, principalmente na Antiguidade Clássica, que traz esta noção de incompletude da mulher em relação ao espaço público. Dentro deste contexto, podemos afirmar que “[...] mulheres que reivindicam voz pública são tratadas como aberrações andróginas” (BEARD, 2018, p. 32), como Dilma Rousseff foi tratada.

Nessa perspectiva, “[...] o mundo da política corrobora o que a realidade do dia a dia demonstra: ele é feito de uma atitude, antiga e consolidada entre nós, de buscar tornar inexpressiva, quando não quase inexistente, a presença de mulheres nas principais instituições do país” (SCHWARCZ, 2019, p. 187). Há muitas formas de desqualificar a fala das mulheres e silenciá-las, seja na deslegitimação da fala, seja nas esferas institucionais de governo, seja nas relações de poder que constituem os currículos e os saberes escolares. Dentro desse contexto,

[...] quanto mais as mulheres vão conseguindo impor sua independência e autonomia, tanto maior tem sido a reação masculina e as demonstrações de misoginia. Enquanto isso, o domínio dos homens na cena pública é indiscutível. Um bom exemplo é a escassa presença de mulheres na vida política. Terminadas as eleições de 2018, temos apenas 55 mulheres entre 513 deputados federais, totalizando 10,7% das cadeiras (SCHWARCZ, 2019, p. 187).

As mulheres são maioria da população brasileira, mas na escala de poder as mulheres vão “sumindo”, pois elas têm reduzida participação política nos cargos de decisão, nas cadeiras do legislativo. Tais ações discriminatórias e atitudes cotidianas são perceptíveis à “[...] nossa cultura, à nossa linguagem e milênios de história. E, quando pensamos na sub-representação das mulheres na política nacional e seu relativo silêncio em esfera pública. [...] Precisamos nos concentrar em problemáticas ainda mais fundamentais [...]” (BEARD, 2018, p. 42), relacionadas a como aprendemos a ouvir as propostas das mulheres, mas também de “[...] como podemos nos tornar mais conscientes de processos e preconceitos que fazem com que não as escutemos” (BEARD, 2018, p. 44) e não validemos suas histórias.

Como consequência disso, as mulheres ainda são vistas como não participantes da esfera da vida pública. Estabelecendo uma correlação com questionamentos provenientes do campo de pesquisa da história das mulheres, pode-se afirmar que a narrativa histórica tradicional reserva às mulheres “[...] pouco espaço, justamente na medida em que privilegia a cena pública – a política, a guerra – onde elas pouco aparecem” (PERROT, 1989, p. 9).

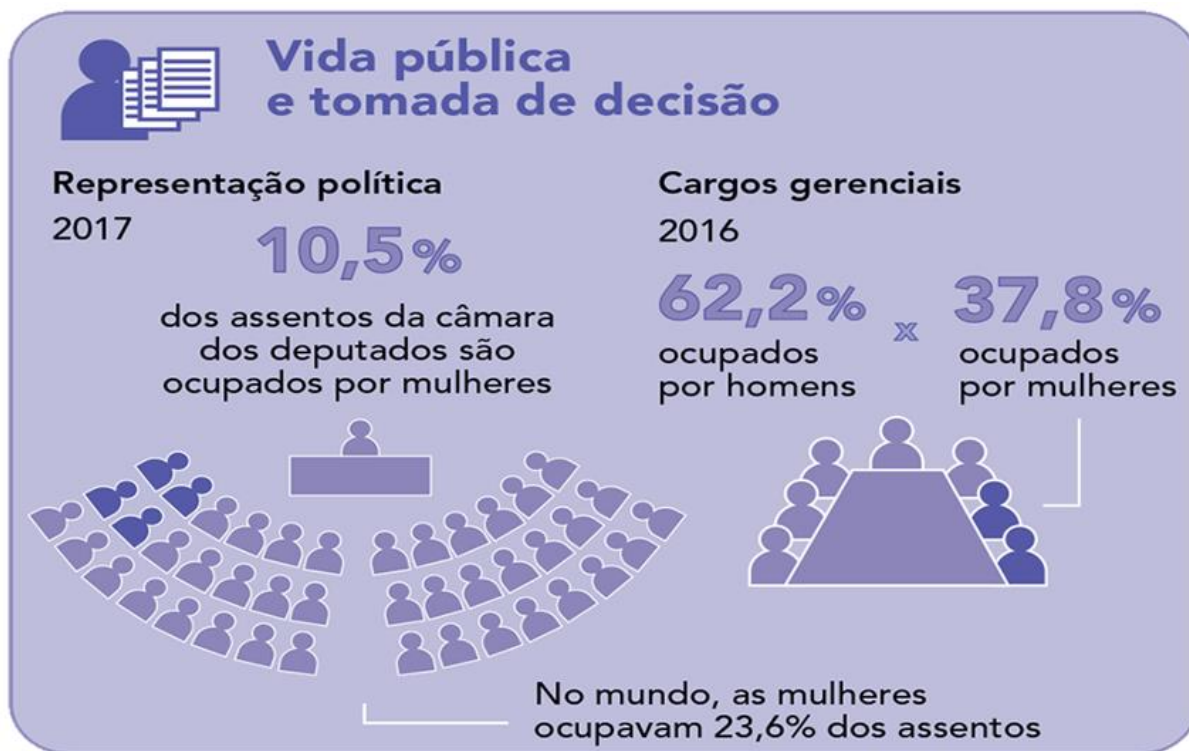


FIGURA 4 - Vida pública e tomada de decisão
 Fonte: IBGE, 2018, p. 1

Mulheres são silenciadas em espaços políticos, sociais e também nas esferas educacionais. O silenciamento se constitui, assim, como uma forma de manutenção de desigualdades sociais e culturais, dentro do jogo das relações de poder. “As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas em um silêncio de um mar abissal” (PERROT, 2017a, p. 16).

Este silêncio é produzido pelas relações de poder, que organizam a sociedade e os espaços sociais que determinados grupos devem ocupar ou serem interditados. Aceitar, submeter e permanecer em silêncio são condutas produzidas dentro das esferas das relações de poder. Para Michel Foucault (2007), o sujeito não preexiste nos acontecimentos, mas constitui-se nas ações e em redes de relações de poder, as quais vivencia. Ele problematiza as formas contemporâneas de produção da subjetividade e entende que o Estado investe em grande medida no controle da vida das pessoas, de suas ações, condutas e crenças. As políticas curriculares são, nesse contexto, uma forma de estabelecer as relações de poder e de perpetuar certos arcabouços culturais e sociais. Assim, os silêncios na História e na escola configuram-se através de relações de poder, organizando o que pode ser dito ou não, o que pode ser divulgado ou não, o que pode ser estudado ou não.

Pode-se considerar que “[...] um dos espaços de poder na cultura escolar é o currículo no qual se concentra aquilo que uma sociedade em um dado lugar, em um determinado momento da sua história, considera como legítimo e importante para transmitir às futuras gerações” (AKKARI; SILVA, 2011, p. 59). Nesse contexto, as disputas em torno do currículo são questões ligadas às visões de sociedade. O currículo se torna, assim, um espaço importante para se alterar os paradigmas de sociedades patriarcais, racistas e segregacionistas.

Os currículos nacionais de caráter universalistas podem ser considerados como instrumentos de controle, baseados por conceitos de qualidade e produtividade que silenciam pessoas e saberes plurais. Assim, “[...] o conhecimento oficial é centrado nos cânones de verdade universalizante feita por alguém (um grupo) para que uma visão particular de cultura se torne legitimada” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 72). Em se tratando da BNCC, considerada aqui como um currículo nacional obrigatório, esse alguém que estabeleceu o que deveria ser proposto é o grupo de estudiosas selecionadas e com saberes considerados pelo MEC para a legitimação de uma determinada cultura a ser imposta e validada nas escolas (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Portanto, “[...] além da BNCC ser uma prescrição de currículo nacional, ela é uma forma de tornar consensual o que pretende ser o currículo oficial” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 73), estipulando os saberes considerados válidos e, por exclusão, aqueles deslegitimados.

Entretanto, atualmente trava-se um crescente combate por visibilidade e pela conquista dos espaços públicos, por representação social, por legitimação de ideias e de necessidade de evidência das histórias das mulheres; algo que ainda não terminou, está em pleno curso. Assim, há disputas pela visibilidade das mulheres, tanto na esfera da militância, acadêmica, social, mas também no âmbito escolar, que buscam romper os silêncios associados ao gênero. Disputas pelo relato, por dar importância às vidas vividas.

Na próxima seção analisarei como os silenciamentos das histórias das mulheres se organizam nos documentos curriculares do Ensino Médio.

5.2 Silenciamentos das mulheres nos documentos Curriculares do Ensino Médio

O Golpe atinge social e simbolicamente a maioria da população, mas chega com força destruidora para todas nós, mulheres
(Marielle Franco)

Diferentes agentes sociais estão se movimentando para estipular o que a escola deve ou não ensinar. Nesse cenário, o currículo adquire centralidade, sendo compreendidas as mudanças curriculares como ações políticas. A educação para a diversidade e para o espírito crítico é combatida, nessa realidade, impedindo inclusive que as histórias das mulheres estejam descritas nos currículos. Marielle Franco afirma que “[...] como acontece no âmbito nacional, há um discurso organizado que dizima as propostas em prol de uma educação mais diversa e inclusiva. Reduz as nossas necessidades da pauta – que são muitas, a um debate vazio” (FRANCO, 2018, p. 123).

Assim, alguns fatos políticos e históricos atuais dialogam com o silenciamento da história das mulheres nos currículos oficiais do EM, como o golpe político de 2016, que considero uma expressão de misoginia da sociedade brasileira, e a ascensão de grupos da extrema direita no Brasil, com visões reducionistas de sociedade e de família. Nesse contexto, Eleonora Menicucci avalia que

O golpe parlamentar que retirou do poder a presidenta Dilma Rousseff em maio de 2016, para além de ter sido um movimento visando interromper um processo de mudanças sociais no Brasil, tem também um componente forte de discriminação de gênero. Dilma foi a primeira mulher eleita presidenta em um país de cultura marcadamente patriarcal. (MENICUCCI, 2018, p. 65).

E é nessa cultura patriarcal e misógina que parece crível banir as discussões de gênero dos documentos curriculares do Ensino Médio, sob o argumento de serem “ideologia de gênero”. As histórias das mulheres, discussões tão importantes para a consciência das mulheres de sua representatividade social e “essencial para a emancipação das mulheres” (LERNER, 2019, p. 27) são silenciadas nos currículos, especialmente na BNCC.

O processo de elaboração da Base foi bastante conturbado, permeado por acirradas disputas, como já mencionado no capítulo 2. Pelo menos três versões, em diferentes momentos, foram oficialmente apresentadas e discutidas. Esses debates foram provenientes de divergências teóricas e metodológicas na elaboração da Base, mas também devido à emergência de grupos reacionários que passaram a interferir diretamente no MEC e nas discussões curriculares, nomeadamente integrantes do Partido Social Liberal (PSL), da organização ESP e de grupos empresariais, como o Todos pela Educação.

Na terceira versão da BNCC ocorre o desmembramento da parte referente ao Ensino Médio, devido à imposição da Reforma do Ensino Médio, uma das primeiras ações do governo Michel Temer. Nesse contexto, as versões da BNCC refletem o caráter político da dimensão

curricular e demonstram os anseios dos grupos políticos que assumiram as esferas do poder institucional no Brasil pós-golpe de 2016.

Comparando-se as versões da BNCC nota-se a atuação e intervenção desses grupos na esfera curricular. Na primeira versão da BNCC, colocada para consultas públicas e sugestões no ano de 2015, utiliza-se uma linguagem não sexista, dando visibilidade às mulheres no texto normativo. No que tange ao componente curricular História, a primeira versão da BNCC informa que

[...] o aprendizado das virtudes éticas, dos procedimentos de pesquisa e de representação do passado são princípios básicos da aprendizagem histórica. O/a estudante, dessa forma, é concebido/a como sujeito de vontades, de direitos e de sentimentos que devem ser estimulados e ampliados dentro dos padrões da Ciência da História que está comprometida com valores democráticos e com uma sociedade multi e transcultural (BRASIL, 2015a, p. 242).

Percebe-se, no trecho acima, que há uma preocupação com a linguagem que incluía as mulheres como agentes sociais. Além disso, denota-se uma preocupação com a inserção das estudantes no processo pedagógico e a discussão de valores democráticos de uma sociedade diversa. Nesse contexto, as discussões de gênero estão presentes na primeira versão. Na parte referente às Ciências Humanas, no 3º ano do Ensino Médio, na seção “Compreensão das formações políticas, da democracia e da cidadania e compreensão sociológica do trabalho”, discute-se a necessidade de “[...] problematizar a divisão de classes no modo de produção capitalista, a divisão de trabalho segundo o sexo e as implicações para as relações de gênero e a divisão de trabalho segundo cor, raça ou etnia” (BRASIL, 2015a, p. 301).

A segunda versão é um texto em consonância com a primeira e estabelece uma continuidade com a mesma (AGUIAR, M. 2018). Nesse texto a palavra “gênero”, definida como construção histórica e cultural organizada em meio às relações de poder (SCOTT, 1995), aparece várias vezes e em todas as etapas da Educação Básica. Na etapa do EM, o conceito é mencionado em dez passagens diferentes. Por exemplo, afirma-se que no Ensino Médio é responsabilidade da área de Ciências Humanas

[...] propiciar oportunidades para a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos e fortalecer atitudes que permitam [...] a desnaturalização da cultura e da organização social e, em decorrência, a sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial, de gênero) e identidades (culturais, religiosas, étnico-raciais, geográficas) (BRASIL, 2016b, p. 628).

Ainda informa-se, na Unidade de Sociologia que é preciso “[...] identificar a concepção de gênero como construção social” (BRASIL, 2016b, p. 648). Nesse contexto,

podemos considerar o documento da segunda versão mais inclusivo e propositivo de demandas ligadas às questões da diversidade. Entretanto, é preciso ponderar que o componente de História e as discussões referentes a ele na BNCC foram fruto de intensos debates e questionamentos (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), além de, em alguns momentos, terem sido alvo de “boicote” da comunidade de especialistas que discutia o conteúdo de História⁴².

A temática relativa à história das mulheres é abordada no documento da segunda versão em, pelo menos, três momentos. Especificamente, na Unidade Curricular 3 de História para o EM, (EM23CH13), propõem-se “analisar a importância dos direitos sociais relacionados às minorias na ‘Carta cidadã’ de 1988 (os direitos dos trabalhadores, das mulheres, das crianças, dos negros e índios, e dos quilombolas)” (BRASIL, 2016b, p. 645). Ainda na mesma unidade, no objetivo (EM23CH16), pretende-se “relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos de conquista de direitos dos trabalhadores, das mulheres, dos negros e das populações indígenas” (BRASIL, 2016b, p. 645). E, por último, no objetivo (EM23CH18) argumenta-se a necessidade de “articular a história brasileira aos processos contemporâneos relacionados à conquista de direitos dos trabalhadores, dos negros, das populações indígenas, das mulheres e das minorias sexuais” (BRASIL, 2016b, p. 645). Os três objetivos descritos, referentes à Unidade 3 de História, são propostas que dariam subsídios para os debates, argumentações e análises demandados pelo campo de estudos da história das mulheres no âmbito do EM.

Como já informado, entre a segunda e a terceira versão houve uma mudança importante no contexto de produção do texto normativo, com a ruptura institucional promovida pela destituição de Dilma Rousseff. Os currículos do Ensino Médio passaram, nesse contexto, a se inserir em um campo de disputas dentro de um cenário político de ascensão de propostas reacionárias para a educação.

Na BNCCEM (2018c) houve uma total supressão das histórias das mulheres, evidenciada pela retirada de temas e conteúdos que estavam inseridos na primeira e na segunda versão da Base, mas também pela noção de flexibilização e integração total das matérias, o que denota a escolha por um ensino pragmático, tecnicista e utilitarista. Na BNCCEM homologada em 2018, diferentemente da formulação que a antecedeu, não há qualquer referência direta às

⁴² A primeira versão das propostas para a História foi questionada, com falhas admitidas até mesmo pelo MEC. Professoras e especialistas salientaram problemas de organização e de falta de conteúdos. O currículo de História e as polêmicas foram debatidos em seminário promovido pela Associação Nacional de História (ANPUH) em fevereiro de 2016. As divergências se davam, principalmente, devido à falta de conteúdos considerados básicos.

discussões promovidas pelo campo da história das mulheres: a temática foi totalmente interdita.

No que diz respeito às discussões e propostas dos estudos de gênero, há uma nítida supressão da temática. Na redação da BNCCEM (BRASIL, 2018c), disponível no site do MEC, encontramos a palavra gênero apenas uma única vez, no sentido de relações de gênero. No item 5.4, “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” informa-se que:

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (**de gênero**, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (BRASIL, 2018c, p. 547 – grifo meu).

Inicia-se falando do Ensino Fundamental e, sem seguida, informa-se sobre “conhecimentos próprios das Ciências Humanas”, área do conhecimento proposta na BNCCEM. A palavra gênero, interligada às discussões e demandas por diversidade, foi absurdamente reduzida e aparece uma única vez no documento do Ensino Médio, o que denota desprestígio dessas questões e restringe as chances de que sejam amplamente trabalhadas no ambiente escolar. Além disso, outra questão parece ainda mais grave: há documentos oficiais da BNCCEM com conteúdos diferentes. A edição navegável do documento disponível no site da Base Nacional exclui completamente a palavra gênero. O texto dessa edição substitui a palavra gênero por raça, além de alterar drasticamente a redação do documento, mudando palavras, excluindo termos do texto e argumentações.

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (**de raça**, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (Versão navegável disponível no site da BNCC⁴³ – grifo meu).

⁴³ Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas>>. Acesso em: 05 maio 2020.

A palavra gênero tornou-se um termo a ser combatido, eliminado, extinguido das discussões curriculares. Desta forma, na edição navegável da Base em seu site, a palavra gênero foi totalmente suprimida, denotando a intenção de eliminar as discussões de gênero da esfera escolar. Em contexto de golpe e de avanço de ideias reacionárias, divulgou-se uma suposta ideologização de crianças nas escolas e esta situação deve ser combatida por meio de intervenção curricular e controle das falas de professoras, através da interdição da nomeada “ideologia de gênero”, distorcendo a temática, em função de ideais reacionários, o que tratarei mais especificamente no capítulo 7 desta dissertação.

Há ainda uma questão a ser considerada na BNCCEM, no que tange à discursividade do texto. Ao mesmo tempo em que retiram nitidamente conteúdos, como história das mulheres e as discussões de gênero, estabelecem argumentos retóricos de ensino para a formação integral e ensino para a diversidade. No trecho abaixo, o texto normativo informa que a formação integral é alicerce para uma educação pautada em princípios éticos, de justiça e cidadania:

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2018c, p. 470).

Nesse caso, pondera-se a necessidade de uma educação cidadã, para a diversidade e pautada em princípios éticos, mas excluem-se discussões que poderiam ser importantes para essa educação pautada no ensino pluralista. Reafirmam, assim, ideias que são suprimidas, ignoradas e ou negadas nas Competências e Habilidades propostas.

Voltando-se as análises das versões da BNCC, nas primeiras duas versões, os componentes curriculares mesmo estando agrupados em áreas do conhecimento, eram descritos separadamente. Assim, podia-se verificar alguma abordagem mais específica do conteúdo, que no caso da História, permitia analisar as histórias das mulheres. Entre as versões, eliminaram determinados conteúdos dos componentes curriculares, ao integrá-los nas grandes áreas do conhecimento propostas na BNCCEM. Entendo, portanto, que a operação de integrar conteúdos de forma genérica nas Ciências Humanas é mais uma forma de invisibilizar as histórias das mulheres, sob a justificativa de formação integral.

Outra questão que merece também ser mencionada é que na primeira e na segunda versões da BNCC os documentos são pautados nos chamados “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”. Entretanto, a partir da terceira versão, os “Direitos de aprendizagem e Desenvolvimento” são substituídos pelas Competências Gerais. Na BNCCEM afirma-se a ideia de Competências e Habilidades como diretriz do documento normativo

A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas (BRASIL, 2018c, p. 468).

Na primeira e na segunda versões da BNCC, os textos estavam orientados para a garantia dos direitos ao conhecimento. Com a homologação da BNCCEM essas ideias são desviadas para a proposição de Competências e Habilidades que as alunas podem alcançar, pautadas na escolha dos itinerários formativos e na autonomia individual das jovens. Nesse contexto, há uma drástica mudança no texto da Base e uma alteração do foco da aprendizagem, com a finalidade de atender aos anseios políticos, econômicos e epistemológicos dos grupos que chegaram ao poder após 2016.

Os grupos reacionários, com ajuda do espectro da direita no parlamento, venceram as disputas no CNE e no MEC, permitindo a retirada dos debates relativos às relações de gênero. Os retrocessos para a educação já são perceptíveis, uma vez que, com relação ao PNE, por exemplo, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, foi aprovado pela Lei nº 13.005 e sancionado em 25 de julho de 2014 se tornou letra morta, após as medidas pós-golpe, “[...] pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar” (SAVIANI, 2018, p. 38), tendo em vista os cortes financeiros na educação. O PNE era uma esperança para a melhoria significativa da qualidade da educação, já que com sua efetivação, incorporariam-se 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação e “[...] com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas” (SAVIANI, 2018, p. 38).

Entre as principais metas vencidas estão: a universalização da Educação Infantil na pré-escola; universalização do Ensino Médio para toda a população adolescente entre 15 a 17 anos; plano de carreira profissional para todos os sistemas de ensino e efetivação da gestão democrática nas escolas. São metas com prazo vencido e que não foram alcançadas. Entre as

metas a vencer está a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para todas as crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, com ano de vigência até 2024. No entanto, com a PEC 241/55, aprovada através da Emenda Constitucional 95, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos, essa e outras metas já estão inviabilizadas. Entretanto, o não cumprimento das metas do PNE é apenas uma das medidas tomadas em contexto de golpe no governo Michel Temer, já que o autoritarismo deste governo fica evidente também “[...] na reforma do ensino médio, baixada por medida provisória sem sequer dar conhecimento prévio às Secretarias de Educação e aos Conselhos Estaduais de Educação que, pela Constituição e pela LDB, são responsáveis pela oferta pública desse nível de ensino” (SAVIANI, 2018, p. 39).

Concluo nesta seção que uma visão de mundo reacionária é defendida, na qual os estudos das diferenças são chamados de doutrinação ideológica. Esse tipo de conhecimento generalista representa e configura-se como um discurso que demanda uma suposta neutralidade educacional, que exclui as diferenças. Essas propostas curriculares reacionárias reivindicam a interdição nos currículos da Educação Básica de certos conteúdos demandados pelas Ciências Humanas, tais como discussões de gênero e aspectos políticos. As histórias das mulheres, inseridas nas discussões das relações de gênero, estão silenciadas também como uma ação desses grupos reacionários e a permanência da invisibilidade histórica das mulheres pode ser considerada como um efeito desse processo de silenciamento.

Na próxima e última seção deste capítulo, apresentarei algumas possibilidades de resistência aos currículos que excluem deliberadamente as mulheres e as relações de gênero.

5.3 Possibilidades de resistências dentro dos currículos do Ensino Médio

*A noite não adormece
Nos olhos das mulheres
A lua fêmea, semelhante nossa,
em vigília atenta vigia
a nossa memória. [...]
A noite não adormecerá
Jamais nos olhos das fêmeas
pois do nosso sangue-mulher
de nosso líquido lembradiço
em cada gota que jorra
um fio invisível e tônico
pacientemente cose a rede
de nossa milenar resistência
(Conceição Evaristo)*

Nos versos acima, Conceição Evaristo enfatiza a importância da memória para as mulheres negras, formando uma consciência de sua participação social e histórica. A autora salienta que as mulheres sempre resistiram, mesmo com toda a violência simbólica e física imposta tanto pelo patriarcado, como pelas estruturas racistas. As mulheres estiveram aliadas da história em um movimento de apagamentos associados ao gênero (SCOTT, 1995), isto é, esses silenciamentos históricos estão atrelados às relações de poder desiguais da sociedade. Nesse contexto, ao se propor um currículo unificado, uma História única e universal, corrobora-se com memoricídio (DUARTE, 2019) das mulheres.

Contudo, a obrigação do silêncio imposto às mulheres evidentemente não foi respeitada e esses silêncios são quebrados. Assim, propõem-se, uma história do possível (SWAIN, 2014), uma revolução do possível, em contraponto ao retorno reacionarista. “Os dominados podem sempre esquivar-se, desviar as proibições, preencher os vazios do poder, as lacunas da História. Imagina-se, sabe-se que as mulheres não deixaram de fazê-lo. Frequentemente, também, elas fizeram de seu silêncio uma arma” (PERROT, 2005, p. 10).

Nesse contexto, “[...] romper o silêncio sobre algumas questões é falar do nosso tempo em relação a uma reflexão histórica de compromisso entre presente e passado” (FERRARI; MARQUES, 2011, p. 10), constituindo uma forma de resistência. O currículo torna-se também espaço de resistência, “[...] com uma noção de resistência como força que mobiliza e cria possíveis” (PARAISO, 2016, p. 388). As estratégias para criar um currículo único, nacional, obrigatório, como a BNCC, são uma forma de tentar governar as pessoas diferentes, de tentar impor limites para conhecimentos que não sejam os considerados como universais.

O currículo nacional tem pretensões universalistas. Ele prescreve conhecimentos que se dizem universais, mas que são conhecimentos particulares, posicionados como universais, pelas relações de poder em jogo. “Isso por sua vez, demanda de nós uma resistência inventiva, estratégica e com diferentes focos, sem nos desviarmos, em nenhum momento, das práticas de afirmação da vida” (PARAISO, 2016, p. 388). A resistência é, então, considerada “[...] como força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos. É efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move e cria possíveis” (PARAISO, 2016, p. 389).

As relações de poder que negligenciam as questões de gênero e excluem as histórias das mulheres nos documentos curriculares do Ensino Médio, não conseguirão banir totalmente

essas temáticas do currículo vivido, pois sempre haverá resistências que enfrentam os silêncios. O poder, assim, não tem apenas a função de repressão, pois se o poder só tivesse função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria frágil (FOUCAULT, 2007). Desta forma, mesmo que a pressão ideológica e midiática esteja sobre as docentes, visando coibir debates e práticas pedagógicas consideradas pelos grupos reacionários como doutrinárias, há resistências que seguem mostrando as fraturas dos currículos universais e as potencialidades de conhecer, por exemplo, a história de mulheres trabalhadoras, escritoras, escravizadas, intelectuais, que necessitam ter suas histórias narradas, estudadas, analisadas, não mais esquecidas. Essas resistências também compõem as disputas pela definição curricular no Ensino Médio.

Diante disso, busquei, nos próprios documentos, possibilidades de incluir as discussões referentes às histórias das mulheres e às relações de gênero. Pondero, no entanto, que tal possibilidade resulta em grande esforço e mesmo assim ainda está sob intensa ameaça da organização ESP e do sintagma “ideologia de gênero”, em um contexto de golpe, de imposição da reforma do Ensino Médio e de todas as mazelas que esses adventos políticos impõem.

Aqui cabe mais uma ponderação extremamente importante. Os excertos analisados abaixo foram consultados e extraídos do documento completo da BNCC Educação Básica (2018b), disponível no site da Base Nacional. Esses trechos não encontram-se nos documentos referentes exclusivamente ao Ensino Médio (2018c, 2018d), disponíveis no site do MEC e no site da Base. Deste modo, mais uma vez reitero a importância da denúncia de existirem documentos com redações diferentes, divulgados em sites oficiais do governo federal. Assim, as análises a seguir, que identifiquei como possibilidades de resistências aos currículos únicos e às exclusões das mulheres e das relações de gênero na História, estão descritas no documento geral da BNCC e não nos documentos específicos do EM.

Nas competências gerais da Educação Básica, propostas no documento da BNCC, encontram-se propostos 10 pontos para todos os níveis do Ensino Básico no Brasil, dentre eles, destaco o item 9: “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018c, p.9). Nesta competência observamos a preocupação no exercício de uma consciência cidadã.

A urgência de movimentos sociais e movimentos de representação de minorias políticas e culturais, como o movimento feminista, é uma realidade no século XXI. O texto da BNCC informa que “[...] a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018c, p. 14). Dentro deste contexto, pode-se afirmar que “[...] a conscientização possibilita ao sujeito inserir-se no processo histórico, pois, a partir do momento que o homem e a mulher se reconhecem como produtores da história, eles tornam-se capazes de mudar os seus rumos” (MARQUES; FERREIRA, 2011, p. 44).

A BNCC informa, na seção “As finalidades do Ensino Médio na Contemporaneidade”, que deve-se reconhecer as estudantes como interlocutoras prioritárias entre o currículo oficial e o processo de ensino e aprendizagem. E, ainda, que a escola que acolhe as juventudes deve “[...] valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018b, p. 465).

As estudantes brasileiras que reconhecem a importância de um ensino para o fim dos estereótipos de gênero, estão em contato com a atual “primavera feminista”, são engajadas e, por exemplo, foram as principais líderes dos movimentos estudantis de 2015 e 2016 (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016). Portanto, há uma demanda importante, por parte delas, de se trabalhar questões de gênero em sala de aula, de representatividade histórica das mulheres, relacionando os conteúdos ministrados no Ensino Médio, com contextos políticos, sociais e culturais mais amplos.

Na BNCC do Ensino Médio, na parte do documento nomeada “As finalidades do Ensino Médio na Contemporaneidade”, propõe-se o “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável” (BRASIL, 2018b, p. 466) e de forma solidária, acolhendo as juventudes e criando um espaço que deve permitir às estudantes, dentre outras atitudes,

- Compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- Combater estereótipos de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença (BRASIL, 2018b, p. 467).

Uma escola que ensina as adolescentes a compreender que a sociedade é formada por pessoas diferentes, com realidades socioculturais distintas e que divulga que essas pessoas têm histórias diferentes, é uma escola que, em tese, possibilita estudar as mulheres, suas lutas, suas marginalizações sociais e propor mudanças nesses paradigmas. Parece haver uma possibilidade para se criar currículos nos estabelecimentos de ensino, nas esferas estaduais e municipais, pautados em propostas mais diversas e que podem incluir as histórias das mulheres e as relações de gênero, constituindo resistências aos currículos excludentes, androcêntricos e criando saberes diversos.

Na área específica das Ciências Humanas, a competência 5 da BNCC, “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”, é uma das poucas menções ao ensino pluralista e que visa a educação cidadã na BNCC. Especificamente, a habilidade (EM13CHS502), propõe

Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais (BRASIL, 2018b, p.564).

Assim, torna-se importante o ensino de diferentes visões de mundo e de reflexões críticas sobre as desigualdades em nossa sociedade. As DCN’s para o Ensino Médio de 2018, inclusive, são normativas e colocam essas dimensões como centrais para o currículo. No capítulo II das DCN’s do Ensino Médio, denominado “Da Proposta Pedagógica”, em seu artigo 26, propõem-se que “[...] com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, a proposta pedagógica das unidades escolares deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente [...]” (BRASIL, 2018a, p. 13). O artigo 27 informa que a “[...] proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar” (BRASIL, 2018a, p. 14), entre outros princípios,

XIV - reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;
XV - promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2018a, p. 14).

Dentre vários artigos, destaco o XIV e XV, que se preocupam mais especificamente com as questões ligadas à diversidade e às relações de gênero. Assim, as DCNEM's propõem nos currículos escolares, propostas pedagógicas, que devem se atentar também para o fato de que existem no Brasil diversas formas de expressão social e de exclusão da sociedade.

E, portanto, de acordo com as DCNEM's, é necessário que as propostas pedagógicas dos diversos estabelecimentos de ensino se preocupem em analisar, debater, questionar e estudar temas como raça e etnia, religião, gênero e orientação sexual dentre outros assuntos, visando promover um ensino baseado nos direitos humanos e o enfrentamento de preconceitos, exclusões, violências sociais e desigualdades. Configura-se, assim, uma disputa curricular, na qual certos conteúdos, como história das mulheres, são por um lado silenciados, mas por outro lado, são indiretamente demandados por situações sociais, pela necessidade de pôr fim às exclusões e discriminações históricas.

Desse modo, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais foi um “[...] importante instrumento para uma educação de qualidade na diversidade, uma vez que estabelece orientações sem listar conteúdos” (CURY; REIS, ZANARDI, 2018, p. 63). Desta forma, as DCN's são um salutar documento para as temáticas que precisam resistir aos currículos universais, como a história das mulheres. Assim, por meio das DCN's “[...] é possível vislumbrar uma percepção que valoriza o papel docente no enfrentamento da realidade educacional posta, sendo que fica visível uma rejeição ao receituário de conhecimentos preestabelecidos” (CURY; REIS, ZANARDI, 2018, p. 63), através dos currículos únicos.

Os currículos únicos, com saberes ditos universais, difundem visões de sociedade baseadas em uma singular noção de mundo, privilegiando noções patriarcais, excludentes e parciais da História. Essa configuração curricular normatiza conhecimentos pré-estabelecidos e impõe um modelo sociocultural em que pouco se problematiza a ausência das mulheres na história. Mudar essa concepção significa, assim, assumir uma visão plural dos saberes escolares, nos quais haja uma necessária representação feminina também através da História. Isso parece possível, como espécie de escape pela brecha, na seguinte passagem da BNCCEM, na qual afirma-se que a Educação Básica deve

assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018c, p.14).

Concluo, portanto, que os silenciamentos das histórias das mulheres nas escolas foram aguçados pela exclusão das discussões de gênero no PNE, como resultado da atuação

direta de grupos de extrema direita. Além disso, é importante entender que a representação das mulheres na História é objeto de lutas e questionamentos. A despeito disso, ainda observa-se um persistente silenciamento das histórias das mulheres, no âmbito do relato, da participação social e das representações sociais (PERROT, 1989; 2005; 2017b; LERNER, 2019). A BNCCEM, então, exclui a história das mulheres e negligencia a discussão de gênero. Considero esse tipo de escolha curricular nefasta para as mulheres, na medida em que não considera suas atuações sociais, políticas e culturais ao longo da História como importantes, promovendo os silenciamentos históricos das mulheres como possíveis efeitos deletérios.

Entendo currículo como um território contestado. Assim, o currículo tem potencial de tencionar as desigualdades e, por isso, é importante ter as mulheres representadas nas escolas através de propostas curriculares que rompam com o paradigma da história única. Assim, corroboro com Chimamanda, já que “[...] as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade” (ADICHIE, 2019, p. 32).

Neste capítulo, procurei demonstrar também que, a despeito do nefasto silenciamento da história das mulheres e dos estudos de gênero, há no próprio texto da BNCCEM e das DCNEM’s possibilidades curriculares para criar resistências à história única androcêntrica, etnocêntrica e europeizante. Há formas de abordagem para *contar a história que a história não conta*, como diz o enredo da Mangueira⁴⁴. Uma história que considere os saberes de *Marias, Mahins, Marielles, malês*.

No próximo capítulo abordarei as políticas públicas na educação brasileira, enfocando o currículo do Ensino Médio em um momento de crise na educação.

⁴⁴ Referência ao samba-enredo da agremiação Estação Primeira de Mangueira, “Histórias Para Ninar Gente Grande”, com o qual foi campeã do desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro em 2019.

6 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO DE CRISE DA EDUCAÇÃO

*Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda viva
E carrega o destino pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Roda moinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
(Chico Buarque)*

A letra de Chico Buarque ressignifica-se atualmente. Mesmo passados mais de 50 anos de sua divulgação ela pode ser interligada ao momento histórico e político dos últimos anos. Nos versos o autor aborda a passagem do tempo, refletindo sobre a falta de liberdade de expressão e a dificuldade de representação social durante a Ditadura Militar (1964 – 1985). Percebe-se que a música é um manifesto por participação social e pela cidadania. A letra representa, assim, as pessoas que queriam ter as vozes ouvidas dentro do jogo democrático.

O Brasil de 2020 lembra, em alguns aspectos, o Brasil da década de 1960. No cenário político e social voltaram à cena ações como censura, perseguições políticas e medidas autoritárias. Assim, na última década diversas mudanças institucionais têm proporcionado alterações nos paradigmas políticos brasileiros. Através destas mudanças, podem-se compreender também as medidas tomadas nas políticas públicas para a educação, já que a crise política no Brasil reverbera diretamente na educação e nas mudanças nos currículos escolares. “Daí a necessidade de se contextualizar o campo do currículo dentro de uma crise que a escola vive e que essa crise não tem a escola como causa: a crise da escola é consequência da crise permanente do capitalismo brasileiro” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 75-76).

O golpe de 2016 escancarou as várias iniciativas de liquidar com o livre pensamento, a autonomia da docência, a liberdade de pesquisa e o ensino crítico nas universidades e nos sistemas de ensino. Este momento histórico e educacional é marcado por disputas de poder entre modos diferentes de se conceber a educação e que dão o tom das discussões por divergentes projetos educativos. Assim, verificamos relações de poder no âmbito educacional e político, que integram os discursos educacionais.

O discurso constituiu um dos termos e questões que atravessaram todo o pensamento de Michel Foucault. Para ele, existem enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento (FOUCAULT, 2007). O discurso é objeto de lutas, resistências e desejos dos sujeitos de uma sociedade. Para Foucault (1997), a unidade de discurso é “[...] uma forma indefinidamente repetível e que pode dar lugar às enunciações mais dispersas” (FOUCAULT, 1997, p. 31).

Jean-Jacques Courtine (2013) argumenta que o discurso é sempre produto de relações sociais, dos conflitos, resistências e consensos [se é que eles existem] que ocorrem na História e que se concretizam através da linguagem, portanto, dentro desta lógica de pensamento, o discurso “[...] não é o texto. É bem mais que o texto. O discurso é um fragmento de história. E as palavras do texto, atravessadas pela história, deixam de ser unidades linguísticas” (COURTINE, 2013, p. 30).

Há no contexto educacional a organização de discursos de ineficiência, que enquadram o Ensino Médio em diversos problemas. Esses discursos informam que esta etapa da Educação Básica é dispendiosa, com sérios problemas curriculares e que não atende às demandas educacionais das jovens. Os discursos de ineficiência, assim, vinculam o EM à ineficácia, justificando a proposição de mudanças verticais organizadas nos últimos anos. Organiza-se, desse modo, uma ferramenta de disputa de poder no campo da educação e nas decisões curriculares.

Nesse cenário, argumento neste capítulo que, a partir de uma intervenção econômica na educação brasileira, correlacionada aos interesses imperialistas, discursos de ineficiência do Ensino Médio brasileiro são acionados, justificando a criação de um currículo único para essa etapa da Educação Básica. Os saberes ditos universais nesse currículo deixam de fora a representação de grupos minoritários e de conteúdos como a história das mulheres.

Assim, os saberes escolares são objetos de estratégias e táticas de poder, nas quais os mesmos encontram-se em campos de lutas. Destaca-se que os currículos são organizados por meio de disputas, são “submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo. Em outros termos, são sempre particulares que em dadas relações de poder assumem o registro do universal” (LOPES, 2018, p. 25). Pode-se considerar que “na atual política de currículo, esse discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola” (LOPES, 2018, p. 25). Dentro desta percepção de currículo e de escola, “[...] quanto mais se deseja afirmar o

valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina” (LOPES, 2018, p. 25). Afirma-se a necessidade do poder público como propulsor do currículo, além de deslegitimar saberes como, por exemplo, a história das mulheres, em nome de uma suposta universalidade de saberes que se impõem como tal, por meio das relações de poder.

O currículo, segundo as concepções Pós-estruturais, é definido também como [...] “uma prática discursiva, uma prática de poder, e também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). Dessa forma, “[...] os conhecimentos e saberes presentes nos currículos escolares são produtos de discursos existentes e permitidos pelos segmentos sociais que os autorizam” (OLIVEIRA, 2016, p. 392).

Em meio às disputas pela definição curricular, identifiquei discursos que divulgam e reiteram o fracasso e a ineficiência do Ensino Médio, ou seja, um conjunto de elementos, de evidências, de ditos que disputam um lugar de verdade na ordem discursiva e que desqualificam os trabalhos desenvolvidos especialmente nas escolas públicas. Essa discursividade é utilizada para justificar a necessidade da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. “É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 52).

O modo de operação de uma ordem discursiva do fracasso e da ineficiência do currículo do Ensino Médio se constitui como uma estratégia de poder para formulação de mudanças curriculares por meio de uma seleção interessada de certos saberes e desautorização de outros, como, por exemplo, a história das mulheres e as questões de gênero. “Esses instrumentos de controle e poder são concretizados nos elementos formadores dos discursos” (OLIVEIRA, 2016, p. 391), que, no caso do Ensino Médio, é divulgado como ineficiente, improdutivo, desorganizado, gargalo da educação brasileira, dispendioso, entre outros atributos depreciativos. Propaga-se, desse modo, a existência de uma crise na educação. “A dita crise da educação é uma crise que se desenvolve no interior de um sistema seletivo e meritocrático que não consegue contemplar todas as pessoas em uma sociedade capitalista. A desigualdade é inerente ao sistema e não um efeito indesejado” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 76).

É necessário, portanto, analisar e entender as medidas tomadas no âmbito educativo pelo governo que se seguiu ao golpe de 2016, e os interesses que são contemplados dentro deste contexto, alardeado como de crise. Dentro desse contexto, é importante compreender as diversas medidas concretizadas após três anos de golpe e que se ligam diretamente às políticas educacionais propostas no período.

Para tanto, o capítulo será dividido em duas seções. Na primeira parte traçarei um panorama das intervenções imperialistas ao longo do século XX na América e as novas formas de interferências no século XXI, já que muitas das ações tomadas em contexto de golpe estão correlacionados a medidas intervencionistas internacionais, ligadas a interesses econômicos. Na segunda parte, as análises são referentes à Reforma do Ensino Médio e o protagonismo juvenil, inserindo-as no contexto de mudanças educacionais atuais. De forma geral, buscou-se argumentar neste capítulo que, em contextos de disputas por projetos de sociedade e por imposição de currículos únicos, as histórias das mulheres são silenciadas no Ensino Médio brasileiro, visando a organização de currículos que atendam aos anseios do mercado de trabalho e aos projetos de sociedade utilitaristas.

6.1 Roda Mundo, Roda Gigante: Imperialismo no século XXI

Durante a segunda metade do século XX, a América Latina e, mais especificamente, o Brasil sofreram com inúmeros golpes de estado influenciados pelos Estados Unidos, dentro de contexto da Guerra Fria. Esses golpes estavam atrelados a uma disputa por áreas de influência, econômica e ideológica, entre Estados Unidos e União Soviética, por intermédio de uma luta anticomunista e de controle de uma possível implementação de estados socialistas. Assim, as intervenções⁴⁵ “dos Estados Unidos no continente ao longo do século XX estão hoje bem documentadas e tiveram sempre por objetivo eliminar governos e governantes eleitos democraticamente que os dirigentes estadunidenses considerassem potencialmente hostis” (SANTOS, 2018, p. 13), promovendo fragilidades nas democracias latino-americanas.

Dentro dessa conjuntura, é salutar lembrar que a consolidação da União Soviética como potência em âmbito global, após a Segunda Guerra Mundial, gerou uma acirrada competição com os Estados Unidos, o que marcou as políticas internacionais por mais de cinco décadas. “Ao mesmo tempo forneceu uma poderosa justificativa ideológica ao imperialismo” (MEDEIROS FILHO, 2018, p. 10), implementado no Brasil sob influência estadunidense e que marca indelevelmente o Golpe Militar de 1964. Boaventura de Sousa Santos (2018) argumenta

⁴⁵ As intromissões estadunidenses usam das justificativas de combate ao narcotráfico, ao terrorismo, ao comunismo e ao esquerdismo, mas correspondem a uma opção estratégica de longa duração, haja visto que, por exemplo, Barack Obama foi “quem emitiu a desconcertante ordem executiva declarando a Venezuela como ‘ameaça não usual e extraordinária à segurança nacional’ dos Estados Unidos” (SANTOS, 2018, p.14).

que sem a intervenção estadunidense não teria sido factível a ditadura militar no Brasil. O autor também informa que a resistência ao golpe da década de 1960 teve êxito e após o fim do período militar em que “[...] o Brasil viveu um período de relativo florescimento democrático, ainda que mantendo muitas das exclusões causadas pela combinação fatal entre capitalismo (desigualdade social), colonialismo (discriminação racial) e patriarcado (discriminação sexual)” (SANTOS, 2018, p. 14).

Os golpes militares, como o que ocorreu no Brasil em 1964, não são mais utilizados, *a priori*, pelas políticas imperialistas, pois em “[...] sociedades mais complexas, a popularização e a generalização das tecnologias da informação e o fracasso das ditaduras anteriores tornam mais difícil mobilizar apoio popular a um golpe militar” (MEDEIROS FILHO, 2018, p. 10). Assim, novos métodos de intervenção de ação indireta começaram a surgir, as já citadas Revoluções Coloridas, que se constituem como ações de grupos muitas vezes autônomos aos governos instituídos, propalados como apertados e organizados, frequentemente, através das redes sociais, que “[...] em vez de promoverem ditaduras, apresentam-se como ‘promotores da democracia’, uma democracia esvaziada de qualquer potencial popular, de inclusão social ou de prioridade do interesse nacional” (SANTOS, 2018, p. 15). Em consonância com essa análise, a professora Maria Beatriz Costa Abramides afirma que

Se nos anos 1960 o imperialismo estadunidense, para estabelecer seu poder de dominação e hegemonia nos países latino-americanos, patrocinava ditaduras militares-empresariais, como se estabeleceu no Brasil, de 1964 a 1984; na segunda década dos anos 2000, patrocina golpes parlamentares, como os impostos em Honduras, no Paraguai e no Brasil. (ABRAMIDES, 2018, p. 167).

Essas intervenções tratam-se, assim, de propostas de democracias contra a intervenção do Estado na economia, aliadas ao capital financeiro internacional e suas exigências de mercado. Percebe-se, então, que “[...] agora a estratégia mudou na direção da desestabilização seguida de destituição, por via parlamentar, de governos populares” (SAVIANI, 2018, p. 32). Nesse contexto político podemos afirmar que, entre os 16 anos que separam a primeira revolução colorida na Sérvia e o golpe institucional sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, as formas de intervenção das políticas imperialistas mudaram e se transformaram no que se pode chamar de Guerra Híbrida (MEDEIROS FILHO, 2018), que se constitui através da utilização dos mais diversos métodos de apoio contra o governo de um determinado Estado. Assim, as intervenções imperialistas ocorrem em várias áreas políticas, sociais e educacionais, indo “[...] da mobilização de parte da população, como nas revoluções coloridas, aos drones e bombardeios aéreos, passando pela cooptação da mídia, do aparato

judicial e policial [...], pelo apoio a grupos armados, intervenção eleitoral, *fake news* [...]" (MEDEIROS FILHO, 2018, p. 13) entre outras formas de atuação. E para Santos (2018, p. 13) há uma "[...] resistência dos democratas brasileiros, sobretudo das forças de esquerda, a dar peso devido à interferência do imperialismo norte-americano" no Brasil.

Santos argumenta que há três pilares de intervenção na política nos dias atuais: o primeiro pilar constituindo-se na "[...] intervenção da opinião pública e nos protestos sociais através de instituições e organizações da sociedade civil, bem articuladas com as redes sociais" (SANTOS, 2018, p. 15) e patrocinadas por órgãos internacionais, citando-se como exemplo o MBL. Esse grupo que "[...] teve destacada atuação na organização dos atos a favor do *impeachment* da presidenta Dilma – tem origem no Students for Liberty, fundado em 2008 na Columbia University, que tem, como ‘missão’, ‘empoderar jovens estudantes liberais”" (BAGGIO, 2016, p. 265), demonstrando ter interesses políticos ligados ao capital internacional e apresentando o argumento falacioso de serem apartidários. Contrariamente ao discurso de apartidarismo, os principais líderes do MBL se filiaram a partidos políticos e concorreram a cargos no legislativo brasileiro.

A segunda base de intervenção se dá através do financiamento do processo político, mediante liberação de recursos aos "[...] partidos políticos que veiculam os interesses econômicos do capital em geral e das empresas multinacionais em especial. Por vezes, as igrejas – sobretudo as evangélicas – são fortemente mobilizadas para veicular financiamentos" (SANTOS, 2018, p. 17).

Já o terceiro pilar consiste na intervenção no sistema judiciário, sendo um fator de crescente importância. Assim, "[...] trata-se de uma intervenção que visa criar estruturas de acusação agressivas, bem equiparadas e impregnadas de uma ideologia de independência judiciária orientada para a defesa prioritária do princípio da liberdade (em detrimento do princípio da igualdade)" (SANTOS, 2018, p. 18). A finalidade dessas intervenções é "[...] inculcar a ideia de que essa é a única ideologia judiciária legítima, porque essa é a única não política (as afinidades com a ideologia da ‘escola sem partido’ são evidentes)⁴⁶" (SANTOS, 2018, p. 18).

Os impactos desse tipo de intervenção reverberam também nas esferas educacionais, tendo em vista as mudanças curriculares implementadas com a Reforma do Ensino médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Assim, é importante salientar que essa guerra híbrida tem sido travada também em âmbito educacional e as propostas

⁴⁶ Esse tema será melhor abordado no capítulo 7 desta dissertação.

para a educação, as políticas públicas educacionais e ditos alardeados por diversas entidades designam o Ensino Médio como ineficiente, fracassado, dispendioso e propagador de ideais imorais e/ou impróprios. É sobre o efeito desses ditos e demandas para esse “novo ensino médio” que analiso as mudanças curriculares e estruturais efetuadas na última década.

Uma das organizações com interesse na Reforma do Ensino Médio é o movimento Todos pela Educação. A referida organização, autodeclarada como sem fins lucrativos, é composta, como já dito, por grandes conglomerados educacionais, como o Instituto Unibanco, a Fundação Ayrton Senna, a Fundação Bradesco, a Fundação Lemann e entre outras. A organização é contundente na defesa da necessidade de reforma e reestruturação curricular do Ensino Básico no Brasil. Assim, não apenas o governo tinha interesse nessa reforma, mas grupos empresariais também se mostraram bastante proativos no suporte e execução da Reforma. Costa e Silva analisa que

É necessário também estar atento ao movimento empresarial da educação, ou seja, ao fatiamento entre as grandes empresas dos produtos que podem gerar essa reforma. Trata-se de promover materiais pedagógicos, livros, vídeos, filmes, tanto para a implantação da BNCCEM (2018), como para a formação dos professores. Na elaboração desses materiais e no processo de formação continuada docente, as parcerias estabelecidas com o setor privado têm trazido para dentro das escolas as suas lógicas e os seus valores baseados na performatividade, competitividade, eficácia e meritocracia, defendidos pelo capitalismo global e pelo empresariado que atua na educação brasileira (COSTA e SILVA, 2019, p. 101).

Há um nítido interesse e ações dessas grandes empresas no cenário educacional brasileiro. Diversas pesquisas vêm mostrando o aumento da atuação de “reformadores empresariais” e de organizações vinculadas aos interesses desses grupos na proposição de políticas curriculares no Brasil (ADRIÃO; PERONI, 2018). E é “importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51).

Constatando-se os problemas do Ensino Médio e propondo soluções que, muitas vezes, não analisam as reais estruturas deficitárias do ensino no Brasil, como a falta de recursos, os baixos salários das professoras e problemas macroestruturais sociais, “fundações ligadas a bancos e a grandes empresas passam a ser articuladoras e integrantes de políticas governamentais que visam drenar recursos públicos, desmontando e desconstruindo o direito à educação” (LINARES; BEZERRA, 2019, 128). Assim, é nítido o caráter, a médio prazo, de possibilidade de privatização da educação, correlacionadas às atuais políticas curriculares.

Redes internacionais e nacionais foram criadas para propor alterações nas esferas educacionais, que muitas vezes passam pela formação de currículos ou intervenção nas políticas

públicas referentes a estes. Entre essas redes, podemos citar a Rede Atlas, que se intersecciona com o Todos pela Educação, cujas influências nas políticas educacionais demonstraram ser de ampla abrangência, com propósitos liberais ligados à eliminação estatal das instâncias de regulação, nas esferas econômicas e nas tensões políticas (MACEDO, 2018). Essas redes também operam em “diferentes frentes políticas que vão da atuação mais direta em movimento de rua à formação de quadros para o parlamento, passando pelo financiamento de campanhas publicitárias visando à total desregulamentação da economia” (MACEDO, 2018, p. 8).

No site da organização Todos pela Educação existem informações detalhadas sobre todo o processo de organização da Base Nacional, a implantação da Reforma do Ensino Médio e de dados que justificariam as mudanças. O discurso de ineficiência e de inefetividade do EM aos anseios da juventude é acionado pela organização como justificativa para a Reforma.

Se nós queremos Educação de qualidade para todos, o estudante tem motivos de sobra para querer o mesmo. Sobretudo o estudante do Ensino Médio. Afinal, enquanto o ato de estudar for encarado pela grande maioria como algo maçante, obsoleto e muitas vezes descolado de seus interesses e projetos de vida, será impossível garantir um aprendizado adequado. É preciso repensarmos urgentemente as práticas pedagógicas e a proposta de escola para essa etapa. Do contrário, o estudante vai faltar, evadir e/ou abandonar. E pouco vai aprender⁴⁷ (TODOS PELA EDUCAÇÃO).

A organização, assim, defende um ensino que privilegie a flexibilidade, o estímulo às competências demandadas pelo mercado de trabalho e a estreita vinculação entre educação e mercado, divulgando que o Ensino Médio atual é “maçante”, “obsoleto” e não atende aos interesses da juventude. A qualidade da educação, nesse cenário, é defendida como intrinsecamente ligada à mudança curricular proposta pela Reforma do Ensino Médio. Nesse contexto, a BNCC é acionada como forma de efetivar as mudanças curriculares do EM e de propor um ensino que proporcione o desenvolvimento de outras habilidades, “além dos conteúdos tradicionais”, correlacionando esses conhecimentos propostos com as demandas atuais:

Implementar a Base Nacional Comum Curricular coloca a Educação do Brasil em sintonia com os desafios do século 21. E isso não só dentro da escola, mas também fora dela. Isso porque a Base vai além dos conteúdos mais tradicionais e também tem por objetivo desenvolver habilidades como autocontrole, estabilidade emocional e abertura para novas experiências -essenciais para formar cidadãos plenos e felizes. **Por isso e muito mais, fazer a BNCC sair do papel é formar uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. É formar para uma nova vida**⁴⁸ (TODOS PELA EDUCAÇÃO – grifos do original).

⁴⁷ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-ensinomedio>. Acesso em 28 de abril de 2020.

⁴⁸ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-bncc>. Acesso em 28 de abril de 2020.

Desta forma, os conteúdos tradicionais do EM, organizados em matérias como Sociologia, Filosofia, História, Biologia, entre outras, não são necessários em uma realidade em que a educação tem uma finalidade pragmática de atender às necessidades de mão de obra da esfera econômica, que demanda cada vez mais especialização e menos um ensino plural. Esse tipo de ensino, dentro de uma lógica de mercado e tecnicista, impede ou inviabiliza as discussões promovidas pelo campo de estudos das histórias das mulheres nas escolas.

Em outro trecho demandam a efetivação da BNCC, como garantia de qualidade da educação e de organização curricular em âmbito federal:

Em um país com mais de 5 mil redes de ensino e mais de 48 milhões de estudantes, é fundamental definir o que todo aluno tem direito a aprender. Apenas definindo isso será possível tornar viável uma estratégia que garanta Educação de qualidade a todos no Brasil, do contrário não há como as diferentes políticas federais, estaduais e municipais pela Educação terem coerência umas com as outras e caminharem juntas na mesma direção. A BNCC é uma conquista da sociedade e não podemos deixá-la só no papel: precisamos implementá-la para realmente impulsionar a Educação em escala nacional⁴⁹ (TODOS PELA EDUCAÇÃO).

Mais uma vez divulga-se que a qualidade do ensino passa diretamente pela mudança curricular. Nenhuma escolha curricular é neutra ou desinteressada, constituem-se, sim, como uma operação de poder (SILVA, 2011). Desta forma, ao demandar a qualidade da educação por vias de mudança curricular, a organização Todos pela Educação, privilegia uma visão de mundo, tecnicista, na qual a educação é uma engrenagem das relações capitalistas. Utilizam de argumentos favoráveis para se efetivar a Reforma do Ensino Médio e a tratam como imperativa para o desenvolvimento da qualidade do ensino no Brasil.

Dentro da perspectiva de ligação com os interesses e demandas globais, associam o desempenho atual do Ensino Médio com outros países, sem se atentar para as especificidades do ensino no Brasil e as múltiplas características socioculturais do país. Para o movimento, “[...] no Ensino Médio, os jovens passam 5 horas em média na escola, muito inferior às 6 - 7 horas/dia de países com sistemas de alto desempenho educacional” (TODOS PELA EDUCAÇÃO). Para efetivar a Reforma e cumprir as exigências de flexibilidade e qualidade da educação a organização defende que:

A Base, [...], deve definir o que cada jovem brasileiro tem direito a aprender em todo o Brasil, e no caso do Ensino Médio, será instrumental para concretizar uma proposta de diversificação curricular aderente às mais diversas realidades brasileiras. Essa Base é crucial para orientar um ensino de qualidade (e interessante) para todos e para

⁴⁹ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-bncc>. Acesso em 28 de abril de 2020.

viabilizar a introdução de uma grande inovação, portanto sua discussão tem que ser criteriosa e com alto rigor técnico⁵⁰ (TODOS PELA EDUCAÇÃO).

Mais uma vez, a associação entre ensino de qualidade e a implementação da BNCC é defendida. Os discursos de ineficiência e desastre legitimam, na visão das apoiadoras de uma Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio, as mudanças que se fizeram no decorrer dos últimos três anos, muitas delas sob influência de conglomerados econômicos com interesses nas mudanças, chamados de “reformadores empresariais” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Nesse contexto de propostas de reformas, o site da organização Todos pela Educação fornece um documento para *download* “Educação Já! Ensino Médio: Reestruturação da Proposta da Escola”, no qual afirma-se que:

Alunos não são bem preparados para atividades cotidianas da vida adulta.

- Os jovens têm dificuldade para realizar tarefas simples tais como interpretar o que leem, calcular trocos ou juros simples, escrever textos de uso cotidiano (como e-mails), e também para expressar claramente ideias e argumentos oralmente.

E também não são preparados para o mundo do trabalho Alguns efeitos práticos do crítico cenário do Ensino Médio no Brasil:

- Enquanto no Brasil apenas 11,1% dos jovens cursam a Educação Profissional, em países como Portugal e França esse percentual alcança 46,0% e 42,7%, respectivamente.

- Falta diálogo entre a escola e os empregadores: segundo estudo internacional, 40% dos empregadores dizem que a falta de habilidades é o principal fator para as vagas não preenchidas no nível de entrada dos postos de trabalho, no mundo (TODOS PELA EDUCAÇÃO).

Demandam o aprendizado da vida cotidiana, que, segundo a organização, consiste em ler, escrever pequenos textos, calcular e fazer contas simples, o que denota uma apologia à educação pragmática, simplista e tecnicista, voltada para as fileiras do mercado de trabalho. Uma pedagogia tecnicista é acionada, na qual se privilegia o modelo empresarial, objetivando-se atrelar a educação às demandas da sociedade capitalista. Assim, a proposta é organizar a educação para treinar pessoas aptas ao mercado de trabalho e às solicitações tecnológicas.

Além dessas questões, comparam, de forma descontextualizada e rasa, o ensino no Brasil com países europeus, defendendo a necessidade de ensino técnico profissional e da educação pautada em competências e habilidades para ocupação dos postos de trabalho. Nesse contexto pedagógico pragmático, no qual os conteúdos são demandados pelo mercado, as histórias das mulheres têm pouco ou nenhum espaço, talvez porque abrangem conteúdos e

⁵⁰ Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-ensinomedio>. Acesso em 28 de abril de 2020

discussões plurais, que demandam reflexões subjetivas, visando combater discriminações históricas e sociais.

Essas empresas percebem a Reforma do EM também como uma estratégia de manutenção do lucro. Parece que, nesse contexto, a história das mulheres, como campo de estudos que ajuda a pensar sobre a inferiorização das mulheres na sociedade, não representa um conhecimento que ajuda essas organizações a manterem o lucro. Afinal, talvez alguns dos efeitos de se estudar as mulheres na história poderia ser a reivindicação de igualdade salarial, valorização da mulher e do seu trabalho, inclusive fora do mercado.

A organização Todos Pela Educação não é a única a defender a obsolescência do Ensino Médio. Há uma ampla discursividade que descreve essa etapa do ensino como ineficiente e propaga que a qualidade da educação virá com as reformas curriculares. Durante o governo do presidente Michel Temer, divulgou-se a preocupação com o controle curricular da Educação Básica no Brasil, além de ditos que classificam o Ensino Médio como preocupante e ineficiente:

“O Ensino Médio brasileiro é um desastre”, afirmou Rossieli Soares, Ministro da educação no governo de Michel Temer. O ensino médio é considerado por especialistas como a etapa mais preocupante da educação básica do Brasil pelos altos índices de evasão e por ter um currículo engessado, muitas vezes distante dos jovens. “Se continuar tudo como está, há possibilidade de, em 2021 e 2023, os alunos do fundamental já terem ultrapassado os do médio”, afirma o ministro Rossieli Soares (AGUIAR, P. 2018).

O ex-ministro da Educação, Rossieli Soares, em contexto pós-golpe, afirmou contundentemente que o Ensino Médio seria um desastre e desqualificou essa etapa da Educação Básica. Assim, reitera-se uma discursividade da ineficiência do Ensino Médio que, propagada midiaticamente, ajuda a divulgar os ideais das pessoas e grupos que querem reformar a educação brasileira de forma vertical. Nesse contexto, a proposta de um currículo universal para todo o território brasileiro, dificulta que a escola aborde questões relativas às histórias das mulheres, tendo em vista o caráter pragmático de um currículo pautado por habilidades e competências. Na versão da BNCC do Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018, expõe-se essa ideia de que o Ensino Médio seja deficitário:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do país tem mostrado que **essa etapa representa um gargalo** na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras (BRASIL, 2018b, p. 461, grifos meus).

Afirma-se na BNCC que o Ensino Médio é um gargalo de acesso à educação no Brasil e que essa etapa tem se mostrado incapaz de garantir uma educação de qualidade. Analisando a BNCCEM, percebe-se, também, o caráter salvacionista da mesma em relação ao referido período da Educação Básica, reiterando-se a demanda das suas idealizadoras de que é necessário um novo ensino. Logo no primeiro parágrafo da apresentação da BNCC da Educação Básica, o ministro da educação à época da homologação da Base, Mendonça Filho, afirmou que “[...] a aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (BRASIL, 2018b, p. 5). Assim, há uma discursividade que divulga a BNCC como salvadora do Ensino Médio, como equalizadora dos problemas educacionais dessa etapa, já que segundo o MEC “[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BRASIL, 2018c, p. 8).

Como característica da forma de linguagem da Base, defende-se que a BNCC é a forma de resolver as demandas educacionais das jovens estudantes e das limitações da educação brasileira. Para tanto, argumenta-se, no texto normativo curricular em questão, que as emergências contemporâneas das juventudes e da sociedade precisam ser reconhecidas. Mas não se pondera como, nem em qual nível de participação das juventudes e das minorias políticas que se quer representadas, como as mulheres e suas histórias.

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2018b, p. 462).

Esse trecho acima foi retirado para análise do documento completo da BNCC da Educação Básica (2018b), na parte referente ao EM; e o trecho abaixo da BNCCEM, versão com 150 páginas (2018c), mas cuja numeração está alinhada à da BNCC completa.

Para responder a essa necessidade, mostra-se imprescindível considerar a dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios

sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2018c, p. 462).

Há assim trechos diferentes na redação da BNCCEM. Enfatizo que a Base apresenta incongruências no texto, ao ter disponíveis em sites oficiais documentos com redações diferentes. Essas divergências textuais são bastante graves e representam, no mínimo, um trabalho descuidado e ineficiente. Os efeitos podem ser desastrosos se consideramos que se trata de um documento normativo, de abrangência nacional.

Voltando-se às mudanças no currículo propostas com a BNCCEM, estas foram feitas de forma verticalizada, mas foram nomeadas pelo governo como participativas e não usaram da prerrogativa de que “[...] quem conduz os processos curriculares são os profissionais da educação. Não há força suficiente para as mudanças necessárias sem estes coletivos. É preciso acreditar e investir seriamente na valorização destes profissionais” (AGUIAR, M. 2018, p. 14). A consulta horizontal para a construção, por exemplo, de um currículo comum para todo o território federal era algo importante e desejável em um processo que abrange milhões de jovens estudantes. A instituição da Base Nacional constitui-se como uma “[...] adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência” (AGUIAR, M. 2018, p. 14), que deixam explícito o projeto educacional, a proposta de nação e educação desejadas.

No texto da BNCCEM afirma-se que a atual estrutura do Ensino Médio tem “[...] excesso de componentes curriculares e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018c, p. 461). Esse tipo de argumento reforça a demanda por um ensino tecnicista, acionando o discurso de ineficiência e de gastos excessivos do EM. Como solução, propõe-se um agrupamento de conteúdos nas áreas de conhecimento.

Esse tipo de recurso metodológico tem a finalidade pragmática de estabelecer mudanças endereçadas, nas quais privilegiam-se os interesses de grandes conglomerados educacionais, vinculados a um panorama maior de mudanças internacionais neoliberais. Nesse contexto de exigência de um currículo pragmático, pautado em concepções de eficiência e utilitarismo, com centralidade no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, as histórias das mulheres ficam invisibilizadas.

Diante desse quadro de imposição de currículos e de mudanças verticais, as ocupações estudantis se multiplicaram em todo o território nacional como forma de reivindicação de participação nas decisões educacionais e oposição à Reforma do Ensino Médio, como abordarei na seção a seguir.

6.2 *A gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar: Ocupações estudantis, Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular*

Durante os anos de 2015 e 2016, adolescentes se manifestaram contra medidas governamentais impostas sob a justificativa de melhorar o Ensino Médio e reestruturar a organização escolar. Jovens de todo o Brasil se mobilizaram e construíram o movimento das ocupações das escolas, desencadeadas pelas manifestações iniciadas no estado de São Paulo. As ocupações consistiram em um movimento secundarista autônomo e independente.

Em São Paulo, as ocupações aconteceram devido ao plano do governo paulista de redistribuir alunas, criar mais de 700 escolas de ciclo único (ou seja, só de ensino médio ou só de ensino fundamental) e desocupar 93 escolas para outros fins, como creches, escolas técnicas e centros de educação de adultos; tudo isso sem consulta das comunidades escolares, professoras e especialistas da área da educação. Em um primeiro momento, as ocupações das escolas paulistas se organizaram como uma modalidade de ação coletiva, que questionavam as políticas educacionais e propunham democracia representativa, tendo as estudantes se apoderado da escola tanto no âmbito físico, quanto no âmbito político e simbólico (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016). Nas ocupações promovidas por estudantes do Ensino Médio, era notório que as adolescentes meninas/mulheres secundaristas ocupavam a linha de frente da mobilização estudantil, da organização e da liderança no estado de São Paulo, verificando-se o protagonismo feminino nas ações (FRACCARO; RAMOS, 2016). Em uma análise do contexto das ocupações, parece nítido que, para além do protagonismo juvenil, as lideranças eram femininas e havia a preocupação das estudantes em não reproduzirem estereótipos de gênero nas atividades desenvolvidas dentro das escolas ocupadas (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016). O documentário “Lute como uma menina⁵¹” divulga essa característica das ocupações

⁵¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA&t=3s>>. Acesso em 15 de janeiro de 2020. Filme produzido por Beatriz Alonso e Flávio Colombini, retrata as ocupações em São Paulo, no ano de 2015, e destaca o papel da energia feminina no movimento das ocupações.

estudantis e mostra como as meninas lutaram e resistiram contra as reformas educacionais e decisões verticais na educação. Contraopondo-se ao apagamento do movimento de lutas das mulheres e à invisibilidade da história das mulheres, as meninas nas ocupações demonstraram uma atuação de liderança e de protagonismo político.

A campanha a favor das ocupações estudantis paulistas, organizada por estudantes e apoiadoras dos movimentos, culminou com a suspensão da reorganização escolar proposta pelo governador Geraldo Alckmin. O processo das ocupações revelou demandas represadas de reconhecimento das juventudes como elemento central da escola e “[...] contribuiu para aumentar a tensão entre os conhecimentos e as ações pedagógicas tradicionalmente presentes no currículo das escolas” (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1166). Além disso, forneceu “[...] materialidade não só às críticas dos adolescentes à escola, mas também às suas propostas para torná-la um espaço mais humano e de efetiva aprendizagem” (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016, p. 1167). O protagonismo era juvenil.

Adolescentes e jovens de todo o país, possivelmente inspiradas também pelas ocupações paulistas de 2015, ocuparam escolas e universidades ao longo do ano de 2016, pleiteando melhores condições estruturais, gestão democrática e horizontal, além de maiores investimentos na educação. As ocupações estudantis de 2016 visavam barrar, entre outras medidas governamentais, a Reforma do Ensino Médio, à época imposta pela MP 746. A sociedade civil se mobilizou, então, para a organização de “aulões”, para suprir as necessidades básicas das estudantes e para mobilizar a imprensa. As alunas envolvidas nas ocupações mostravam para a sociedade que a educação é muito mais que sala de aula, muito mais que um currículo imposto de cima para baixo. Fizeram-nos refletir que um currículo nacional, que reestruturações escolares, não podem ser feitas sem as devidas consultas às maiores interessadas: as estudantes. Assim, a sociedade civil se mobilizou contra mudanças estruturais no Ensino Médio, notadamente a Reforma do Ensino Médio, que, em contexto de golpe, foi aprovada pelo ex-presidente Michel Temer, como um dos primeiros atos de seu governo, como explicitarei anteriormente.

Com relação à criação e implementação de políticas públicas na área da educação, um dos grandes obstáculos é legitimar as jovens como agentes ativas deste processo (LEÃO, 2018), criando espaços de diálogo e iniciativas para que as envolvidas no processo educacional possam se posicionar. Portanto, pode-se considerar que a diversidade cultural, intelectual e socioeconômica é uma característica das jovens do EM e criar políticas públicas a partir dessa premissa deve ser um dos alicerces do projeto pedagógico no Ensino Médio.

Essas mudanças, promovidas de forma vertical e que impulsionaram as chamadas ocupações, não são um fenômeno isolado na realidade educacional brasileira. No Brasil, o Ensino Médio constantemente passa por mudanças legais, que alteram seu currículo e suas bases. Este processo de reformulação curricular conta com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação, em 1998. Outra mudança considerável foi a aprovação da Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que altera o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10º da Lei 9.394/1996, para assegurar às estudantes o acesso ao Ensino Médio público, o que deveria ser garantido até o ano de 2016 (BRASIL, 2009b).

Consoante com essas mudanças, foi aprovada também a resolução nº 2 de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e determina em seu Art. 3º, que “[...] o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (BRASIL, 2012a). Além dessas medidas, o Plano Nacional de Educação (PNE) entrou em vigor em 2014, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Assim, havia uma ampla discussão sobre o Ensino Médio, em termos de recursos e pedagógico. Entretanto, nos últimos anos, com a justificativa de tornar o Ensino Médio mais eficiente e menos oneroso, organizam-se ataques aos projetos e programas educacionais que foram criados nos governos Lula e Dilma. Grupos de direita e extrema-direita, contrários a uma educação democrática e diversa, atacam a “[...] qualidade da educação, mas também a redução das desigualdades sociais tanto no acesso quanto na permanência dos alunos” (CORRÊA; GARCIA, 2018, p. 605). Promovem retrocessos “[...] decorrentes da implantação das políticas em que o foco não é a inclusão social e de garantia dos direitos humanos fundamentais” (MENICUCCI, 2018, p. 66).

Entre esses nítidos retrocessos é importante pontuar a questão do PNE, que foi construído com inúmeras sugestões das diversas pessoas interessadas, com ampla participação social, no âmbito educacional. Entretanto, em meio a intensas disputas, as discussões de gênero foram retiradas das metas, o que, como já dito, representa uma grande perda no que tange aos direitos humanos e faz-se notar que tal ação foi realizada com o intuito de “[...] atender os setores mais conservadores e fundamentalistas da sociedade” (MENICUCCI, 2018, p. 67) brasileira.

Os índices insatisfatórios do Ensino Médio e a necessidade de melhorias impulsionaram uma série de propostas que visavam mudar a situação desfavorável desta etapa

da educação brasileira. Em 2013, a Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio, composta por membros do legislativo, criou o Projeto de Lei – PL nº 6840, que visava apresentar mudanças para a estrutura do EM. O PL propunha modificar as diretrizes do EM, taxado como desgastado, ultrapassado, com excesso de conteúdos e que desconsidera as diferenças inerentes às diversas regiões do país. Ancorava-se em duas ideias: “a organização curricular centrada em áreas do conhecimento e o aumento do tempo de permanência do aluno na escola” (CORRÊA; GARCIA, 2018, p. 607).

No governo do presidente Michel Temer, em 2016, a Medida Provisória nº 746, instituiu a política de fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral e alterou as discussões que ocorreram por causa do Projeto de lei nº 6840, consistindo em mais uma medida antidemocrática e impositiva. Diante deste cenário educacional e político, o Fórum Nacional de Educação (FNE) pronunciou sua oposição à reforma: “Não existe medida precipitada, apressada e ilegítima que seja capaz de garantir o direito à educação de qualidade aos (às) estudantes, razões pelas quais nossa posição é pela retirada da medida provisória e que a discussão seja encaminhada em outros termos” (FNE, 2016, p. 3). Apesar de toda a resistência, no jogo de relações de poder, a medida provisória acabou sendo implantada e posteriormente convertida na Lei 13.415/2017.

Desse modo, o Ensino Médio, torna-se um “[...] campo de disputas em torno de diferentes projetos educacionais que se diferenciam em termos de concepções políticas e das perspectivas em relação às questões das juventudes brasileiras” (LEÃO, 2018, p. 1). A Reforma do Ensino Médio em andamento no Brasil está inserida neste cenário de disputas por projetos pedagógicos e políticos, revelando “[...] outros interesses para além de atender às demandas dos jovens” (LEÃO, 2018, p. 1). Assim, há disputas, nas quais temáticas mais ligadas à representatividade de minorias e também à diversidade, perdem espaço em um jogo de relações de poder. Nesse contexto, “[...] a lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41).

A Lei 13.415/17 amplia progressivamente a carga horária diária para o Ensino Médio para 1.400 horas aulas/ano. Além do aumento significativo do tempo de carga horária a ser cumprida, a lei também instituiu cinco itinerários formativos, agrupando as matérias em grandes áreas do conhecimento, como já dito anteriormente. “Tais percursos serão ofertados por meio de diferentes arranjos curriculares a critério dos sistemas de ensino, segundo suas

possibilidades e relevância do contexto local” (LEÃO, 2018, p. 3). Essas mudanças foram muito criticadas por diversas instituições, entidades civis e especialistas da área de educação, que questionavam os impactos dessas mudanças para os múltiplos contextos educacionais do Brasil, além da dificuldade de oferta dos itinerários formativos, tendo-se em vista que essas escolhas dependerão das estruturas físicas e interesses diversos das escolas e dos órgãos executivos. Além disso, a oferta dos itinerários formativos não está garantida, pois a lei diz da possibilidade dos sistemas de ensino oferecerem ou não os itinerários, como descrito na lei:

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput .

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput (BRASIL, 2017).

Com a lei da Reforma do Ensino Médio é informado que as escolas poderão oferecer um ou mais itinerários formativos como opção às estudantes, mas não afirma que em cada escola haverá a oferta dos cinco tipos de itinerários. Na prática, isso significa que a escola poderá oferecer apenas um ou alguns desses itinerários, o que reduz drasticamente as possibilidades de escolha das alunas. Assim, recursos financeiros, condição estrutural da escola e até mesmo professoras disponíveis para lecionar determinada matéria serão fatores determinantes para que a escola ofereça ou não um determinado itinerário formativo.

A lei que impõe a Reforma do Ensino Médio também abre espaço para um processo de precarização da carreira docente, tendo em vista que abre a “[...] possibilidade de parcerias com o setor privado, a oferta da educação à distância, o reconhecimento de experiências de trabalho no setor produtivo e a possibilidade de contratação de docentes que comprovem notório saber” (LEÃO, 2018, p. 3), para o itinerário da formação técnica profissional. Essas determinações da Lei 13.415/17 e as brechas que podem surgir através dela atendem aos interesses mercadológicos, já que “[...] a redução de custos para o Estado e a privatização, por meio da transferência de recursos da educação pública para o setor privado, são pilares da proposta” (LEÃO, 2018, p. 3).

A Reforma do EM consiste, portanto, em uma mudança estrutural do sistema educacional brasileiro e “[...] suas propostas centrais giram em torno de dois aspectos principais: a flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral (sete horas diárias)” (FERRETTI, 2018, p. 27). Na BNCCEM argumenta-se que a flexibilização deve considerar as demandas das juventudes e criar trajetórias curriculares que atendam essa premissa. Assim,

visando ir ao encontro das “[...] necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, torna-se imprescindível reinterpretar, à luz das diversas realidades do Brasil, as finalidades do Ensino médio” (BRASIL, 2018c, p. 464). Para tanto, defende-se a flexibilização dos conteúdos escolares agrupados por áreas do conhecimento e por itinerários formativos que incluem o ensino técnico profissional. Nesse sentido, os currículos nas escolas deveriam ser construídos partindo-se da premissa da flexibilidade de conteúdos e itinerários, nos quais

[...] os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.

Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino (BRASIL, 2018c, p. 471).

Torna-se evidente a centralidade da flexibilidade no documento normativo da BNCCEM. Nas DCNEM’s também afirma-se a necessidade de flexibilização do ensino, em seu Capítulo I, ao se afirmar que é da competência dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas escolares “[...] fomentar alternativas de diversificação e flexibilização curriculares, pelas unidades escolares, que ampliem as opções de escolha pelos estudantes” (BRASIL, 2018a, p. 12). No Capítulo II das DCNEM’s reitera-se a ideia de que as propostas pedagógicas devem “[...] conter o desenho dos arranjos curriculares a serem oferecidos pela unidade escolar, bem como as estratégias para oferta de itinerários formativos” (BRASIL, 2018a, p. 13), que são pautados pela questionada possibilidade de escolha das estudantes e pela flexibilização.

Sob a justificativa de promover igualdade de ensino e qualidade da educação, a BNCCEM consolida uma série de saberes como sendo os conhecimentos válidos para a sociedade brasileira e propõe que a educação deve ter um sentido pragmático para as jovens, através, principalmente, da escolha dos itinerários formativos e da preponderância dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, utiliza-se uma operação discursiva, na qual a igualdade da educação é divulgada como sinônimo de escolha das estudantes e da proposição de um currículo único.

Desse modo, a Reforma do Ensino Médio, conjuntamente com os documentos normativos da BNCCEM e das DCNEM’s, propõe uma reorganização curricular que, “[...] ao flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento” (KUENZER, 2017, p. 341), atendendo aos anseios de formação de profissionais que se adequem ao mercado de trabalho em contexto neoliberal. Ações do Banco Mundial, que já

propunham na década de 1990 formação profissional especializada (KUENZER, 1997), renascerem na Lei nº 13.415/2017. Para Acacia Zeneida Kuenzer é “autoritária tanto na forma quanto no conteúdo, orientado pela flexibilização; seu eixo é a distribuição desigual e diferenciada, tanto da educação escolar quanto da formação profissional, para atender às demandas de um novo regime de acumulação” (KUENZER, 2017, p. 339), interligado aos interesses do mercado capitalista. Percebe-se, assim, a vinculação da Reforma do Ensino Médio e da instituição da BNCCEM aos interesses internacionais, e a flexibilização é uma das marcas notórias dessa interligação. Nesse contexto de abrangência de interesses internacionais e empresariais na educação, pode-se afirmar que

Um dos principais traços de influência dos organismos internacionais identificados no processo de reforma do EM no Brasil foi o procedimento de flexibilização nela contida. Flexibilização é a palavra-chave do mundo globalizado e está presente nas reformas de Estado produzidas no âmbito desse movimento global, pois buscou-se passar da construção de Estados como mediadores da relação capital/trabalho, por meio das políticas sociais públicas, para subordiná-los à força de mercado, com uma retórica de flexibilidade e empreendedorismo (COSTA E SILVA, 2019, p. 101).

Defendendo-se a prerrogativa de flexibilização do ensino, que perpassa pela escolha da discente dos itinerários formativos que irá cursar, o site oficial do Novo Ensino Médio, em chamada inicial, divulga que

Estudantes poderão escolher em quais conhecimentos irão se aprofundar. Além das aprendizagens comuns e obrigatórias, definidas pela Base Nacional Comum Curricular, os estudantes poderão escolher se aprofundar naquilo que mais relaciona com seus interesses e talentos. São os itinerários formativos, relacionados às áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e com a formação técnica e profissional (BRASIL, [2018?]).

Assim, há a reiteração discursiva de que a flexibilização do ensino, proposta com a Reforma e respaldada pela BNCCEM, irá promover a qualidade da educação. A Reforma do Ensino Médio consiste, para suas idealizadoras, como fundamental para a melhoria da educação no Brasil, na medida em que a estudante terá a oportunidade de escolher a área de conhecimento na qual irá se aprofundar, tornando menos rígido o currículo escolar. Além disso, enfatiza que no Novo Ensino Médio, implantado com a Reforma do Ensino Médio, as alunas serão protagonistas no desenvolvimento de seu projeto de vida, ao tornar

[...] obrigatório que o projeto de vida dos estudantes seja desenvolvido em todas as escolas. Ou seja, você desenvolverá habilidades como ser cooperativo, saber defender suas ideias, entender as tecnologias, compreender, respeitar e analisar o mundo ao seu

redor. Além disso, terá apoio para escolher os caminhos que irá seguir no próprio ensino médio e em seu futuro pessoal e profissional (BRASIL, [2018?]).

A Reforma do Ensino Médio foi divulgada, através de propagandas em veículos de comunicação, como sendo fator essencial para a melhoria dos baixos índices de aproveitamento escolar desta etapa da Educação Básica, provocando um efeito de verdade para dar legitimidade à Reforma. Novamente, os ditos de ineficiência do Ensino Médio são acionados para legitimar a mudança estrutural proposta através da Reforma. Segundo o Ministério da Educação, o projeto de Reforma do Ensino Médio visa adequar o currículo dessa etapa da Educação Básica ao contexto social, econômico e cultural das diversas realidades do Brasil.

Na BNCC o MEC esboça a ideia de adequação dos currículos ao contexto escolar. Na introdução do documento da Base, no tópico “Base Nacional Comum Curricular e currículos”, a normativa curricular informa que é preciso “[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2018b, p. 16).

Para que isso aconteça, a proposta é criar “[...] uma nova estrutura com base comum e obrigatória a todas as escolas, e outra flexível – com a intenção de respeitar os interesses regionais/culturais das localidades onde as escolas estivessem inseridas” (CORRÊA; GARCIA, 2018, p. 607-608). Conforme vem sendo amplamente denunciado (FERRETI, 2018; CORRÊA; GARCIA, 2018; SILVA, 2018), considero este argumento falacioso e pouco tangível, tendo-se em vista as condições estruturais das escolas públicas brasileiras, podendo intensificar o processo de desigualdade educacional do Brasil. Por exemplo, o site do Novo Ensino Médio informa que haverá menos aulas expositivas e mais projetos, contendo oficinais, cursos, atividades práticas e que sejam significativas. Para isso, o site informa que

A BNCC está organizada por áreas do conhecimento e não disciplinas. Você continuará aprendendo conhecimentos de todas disciplinas, pois elas estão contempladas nas habilidades e competências da BNCC. Contudo, a organização por áreas estimula novos formatos de aula, menos expositivas, como projetos, oficinas e atividades com maior participação dos estudantes e que conectam conhecimentos e professores de diferentes áreas (BRASIL, [2018?]).

A educação que faça sentido e significância para as educandas é algo extremamente importante, mas como fazer esse tipo de prática pedagógica sem ter condições mínimas estruturais nas escolas? A realidade brasileira no que tange às infraestruturas das escolas não se adequa ao que é proposto acima e falta financiamento para garanti-las. Entre os problemas que podemos citar está o fato de que professoras de diferentes áreas estariam envolvidas em projetos

nos quais se conectariam conhecimentos. Entretanto, as professoras precisariam ter mais tempo disponível para planejamento e formação continuada, uma menor carga horária lecionando e, possivelmente, dedicação exclusiva, o que no cenário educacional atual, com os congelamentos de investimentos na educação, está longe de se concretizar. Até hoje alguns estados da federação sequer pagam o estabelecido pela lei Lei nº 11.738, sancionada em 2008, que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

Além disso, no censo escolar de 2018 (INEP, 2019, p. 9), em dados médios referentes à infraestrutura das escolas do Ensino Médio, só 44,1% do total de escolas no Brasil têm laboratórios de ciências. Esse dado permite-nos afirmar que o ensino prático de ciências, por exemplo, fica impossibilitado ou reduzido em mais de 55% das escolas de Ensino Médio no Brasil.

No que tange às melhorias no EM, segundo o Censo Escolar de 2018

Foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ensino médio em 2018. O total de matrículas do ensino médio segue tendência de queda nos últimos anos, o que se deve tanto a redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018), quanto a melhoria no fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação do ensino médio subiu 3,0 p.p. de 2013 a 2017). Nos últimos cinco anos o número total de matrículas do ensino médio reduziu 7,1% (INEP, 2019, p. 3).

Desta forma, divulgar que o Ensino Médio é totalmente ineficiente configura-se dentro de um cenário de disputas por verdades, tendo em vista que a taxa de aprovação nessa etapa da Educação Básica aumentou em 3 pontos percentuais, no censo publicado em 2019 em comparação ao anterior. Há muito a ser desenvolvido e melhorado no EM, como universalização; melhor infraestrutura das escolas, com a implantação de laboratórios de ciências e de informática; melhores salários e dedicação exclusiva no exercício docente, entre tantas possibilidades de melhorias. Entretanto, descrever o EM como desqualificado, ineficiente, improdutivo e obsoleto é uma forma de impor mudanças que organizam essa etapa do ensino sem atacar os reais motivos dos problemas e buscar solucioná-los.

Retomando às características da Base, percebem-se os vínculos intrínsecos da BNCC com a implantação da Reforma do Ensino Médio, já que ela se organiza por meio de competências e dá ênfase à Língua Portuguesa e à Matemática. A Base do EM foi efetivada separadamente à BNCC do Ensino Infantil e Fundamental, para adequá-la à implementação da Reforma.

Ao se estipular uma base curricular com aprendizagens consideradas essenciais, pressupõe-se um conjunto de saberes uniformizados e hegemônicos, visando o mercado de trabalho, que na prática se exemplifica no enfoque maior aos conhecimentos de Matemática e Língua Portuguesa. “No que tange à Língua Portuguesa, esse componente – tal como Matemática – deve ser oferecido nos três anos do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)” (BRASIL, 2018c, p. 477). Assim, no que se desenha a “[...] arquitetura curricular do documento aprovado, a epistemologia empregada privilegia a vertente da racionalidade instrumental, respondendo a uma tradição claramente disciplinar” (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 19-20).

A estratégia, então, é organizar saberes ditos universais, e excluir outros tipos de conhecimentos não predominantes, como a história das mulheres. Alice Casimiro Lopes (2018) afirma, nesse sentido, que não é possível a concepção dessa “[...] homogeneidade curricular, via BNCC ou qualquer outra organização centralizada do currículo, [mas] insiste-se no projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto” (p. 26).

A melhoria da educação seria, então, mensurada através de conteúdos e aprendizagens únicas para todas as estudantes, com um currículo comum obrigatório. Nas disputas constituídas por relações de poder, saberes como estudos provenientes do campo de pesquisa da história das mulheres seriam, mais uma vez, deixados de lado, em detrimento de conhecimentos universalizados e em nome da pretensa melhoria da qualidade da educação. Como estratégia para se afirmar a melhoria da educação e promover a qualidade do Ensino Médio, propõem-se definir Língua Portuguesa e Matemática como componentes obrigatórios nos três anos, como define a Lei da Reforma que alterou a LDB (LDB, Art. 35-A, § 3º). Para tanto a ideia é promover

[...] a inclusão dos componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, e componentes flexíveis e variáveis de enriquecimento curricular que possibilitem, eletivamente, desenhos e itinerários formativos que atendam aos interesses e necessidade dos estudantes (BRASIL, 2018c, p. 469).

A centralidade em Língua portuguesa e Matemática, combinada com a flexibilização curricular e a possibilidade de escolha das estudantes, já questionada nesta dissertação, intensificam a organização de um currículo pautado em competências e habilidades, reforçando um ensino pragmático. Como proposto no trecho da BNCCEM acima, os currículos são provenientes de desenhos eletivos, por escolhas que seriam dadas pelos interesses das educandas e das redes de ensino, excetuando-se a obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse cenário curricular, estudar e propor currículos fomentados por

questões pautadas na diversidade é algo mais difícil, reforçando o caráter utilitarista da educação.

Dentro desse contexto, os saberes ligados às Ciências Humanas são os mais atacados e questionados em todos os níveis da educação brasileira. No Ensino Médio, com a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, esses conhecimentos foram colocados em segundo plano e algumas temáticas, tais como gênero, diversidade e questões ligadas às mulheres foram subsumidas. Por exemplo, os currículos de História, Filosofia e Sociologia, foram agrupados na grande área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os conteúdos desta área foram alocados em apenas seis competências. A justificativa seria que

Na BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, a definição de competências e habilidades, ao considerar essas categorias, pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade (BRASIL, 2018c, p. 550).

A proposta é organizar o ensino por arranjos curriculares pautados por informações generalistas. Com relação à estratégia de focar nas competências e habilidades, o documento da BNCCEM prescreve que

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2018c, p. 470).

Denota-se a intenção de propor um caráter processual para o ensino da Educação Básica, divulgando ainda que “[...] as competências e habilidades propostas permitem ampliar e aprofundar os conhecimentos já sistematizados, compreendendo-os em circunstâncias” (BRASIL, 2018c, p. 550). Evidencia-se, assim, no documento da BNCCEM a centralidade conferida à noção de competências, recuperando o discurso presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 1990, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e retoma ideias já há muito questionadas em pesquisas e discussões do campo educacional, como o caráter pragmático e a-histórico da abordagem em competências (SILVA, 2018). Assim, “[...] foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção

curricular restritiva e fortemente articulada à avaliação de tipo padronizada e estandardizada” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40).

A ênfase dada à noção de competências e habilidades é justificada, no documento normativo da BNCC, pela necessidade de adequação da educação brasileira às avaliações internacionais e ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, respaldados por essas classificações externas. Assim, o desenvolvimento de competências estaria correlacionado ao

[...] enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018b, p. 13).

Para a implementação eficaz da Reforma do Ensino Médio foi necessário que a BNCC fosse aprovada no CNE. Assim, a aprovação da BNCC viabilizou a Reforma do Ensino Médio tal como impulsionada pelos “reformadores empresariais” durante governo Temer. Por isso, havia a denúncia, no campo da educação, de a BNCC estar articulada com os processos de avaliação nacional (como o ENEM) e a discursividade da meritocracia, que tem por objetivo a privatização da educação pública. Desta forma, “[...] conferindo tal centralidade à avaliação, o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente dominariam ou não tais saberes” (LOPES, 2018, p. 26).

O processo de elaboração da BNCC em suas quatro versões, como já abordamos, foi marcado por intensas disputas; a mais conhecida delas é justamente da elaboração do documento referente à História. Aconteceram diversos “[...] embates travados entre a comunidade de historiadores, intelectuais e especialistas em ensino de História, entre os anos de 2015 e 2016, acerca da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular de História (BNCC)” (CABRAL, 2018, p. 36). O ex-Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, afirmou em 2015 em seu perfil no Facebook:

Deixei claro como água que o texto inteiro da base que foi divulgado não era um documento oficial do MEC, mas uma proposta elaborada a convite dele. O fato é que o documento de História tem falhas. Tanto assim que retardei sua publicação e solicitei ao grupo que o elaborou que o refizesse. Mas eles mudaram pouca coisa. O que eu pensava para a base comum em História era que ela tratasse da História do Brasil e do mundo, sendo que esta não se deveria limitar ao Ocidente e seus precursores, mas incluir - desde a Antiguidade - a Ásia, bem como a África e a América pré-colombiana. Primeiro de tudo, uma história não eurocêntrica. Segundo, uma história que tratasse de tudo o que a disciplina foi estudando nas últimas décadas - mentalidades, economia, rebeliões, cultura.

O documento entregue, porém, na sua primeira versão ignorava quase por completo o que não fosse Brasil e África. Pedi que o revissem. Mas o grupo que elaborava a base não entendia assim. Não havia sequência histórica. Queriam partir do presente para ver o passado. Não havia, na proposta, uma história do mundo. É direito de todo jovem saber o trajeto histórico do mundo. Precisa aprender sobre a Renascença, as revoluções, muita coisa. É esta diversidade que a educação democrática e de qualidade deve garantir (RIBEIRO, 2015).

Renato Janine Ribeiro defendeu um currículo único, com saberes ditos universais e uma seletividade curricular, organizada por uma visão processual de História. Para ele, uma História com conhecimentos focados apenas no Brasil e na África não seria possível. Afirma-se, dessa forma, não ser viável existir um currículo de História que não enfatize quase que exclusivamente saberes e conhecimentos convencionados, pelas relações de poder, como universais. Assim, há a defesa de que a qualidade do Ensino Médio brasileiro é interligada, intrinsecamente, pela proposição de um currículo único, no qual defende-se uma única visão de História que não abarca, entre outros conhecimentos, a história das mulheres. Desta forma, “[...] articula-se um consenso verticalizado através da neutralidade que a comunidade de especialistas representa. No entanto, no interior desse processo, escancara-se a luta de projetos ideológicos” (CURY; REIS; ZANARDI; 2018, p. 74).

Nesse sentido, tanto a seleção feita pela comunidade de especialistas como a que Janine Ribeiro reputa adequada, se situa em um sistema de ideias, crenças e compromissos ou valores sociais. É um projeto cristalinamente ideológico, sendo o currículo um campo privilegiado para sua legitimação (CURY; REIS; ZANARDI; 2018, p. 74).

Não se atentar para o fato de que os arranjos curriculares são uma seleção interessada “[...] é investir em uma neutralidade que rejeita a contradição e a pluralidade de projetos políticos que se colocam em disputa e em conflito em sociedade” (CURY; REIS; ZANARDI; 2018, p. 75). Além disso, estes debates trazem ao foco de discussão as disputas sociais e as relações de poder que se apresentaram no momento da organização da BNCC, cujas expressões se deram na realização de entrevistas e produção de textos diversos, divulgados para a população através da mídia de circulação nacional e também na página eletrônica da Associação Nacional de História (Anpuh) (CABRAL, 2018).

Concluo, portanto, que o Ensino Médio é uma etapa do ensino permeada por disputas e por resistências no que se refere à imposição de um currículo único. Percebemos, a partir das análises dos documentos e dos ditos proferidos por representantes do governo e de setores empresariais, que o discurso de ineficiência do Ensino Médio é uma estratégia de poder que visa desqualificar o ensino público no Brasil. Como solução, demanda-se a Reforma do Ensino Médio e, articuladamente, institui-se um currículo único para todo o território nacional

(BNCC) visando desenvolver um conjunto de competências e habilidades pré-determinadas que seriam necessárias e úteis ao exercício da vida profissional e que atenderiam aos anseios do capital. Dentro desse contexto, conteúdos como a história das mulheres, ficam invisibilizados, já que não há nenhuma menção sobre esta temática nos currículos oficiais do Ensino Médio. A justificativa apresentada pelas instâncias governamentais é a de, com essas políticas, promoveríamos um ensino igualitário, universalizado e homogeneizado, defendendo-se um currículo comum. Entretanto,

[...] quando são colocados projetos curriculares como forma de proporcionar a igualdade de oportunidades em busca da redução das desigualdades, somos colocados diante de uma proposta ilusória que não consegue se aprofundar no cerne do problema, qual seja, a incapacidade de nosso sistema socioeconômico proporcionar a igualdade (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 76).

Ao se propor e homologar a Base “[...] não é problematizado o que se entende por currículo comum e o que se entende por conhecimento comum (supostos como essenciais)” (LOPES, 2018, p. 25), como se todas as estudantes fossem iguais, como se todos os saberes necessários em um país continental e tão diverso fossem os mesmos e como se um currículo homogêneo para todo o território federal fosse a solução para os problemas educacionais encontrados nos mais diversos recôncavos do país. Nessa perspectiva, corroboro com Alice Lopes (2018), ao analisar as investidas empreendidas para a instalação da Reforma do Ensino Médio e para a homologação da Base Nacional, que

[...] todo o esforço – financeiro, humano, intelectual – investido na produção de uma base curricular nacional deveria estar sendo investido na valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo e de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo (LOPES, 2018, p. 27).

Mais uma vez reitero a estreita ligação entre as mudanças no EM e o cenário econômico/empresarial. Essas mudanças educacionais no Ensino Médio apontam para o direcionamento baseado pelas necessidades do setor empresarial, ou seja, uma formação escolar ligada aos interesses do mercado de trabalho, para o qual são necessários saberes básicos e pragmáticos, leitura e matemática básica. Divulgar o Ensino Médio como ineficiente é um importante mecanismo de poder para atender aos anseios e demandas financeiras dos setores empresariais que atrelaram suas ações às mudanças nesta etapa da Educação Básica no Brasil. Dentro desse contexto, ao se estabelecer competências essenciais, em uma organização de currículo nacional e obrigatório, pouco se privilegia a história das mulheres e as questões de gênero, mantendo-se prerrogativas generalistas para os estudos históricos.

Assim, argumentou-se neste tópico da dissertação que, sob intervenção imperialista na educação brasileira, um discurso de ineficiência do Ensino Médio brasileiro é acionado, respaldando-se a criação de um currículo único para essa etapa do ensino. Os saberes universalizantes nesse currículo único deixam de fora a representação de grupos minoritários e de conteúdos como a história das mulheres.

No próximo capítulo, abordarei a discussão do estabelecimento de um currículo comum no Brasil em contexto de ascensão de organizações reacionárias como a Escola sem Partido e a configuração do sintagma “ideologia de gênero”. Nesse contexto, a história das mulheres seria rechaçada em favor de um currículo comum, neutro e atrelado a uma história acrítica e positivista.

7 CURRÍCULO, MOVIMENTOS REACIONÁRIOS E RELAÇÕES DE GÊNERO

A caça às bruxas nunca terminou, mas as mulheres também nunca deixaram de resistir.
(Silvia Federici)

O período conhecido como “caça às bruxas” foi um momento histórico marcado pelo “genocídio perpetrado contra o sexo feminino na Europa e nas Américas [...], e que se iniciou na Idade Média, exacerbando-se no século XVI, início do Renascimento, é parte da herança de silêncio que recobre a história da mulher” (ALVES; PITANGUY, 2003, p. 21). As acusações de bruxaria a que muitas mulheres na Europa e nos países colonizados eram submetidas durante o final da Idade Média e início da Idade Moderna colocaram na clandestinidade saberes tipicamente femininos, como os desenvolvidos por parteiras e curandeiras, caçando as mulheres que estariam fora das normas e padrões sociais da época. Existe, nessa perseguição às mulheres consideradas “feiticeiras”, um elemento perceptível de “[...] luta pela manutenção de uma posição de poder por parte do homem: a mulher, tida como bruxa, supostamente possuiria conhecimentos que lhe confeririam espaços de atuação que escapavam ao domínio masculino” (ALVES; PITANGUY, 2003, p. 21).

No período do movimento de perseguições às mulheres consideradas bruxas, entre os anos de 1450 a 1750, na Europa e nas colônias europeias, “[...] aproximadamente 100 mil pessoas foram torturadas, sob a acusação de bruxaria, sendo que 40 mil a 60 mil delas foram executadas. Esse fato cruel certamente não é trivial” (RUSSEL, ALEXANDER, 2019, p. 15) e demonstra os horrores ligados a esse momento histórico. Nesse contexto, pode-se afirmar que a caça às bruxas foi um processo histórico e social intrinsecamente ligado às mulheres, criando um estereótipo do que seriam as tais bruxas atrelado aos saberes e condutas femininas. “Esse estigma, que se propaga por todo o sexo feminino, vem a se traduzir na perseguição implacável ao corpo da mulher, tido como fonte de malefícios” (ALVES; PITANGUY, 2003, p. 20) e “a correlação social estabelecida entre bruxaria e mulheres é das mais acentuadas” (RUSSEL; ALEXANDER, 2019, p. 140).

Durante o século XVI na Europa observou-se “uma tendência excepcionalmente misógina, possivelmente porque as mudanças demográficas produziram um número incomum de mulheres que viviam sozinhas” (RUSSEL; ALEXANDER, 2019, p. 143), devido às guerras constantes que dizimavam homens, além do avanço da Reforma Protestante, que gerava o esvaziamento de conventos. Assim, “as mulheres que viviam sem o apoio da família patriarcal,

especialmente de pai ou marido, tinham pouca influência e quase nenhuma proteção legal e social que garantissem reparação para eventuais injustiças que viessem a sofrer” (RUSSEL; ALEXANDER, 2019, p. 143).

Essas mulheres sofriam violências simbólicas, eram torturadas e mortas não porque se distinguiam das outras mulheres: era a própria natureza feminina ardendo nas fogueiras. “É importante dizer que a especificidade adquirida pelo discurso misógino no contexto da Idade Média repousa numa visão masculina pessimista, herdeira de tradições clássicas que foram acentuadas no período medieval” (PIRES, 2015, p. 15). O sexismo e o medo daquelas pessoas que viviam às margens da sociedade motivaram em larga escala essa perseguição.

Toda essa repressão contra a mulher pode ser testemunhada na obra *Malleus Maleficarium*⁵² de 1486, “O Martelo das Feiticeiras” (2015), redigida por Heinrich Kramer e James Sprenger, padres inquisidores católicos. Este texto configurou-se como um manual de caça às bruxas nos tribunais religiosos e seculares que se organizaram durante a Idade Moderna, afirmando abertamente o caráter de perseguição às mulheres. Nesse sentido, “associações frequentes são feitas entre a mulher e o demônio, figura fundamental e indispensável no universo medieval” (PIRES, 2015, p. 16). *Malleus Maleficarium* afirma que “se hoje queimamos as bruxas é por causa do seu sexo feminino” (KRAMER; SPRENGER, 2015, p. 364) e os pecados das mulheres “são maiores que os do próprio diabo” (KRAMER; SPRENGER, 2015, p. 164).

Durante a Idade Média os escritos sobre as mulheres “[...] refletem mais frequentemente a imagem da mulher elaborada pelo imaginário masculino do que a realidade das atividades, das preocupações e das aspirações femininas” (PIPONNIER, 1990, p.441). Pignonier (1990) ainda denuncia que as mulheres eram retratadas ou relatadas pelo olhar e escrita masculinos como fracas, moralmente frágeis e “[...] como seres a proteger contra os outros, mas também contra a si próprias” (PIPONNIER, 1990, p.441). Os ditos que caracterizavam as mulheres como bruxas, maledicentes, luxuriosas, demoníacas, frágeis, histéricas, entre tantos outros estereótipos, foram produzidos pelo olhar masculino sobre elas. Essas representações foram difundidas por meio dos textos históricos redigidos, na maioria das vezes, também por homens.

⁵² Escrita em 1486 e publicado originalmente na Alemanha pelos inquisidores Heinrich Kramer e James Sprenger, *Malleus Maleficarum (O Martelo das Feiticeiras)* é um tratado sobre a caça às bruxas. Apesar de ter sido condenado pela Igreja Católica, o livro continuou sendo editado e foi a fonte de inquisidores, tendo contribuído para a repressão e morte de mais de 100 mil mulheres. A obra tinha como princípio o fundamento bíblico que diz: "a feiticeira não deixará viver" (Êxodo 22:18).

A caça às bruxas parece que nunca se findou, como argumenta a historiadora Silvia Federici (2017). A referida autora argumenta que a discriminação imposta às mulheres nas sociedades capitalistas, através do movimento de caça às bruxas, “não é o legado de um mundo pré-moderno, mas sim uma formação do capitalismo construída sobre diferenças sexuais existentes e reconstruída para cumprir novas funções sociais” (FEDERICI, 2017, p. 11). Para Federici (2017), a caça às bruxas procurou destruir o controle que as mulheres haviam exercido sobre sua própria reprodução, e deu base para a organização de um regime patriarcal mais opressor, atrelado ao capitalismo. É um processo que se transforma ao longo dos séculos, adquire novas nuances e facetas, mas está sempre interligado com os conhecimentos, os ofícios, as relações de poder e as práticas sociais femininas. A historiadora, em entrevista no Brasil em 2019, afirmou que

A perseguição às bruxas foi apagada da história. Há historiadores que estudam o tema, mas não é algo ensinado nas escolas. Pelo contrário, a bruxa é apresentada como uma personagem imaginária, que foi ridicularizada, como a de uma bruxa voando com um chapéu grande. É obsceno! Se mais mulheres entendessem o que aconteceu, uma grande mudança realmente viria, porque estamos falando de milhares de mulheres que foram terrivelmente torturadas, acusadas de crimes horríveis. Elas foram queimadas vivas na praça da vila (...). Como voltar para o passado nos ajuda a entender que o aumento da violência contra a mulher hoje está acontecendo no momento em que o capitalismo está ampliando seu poder para todos os cantos do mundo? (...) Quem ataca as mulheres hoje financia esquadrões da morte ou deixa impunes aqueles que estão matando mulheres. Essas pessoas são descendentes dos magistrados que condenaram as mulheres a morrerem vivas na fogueira (FEDERICI, 2019b).

Atualmente, percebemos outro modo de ataque às mulheres com a ascensão, mais uma vez, de discursos religiosos e reacionários. Cada caça às mulheres com as peculiaridades de seu tempo histórico, mas que têm em comum o investimento do poder para controlá-las, com discursos que minam os saberes e ações femininas. Percebe-se, nesses discursos, um caráter persecutório aos saberes que não são rigidamente controlados pelos grupos reacionários, aquilo que não é o discurso tradicional e hegemônico, a todas as pessoas desviantes dos padrões sociais, as professoras, que se inserem em um processo histórico de feminização do magistério no Brasil (CHAMON, 2005). Assim, há uma verdadeira campanha de vigilância do saber docente e de punição àquelas que porventura mantenham práticas fora dos padrões estabelecidos socialmente. As professoras no Brasil estão sendo vigiadas, limitadas, controladas e percebo a partir de minha própria experiência como professora e de diversos relatos aos quais tenho acesso, que essas ações de vigilância já têm impactos nas aulas, nas quais certos saberes estão sendo restringidos.

Silvia Federici também argumenta que o estudo do movimento da “caça às bruxas” ajuda a entender o aumento de feminicídios e o avanço do ultraconservadorismo no Brasil. Portanto, estudar a caça às bruxas de séculos atrás ajuda a compreender o aumento da violência física e ideológica contra as mulheres na última década. Para Federici,

Estamos testemunhando um novo período de caça às bruxas ao longo dos últimos vinte anos, que acompanha o processo de globalização e das relações capitalistas; as políticas de extração de recursos naturais; os programas de ajuste estrutural; a intervenção de órgãos internacionais, como o Banco Mundial, na política econômica de muitos países que foram colonizados e hoje estão descolonizados (FEDERICI, 2019b).

Desta forma, vislumbramos um novo período de caça às bruxas e as eleitas para os ataques, agora, ideológicos e midiáticos, são as professoras. Assim como na “caça às bruxas” do início da Idade Moderna, onde majoritariamente mulheres foram perseguidas por motivos muitas vezes sem um embasamento crível, professoras atualmente têm sido expostas e condenadas por um tribunal midiático e arbitrário. A estratégia utilizada é desmoralizar, através de difamações e exposições públicas⁵³. São ações, assim, que visam criminalizar o pensamento destoante. São investidas de repressão do pensamento crítico, embasando-se em um modelo de pensamento único. São tentativas de silenciar, mais uma vez, as mulheres na História.

Grupos que começaram a prescrever um modelo escolar e de um currículo “neutro”, elegeram a docência como a grande vilã para os problemas apontados por eles. Organizaram, a partir deste modelo de educação que se pretende neutro, campanhas midiáticas e ações no âmbito escolar, com o intuito de “caçar”, expor e coibir professoras que se desviem de tal modelo. Elegeram pensadoras e conhecimentos das Ciências Humanas para serem atacados e interditados, propagando o combate à propalada “ideologia de gênero”, que considero ser uma distorção por grupos reacionários dos estudos de gênero, colocando-os como ameaça à família. Busca-se, assim, impedir os estudos e discussões sobre o tema, desqualificando-os como “ideológicos”.

⁵³ Cita-se, por exemplo, o caso da professora da UDESC, Marlene de Fáveri, que foi processada por sua orientanda, Ana Caroline Campagnolo por suposta “perseguição ideológica e discriminação religiosa”. Durante uma aula da disciplina “História e relação de gênero”, a aluna foi confrontada por colegas devido às opiniões que manifestava nas redes sociais. Ela gravou a discussão e divulgou o vídeo, não só em seus perfis pessoais, como em conferências realizadas posteriormente. Fáveri, que orientava sua dissertação, redigiu um documento pedindo para se desligar da aluna por “incompatibilidade teórico-metodológica” e que ela não poderia “orientar alguém que não acredita naquilo que estuda”. A aluna passou a ser orientada por outros dois professores. Ela defendeu a dissertação em maio de 2016, mas foi reprovada pela banca. No dia 6 de setembro de 2018, o 1º Juizado Especial Cível de Chapecó julgou seu processo contra a professora “improcedente”. A aluna recorreu. Ana Caroline passou a usar o processo como plataforma de campanha para a eleição de 2018, na qual foi eleita deputada estadual - SC. Marlene passou a sofrer ataques pessoais e injúrias em suas redes sociais e e-mails (FLECK, 2018).

Em 2017, Judith Butler, estudiosa dos estudos de gênero e da teoria *queer*, ao vir participar de conferências sobre Democracia no Brasil, foi hostilizada, com cartazes e gritos de “Queimem a bruxa!”. Quem se manifestou contra Judith se dizia a favor das crianças e adolescentes, que seriam facilmente influenciadas, de forma negativa, pela chamada “ideologia de gênero”, baseada nas ideias de Butler. Ao final da manifestação contrária à filósofa, queimaram uma boneca que representava uma bruxa ao som da oração do Pai Nosso. "O Brasil é um país conservador, contra a ideologia de gênero. Fora Butler!"⁵⁴. Desta forma, combatiam os estudos sobre gênero, considerados como uma ameaça à família e chamados de “ideologia de gênero” por eles, generalizando todos eles como se fossem uma coisa só, mesmo com todas as divergências no campo teórico. Nesse sentido, as reações à filósofa Judith Butler podem ser explicadas

[...] pela consolidação de um pânico moral que reflete a oposição a políticas de reconhecimento das diferenças de gênero e sexualidade e à crescente visibilidade das questões sobre diversidade sexual no Brasil. O perigo de Butler, aos olhos de seus detratores, estaria na elaboração de suas teorias de gênero e sexualidade, o que a transformaria na maior representante do que chamam de “ideologia de gênero” (BALIEIRO, 2018, p. 3).

Após as eleições de 2018, campanhas contra a “ideologia de gênero” se intensificaram, aproveitando-se do respaldo que a vitória de Jair Bolsonaro, juntamente com seus filhos, francos defensores do programa Escola sem Partido, impulsionou. Em uma delas a então eleita deputada estadual por Santa Catarina, Ana Carolina Campagnolo (PSL), promoveu em suas redes sociais a seguinte campanha:

⁵⁴ Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/11/07/politica/1510085652_717856.html. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

**ATENÇÃO,
ESTUDANTE CATARINENSE!**

Na semana do dia 29 de outubro, muitos professores doutrinadores estarão inconformados e revoltados. Muitos não conseguirão disfarçar sua ira e farão da sala de aula uma audiência cativa para suas queixas político-partidárias em virtude da vitória do Presidente Bolsonaro.

Filme ou grave todas as manifestações político-partidárias ou ideológicas que humilhem ou ofendam sua liberdade de crença e consciência.

DENUNCIE!

Envie o vídeo e as informações para (49) 98853 3588, descreva o nome do professor, o nome da escola e a cidade. Garantimos o anonimato dos denunciantes.

POR UMA ESCOLA SEM PARTIDO

DEPUTADA ESTADUAL
ELEITA EM SANTA CATARINA
**ANA CAROLINE
CAMPAGNOLO**

A CRIANÇA E O ADOLESCENTE QUE ESTUDAM
TEM DIREITOS E LUTAREI POR ELES.

FIGURA 5 - Campanha para denunciar professoras “doutrinadoras”

Fonte: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/11/para-educadoras-escola-sem-partido-e-vigilancia-de-professores-criam-ambiente-de-medo-no-ensino/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Grupos reacionários organizaram uma agenda pública de controle dos conteúdos lecionados em sala de aula, com caráter persecutório e de vigilância. Esse tipo de ação ganhou notoriedade com a organização Escola sem Partido, que divulga, como analisarei a seguir, que as estudantes são “audiência cativa” de professoras ditas como “doutrinadoras”. Com a efetivação da eleição do capitão da reserva Jair Bolsonaro à presidência, essas agentes sociais se sentiram empoderadas para falar abertamente que as escolas são locais de doutrinação ideológica a serem combatidas.

Muitas estudiosas resistiram a esse tipo de censura e inúmeras publicações foram organizadas com intuito de elucidar a respeito da necessidade de liberdade de cátedra nas escolas (CÁSSIO, 2019; AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO, 2016). Anteriormente o MEC já havia emitido uma Nota Técnica, nº 32/2015, na qual informava a inconstitucionalidade de se coibir discussões sobre gênero no âmbito escolar e asseverava a necessidade de liberdade de ensino às professoras:

A educação, conforme aponta o texto constitucional e a LDB, está fundamentada na liberdade. Liberdade que precisa ser garantida à prática docente e refletir-se nas práticas de gestão e convivência na escola, investindo na autonomia de pensamento, na reflexão crítica e na construção de cada ser humano como sujeito de sua própria

história. Censurar o que se pode ou não ensinar e aprender na escola prejudica não só a formação deste ou daquele sujeito, mas enfraquece o próprio projeto de uma nação brasileira democrática e livre (MEC, 2015b, p. 6).

Sindicatos e organizações civis também se mobilizaram, mostrando a ilegalidade da coerção de docentes e da interdição de certos saberes. Alega-se que as propostas de censura e de coibição da docência são inconstitucionais, já que ferem o Artigo 5º da Constituição de 1988, que rege sobre a liberdade de expressão, e o Artigo 206, sobre a regulamentação da educação.



FIGURA 6 - Campanha de organização sindical das professoras e resistência à censura em sala de aula

Fonte: <https://www.causaoperaria.org.br/hoje-ocupar-a-camara-municipal-de-sao-paulo-contr-o-escola-com-fascismo/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Diante desse cenário, argumento, neste capítulo, que os currículos do Ensino Médio estão sob disputa dentro de um contexto de ascensão de propostas reacionárias. Essas propostas reivindicam a retirada nos currículos da Educação Básica de determinados conteúdos demandados pelas Ciências Humanas⁵⁵, tais como discussões filosóficas e de saberes contra-

⁵⁵ Acredito que todos os conteúdos são atacados dentro do contexto de ascensão de ideias reacionárias da extrema direita, já que, por exemplo, ao se questionar saberes científicos das Ciências Naturais, propagando-se o “terraplanismo” e o criacionismo, questionam-se linguagens que não seja a da gramática tradicional, questiona-se a necessidade de vacinas, questionam-se as teorias evolucionistas ou estudos de métodos contraceptivos na escola,

hegemônicos. Dessa forma, temáticas como história das mulheres e as relações de gênero têm sido ainda mais silenciadas no currículo, sob a alegação de serem ideológicas ou doutrinadoras.

Na BNCCEM, homologada em 2018, não há nenhuma referência direta às discussões promovidas pelo campo de pesquisa da história das mulheres: a temática foi totalmente interdita, como demonstrei no capítulo 5. Isso favorece a seleção curricular de conteúdos nomeados como “neutros”, “importantes”, “não ideológicos”, “generalistas”, “conhecimentos universais” e não se debatem as políticas públicas de currículo no campo da história das mulheres. Desta forma, nas disputas curriculares, os grupos reacionários também operam tentando silenciar as histórias das mulheres nos currículos do Ensino Médio, tendo como possíveis efeitos de manutenção de desigualdades de gênero e de visões escolares reducionistas. Assim como a caça às bruxas na Idade Média interditou os saberes oriundos das mulheres, o currículo nacional brasileiro também excluiu os estudos das mulheres na História.

Para desenvolver essa argumentação, este capítulo está subdividido em duas partes. Primeiramente, analisarei a chamada “ideologia de gênero” em seu contexto de emergência, dentro do seio da Igreja Católica, suas implicações para os estudos curriculares e como os perseguidores de uma suposta “ideologia de gênero” desconsideram as interpretações acadêmicas e científicas dos estudos de gênero. Em sequência, traçarei um panorama do surgimento da organização Escola sem Partido, que tem influenciado direta ou indiretamente as discussões curriculares no Brasil pós-golpe de 2016. Pondero que o saber docente e a liberdade de ensino são atacados a partir da emergência de grupos reacionários, que nomeiam os estudos de gênero e das mulheres como doutrinários e ideológicos, caçando e interditando os conhecimentos que não são considerados como neutros e universais.

7.1 Ideologia de gênero

A intolerância sistemática do clero suspira pela fogueira e pelos santos inquisidores. A igreja tem saudades fundas e nostálgica mística de suas perseguições e do fanatismo com que o povo acorria para meter as achas de lenhas nas fogueiras e ver assar vivos os hereges, os judeus e as feiticeiras. E neste momento, através do fascismo, a igreja tenta de novo tomar o mundo de assalto”
(Maria Lacerda de Moura)

entre outros exemplos. Mas, ponderamos que as Ciências Humanas sofrem tentativas de interdições mais contundentes, haja visto o caráter intrinsecamente subjetivo e interpretativo desses conteúdos.

Maria Lacerda de Moura (1887 – 1945) foi uma escritora feminista e anarquista, conhecida por sua luta contra o fascismo e pelo combate à tirania. Escreveu vários textos e livros, denunciando as instituições clericais, a burguesia e o Estado autoritário. Considerava-se uma defensora da razão, da liberdade interior, contrária à violência. Em 1920, no Rio de Janeiro, fundou a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, que se destacaria na luta em favor do voto feminino. Em 1921 mudou-se para São Paulo e tornou-se ativa colaboradora da imprensa, publicando em jornais como *A Plebe* e *O Combate*, e na revista anarquista *Renascença* (FRACCARO, 2018).

Em seus escritos verificam-se críticas contundentes ao conservadorismo, que impedia as mulheres de atuarem na cena pública e política; à moral burguesa, que impedia as mulheres de terem uma vida livre; à Igreja Católica, que tratava as mulheres como seres inferiores; e à ordem patriarcal, que submetia as mulheres aos padrões impostos pelos homens (LEITE, 1984). Escreveu durante o período de ascensão do fascismo, nas décadas de 1920 e 1930, denunciando as aberrações desse sistema político-ideológico e a sujeição das mulheres às ordens sociais patriarcais em um contexto de ascensão de discursos reacionários. Segundo Maria Lacerda de Moura “calar hoje é ser cúmplice. Pratiquemos o crime inominável da coragem, no meio da covardia e do cinismo da hora presente” (MOURA, 2018, p. 151).

Percebemos a atualidade da denúncia de Maria Lacerda de Moura que afirmava, no início do século XX, que *através do fascismo, a igreja tenta de novo tomar o mundo de assalto*. Assim como no fascismo da primeira metade do século XX, que propunha exaltação da nação, dos símbolos nacionais e de uma História nacional hegemônica, também percebemos, na última década, a ascensão de discursos reacionários, que visam governar pessoas, conduzindo suas condutas de modo a garantir o conservadorismo dos costumes. Nesse cenário, verificamos nos últimos anos, tanto em esfera nacional, quanto em âmbito global, o surgimento “[...] de um discurso reacionário que, entre outras coisas, afirma haver uma conspiração mundial contra a família. Segundo ele, a escola tornou-se o espaço estratégico para a imposição de uma ideologia contrária à natureza humana: a ‘ideologia de gênero’” (JUNQUEIRA, 2019, p. 135).

As ações da ultradireita no Brasil têm convergido, assim, em discursos reacionários que visam controlar as escolas e os saberes produzidos dentro dela, cercear conhecimentos, baseados na premissa de que haja uma neutralidade no processo de ensino e aprendizagem. Dentro desse contexto, emergem ideias fundamentalistas que podem ser definidas “[...] pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate”

(MIGUEL, 2016, p. 593). Com a estratégia discursiva de defesa da liberdade que a família deveria ter para conduzir suas filhas educacionalmente, esses grupos atacam veementemente o saber escolarizado, personificado na figura das professoras, afirmando que elas não desenvolvem um currículo neutro, pré-determinado pelo Estado e que usurpam a função das mães de ensinar as filhas conforme seus preceitos morais e éticos.

O caso brasileiro não é isolado. No mundo inteiro há uma agenda reacionária que busca, por via judicial, parlamentar e midiática, confrontar algumas conquistas recentes ligadas à busca por inserção social e política de minorias nos estados democráticos. Assim, propõem-se ações com o intuito de “eliminar ou reduzir as conquistas femininas, a obstruir a adoção de medidas de equidade de gênero, a reduzir garantias de não discriminação, a entravar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos” (JUNQUEIRA, 2019, p. 136), além de se ater a visões de mundo reducionistas, nas quais autoriza-se um só arcabouço moral, ético e religioso. Desta forma, nas disputas curriculares, a representação das mulheres no espaço social e suas atuações históricas tornam-se diminutas e pouco visíveis.

Especificamente a respeito da ideologia de gênero, há um consenso entre as pesquisadoras do tema em afirmar que o sintagma “ideologia de gênero” surgiu no seio da Igreja Católica (JUNQUEIRA, 2019, 2018; MIGUEL, 2016; MISKOLCI, CAMPANA, 2017), “[...] sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e da Congregação para a Doutrina da Fé, entre meados de 1990 e o início dos 2000, no bojo da formulação de uma retórica antifeminista sintonizada com o pensamento do catecismo de Karol Wojtyła” (JUNQUEIRA, 2019, p. 136). O então papa João Paulo II marcou o seu pontificado pela radicalização do discurso da Igreja Católica no que tange à moralidade sexual e à negação de lutas feministas ligadas ao controle das atividades reprodutivas, “[...] fornecendo fundamentos e parâmetros para a elaboração de uma retórica antifeminista que animaria a ofensiva antigênero” (JUNQUEIRA, 2019, p. 136-137).

Em 1998, o cardeal Joseph Ratzinger, que se tornaria o papa Bento XVI, em uma nota da Conferência Episcopal do Peru, escreve pela primeira vez a expressão “ideologia de gênero”. “Esse foi o primeiro momento em que o sintagma “Ideologia de gênero” foi empregado no sentido que hoje lhe é atribuído. Para o então cardeal, a homossexualidade não deveria ser geradora de direitos” (JUNQUEIRA, 2019, p. 137).

Dentro desse contexto, para a construção da expressão “ideologia de gênero” e de toda retórica antigênero foram mobilizados diversos setores da Igreja Católica, criando-se uma agenda contra o que se convencionou chamar retoricamente “ideologia de gênero”. Assim, “[...]”

trata-se, portanto, de uma verdade fundada na fé, por mais que, nos debates públicos posteriores, muitas vezes se busque minimizar tal elemento” (MIGUEL, 2016, p. 598). E, ainda, “[...] a ‘ideologia de gênero’ é uma invenção vaticana. Um objeto construído e evidenciado pelo discurso que a denuncia. Um sintagma, um neologismo, um rótulo estigmatizante, um *slogan*, categoria política forjada para operar como arma retórica” (JUNQUEIRA, 2019, p. 138-139).

Em 2004, o cardeal Joseph Ratzinger foi um dos contundentes críticos do Vaticano ao que ele chamou à época de “feminismo radical”⁵⁶ e à chamada “ideologia de gênero”, considerando que as diferenças entre os sexos vinham sendo minimizadas e afirmava que o conceito inspirava ideologias promotoras do questionamento da família patriarcal e da equiparação da homossexualidade à heterossexualidade. O papa afirmou, à época, que “[...] para evitar toda supremacia de um ou outro sexo, tendemos a desconsiderar as diferenças, vistas como simples efeitos de um condicionamento histórico e cultural”. Esta negação “[...] inspira ideologias que promovem o questionamento da família composta de uma mãe e um pai, assim como a situação, num mesmo plano da homossexualidade e da heterossexualidade⁵⁷”.

O cardeal expressou ainda preocupação com outra consequência da chamada radicalização do feminismo: “[...] a ideia de que a liberação da mulher implica uma crítica das Santas Escrituras que divulgam uma concepção patriarcal de Deus, mantida por uma cultura essencialmente machista⁵⁸”. Assim, mobiliza-se um projeto específico de sociedade e de moral religiosa, em que se demanda o combate à diversidade, à pluralidade de ideias e aos direitos civis duramente conquistados, como a liberdade de expressão e a representação social, para reivindicar uma visão religiosa e única de família. Parece que essa discursividade antifeminista, aliada a outros elementos sociais no Brasil, atuou para que as discussões de gênero fossem negligenciadas na BNCCEM e que tem como consequência a limitação do campo teórico da histórias das mulheres nos currículos.

A discursividade que divulga a existência uma “ideologia de gênero”, a qual deve ser combatida, parte da premissa de que “[...] cada ordem social estabelecida empenha-se para que suas assimetrias e arbitrariedades históricas sejam percebidas como ordenamentos naturais, e continuem a ser impostas e perpetuadas como legítimas, necessárias, imutáveis ou inevitáveis” (JUNQUEIRA, 2019, p. 139). Assim, preconiza, sob uma égide de naturalidade do

⁵⁶ "Feministas radicais" ou "feministas do gênero", tal como denominadas nas cruzadas antigênero, não guardam semelhanças com o feminismo radical. O papa não se referia, provavelmente, à corrente feminista materialista e abolicionista conhecida como “feminismo radical”, que tem esse nome por propor ações que rompam com a raiz da opressão feminina, mas a um vago radicalismo do movimento feminista.

⁵⁷ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultnot/2004/07/31/ult32u8898.jhtm>. Acesso em: 09 jan.2020.

⁵⁸ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultnot/2004/07/31/ult32u8898.jhtm>. Acesso em: 09 jan. 2020.

esquema sexo/gênero, que a família tradicional é um fato natural, biológico e científico. Desta forma, as divulgadoras dessa discursividade “[...] anseiam em promover a restauração ou, ainda, uma remodelagem conservadora do estatuto da ordem social e sexual tradicional, de modo a reafirmar sua hegemonia, reiterar seus postulados, hierarquias, sistemas de poder e estruturas de privilégios” (JUNQUEIRA, 2019, p. 139).

Essa discursividade de ultradireita afirma e combate a existência de uma suposta ideologia de gênero, o que “[...] não encontra correspondência com o que feminismo e os estudos de gênero fazem e defendem” (JUNQUEIRA, 2019, p. 138). Dentro dessa ordem discursiva, a Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo de Jair Bolsonaro, Damares Alves, afirmou que existe uma ideologização de crianças nas escolas e, para ela,

Dizer que isso não acontece é querer tapar o sol com a peneira. Existe a doutrinação. A ponto de encontrar mães sendo ensinadas a não chamar mais suas filhas de princesas para não confundir as meninas. Trouxeram para sala de aula um debate sobre uma ideologia, a teoria de gênero. Não queremos que esse debate seja afastado, mas que seja feito nas academias, nas universidades. Trazer o debate de uma ideologia tão complexa para criança de tenra idade nós questionamos⁵⁹.

A ministra, desta forma, reconhece que existe um campo acadêmico dos estudos de gênero, mas o nomeia como “ideologia, a teoria de gênero” e argumenta que esse debate deve estar circunscrito ao campo acadêmico. Para ela, as discussões sobre gênero se reduzem a uma ideologia e não devem ser debatidos ou analisados no âmbito da Educação Básica, “para criança de tenra idade”.

O termo “ideologia de gênero”, porém, não possui base acadêmica. O que se nomeia de “ideologia de gênero” é uma expressão para desqualificar os estudos de gênero, um campo acadêmico científico interdisciplinar que tem a intenção de analisar todo o tipo de questão relacionada ao gênero, tais como sistemas, representações e construções sociais do gênero, além das relações de poder envolvendo homens e mulheres. Assim, “[...] o uso de uma expressão inexistente no campo dos estudos de gênero não é um equívoco e sim uma estratégia. Ao ideologizar o conceito, estão associando-o a um processo doutrinário que defende uma visão de mundo” (AMORIM; SALEJ, 2016, p. 37). As discussões promovidas no campo acadêmico das relações de gênero podem ser importantes para entender e questionar o machismo, o sexismo,

⁵⁹ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/ministra-diz-nao-se-arrepender-de-declaracoes-sobre-cores-adequadas-para-criancas-23345285>. Acesso em: 09 jan. 2020.

a misoginia, a heteronormatividade e podem contribuir para as mudanças de comportamentos sociais há muito arraigadas na cultura e na sociedade, tratadas como naturais.

Gênero, insisto, é uma categoria de pesquisa acadêmica que desnuda as relações tais como estão fundadas em nossa sociedade machista e patriarcal. Denominar esses estudos de ideologia é uma reação arbitrária e também uma forma de impedir que essa discussão seja levada a cabo na sociedade, que homens e mulheres sejam vistos como sujeitas de direitos iguais. É uma forma peculiar de perpetuar a misoginia latente em nossa sociedade. Lilia Schwarcz (2019) afirma que

a misoginia se manifesta de muitas formas, que vão desde a exclusão social até a violência de gênero. Ela aparece retratada igualmente na antiga formação patriarcal de nossa sociedade, a qual carrega, até a atualidade, a certeza do privilégio masculino, a banalização da violência contra a mulher e a tentativa de sua objetificação sexual. Essas são raízes compactas de nosso autoritarismo, que sempre trouxe consigo uma notória correlação com a questão de gênero (SCHWARCZ, 2019, p. 186).

As mulheres sempre foram invisibilizadas na História por mecanismos atrelados a uma visão de mundo misógina e patriarcal que desvalida as epistemologias femininas, que, a partir de um mecanismo de naturalização de papéis femininos e masculinos, exclui outras possibilidades de vida das mulheres, outras formas de vida que, inclusive, podem ser explicitadas a partir do ensino da história das mulheres na escola.

A importância do ensino da história das mulheres nesse cenário de avanço reacionário é crucial, porque permite que percebamos a atuação histórica de mulheres ao longo dos séculos, entendendo seus diversos ofícios, suas atuações sociais e desvelando informações mitificadas de que elas estavam exclusivamente no âmbito doméstico ou que eram passivas, cordatas e inertes aos fenômenos sociais. Além disso, a inclusão da história das mulheres no currículo do Ensino Médio permite que nos atentemos para os diversos estratos sociais e raciais de uma determinada sociedade, analisando as mulheres em seus contextos socioculturais e econômicos. A interseccionalidade ajuda a desvelar as diferentes nuances das atuações históricas. Nesse sentido, exigir a interdição das questões de gênero no currículo escolar é dificultar que esses tipos de saberes sejam debatidos em sala de aula, delimitando uma postura conservadora e excludente. Assim, “quanto mais conservadora for a postura política de um partido ou de uma organização da sociedade civil, mais sexistas e preconceituosos serão seus membros em relação à igualdade das mulheres e de outros grupos excluídos” (PINTO, 2018, p. 25).

Retomando-se a discursividade que combate a chamada “ideologia de gênero”, percebe-se, articuladamente, a defesa de políticas educacionais conservadoras, pautadas em militarização do ensino⁶⁰, censura de ideias e impedimento de debates relativos às relações de gênero. Tentam se justificar pela ideia de garantir o bem-estar das estudantes, a moral e os bons costumes da família com base no patriarcado. O site da organização ESP anuncia em um artigo de 2018, que “[...] Escola sem Partido obtém liminar na Justiça para que calouros da UFLA não sejam obrigados a participar de oficinas de feminismo, gênero e história do movimento LGBT”. Para a organização, discussões vinculadas aos estudos de gênero e a teoria feminista são um atentado contra os valores da família e a recusa em se participar das disciplinas teria como fundamento a “[...] liberdade de consciência e de crença dos calouros⁶¹”.

As disputas, assim, são tensionadas “[...] para um terreno pré-político, de cruzada moral” (MIGUEL, 2016, p. 613). Nesse cenário, as alunas são privadas dos direitos mais básicos à educação, tais como o encontro de diferentes visões de mundo, a liberdade de expressão e o debate crítico da sociedade. Desta forma, as discentes estariam mais vulneráveis a várias formas de violência e exclusão social, além de estarem susceptíveis à imposição de uma visão de mundo como sendo a predominante, na qual as suas vivências e experiências sociais não são validadas. Para Marlucy Paraíso (2018, p. 24, grifos da autora),

todas as estratégias de poder vinculadas ao *slogan* “ideologia de gênero”, que buscam intimidar, coibir e impedir qualquer trabalho na escola com os temas gênero e sexualidade, estão contribuindo exatamente para aumentar o número de *vidas não vivíveis*; aumentar o número de mortes sociais.

Os currículos que se propõem como universais e, se tornam hegemônicos, não validam as experiências sociais dos diversos agentes da sociedade e inviabilizam ou não proporcionam as discussões como as promovidas pelo campo de estudos de gênero e das histórias das mulheres. Não ensinar conteúdos ligados às tensões sociais, às divergentes correntes de pensamento e às diversidades sociais é uma forma de manter o *status quo* e perpetuar práticas discriminatórias e desiguais em nossa sociedade. “Impedir que gênero seja discutido na escola é impedir que se aja no sentido de reverter tal quadro. Uma escola ‘sem

⁶⁰ O presidente Jair Bolsonaro criou o Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. A ideia é que a União, através do Programa, coloque à disposição de governos estaduais e municipais estrutura física e militares da reserva, que atuarão em funções administrativas nas escolas, em regime de colaboração, nas áreas de gestão escolar e gestão educacional, com a proposta de contribuir com a melhoria do ambiente escolar (BRASIL, 2019b).

⁶¹ Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/escola-sem-partido-obtem-liminar-na-justica-para-que-calouros-da-ufla-nao-sejam-obrigados-a-participar-de-oficinas-de-feminismo-genero-e-historia-do-movimento-lgbt/>. Acesso em 13 de janeiro de 2020.

partido' é uma escola que toma partido da injustiça e da opressão" (MIGUEL, 2016, p. 615). Dentro deste contexto, é importante "[...] considerar gênero e educação, em perspectiva feminista, a/o profissional que pretende lecionar nas escolas públicas" (AUAD; SILVA; ROSENO, 2019, p. 578). A história das mulheres, enquanto estudo das ações desempenhadas pelas mulheres, que desvela a importância histórica de mulheres, atua, nesse sentido, propondo uma educação inclusiva e que possa contribuir na reversão do quadro referente às injustiças de gênero.

Não nos esqueçamos da máxima divulgada pelos movimentos feministas durante as décadas de 1960 e 1970: "O pessoal é político e o político é pessoal". Assim em um país marcado por características misóginas e sexistas, o estudo e debate das questões de gênero e das histórias das mulheres é um ato político. "Ao afirmar que o sexo é político, pois contém também ele relações de poder, o feminismo rompe com os modelos políticos tradicionais, que atribuem uma neutralidade ao espaço individual e que definem como política unicamente a esfera pública, 'objetiva'" (ALVES, PITANGUY, 2003, p. 8). Retomando que "[...] o feminismo se definiu pela construção de uma crítica que vincula a submissão da mulher na esfera doméstica à sua exclusão da esfera pública" (MIGUEL, 2014, p. 19).

As ideias defendidas a partir do combate à chamada "ideologia de gênero" despolitizam um dos lemas do feminismo, "o pessoal é político", ao levarem para a esfera doméstica discussões que há muito tempo são solicitadas no debate público, atuando em sentido contrário à luta das feministas da segunda onda. Redefine-se, assim, as fronteiras da política, considerando a estreita vinculação entre o público e o privado, a macroestrutura e a micro, as questões sociais e as pessoais. O feminismo sempre demonstrou "[...] que é impossível descolar a esfera política da vida social, a vida pública da vida privada, quando se tem como objetivo a construção de uma sociedade democrática" (BIROLI, 2014, p. 33). Nesse sentido, feministas denunciam a necessidade de entender o mundo público e o privado como ressonantes.

Conforme discutido no capítulo teórico desta dissertação o conceito de gênero "é polissêmico e utilizado por diferentes perspectivas teóricas, predominando as abordagens pós-estruturalistas" (CISNE, 2015, p. 20) e indica "uma complexa rede de relações sociais. Para compreendê-la seria necessário entender as realidades empíricas dos indivíduos e os contextos específicos nos quais o sistema sexo/gênero operacionaliza relações de poder" (ZIRBEL, 2007, p. 184). Gênero emerge como uma forma de dar sentido às construções culturais e hierárquicas dos sexos na história. Dentro desse contexto, as relações de gênero estabelecem-se por meio de intensos mecanismos de relações de poder, normas, condutas, ações, profissões, entre tantas

outras variantes sociais, que seriam pré-determinadas para homens e mulheres e estipuladas para os indivíduos na sua mais tenra infância. Assim, “[...] a construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente” (LOURO, 2008, p. 18), por padrões de conduta construídos pelas diversas culturas e diversas sociedades.

Tradicionalmente às mulheres são atribuídas ações e condutas ligadas ao ambiente doméstico e, ainda hoje, percebem-se diferenças econômicas e sociais associadas às relações de gênero. Assim, “[...] há uma verdadeira ‘tecnologia de gênero’ em torno da produção de mulheres e homens” (AMORIM; SALEJ, 2016, p. 39), produzindo sujeitas e subjetividades que se organizam como homens e mulheres, dentro dos padrões sociais pré-determinados de normas e condutas. Estabelecem-se códigos de conduta “[...] socialmente introjetados, a partir da disseminação de hábitos e modelos educacionais diferenciados” (SCHWARCZ, 2019, p. 195) para homens e mulheres. Estas normas sociais produzem efeitos no mercado de trabalho e nas atividades econômicas, já que mulheres têm baixos salários, em comparação com homens, e as atividades domésticas ainda são majoritariamente realizadas por mulheres.

A pesquisadora Jéssica Sapore de Aguiar (2017) afirma que “[...] ser jovem e ser mulher são dimensões marcadas por assimetrias nas práticas culturais, econômicas, políticas e educacionais. Mas também são marcadas por re-existência, força e luta por uma sociedade igualitária nas relações de gênero” (p. 7). Para a autora, “[...] o discurso machista que enclausura as mulheres no ambiente doméstico concorre com o discurso da governamentalidade neoliberal que demanda que os sujeitos sejam produtivos e invistam em seu capital humano, ocupando o mundo do trabalho” (AGUIAR, 2017, p. 117-118). Assim há uma luta constante de “[...] re-existência contra as normas de gênero que regulam e governam suas condutas no âmbito social, ao mesmo tempo em que tem sido uma luta em prol da vivência de outros modos e possibilidades, baseada na criação de diversas formas de ser mulher” (AGUIAR, 2017, p. 119).

Faz-se necessário, a partir dessa conjuntura, debater e dar visibilidade às “[...] narrativas de mulheres que reexistem, pois ainda existem muitas mulheres silenciadas e sem apoio [...]. Precisamos debater gênero nos currículos escolares, pois na educação problematizamos as desigualdades e as posições de gênero” (AGUIAR, 2017, p. 119). Destaco que “[...] gênero tem a ver com o modo como mulheres e homens se relacionam socialmente entre si, tem a ver com os distintos papéis que lhes são atribuídos culturalmente” (AMORIM; SALEJ, 2016, p. 37). As histórias das mulheres adquirem uma essencial importância, nesse contexto, já que propõem entender as relações entre as mulheres e o mundo, considerando-as como seres sociais, constantemente atreladas às mudanças culturais.

Mulheres e homens não são apenas diferentes biologicamente, mas construídos histórica e socialmente enquanto pessoas do gênero feminino e masculino. Gênero cria uma norma social, estabelecendo comparações, julgamentos, organizações sociais, intrinsecamente ligadas às relações de poder. A norma, para Guacira Lopes Louro (2008), “[...] não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda a parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos” (p. 22).

No site da organização ESP, em artigo denominado “Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?”, de julho de 2019, o articulista, Jonas da Silva Azevedo argumenta que

Se um professor de biologia disser que uma mulher é uma mulher, devido seu genótipo ser XX, isso pode ser considerado uma opressão-cientificista, pois, segundo os critérios pós-modernos, ser mulher é uma questão social, uma vez que não se nasce mulher, torna-se mulher; e não é a biologia que faz de um indivíduo mulher ou homem, mas sim sua condição de sujeito sócio-histórico; logo, usar a ciência da biologia para definir gênero é uma opressão segundo essa visão. Claro, todas as pessoas têm direito a definir o seu gênero social, já que isso é uma questão subjetiva delas, mas mesmo que elas mudem seus fenótipos, seus genótipos não serão mudados. Com efeito, a ciência não trabalha a favor da opressão ou dos burgueses; a ciência estabelece lógica e racionalidade a partir de fatos e evidências comprovadas de forma analítica e experimental que se chama conhecimento e método científico. A ciência não é um simples achismo intersubjetivo⁶².

No excerto, o articulista declara que atualmente há uma relativização excessiva do sexo biológico e que os critérios pós-modernos de ciência afirmam que “[...] usar a ciência da biologia para definir gênero é uma opressão”. O texto, assim, deturpa os conhecimentos produzidos no campo dos estudos de gênero e considera que esses estudos não são científicos.

Em outro artigo, intitulado “MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos”, é postado a petição inicial da ação civil pública movida pelo Ministério Público de Minas Gerais contra a mantenedora do Colégio Santo Agostinho, em Belo Horizonte. Dentre os vários pontos a serem analisados destaco:

- 13- Destarte, a Teoria de Gênero já há algum tempo vem sendo construída como ideologia política e desenvolvida por alguns teóricos, dentre os quais se destacam duas autoras ocidentais.
- 14- A primeira delas é a feminista canadense Shulamith Firestone, cuja principal obra é o livro *A Dialética do Sexo*, publicado na década de 1970.
- 15- Segundo Firestone, que pretendia substituir a luta de classes pela guerra dos sexos, deveria haver um paralelo entre a revolta do proletariado e o levante das mulheres,

⁶² Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinação-ideológica-política-e-partidária/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

supostamente tratadas pela sociedade como uma classe sexual inferior, cujo objetivo seria acabar com os privilégios e a opressão masculinos⁶³.

Ao se atribuir, genericamente, como “Teoria de gênero” ou “ideologia de gênero” as análises teóricas e pesquisas desenvolvidas sobre a temática gênero, reduz-se todo o arcabouço teórico promovido pelo campo de estudos de gênero e o homogeneiza, desconsiderando as inúmeras discussões promovidas nos mais diversos campos do conhecimento relativas aos estudos de gênero.

São recorrentes as ações para deslegitimar o campo de estudos de gênero e dos estudos feministas, taxados como “ideologias” desconsiderando toda uma realização e criação científica que é “[...] reconhecida e realizada com erário público, sendo essas pesquisas parte do que temos como tesouro da Nação, portanto. Defender os resultados e a aplicabilidade das pesquisas do campo de gênero e educação versa na real defesa do estado brasileiro” (AUAD; SILVA; ROSENO, 2019, p. 580). Essas pesquisas têm a intenção de garantir o direito à educação de qualidade e democrática, além de possibilitar a construção de uma cidadania com base na diversidade e na igualdade de direitos.

Quando se proíbe o trabalho curricular em torno da diversidade de gênero, se exclui uma parte da população que já sofre violência pela intolerância e misoginia. No Brasil, 76% dos casos de feminicídios são cometidos pelo atual ou ex-companheiro das vítimas, ocorre 1 estupro a cada nove minutos, 3 mulheres são vítimas de feminicídio por dia, 503 mulheres vítimas de agressão a cada hora, uma mulher registra agressão sob a Lei Maria da Penha a cada 2 minutos⁶⁴. “Várias pesquisas confirmam haver uma vergonhosa prevalência de violência contra as mulheres, sendo que boa parte dos crimes ocorrem no ambiente doméstico e são amparados pela convivência familiar” (SCHWARCZ, 2019, p. 185). Não ensinar gênero e história das mulheres é também não discutir as violências cometidas às mulheres. São projetos que abrem precedentes para que se barrem discussões importantes sobre a vida humana. No que tange especificamente à discussão com as mulheres, podemos somar a questão do “[...] sexismo generalizado da sociedade brasileira que perpassa classes, raças, etnias, posições políticas e ideológicas. As assustadoras estatísticas de violência contra as mulheres no país são o retrato mais nítido destas relações desiguais” (PINTO, 2018, p. 25).

⁶³ Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/mp-processa-colegio-particular-de-bh-por-martelar-ideologia-de-genero-na-cabeca-dos-alunos/>>. Acesso em 13 jan. 2020.

⁶⁴ Disponível em: <<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia-em-dados/>>. Acesso em 09 de janeiro de 2020.

Esses dados alarmantes e extremamente elevados impõem-nos medidas drásticas de mudanças no enfrentamento às violências de gênero, demandando “políticas públicas estruturadas que envolvam diversas dimensões, como o trabalho, a família, a saúde, a renda, a igualdade racial e de oportunidades” (SCHWARCZ, 2019, p. 186). A educação da população adquire uma salutar importância dentro desse contexto, “[...] na medida em que a partir dela se podem evitar comportamentos ‘misóginos’ – de ódio, desprezo ou preconceito contra mulheres, independentemente da faixa etária, raça ou região” (SCHWARCZ, 2019, p. 186).

O avanço reacionário tem resultados perceptíveis no currículo escolar, criando universalismos que impedem ou dificultam que a história das mulheres esteja no cotidiano das salas de aula. “Trata-se de uma avalanche de ideias reacionárias que busca inundar a todos e todas com moralismos, divisões naturalizadas, identidades fixas, generificações hierárquicas, silêncios interessados, ódios destruidores, omissões desastrosas, retrocessos inaceitáveis” (PARAÍSO, 2018, p. 25). A ofensiva antigênero nesse sentido, ao disputar o currículo do Ensino Médio e buscar censurar uma narrativa que visa à igualdade de gênero, silenciando o estudo da história das mulheres, por exemplo, pode atuar de modo a dificultar que as práticas que violam e violentam mulheres sejam contestadas em sala de aula.

As violências relativas às mulheres estão interligadas à concepção de que as mulheres não são vistas como cidadãs ou como pessoas em iguais condições e direitos com os homens. Lilia Schwarcz afirma que

A violência de gênero representa, dessa maneira, não só uma relação de dominação e poder do homem como o esforço de submissão da mulher. Ela desvela, ainda, como os distintos papéis impostos para os espaços femininos e masculinos, e que foram se consolidando ao longo da nossa história, reforçados pelo patriarcado, acabaram por induzir o estabelecimento de modelos, muitas vezes, violentos de relacionamento entre os sexos (2019, p. 195).

Assim, interditar as discussões de gênero no ambiente escolar e propor currículos que não abordem diversidades, utilizando-se de uma estratégia de poder e acusando-os de ideologizar crianças e adolescentes, significa também deixar de discutir violências contra as mulheres, que ocorrem, muitas vezes, no âmbito intrafamiliar. Nesse contexto de demandas das mulheres, o silêncio “das relações de poder no mundo doméstico, no mundo do trabalho e no mundo da política é particularmente ‘produtivo’, isto é, define o limite para muitas reflexões e as coloca numa posição em que acabam por justificar as coisas como elas são” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 13).

Na próxima seção analisarei a organização Escola sem Partido e suas implicações para as esferas educacionais brasileiras.

7.2 Escola sem Partido

*A política não se situa no polo oposto ao de nossa vida.
Desejemos ou não, ela permeia nossa existência, insinuando-se nos
espaços mais íntimos.*
(Angela Davis)

No decorrer do processo de escolarização no Brasil, a classe operária e as emergências sociais, ainda que em um cenário desigual de desenvolvimento nacional, impulsionaram um crescente acesso aos meios educacionais formais, marcadamente através da constituição de grandes redes públicas de Ensino Básico (LINARES; BEZERRA, 2019). Dessa forma, “[...] a luta das massas trabalhadoras pela escola também foi a luta contra a censura dos conteúdos que lhes eram negados; a luta pelo saber que a escola de má qualidade sempre interditou ao povo” (LINARES; BEZERRA, 2019, p. 128). Sob essa ótica, conteúdos curriculares sempre estiveram em disputa dentro de mecanismos de relações de poder, nos quais determinados saberes são interditados, questionados ou suprimidos em relação àqueles que devem ser ensinados. A questão curricular é política e a política *permeia nossa existência* em todos os espaços sociais, culturais e de poder.

Currículo é, pois, um artefato construído por relações de poder-saber, nele operando “[...] dispositivos, tecnologias e técnicas que muitas vezes evidenciam conflitos culturais, políticos e discursivos, ao mesmo tempo em que disponibilizam diferentes modos de ser, estar e viver para os/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem” (CALDEIRA; PARAISO, 2016, p. 757). Dentro desse contexto de disputas em torno do que ensinar, do que legitimar como válido no âmbito educacional, a organização Escola sem Partido tem se mostrado bastante atuante.

Em 2004, surgia sem grande alarde midiático a organização denominada Escola sem Partido (RODRIGUES, 2016; LINARES, BEZERRA, 2019; MACEDO, 2018; 2017). Uma década depois diversas organizações e membras do legislativo passaram a fundamentar-se na organização para respaldar projetos que regulamentam os limites do que as professoras podem lecionar ou não em sala de aula. Em 2016, percebe-se que inúmeros “[...] projetos e

justificativas dessa natureza são discutidos em muitas casas legislativas (municipais e estaduais), e seus princípios alimentam parte significativa do debate público sobre o papel do ensino no país” (RODRIGUES, 2016, p. 236), impulsionados por discussões promovidas por movimentos como o MBL e o Vem Pra Rua. Em sua primeira década de existência, o ESP “[...] teve pouca repercussão nacional, e mesmo a proeminência que ganhou nos últimos anos se baseia em um conjunto de reivindicações pouco substantivas” (MACEDO, 2018, p. 2).

Desta forma, demandas conservadoras e reacionárias como as do ESP “[...] ganham visibilidade por sua articulação com amplas e poderosas redes internacionais, redes essas que vêm atuando diretamente em diferentes frentes nas políticas latino-americanas” (MACEDO, 2018, p. 8). As reivindicações reacionárias do ESP, que pleiteiam cercear debates e exposições de conteúdos considerados como de esquerda e que, supostamente, atentam contra os valores da família tradicional, podem ser analisados dentro de uma conjuntura maior, na qual “[...] essas reivindicações precisam ser compreendidas como uma rede mais complexa de demandas ou como um projeto bem mais consequente do que parece” (MACEDO, 2018, p. 4). Interligam-se, assim, ações em âmbito nacional e internacional, além da intrínseca ligação com instituições religiosas. Essas formas de pensar a sociedade e a educação constituem as disputas curriculares, que ganham força junto com o anti-petismo e um pretenso combate ao comunismo no Brasil⁶⁵.

Em face às emergências sociais que reivindicam representação, diante de avanços sociais que, por exemplo, fizeram com que as classes trabalhadoras e populações tradicionalmente excluídas tivessem acesso ao Ensino Superior, foram retomados argumentos e discursos reacionários, visando justificar uma visão de mundo que se quer atingir, na qual não se aceita mudanças. Desta forma, o pensamento reacionário visa defender as instituições religiosas, sociais ou econômicas, que ele representa. O ESP e a “ideologia de gênero” se organizam como reacionários: reagem às ideias de Paulo Freire, reagem às discussões de gênero nas escolas, reagem aos currículos que propõem representatividade social, reagem às representações históricas das mulheres e das afrodescendentes. A página inicial do Escola sem Partido informa que a organização é reconhecida em todo país “[...] como a mais importante e consistente iniciativa contra o uso das escolas e universidades para fins de propaganda ideológica, política e partidária”(ESCOLA SEM PARTIDO, [2018?]). Ou seja, argumentam

⁶⁵ Dentro desse contexto político surgem discursos contrários ao PT e relacionando-o a um extremismo político ou ao comunismo. Ignorando-se o centrismo de seu “[...] discurso e de suas práticas moderadas quando esteve no governo, o Partido dos Trabalhadores veio a ser apresentado como a encarnação do comunismo do Brasil, gerando uma notável sobreposição entre anticomunismo e antipetismo” (MIGUEL, 2016, p. 594). O anticomunismo foi atualizado no Brasil e personificado no PT, mesmo que essa prerrogativa não passe por nenhum crivo da ciência política.

serem um grupo que reage contra certos valores que seriam pregados em âmbito educacional, de caráter doutrinador, e propõem, em contrapartida, o chamado ensino neutro. Esse ensino neutro ou apartidário é uma proposta desconexa com o fazer educacional. Além disso, as proponentes do ESP não se baseiam em estudos científicos educacionais, em teorias acadêmicas, em opiniões consolidadas dos membros da comunidade escolar. Mas propõem o combate, a perseguição às docentes, a caça às bruxas, a negação do exercício político docente.

Uma das características marcantes do ESP, segundo Fernando Penna (2017), é a desqualificação do trabalho das professoras. Assim, “com relação a essa desqualificação do professor, o discurso do Escola sem Partido é bastante explícito: a afirmativa constante de que nenhum pai é obrigado a confiar no professor” (PENNA, 2017, p. 38). Dentro desse contexto de concepção educacional, quando nos referimos a “essa lógica de desqualificação do professor, ela se aproxima muito de uma lógica que poderíamos chamar de uma lógica de mercado, que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que está prestando um serviço e um consumidor” (PENNA, 2017, p. 39).

Sob a justificativa de que a escola é uma instituição importante na suposta doutrinação de esquerda, “adeptos desse movimento buscam não apenas expurgar uma visão partidária fantasiosa, mas introduzir na rede escolar métodos de gestão que acentuam valores privado-familiares em substituição a um ensino laico e científico” (LINARES; BEZERRA, 2019, p. 130). Desta forma, cria-se um ambiente e “um sentimento de hostilidade aos professores e indica um caminho de criminalização da docência” (MIGUEL, 2016, p. 615).

Assim, a desconfiança e desqualificação, que vão das professoras aos livros didáticos e chegam ao sistema educacional e ao currículo escolar, são os enfoques utilizados por movimentos reacionários que buscam interditar saberes e propor currículos engessados, com a suposta prerrogativa de serem neutros. Essa desconfiança “[...] tem o potencial de gerar efeitos deletérios nas rotinas escolares. Ela alimenta um ambiente de hostilidade, no qual os professores se sentem acuados e os alunos são estimulados a adotar a execração pública como modo padrão de resolução de conflitos” (BRITTO, 2019, p. 12).

Dessa forma, os efeitos de medidas de vigilância da ação docente reverberam em ações punitivistas, como ‘notificações extrajudiciais’, com modelos prontos disponíveis no site do ESP (ESCOLA SEM PARTIDO, [2018?]), mas também em medidas de coerção simbólica, nas quais o livre exercício da docência é coibido, “[...] e a aposta numa relação antagônica entre professores e alunos e pais segue sendo a tônica dos documentos” (MACEDO, 2017, p. 508). As professoras, assim, são vistas “de antemão com desconfiança: não como parceiro [as] do

amadurecimento intelectual dos [as] alunos [as], mas como possível agente de uma desvirtuação de sua inocência, a serviço de interesses escusos” (MIGUEL, 2016, p. 610).

Apesar de terem surgido como combatentes de um anticomunismo, personificado nas ações governamentais do PT, a organização ESP ganhou grande visibilidade após o golpe de 2016, tendo em vista suas características misóginas⁶⁶ (ao destituir uma mulher do poder executivo federal, sem um argumento jurídico convincente) e a posterior ascensão de grupos de extrema direita no cenário político.

O combate ao PT também se deu devido às políticas públicas de inclusão social e a criação de “[...] várias secretarias especiais, entre elas: a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ)” (VIANNA, 2012, p. 134). Nesse contexto, segundo a pesquisadora Cláudia Vianna (2012) foi durante os governos do presidente Lula que as questões de gênero e diversidade passaram a ser efetivamente reconhecidas, com a política de representação e negociação social no governo, no qual atuavam “[...] diversos atores políticos, como integrantes não só de programas e projetos, mas da própria organização administrativa, ocasionando uma modificação no modelo institucional de algumas secretarias, inexistente nos governos anteriores” (VIANNA, 2012, p. 134).

Já no contexto pós-golpe, o presidente Jair Bolsonaro nomeou para vários cargos importantes do executivo, apoiadoras das ideias reacionárias do ESP, como Damares Alves (ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos) e Abraham Weintraub (ex-ministro da Educação). A ministra Damares Alves iniciou seu mandato à frente do novo ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos gerando polêmica, ao comemorar uma suposta "nova era" no Brasil, na qual meninos vestiriam azul, e meninas, rosa. Ao se justificar, disse que a frase seria uma "metáfora" ao combate à denominada "ideologia de gênero".

⁶⁶ Na votação do impeachment da presidenta Dilma, em 2016, o *slogan* da “ideologia de gênero” foi evocado por três deputados que justificaram seu apoio ao golpe com argumentos vinculados à doutrinação nas escolas ou contrários à igualdade de gênero (MIGUEL, 2016). O atual presidente, Jair Bolsonaro, justificou o seu voto favorável ao impeachment de Dilma fazendo apologia a um conhecido torturador de mulheres, que usava ratos inseridos em vaginas como um dos artifícios de tortura: “Pela memória do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, o pavor de Dilma Rousseff, pelo exército de Caxias, pelas Forças Armadas, pelo Brasil acima de tudo e por Deus acima de tudo, o meu voto é sim”. Coronel Ustra foi o chefe do Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) do Exército de São Paulo, órgão de repressão política do governo militar. Ali, sob o comando do coronel, ao menos 50 pessoas foram assassinadas ou desapareceram, além de outras 500 torturadas, segundo a Comissão Nacional da Verdade. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/04/160415_bolsonaro_ongs_oab_mdb>. Acesso em 18 de novembro de 2019.

Eu quis dizer que vamos estar respeitando a identidade ideológica das crianças. Podemos chamar meninas de princesas e meninos de príncipes. Nós não vamos impor nada, queremos dizer o seguinte: respeite a identidade ideológica da criança. Deixem as crianças em paz. Vamos tratar criança como criança, e isso não estava acontecendo no Brasil⁶⁷.

Nesse sentido, a articulação das demandas do ESP com aqueles de setores cristãos católicos e neopentecostais atuaram diretamente na elaboração da BNCC e promoveram ações coordenadas na esfera da política para interditar temas ligados à diversidade. As demandas do ESP e as dos grupos católicos e neopentecostais são distintas, mas se articulam em prol de uma hegemonia (MACEDO, 2018).

Percebemos que esses grupos não têm receios de divulgar seus propósitos, mesmo que suas ideias possam ferir direitos de minorias políticas. O Deputado Federal, Eduardo Bolsonaro, filho do presidente Jair Bolsonaro e ex-líder do governo na Câmara das Deputadas proferiu em uma de suas redes sociais a seguinte frase: “Atenção professores: seu aluno que inicia agora o 1º ano do ensino médio não precisa saber sobre feminismo, linguagens outras que não a língua portuguesa ou história conforme a esquerda”⁶⁸. Para o referido Deputado não há necessidade de aprendizado de conhecimentos diferentes do que se convencionou como tradicionais, colocando feminismo e “história conforme a esquerda” como conhecimentos abjetos.

Denota-se que “[...] a agenda política desses grupos cristãos privilegia as questões morais e que isto seria uma forma de reação ao avanço do feminismo e do movimento pela diversidade sexual na sociedade” (MACHADO, 2015, p. 46). Também podemos afirmar que há uma nítida tentativa de controle de certas discussões no currículo escolar, nas quais se percebe o currículo como potente artefato para legitimar certos saberes.

Dentro do contexto legislativo, grande parcela dos projetos de lei apresentados, em consonância com o modelo criado pelo ESP, foi exposta nas casas legislativas por parlamentares ligadas às bancadas religiosas. Assim, as Frentes Parlamentares Católica e Evangélica, com suas propostas atreladas aos costumes, dominaram “[...] as comissões em que os projetos são discutidos e que foram os principais interlocutores do MEC nos movimentos que levaram a eliminação de discussões de gênero e sexualidade da BNCC”. (MACEDO, 2018, p. 6). Percebe-se que, mesmo a despeito de um anticatolicismo latente das denominações neopentecostais, esses grupos religiosos se uniram para interditar temáticas no currículo

⁶⁷ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/ministra-diz-nao-se-arrepender-de-declaracoes-sobre-cores-adequadas-para-criancas-23345285>>. Acesso em 09 de janeiro de 2020.

⁶⁸ Disponível em: <<https://twitter.com/bolsonarosp/status/1081555203227303938L>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

nacional comum, como a discussão de gênero, o que acabou diminuindo as possibilidades de se trabalhar com a história das mulheres no Ensino Médio, tendo-se em vista o currículo que foi produzido.

Em artigo disponível no site do ESP⁶⁹, nomeado “Modelo de Notificação Extrajudicial: arma das famílias contra a doutrinação nas escolas”, no qual disponibilizam um modelo de notificação extrajudicial, há a investida contra as discussões do campo de gênero e da diversidade. No item 5, do modelo de notificação proposto, afirma-se que há professoras “[...] que, instigados[as] pela burocracia do MEC e das secretarias de educação, se intrometem ilegalmente na formação moral dos alunos, com o alegado objetivo de combater o preconceito, a discriminação, a homofobia, a AIDS etc”. Desta forma, discutir, debater e ensinar temas que possam combater distorções históricas da sociedade brasileira, discriminações e afins, seria, segundo o ESP, uma forma de intromissão moral na formação das alunas. Há, assim, uma disputa discursiva sobre o que deve permear o currículo (não mais o oficial, mas o vivido), que, ao tentar impedir a temática de gênero, acaba tentando impedir também a história das mulheres no currículo.

No mesmo site da organização diz-se que “[...] não existe na legislação brasileira nenhuma lei válida que permita aos professores usar suas aulas para tentar ‘fazer a cabeça’ dos alunos a respeito de questões políticas ou ideológicas, religiosas ou morais⁷⁰”. A organização afirma que essas práticas estão imbricadas no sistema de ensino brasileiro e que são inconstitucionais e ilegais, defendendo um ensino livre de questões ligadas à diversidade. Em contraposição a isso entendo, como Macedo (2018), que “[...] a diversidade, e seus antagonismos incontroláveis e produtivos, atrapalham a economização da vida social, porque seguem povoando o mundo exatamente com isso – vida” (MACEDO, 2018, p. 12). Nesse sentido, “o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas dependem do currículo” (PARAÍSO, 2010, p. 15).

O projeto de lei do programa ESP⁷¹ justifica-se, segundo a organização, baseando-se na ideia de que a doutrinação política e ideológica que, segundo ela, ocorre em sala de aula “[...] ofende a liberdade de consciência do estudante; afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, [2018?]).

⁶⁹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contr-a-doutrinacao-nas-escolas/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

⁷⁰ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contr-a-doutrinacao-nas-escolas/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

⁷¹ Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/projeto>>. Acesso em: 26 set. 2019.

Além disso, como estratégia de poder, evoca-se uma pretensa legalidade jurídica, ao respaldar seus argumentos na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, e afirmar que “[...] a exposição, em disciplina obrigatória, de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções morais dos estudantes ou de seus pais, viola o art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, [2018?]). A referida Convenção explicita que “[...] os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”⁷².

Percebe-se uma defesa a determinados preceitos morais e religiosos, os quais a organização ESP quer conservar, defendendo neutralidade de ações dos agentes públicos. Pregam, a todo tempo, que o ensino no Brasil deve ser neutro, mas fazem apologias a uma visão específica de mundo. Portanto, “[...] ao se adjetivar como ‘não ideológico’, o movimento quer, na realidade, naturalizar a ordem vigente que deseja preservar” (AMORIM; SALEJ, 2016, p. 36). E quer, ao denominar as ideias contrárias ao programa como ideológicas, ridicularizá-las, deslegitimando, inclusive, argumentos científicos. Assim, “[...] a pretensa neutralidade projeta uma educação que é incapaz de intervir no mundo e, por isso, torna-se cúmplice das injustiças e violências que nele ocorrem” (MIGUEL, 2016, p. 615). Representa um discurso que demanda uma neutralidade educacional, que é impossível como já afirmava Paulo Freire (1996, p. 110), “[...] agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes”.

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um ‘compromisso’ contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível (FREIRE, 2018, p. 23).

O programa ESP afirma ainda que as práticas de ensino que divergem do ensino familiar manifestam “inconstitucionalidade e ilegalidade” e que “tomaram conta do sistema de ensino”. Nega, assim, a constitucionalidade da liberdade de ideias e da livre expressão, pautadas pelo art.5º, inciso IV da Carta Magna de 1988, como premissa básica da educação brasileira. Para o ESP, sob o “[...] pretexto de ‘construir uma sociedade mais justa’ ou de ‘combater o preconceito’, professores de todos os níveis vêm utilizando o tempo precioso de suas aulas para ‘fazer a cabeça’ dos alunos sobre questões de natureza político-partidária, ideológica e moral”

⁷² Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

(ESCOLA SEM PARTIDO, [2018?]). Desta forma, divulgam que ensinar saberes ligados à diversidade e ao ensino pluralista é o mesmo que doutrinar as alunas e, de forma simplista, que as professoras estão “fazendo a cabeça” das discentes.

Além disso, segundo censos educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) referentes ao ano de 2017 (GONÇALVES, 2018), as profissionais da educação são majoritariamente mulheres, perfazendo 70% do total, com idades médias entre 30 e 39 anos de idade. A maior parte das professoras, 2.192.000 milhões, atua na Educação Básica, enquanto 349.776 estão no Ensino Superior e do total de professoras, 345.600 mil atuam na zona rural. Tendo em vista toda essa diversidade no cenário educacional brasileiro, os múltiplos cenários educacionais, o currículo torna-se incontrolável e, em um contexto tão plural e heterogêneo, como os sistemas educacionais brasileiros, não há como limitar o que é ensinado, partindo do pressuposto de que entre as professoras temos pessoas militantes, religiosas, ortodoxas, liberais, entre incontáveis possibilidades.

Na página inicial do site da organização ESP (ESCOLA SEM PARTIDO, [2018?]), tem uma chamada, seguida de um *link* “quero denunciar”, com os seguintes dizeres: “Se você ou seu filho foi ou está sendo vítima de algum militante disfarçado de professor, denuncie. A MENOS QUE VOCÊ DESEJE, SUA IDENTIDADE NÃO SERÁ REVELADA”. Assim, o site da organização ESP se presta à óbvia função de “[...] ser uma verdadeira escola de judicialização” (RODRIGUES, 2016, p. 238) contra as professoras que porventura transgridam aqueles parâmetros do que o movimento estipula como sendo o ato de ensinar. Inclusive com modelos prontos para *download* de petições e notificações a serem impetradas contra professoras e/ou escolas. Um artigo no site da organização ESP, de 25 de junho de 2015, ensina didaticamente como se elaborar uma notificação extrajudicial⁷³, com um modelo pronto disponibilizado. Esse artigo é iniciado com as seguintes orientações:

Uma das formas de prevenir o abuso da liberdade de ensinar por parte do professor do seu filho é notificá-lo extrajudicialmente para que ele se abstenha de adotar certas condutas em sala de aula, sob pena de responder judicialmente pelos danos que vier a causar.

⁷³ Notificação extrajudicial é uma ferramenta usada pelas advogadas, como uma documentação inicial para a tomada de medidas judiciais. É feita fora do processo judicial. A notificação extrajudicial é feita no Cartório de Registro de Títulos e Documentos. Em linhas gerais, o instituto da notificação está previsto no caput do art. 726, já o instituto da interpelação está previsto no art. 727, ambos do Código de Processo Civil, in verbis:

Art. 726. Quem tiver interesse em manifestar formalmente sua vontade a outrem sobre assunto juridicamente relevante poderá notificar pessoas participantes da mesma relação jurídica para dar-lhes ciência de seu propósito. [...] Art. 727. Também poderá o interessado interpelar o requerido, no caso do art. 726, para que faça ou deixe de fazer o que o requerente entenda ser de seu direito. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/63077/notificacao-e-interpelacao>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Para isso, a equipe do Escola sem Partido preparou o modelo de notificação extrajudicial que se vê abaixo. Considerando o interesse dos pais em que seus filhos não sejam identificados e, eventualmente, perseguidos pelos professores e pela escola, elaboramos um modelo de notificação anônima. Nada impede, porém, que os pais se identifiquem, se quiserem.

Trata-se apenas de um modelo, que poderá ser adaptado segundo a necessidade, a vontade e a imaginação jurídica dos pais⁷⁴.

Desta forma, a organização ESP instrui sobre a judicialização ou elaboração de notificação extrajudicial para as professoras que não se atenham aos saberes exclusivos da visão de mundo patriarcal, religiosa e reducionista que a organização defende. Em seguida, o modelo pronto de notificação extrajudicial esboça algumas das principais ideias do Programa Escola sem Partido. Destaco algumas:

2. Como sabe Vossa Senhoria, muitos professores se aproveitam da função docente e da audiência cativa dos alunos, para promover suas próprias concepções, opiniões e preferências políticas e ideológicas. Segundo pesquisa realizada em 2008 pelo Instituto Sensus, 80% dos professores reconhecem que seu discurso em sala de aula é “politicamente engajado”.

3. Utilizando como desculpa o argumento da inexistência da neutralidade na ciência, esses professores sentem-se desobrigados, profissional e eticamente, de fazer qualquer esforço para conhecer o outro lado de questões controversas existentes no campo da sua disciplina; e, como resultado, acabam aprisionando seus inexperientes alunos nas mesmas gaiolas ideológicas em que foram encerrados por seus professores⁷⁵.

Nesse sentido, o ESP enfatiza a ideia de que as professoras manipulam ideologicamente as discentes fazendo-as de “audiência cativa”, com o intuito de fazê-las aderir, sem resistências, ao pensamento político e ideológico da esquerda. Reiterando a estratégia de caça às professoras e de instrução à essa perseguição moral, um artigo no blog da organização Escola sem Partido, denominado “MP processa colégio particular de BH por martelar ideologia de gênero na cabeça dos alunos”, há a seguinte orientação, seguida de um link para *download* em formato *word*:

Com as devidas adaptações, a petição inicial pode servir de modelo para pais que se sintam lesados pela imposição da ideologia de gênero processarem a escola dos seus filhos, lembrando que a lei dos Juizados Especiais não exige a representação por meio de advogado se o valor da causa for inferior a 20 salários mínimos⁷⁶

⁷⁴ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contra-a-doutrinacao-nas-escolas/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

⁷⁵ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contra-a-doutrinacao-nas-escolas/>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

⁷⁶ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/mp-processa-colegio-particular-de-bh-por-martelar-ideologia-de-genero-na-cabeça-dos-alunos/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

O anteprojeto de lei⁷⁷ contra a doutrinação nas escolas é uma tentativa de demonstrar para o visitante um caráter didático do ESP e que suas ações são supostamente respaldadas por questões constitucionais e legais. No programa do ESP afirma-se que as professoras, sob a alegação “[...] de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, [configuram-se em] um exército organizado de militantes travestidos de professores prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredo das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, [2018?]). Assim, mais uma vez, atentam para o trabalho das professoras e criam informações que, muitas vezes, não correspondem à realidade educacional brasileira.

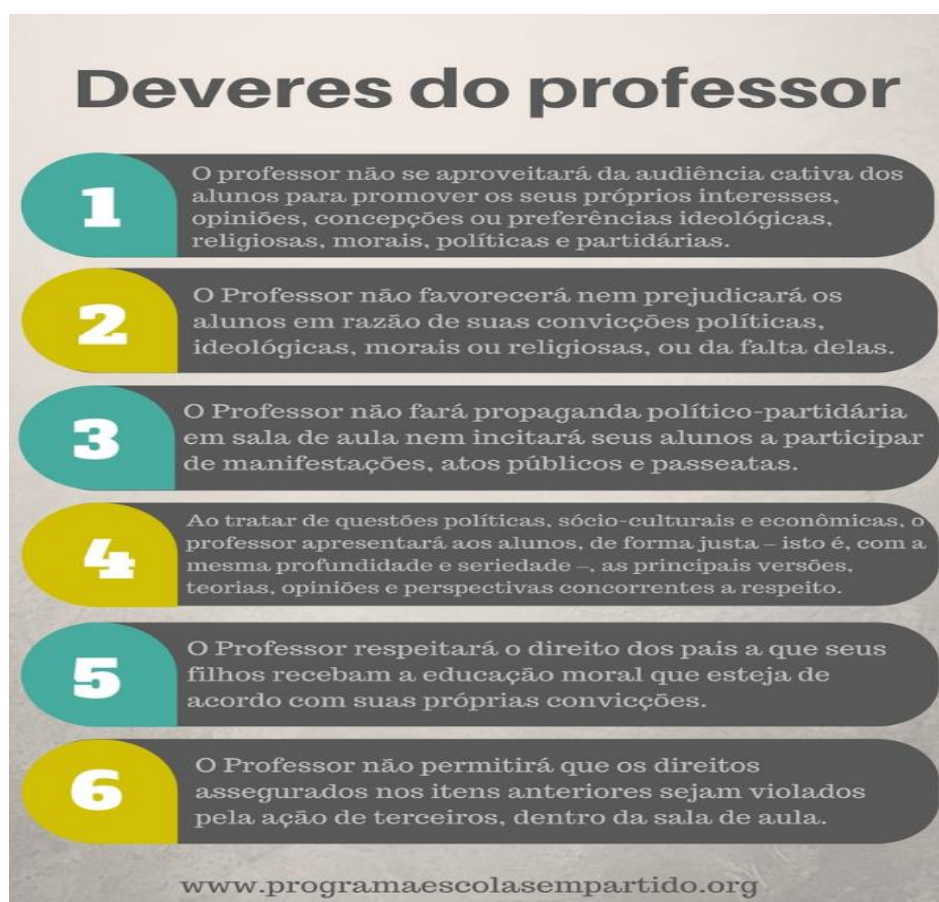


FIGURA 7 - Proposta de lei do programa Escola Sem Partido
Fonte: PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO, [2018?]

O Projeto de Lei Escola sem Partido prescreve o que as professoras devem fazer dentro de sala de aula ao determinar, por exemplo, que a docente “[...] não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas morais, políticas ou partidárias”. No resumo, também diz

⁷⁷ Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 26 set. 2019.

que é preciso determinar a conduta das professoras na “transmissão dos conteúdos” – trecho do projeto de lei nº 7.180/2014. Definir os alunos como “audiência cativa” e professores como “transmissores dos conteúdos” diz sobre a compreensão que o ESP tem sobre a educação: uma educação que considera as educandas como uma folha em branco. Tal ideia de educação já era denunciada por Paulo Freire na segunda metade do século XX, sendo compreendida pelo autor como Educação Bancária (FREIRE, 1978).

Freire critica o que ele denomina como Educação Bancária, modelo de educação que parte do pressuposto de que as discentes nada sabem e a professora é detentora exclusiva do saber. Esse modelo cria uma relação vertical entre a educadora e a educanda, na qual “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1978, p. 66). Segundo Freire (1978), educação bancária tem como objetivo a formação de pessoas acomodadas, não indagadoras e submissas à estrutura do poder vigente. Desta forma, a concepção bancária de educação impede o diálogo, à medida que neste modelo educacional “[...] ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1978, p. 67) e as alunas estão sempre em condição de inferioridade, de submissão.

No site da organização ESP existem artigos de opinião criticando as ideias de Paulo Freire, tratando-o como doutrinador ideológico, político e partidário. Em artigo disponível no site do ESP, com o título “Por que o pensamento pedagógico de Paulo Freire leva à doutrinação ideológica, política e partidária?”, o autor do texto, Jonas da Silva Azevedo, analisa, a seu modo, as ideias de Paulo Freire.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire não passa de um pensamento revolucionário dirigido à formação de professores doutrinadores e alunos militantes. A dialética que ele propõe é de uma consciência coletiva que critica a ciência, os valores sociais e a Constituição, contestada em nome da “democratização”. (...) Alimenta a crítica pela crítica e perde-se na intersubjetividade. Fica a indagação: será que esse modelo pedagógico é adequado para um verdadeiro processo de ensino aprendizagem? Ou será ele, sobretudo, um método de propaganda política, ideológica e partidária? A consciência e a criticidade só podem vir a partir da análise dos diversos pontos de vistas e da pluralidade teórica disputada mediante uma lógica argumentativa rigorosa. O aluno deve ter menos “espírito crítico”, no sentido freireano, e mais racionalidade-crítica!⁷⁸

Expressa-se a ideia de ensino doutrinário e de formação pedagógica “militante”. Ainda reitera-se a noção de diminuir o “espírito crítico”, enfatizando conteúdos e habilidades

⁷⁸ Disponível em: <<https://escolasempartido.org/artigos/por-que-o-pensamento-pedagogico-de-paulo-freire-leva-a-doutrinacao-ideologica-politica-e-partidaria/>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

oriundos de uma racionalidade crítica. Assim, princípios básicos do exercício da cidadania e até mesmo da vida em sociedade, como direito à manifestação e liberdade de expressão, são questionados pela organização, que os consideram uma forma de manipulação ideológica das educandas. Também haveria apropriação de direitos das mães de educar as filhas como melhor lhes convir, sendo que para a organização ESP os valores morais e religiosos peculiares às famílias não estariam sendo respeitados. Para a organização, as professoras estariam se intrometendo “[...] ilegalmente na formação moral dos alunos”⁷⁹ e desrespeitando a liberdade de crença, moral e de religião de mães e alunas, quando debatem ou estudam temas ligados à sexualidade humana. Nesse sentido argumentam que

Tome-se, por exemplo, a relação de temas cuja abordagem é sugerida ilegalmente pelo MEC, no caderno de orientação sexual dos Parâmetros Curriculares Nacionais: masturbação, homossexualidade, hermafroditismo, transexualismo, aborto, prostituição, erotismo, pornografia, desempenho sexual, disfunções sexuais, parafilias, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e questões de gênero. Ora, é praticamente impossível a um professor discorrer sobre esses assuntos em sala de aula, sem acabar afrontando, de uma só vez, o princípio da laicidade do Estado, a liberdade de consciência e de crença dos alunos e o direito dos seus pais a que eles recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.⁸⁰

Assim, a organização ESP prescreve que, por exemplo, discutir sobre “gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e questões de gênero” não deveria ser papel dos sistemas de ensino e, conseqüentemente, das professoras, já que são temas de caráter estritamente moral e pessoal, cabendo à família ensinar e discutir tais questões, em âmbito privado. Defende, desta forma, a diferenciação entre o ensino escolar e o familiar pautando-se em uma argumentação frágil, na qual percebem-se disputas curriculares que se dão sobre o tema gênero e sexualidade, tentando impedir tais temáticas. Nesse cenário de ideias, na redação final da BNCCEM essas temáticas foram retiradas, visando à proposição de um currículo único, que dificulta consideravelmente o ensino da temática das relações de gênero e das histórias das mulheres.

Na esfera legislativa, a proposição sobre o ESP que tramita na Câmara das deputadas é o PL 7180/14, de autoria do deputado federal Erivelton Santana (PSC-BA). Este PL busca alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir, no artigo 3º da lei, o princípio de respeito às convicções dos alunos e de seus responsáveis, asseverando a

⁷⁹ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contra-a-doutrinacao-nas-escolas/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

⁸⁰ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/artigos/modelo-de-notificacao-extrajudicial-arma-das-familias-contra-a-doutrinacao-nas-escolas/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

necessidade da precedência dos valores familiares sobre a educação escolar e que temas de cunho moral, sexual e religioso não poderiam ser trabalhados nas escolas. Outra proposta do PL 7180/14 é tornar obrigatória a fixação de cartazes em sala de aula que informem os deveres e direitos das professoras.

Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro⁸¹.

Ao referido PL foram incorporados os outros projetos de lei relacionados ao tema. Ao serem anexados, todos os projetos de mesmo tipo e mesmo assunto passam a tramitar de forma conjunta – analisados separadamente, mas tendo apenas um parecer final. Veja abaixo quais são os projetos apensados ao PL 7180/14:

Tabela 2
Projetos de Lei que tramitam no Congresso Nacional, vinculados ao PL nº. 7180/2014

Projeto de Lei	Autoria	O que propõe?
PL 7181/2014	Deputado Erivelton Santana – PSC/BA	Parâmetros curriculares nacionais no ensino básico, com precedência dos valores familiares sobre a educação escolar.
PL 867/2015	Deputado Izalci – PSDB/DF	Inclui na LDB o Programa Escola sem Partido.
PL 6005/2016	Deputado Jean Wyllys – PSOL/RJ	Institui o programa “Escola Livre” em todo o território nacional.
PL 1859/2015	Diversos deputados	Acréscimo de parágrafo único à LDB para impedir a ideologia de gênero ou orientação sexual na educação.
PL 5487/2016	Professor Victório Galli – PSC/MT	Proibição de orientação ou distribuição de livros às escolas públicas, pelo MEC, que versem sobre a orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.
PL 10577/2018	Cabo Daciolo – PATRI/RJ	Alteração da LDB para estabelecer diretriz que proíba a disseminação de ideologia de gênero nas escolas.
PL 10659/2018	Delegado Waldir – PSL/GO	Alteração na LDB para proibir a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas.

⁸¹ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>>. Acesso em: 16 maio 2020.

PL 8933/2017	Pastor Eurico – PHS/PE	Alteração na LDB para proibir ensino sobre educação sexual sem autorização prévia dos pais ou responsáveis legais.
PL 9957/2018	Jhonatan de Jesus – PRB/RR	Acrescenta à LDB diretriz que proíba a doutrinação na escola.
PL 10997/2018	Dagoberto Nogueira – PDT/MS	Institui a Política Nacional de Liberdade para Aprender e Ensinar, garantindo a professores e alunos a livre manifestação de pensamentos e opiniões.

Fonte: Politize.⁸²

Com essa tabela é possível notar que existe uma quantidade importante de Projetos de Lei discutindo a temática da “ideologia de gênero” no Congresso Nacional. Ainda que o PL nº. 7180/2014 não tenha sido aprovado, as ideias propostas nele já geram um clima de vigilância e punição às educadoras, já que muitas estudantes gravam trechos de aulas, sem o contexto completo, difamam as professoras nas redes sociais e há famílias que intimidam docentes por seu trabalho pedagógico, além de equipes gestoras que afastam ou demitem professoras devido à pressão de famílias. Por exemplo, o deputado estadual do PSL de Minas Gerais, Bruno Engler, pediu à Secretaria de Educação da cidade de Contagem e à direção de uma escola municipal "providências" contra uma professora de História, alegando que uma prova aplicada por ela foi usada como forma de "doutrinação"⁸³.

A cidade de Belo Horizonte foi a primeira capital a aprovar, em 1º turno, projeto de lei, baseado nos preceitos da organização Escola sem Partido. Em 14 de outubro de 2019, depois de 13 dias de obstrução pela bancada contrária ao projeto e com forte esquema de segurança, o Projeto de Lei 274/17, conhecido como "Escola Sem Partido", foi aprovado pelas vereadoras da Câmara Municipal de Belo Horizonte em primeiro turno, com 25 votos favoráveis, 8 contrários e nenhuma abstenção⁸⁴. Professoras de toda rede municipal de ensino, conjuntamente com sindicatos e organizações estudantis, se mobilizaram para comparecer à Câmara e resistir a essa proposta, considerada pelas professoras como “lei da mordça”.

Resistências também são organizadas, visando, muitas vezes, elucidar a população a respeito das incoerências políticas do que é proposto pelo projeto da ESP. Entre essas formas

⁸² Disponível em: <<https://www.politize.com.br/projeto-escola-sem-partido/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

⁸³ Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/brasil/professora-de-mg-e-denunciada-por-incluir-charge-sobre-bolsonaro-em-prova-de-historia/>>. Acesso em: 11 nov. 2019.

⁸⁴ Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2019/10/14/interna_politica,1092707/escola-sem-partido-bh-e-a-primeira-capital-a-aprovar-projeto-na-camar.shtml>. Acesso em: 13 jan. 2020.

de resistência, poderíamos citar o projeto Escola sem sentido⁸⁵, que organizou um financiamento coletivo e propôs um documentário, no qual um grupo de artistas de Brasília se reuniu para produzir um projeto 100% independente sobre o tema da educação na atual conjuntura política. O assunto central do filme gira em torno da censura em sala de aula, através de projetos inspirados e impulsionados pela organização ESP. Desta forma, percebe-se que a sociedade não está alheia ao que está acontecendo e busca resistir ao avanço reacionário. Assim, disputa-se pelos conteúdos do currículo escolar com forças que visam silenciar certas discussões em sala de aula e caçar bruxas, de um lado, e, do outro, grupos que resistem a essa censura.

A Associação de Mães e Pais pela Democracia⁸⁶ é outra medida que merece destaque. Com o objetivo de garantir às professoras a liberdade de ensinar, sem constrangimentos, esse grupo surgiu em 2018, como uma reação das famílias a organizações como o ESP e conta, atualmente, com 500 associadas pagantes e mais de 5 mil simpatizantes nas redes sociais. O grupo se contrapõe à ideia de que existiria uma doutrinação em sala de aula, atribuindo esse discurso ao desejo de impor um pensamento único às estudantes.

Medidas que tentam impedir a liberdade de cátedra já foram julgadas como inconstitucionais em instâncias judiciais,⁸⁷ respaldadas no artigo 5º da Constituição Federal que garante a “livre manifestação do pensamento, vedado o anonimato; a inviolabilidade da liberdade de consciência e de crença; assim como a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (BRASIL, 1988). A Carta Magna, em seu Artigo 205, também afirma que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), garantindo como princípios do ensino “[...] a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRITTO, 2019, p. 3). Importante salientar que já houve reconhecimento pelo Supremo Tribunal Federal (STF) da inconstitucionalidade da lei que veta discussão de gênero nas escolas⁸⁸.

⁸⁵ Disponível em: <<https://escolasemsentido.com.br/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

⁸⁶ Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/opinioao/noticia/2019/02/por-que-criamos-a-associacao-maes-pais-pela-democracia-cjsklkx7501pa01p8pylj8uer.html>>. Acesso em: 04 abr. 2020.

⁸⁷ Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/441766481/medida-cautelar-na-acao-direta-de-inconstitucionalidade-mc-adi-5537-al-alagoas-4001148-3020161000000?ref=topic_feed>. Acesso em: 17 out. 2019.

⁸⁸ Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2020-abr-25/inconstitucional-lei-veta-discussao-genero-escolas>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

Retomando artigos disponíveis no site da organização ESP, é disponibilizado um texto com o nome de “História Geral e do Brasil, Vol. 3, Ed. Scipione, de Cláudio Viventino e Gianpalo Dorigo”, em que o autor do texto, Klauber Cristofen Pires, se propõe a fazer uma análise do livro didático de História. Percebe-se que o redator entende que os livros didáticos de História são manuais de doutrinação. Para ele, os livros didáticos fornecidos pelo MEC, por meio do PNLD, são “[...] carregados de distorções históricas com viés ideologizante” e, segundo o autor, questionar essas distorções “[...] é um combate que todos os pais e mães devem participar ativamente, se não quiserem ver seus filhos se tornarem ovelhinhas eleitorais a comerem na mão de políticos inescrupulosos⁸⁹” e ainda conclui:

[...] não tenho nada contra alguém adotar qualquer postura política, desde que isto seja parte do gozo de sua liberdade individual. No entanto, as coisas complicam-se muito quando esta pessoa assume a função de elaborar um livro didático ou ministrar aulas e começa a usar de sua posição de superioridade sobre as cabeças dos jovens, abertos e de boa fé entregues à confiança de seus mestres, para incutir-lhes sua visão particular de mundo, e ainda mais, falsificando dados históricos e estatísticas com a finalidade de encaixar os fatos às suas preferências ideológicas. Tal atitude não pode ser chamada de outra coisa que não pérfida e covarde vigarice intelectual⁹⁰.

Assim, o currículo de História, por meio dos livros didáticos estaria sendo utilizado como forma de propagação de determinados ideais que não seriam neutros. Alega-se, desta forma, que a História estudada nas escolas é deturpada e tem um viés político estritamente da esquerda. A História é tratada como um conteúdo no qual ideologias não neutras estariam sendo propagadas. Percebe-se, nesse sentido, a pretensão e a apologia de um conteúdo histórico universal, *a priori*, inquestionável. O conhecimento histórico age, no entanto, na contramão desses valores positivistas e universais, pois “[...] ensina a diferenciar as durações, as vidas; ensina a dúvida metódica, a crítica da informação, a perspicácia do juízo, a liberdade de pensamento, a análise lúcida da informação tendenciosa” (REIS, 2004, p. 111).

Em outro texto do site da organização ESP, chamado “Nova História Crítica: panfleto didático”, o pensador da direita, Olavo de Carvalho, expõe suas ideias sobre o ensino de História e de Ciências Sociais:

Mas, em contraste com a neutralidade e frieza que devem imperar na escolha dos objetos de desejo, o MEC não julga que idêntica objetividade científica deva prevalecer em outros domínios do conhecimento, como por exemplo a história e as ciências sociais. Aqui, não apenas é desnecessário examinar com imparcialidade as

⁸⁹ Disponível em: <<https://www.escolasempartido.org/blog/doutrinacao-ideologica-escolar-historia-geral-e-do-brasil-vol-3-ed-scipione-de-claudio-viventino-e-gianpaulo-dorigo/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

⁹⁰ Disponível em: <<https://escolasempartido.org/livros-didaticos/doutrinacao-ideologica-escolar-historia-geral-e-do-brasil-vol-3-ed-scipione-de-claudio-viventino-e-gianpaulo-dorigo/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

várias escolas, estilos e teorias explicativas, mas, bem ao contrário, a escolha pode ser dada por pressuposta sem que seja preciso sequer informar às crianças que houve alguma escolha. A interpretação marxista da História deve ser ensinada não como uma teoria entre outras, mas como a única teoria possível, a ortodoxia suprema jamais contestada [...]”⁹¹.

Para o autor, o ensino de História e conteúdos provenientes das Ciências Humanas são deturpados e refletem os ideais da esquerda. No mesmo artigo ainda se lê que os livros de História se organizam através de um “marxismo porco”, no qual “[...] esse ‘militantismo didático’, essa constante depredação da história e das tradições acabam, é certo, por contaminar a mentalidade das crianças. Não serão necessariamente militantes do ‘partido’. Mas se constituirão na sua mais dócil massa de manobra”.

Assim, conteúdos como História, Sociologia e Filosofia, além de suas respectivas professoras, são aqueles que mais têm sofrido tentativas de interdição, sendo questionados, por exemplo, quanto à necessidade de se estudar política, a sociedade brasileira ou a História de excluídas tradicionalmente da História, como indígenas, afrodescendentes, trabalhadoras e mulheres. Desta forma, a intenção é que a escola tenha uma dimensão estritamente técnica-profissionalizante e não educativa. Qualquer pretensão de educar, de despertar o espírito crítico, por parte das professoras será imediatamente denunciada como doutrinação ideológica. Desse modo, percebe-se a disputa curricular especialmente nessas disciplinas, com a tentativa de retirada de certos conteúdos demandados pelas Ciências Humanas.

Usando a estratégia discursiva de defender um ensino não doutrinário e de livrar a juventude de males provenientes da esquerda, grupos reacionários religiosos promoveram ações que tiveram como consequência direta a interdição de saberes na conjuntura das discussões da BNCC, “momento no qual, articulado com outros agentes políticos, o ESP pressionou, com sucesso, para a retirada de temas que remetem à diversidade e à pluralidade cultural do documento promulgado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)” (MACEDO, 2018, p. 2). Desta forma, as ações promovidas por esses grupos “visaram suspender a discussão da Base e remeter essa discussão para o Congresso Nacional, culminando com o veto a determinados conteúdos e, até mesmo, termos no documento final” (MACEDO, 2018, p. 2). Assim, conteúdos ligados à diversidade, “[...] posições políticas entendidas como movimentos de esquerda, questões de gênero e sexualidade, cultura negra (referida como religião)” (MACEDO, 2018, p. 2), questões feministas, de gênero e pautas LGBT’s foram os alvos das interdições no currículo, o que abriu pouco espaço para que as discussões referentes à história das mulheres, campo

⁹¹ Disponível em: < <https://www.escolasempartido.org/blog/nova-historia-critica-panfleto-didatico/>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

historiográfico intrinsecamente ligado aos movimentos e pautas feministas, tivessem espaço nos currículos nacionais propostos à época.

Ao longo deste capítulo, busquei argumentar que o currículo do Ensino Médio está em disputa em contexto de ascensão de ideias reacionárias na cena política e cultural brasileira. Para tal, expus as disputas que se deram no currículo a partir de dois ângulos: a partir das cruzadas antigênero, que se utilizam do sintagma “ideologia de gênero” para impedir discussões sobre gênero e sexualidade no currículo; e a partir das ações conservadoras da organização Escola Sem Partido. Assim, compreendo que as disputas curriculares inscritas em um contexto político de ação de grupos reacionários, dificultam o estudo no Ensino Médio da história das mulheres, demonstrando que *a política não se situa no polo oposto ao de nossa vida*.

Concluo, neste capítulo, que grupos reacionários têm operado nas esferas curriculares, políticas e midiáticas para operacionalizar um sintagma, conhecido como “ideologia de gênero”, que tem inviabilizado as discussões de gênero nas escolas. Esses grupos, principalmente a organização Escola sem Partido, ganharam visibilidade com a eleição de Jair Bolsonaro e a destituição misógina e ilegal de Dilma Rousseff, capilarizando-se em diversas frentes de atuação na sociedade. Passaram, sem nenhum pudor, a perseguir professoras e conhecimentos que consideram destoantes do que eles pensam, em um processo de “caça às bruxas” do século XXI.

Nesse contexto político, inferi que a História, no contexto de avanço reacionário, é tida apenas como uma ciência que reproduz e narra fatos considerados importantes por um determinado grupo social e não está aberta aos outros campos do conhecimento ou às histórias que não advêm do que se comumente denomina como História tradicional. Desta forma, as histórias relativas às mulheres, campo acadêmico alijado tradicionalmente dos cânones oficiais, são mantidas dentro do apagamento coletivo e, assim, mantêm-se na hibernação em que se encontram, perpetuando-se o desconhecimento generalizado das histórias de lutas, de opressões, mas também de produções das mulheres. Cabe às mulheres, às pesquisadoras e historiadoras que se propõem estudá-las resistir a esses retrocessos, já que *as mulheres nunca deixaram de resistir*.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É tempo de olharmos atentamente para nossa situação.
Que papel representa a mulher na nossa sociedade?*
(Francisca Senhorinha da Motta Diniz)

É tempo de mudanças. É tempo de uma “primavera feminista”. É tempo de lutas antirracistas. É tempo de busca por representatividade social. É tempo de olharmos, como sugere a professora, jornalista e escritora do século XIX, Francisca Senhorinha da Motta Diniz, a situação das mulheres nos vários âmbitos da sociedade. É tempo de estudarmos as mulheres, em suas mais diversas características, sociais, culturais e econômicas, nos diversos tempos históricos.

As mulheres sempre participaram dos acontecimentos históricos. É a História que, por ações deliberadamente segregacionistas e por visões epistemológicas androcêntricas, se omitiu/omite em contar as histórias das mulheres. Nesses meandros dos cânones intelectuais, nas imposições de saberes e conhecimentos, as histórias das mulheres tiveram pouca possibilidade de estudo. Na esfera educacional, por seleções interessadas, produzidas em meia a relações de poder, por vezes se negligencia a importância política, simbólica e pragmática de se estudar história das mulheres no currículo de escolas e de universidades.

Com relação ao sistema simbólico que destituiu mulheres de participação histórica, concordo com Gerda Lerner (2019) que afirma que “as mulheres não tinham história – assim disseram a elas, e assim elas acreditaram. Desse modo, foi a hegemonia dos homens sobre o sistema de símbolos que, de forma mais decisiva, prejudicou as mulheres” (p. 269). Essa hegemonia simbólica masculina, para a historiadora, se configurou em “privação educacional das mulheres e monopólio masculino sobre sua definição” (LERNER, 2019, p, 269). Desta forma, a educação escolarizada, através dos currículos escolares, torna-se mantenedora deste sistema de símbolos que excluem mulheres. Pensando dentro deste paradigma, os saberes, o conhecimento e o “currículo não são meramente contaminados e distorcidos por certos estereótipos e certas concepções masculinas: as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender a história são problematizadas expressando [...] a experiência e a perspectiva masculina” (TEDESCHI, 2007, p. 332).

No Brasil, os esforços para superar os silêncios das mulheres na História também passam pelas tentativas de compreender essas histórias através do currículo escolar e das discussões em sala de aula. O feminismo, enquanto movimento social que luta pela libertação

das mulheres nos mais diversos níveis e conjunturas sociais, propõe que é essencial que as mulheres sejam representadas na política, nas esferas de poder, na sociedade e nos currículos escolares.

A história do feminismo ajuda-nos a entender a ampla luta feminina pela participação social e pela libertação do jugo patriarcal. Essa história do movimento feminista mostra-nos também o quanto as mulheres foram atuantes na luta por liberdade. A história das mulheres surge, assim, como campo do conhecimento historiográfico e como uma oportunidade de desvelar a atuação feminina, marcada por imposições sociais ligadas às relações de gênero. O currículo aparece nesse contexto, como marcado por relações de poder, que disputam conhecimentos válidos, histórias a serem contadas.

Ao longo desta dissertação, desenvolvi o argumento geral de que os documentos curriculares oficiais do Ensino Médio, aprovados em contexto de avanço reacionário da extrema direita no Brasil pós-golpe, mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, excluem as histórias das mulheres e negligenciam as questões de gênero. Juntamente com a Reforma do Ensino Médio, esses currículos diminuem as possibilidades da juventude brasileira ter acesso a conhecimentos escolares que subsidiem a luta pela construção de um mundo mais justo.

No capítulo 5 argumentei que as histórias das mulheres são excluídas dos currículos únicos como uma operação de poder que visa manter as mulheres no anonimato histórico. Ao se tratar especificamente do saber histórico, esses currículos oficiais privilegiam visões restritivas da dimensão histórica, nas quais as mulheres ainda não são vistas como co-partícipes das ações sociais e da vida política. Criam-se, assim, disputas curriculares, nas quais temáticas atreladas à diversidade perdem espaço em um momento político de ascensão da extrema direita no Brasil.

No capítulo 6 discuti, a partir da observação das ações de grupos empresarias, intervenções imperialistas e organizações reacionárias, como a educação brasileira passou a ser taxada como ineficiente, justificando a criação de um currículo único para essa etapa da Educação Básica, o que dificulta ou impede que discussões provenientes do campo da história das mulheres sejam inseridas nos currículos oficiais do Ensino Médio.

No último capítulo analítico demonstrei que grupos reacionários disputam mudanças curriculares e operam tentando silenciar discussões relativas a gênero e também as histórias das mulheres nos currículos do Ensino Médio. Ao afirmar que existem disputas nas esferas curriculares que silenciam certos conhecimentos ou pelo menos tentam minimizar

saberes ligados à diversidade, entendo ser importante considerar a atuação da organização Escola sem Partido e do sintagma “ideologia de gênero” nesse contexto. Esse grupo ligado ao espectro político da direita, faz parte de uma disputa estratégica no campo da educação, que envolve sua privatização, a desoneração do Estado nos aspectos educacionais, o exercício de controle, desqualificação e coerção das profissionais da educação, culminando na defesa de políticas educacionais estipuladas por conglomerados empresariais.

Sob o projeto político, econômico e cultural pós-golpe de 2016, as mudanças estruturais e curriculares educacionais não foram amplamente debatidas com as profissionais de educação, seus sindicatos, com as representantes das alunas e pesquisadoras da área educacional, sendo aprovadas à revelia dos interesses das membras da comunidade escolar e demais envolvidas. Foram (e estão sendo) impostas verticalmente, apresentando-se como uma afronta aos preceitos democráticos, em um modelo de política pública a ser combatido. A escola, enquanto instituição importante de aprendizado social e cultural, “[...] foi colocada no centro de um debate público em que os desafios relativos às garantias ao direito à educação cedem lugar a abordagens voltadas a deslegitimar a liberdade docente e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar” (JUNQUEIRA, 2019, p. 136). Faz-se necessária uma escola na qual se privilegia a formação crítica cidadã e a socialização que visa à formação plural e democrática. Organiza-se, assim, a disputa por projetos distintos de sociedade, na qual o atual governo federal e organizações reacionárias demandam a manutenção de determinados modelos sociais e estruturas homogêneas, através, por exemplo, da homologação de um currículo único, nacional e obrigatório, a BNCCEM.

O campo curricular, desta forma, desenha-se no cenário atual e também historicamente como um território de disputas relacionadas a políticas públicas e projetos culturais. Os currículos únicos, com saberes uniformizados, difundem parâmetros globalizantes e ações vinculadas a interesses de grandes conglomerados empresariais, que demonstraram ser bastante atuantes nas discussões curriculares promovidas nos últimos cinco anos. Essa configuração curricular normatiza conhecimentos pré-estabelecidos e impõe um modelo sociocultural em que pouco se problematiza a ausência das mulheres na história. Assim, garantindo-se objetivos e direitos de aprendizagem básica, com caráter que se pretende universal, não se contemplam demandas de representação de grupos minoritários, como as mulheres e suas histórias.

A definição de uma BNCCEM com caráter conservador e com conteúdos pretensamente universais “[...] é parte do funcionamento de uma normatividade neoliberal”

(MACEDO, 2017, p. 509) e “[...] a entrada em cena das demandas conservadoras do ESP desloca ainda mais o jogo político no sentido do controle que exclui a diferença, ao mesmo tempo em que torna explícita essa exclusão” (MACEDO, 2017, p. 509 – 510). Para Elizabeth Macedo (2017), educação e currículo estão intimamente ligados com a percepção das diferenças dos indivíduos, suas demandas e raras conquistas das diversas comunidades e agrupamentos sociais que reivindicam representação política no âmbito público através dos currículos. Pode-se afirmar, dentro desse contexto de discussões, “[...] que as articulações políticas para a definição de uma base comum para o currículo são responsáveis não apenas pela proposição de um currículo nacional, mas também por criar sua própria necessidade” (MACEDO, 2017, p. 510).

A imprevisibilidade da escola e das demandas educacionais cotidianas, que Elizabeth Macedo denomina de “a imprevisibilidade do chão da escola” (MACEDO, 2017, p. 511), destaca as demandas de minorias políticas por representação e correspondência nos currículos educacionais e, conseqüentemente, na sociedade (MACEDO, 2017). Apesar de toda a incursão reacionária discutida nesta dissertação, o currículo e, mais especificamente, o ensino de História têm possibilidades infinitas dependendo da realidade e da dinâmica da escola. Assim, o ensino de História pode ser reinventado em cada aula “[...] no contexto de situações de ensino específicas, em que interagem professor, estudantes e escola, o conhecimento histórico escolar possui objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos da história acadêmica” (SILVA, C. 2019, p. 50).

Nesse sentido, o currículo é produzido e disputado no interior de demandas sociais existentes nos mais diversos espectros da sociedade, tendo em vista que o conhecimento histórico-escolar é uma forma de se verem representadas essas demandas sociais. Entender que a escola, os processos educacionais, as professoras e as estudantes “[...] são sujeitos centrais na construção de um conhecimento histórico específico ampliou o próprio campo do ensino de história” (SILVA, C. 2019, p. 53), entendendo que o ensino de História, em suas diversas facetas, não pode estar atrelado a uma visão reducionista dos saberes. Assim, torna-se importante não apenas ter ciência de acontecimentos históricos, de eventos em cadeias ou de algumas personagens históricas tratadas como importantes, “[...] mas privilegiar o investimento [educacional] em dotar os estudantes de instrumentos para análise e interpretação desses processos que lhes permitam construir sua própria representação do passado” (SILVA, C. 2019, p. 54).

Defendo um conhecimento que seja capaz de proporcionar às estudantes lidar com questões históricas “[...] contraditórias, com conflitos, que consigam contextualizá-los, conscientes da distância que os separa do presente, de suas crenças, de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo” (SILVA, C. 2019, p. 54). Assim, um currículo de História que privilegie outras histórias, outras visões de mundo, outras epistemologias, que dialogue com as diferenças, com as mulheres, com as questões de gênero, étnicas e raciais, entre outras demandas, é um “[...] exercício irrenunciável para a construção de alternativas para o futuro que sejam democráticas, de respeito às pluralidades e, quiçá, com mais condições de igualdade” (SILVA, C. 2019, p. 55). Nesse sentido, não renuncio à ousada ideia de reescrever a História, de modo que seleções interessadas não naturalizem mais a exclusão da história das mulheres, “ferramenta inicial ao se criar a consciência feminista nas mulheres” (LERNER, 2019, p. 280), propondo, assim, uma visão de mundo feminista.

Algumas inquietações foram suscitadas no estudo aqui desenvolvido, correlacionadas ao fato de que mesmo com a invisibilização da história das mulheres nos documentos curriculares do Ensino Médio, existem práticas em sala de aula e no ensino de História que as colocam como foco. Declaro isso, em tom de afirmação, porque como professora da Educação Básica em escolas públicas, sempre criei estratégias metodológicas e epistemológicas para incluir as mulheres nas discussões históricas que promovo em sala de aula. Assim, retomo a ideia da dimensão incontrolável do currículo (PARAÍSO, 2016), já que, apesar de ter uma ampla negação da representatividade histórica das mulheres nos currículos escolares, sempre haverá resistências, possibilidades, que permitirão novos olhares para as mulheres na História. Encerro com uma passagem do livro da escritora bell hooks, “Ensinando a Transgredir” (2017, p. 273):

A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é educação como prática da liberdade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. Desafios da resistência – As lutas de enfrentamento da classe trabalhadora no Brasil. In: DIAS, Luiz Antonio; SEGURADO, Rosemary (Org.). **O golpe de 2016: razões, atores e consequências**. São Paulo: Intermeios; PUC-SP-PIPEq, 2018.
- ABREU, Ricardo José Reis de; MASCIA, Marcia Aparecida Amador. A reforma do Ensino médio: Aspectos discursivos sob a perspectiva da governamentalidade. **Plures Humanidades**. v. 19, n. 1. 2018. Disponível em: <<http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/355/276>>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A Formação das Novas Gerações como Campo para os Negócios? In: AGUIAR, Márcia Ângela e DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. (Livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018. Capítulo VII, p. 49-54.
- AGÊNCIA PATRÍCIA GALVÃO. No discurso de posse, presidente Dilma reitera compromisso de honrar as mulheres brasileiras. **Agência Patrícia Galvão**. 01 jan. 2011. Disponível em: <<https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/politica/noticias-politica/01012011-no-discurso-de-posse-presidente-dilma-reitera-compromisso-de-honrar-as-mulheres-brasileiras-2/>>. Acesso em: 03 maio 2020.
- AGUIAR, Jéssica Sapore. **Existo porque resisto: Práticas de re-existência de jovens mulheres aprendizes frente às assimetrias de gênero**. 2017. 140 f. (Dissertação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.
- AGUIAR, Márcia Ângela. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. (Livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018. Capítulo I, p. 8-22.
- AGUIAR, Plínio. "Ensino médio brasileiro é um desastre", diz ministro da Educação. **R7. Educação**. 30 ago. 2018. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/ensino-medio-brasileiro-e-um-desastre-diz-ministro-da-educacao-30082018>>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Camila Pompeu. Para romper o silêncio da escola: corpo, currículo e cultura. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Lucina Pacheco (Org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. Capítulo IV, p. 53-70.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. O conservadorismo saiu do armário!: a luta contra a ideologia de gênero do movimento escola sem partido. **Revista Ártemis**. v. 22, n. 1, p. 32-42. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/32142> Acesso em: 19 de julho de 2018.

ARAÚJO, Clara. Incongruências e dubiedades, deslegitimação e legitimação: o golpe contra Dilma Rousseff. In: RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (Org.). **O Golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2018. Capítulo III, p. 33-50.

ARONOVICH, Lola. Prefácio. In: LERNER, Gerda. **A criação do Patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

AUAD, Daniela; SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca; ROSENO, Camila. Gênero na educação básica brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos. **ETD – Educação Temática digital**. Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 568-586, jul./set. 2019.

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. **Direitos das Mulheres e Injustiça dos homens**. São Paulo: Moiras, 2019.

BAGGIO, Kátia Gerab. Entre 2013 e 2016, das “Jornadas de Junho” ao golpe. In: MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz. **Historiadores pela democracia: O golpe de 2016: A força do passado**. São Paulo: Alameda, 2016. Capítulo XX, p. 257-270.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200406&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BEARD, Mary. **Mulheres e Poder: Um Manifesto**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2018.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: A experiência vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016b.

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

BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências**. Maringá: Eduem, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2015a.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016b.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2018b.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília, 2018d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 27 jan.2020.

_____. Congresso Nacional. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 15/98; Resolução 03/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 1998. Brasília, CNE/CEB, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº3, de 21 de novembro de 2018. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/59711-parecer-ceb-2018>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan.2012a.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 8, 6 de março de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de maio de 2012b, Seção 1, p.33. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17631-2012-pareceres-do-conselho-pleno>>. Acesso em: 21 ago. 2019

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2 , 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jul. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jul.2010, seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&Itemid=30192>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Cidadania. **Bolsa Família: O Programa**. [201-?]. Disponível em: <<http://desenvolvimentosocial.gov.br/servicos/bolsa-familia>>. Acesso em: 24 abr.2020.

_____. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>. Acesso em: 21 ago. 2019.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 nov. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 22 out. 2018.

_____. Fórum Nacional de Educação. **45ª Nota Pública Sobre a Medida Provisória relativa ao Ensino Médio**. 2016c. Disponível em: <http://contee.org.br/contee/index.php/2016/09/fne-divulga-nota-contra-a-mp-do-ensino-medio/> Acesso em 02 de agosto de 2018.

_____. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 27 out. 2009b. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12061&ano=2009&ato=c67gXSE1EeVpWTa98>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. Medida Provisória MPV 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Presidência da República. Brasília, 22 set. 2016 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 16 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17810-2012-sp-1258713622>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola**, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, [2018?]. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>>. Acesso em: 16 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania Coordenação Geral de Direitos Humanos. **Nota Técnica nº 32/2015 - CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC**, 2015b. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tenica322015_cgdh.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2019.

_____. Presidência da República. Decreto n. 10.004 de 05 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. **Diário Oficial da União**. Brasília, 06 set. 2019b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm>. Acesso em: 04 nov. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC: SEF, 1997.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Medida cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade**. Processo MC ADI 4001148-30.2016.1.00.0000 AL - ALAGOAS

4001148-30.2016.1.00.0000. Requerente: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de ensino - CONTEE. Relator: Ministro Roberto Barroso. Publicação: DJe-056, 23 de março de 2017. Julgamento: 21 de março de 2017. Alagoas, 2017 Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/441766481/medida-cautelar-na-acao-direta-de-inconstitucionalidade-mc-adi-5537-al-alagoas-4001148-3020161000000?ref=topic_feed>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n128/0101-6628-sssoc-128-0085.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRITTO, Tatiana Feitosa de. O que os professores (não) podem dizer? A experiência canadense e a “Escola sem Partido”. **Revista Brasileira De Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100216&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRAL, Maria Aparecida da Silva. Vozes em disputa no campo da História e seu ensino: as controvérsias da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. **REH**. Ano V, vol. 5, n. 10, jul./dez. 2018. Disponível em: <www.escritadahistoria.com>. Acesso em: 20 de set. 2019.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 755-772, jul./set. 2016.

CALLEGARI, Cesar. **Carta aos companheiros do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/06/30/bncc-callegari-deixa-presidencia-de-comissao/>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

CAMPOS, Flávio de. **Oficina de História: volume 3**. São Paulo: Leya, 2016.

CANCELLA DUARTE, A. M.; BATISTA DOS REIS, J.; CORREA, L. M.; REZENDE SALES, S. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, 19 maio 2020. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>>. Acesso em: 15 maio 2020.

CARTA CAPITAL. Movimento Democrático 18 de Março: Apelo à resistência democrática. **Carta Capital**, Política. 02 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/movimento-democratico-18-de-marco-apelo-a-resistencia-democratica/>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTRO, Amanda Motta Angelo; EGGGER, Edla. Alguns apontamentos sobre a epistemologia feministas. **Sociais e Humanas**, Santa Mariae, v. 25, n. 02, julho/dezembro 2012, p. 231-238.

CECHINEL, André; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira; GIUSTINA, Kelli; PEREIRA, Antônio Serafim; PRADO, Silvia. Estudo/Análise documental: Uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**. UNESCO, Criciúma, v. 5, n. 1, Janeiro/junho 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2446>>. Acesso em: 14 set. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CISNE, Mirla. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. São Paulo: Outras expressões, 2015.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura: Revista de Educação e Letras**. v. 22 n. 50, abr/jun 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622>>. Acesso em: 07 abr. 2020.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo ensino médio: quem conhece aprova!” Aprova?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 604-622, junho 2018.. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469>>. Acesso em: 19 jul 2018.

CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista** – Vol. 1, nº 1: 32-46 (janeiro 2006).

CORTEZZI, Luiza. **ARGUMENTOS FAVORÁVEIS E CONTRÁRIOS À BNCC: A produção da aceitação de uma política curricular**. 2018. 95f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. Ocupar e resistir: A insurreição das estudantes paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401159&lng=en&nrm=is>. Acesso em: 20 set. 2019.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. Capítulo VI, p. 47-52.

COSTA E SILVA, Francely Priscila. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação: Belo Horizonte, 2019.

COSTA, Suely Gomes. **Gênero e História**, 2003.

_____. Gênero e História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 2002.

CURY, Carlos Alberto Jamil; REIS; Magalli; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Andréa Ferreira. Por que pesquisar-ensinar História sob a perspectiva das relações de gênero? **História & Ensino: Londrina**, v.3, pp.37-45, abr.1997

DELPHY, Christine. Teorias do Patriarcado. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène le; SENOTIER, Danièle (orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 173-178.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

DEZEMONE, Marcus. Diretrizes curriculares. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 91-97.

DIAS, Luiz Antonio; SEGURADO, Rosemary (Org). **O golpe de 2016: razões, atores e consequências** São Paulo: Intermeios; PUC-SP-PIPEq, 2018.

Dionísio, B. *et al.* Eduardo Cunha é preso em Brasília por decisão de Sérgio Moro. Paraná RPC. **G1**. 19 out. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/juiz-federal-sergio-moro-determina-prisao-de-eduardo-cunha.html>>. Acesso em: 19 set. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS IMPACTOS NAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR In: AGUIAR, Márcia Ângela e DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** (Livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018. Capítulo V, p. 38-43.

DUARTE, Constância Lima. **Imprensa feminina e feminista no Brasil: Século XIX.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. **Memoricídio: o apagamento da história das mulheres na literatura e na imprensa.** Aracaju, UFSE, 2019. (Mesa redonda no XVIII Seminário Internacional Mulher e Literatura).

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das Mulheres no Ocidente.** A Antiguidade. Vol. 1, Edições Afrontamento, Porto, 1990.

DUTRA, Zeila Aparecida Pereira. A primavera das mulheres: Ciberfeminismo e os Movimentos Feministas. **Feminismos.** Vol.6, N.2, Mai. – Ago. 2018.

ESCOLA SEM PARTIDO. [2018?]. Disponível em: < <https://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

ESTADÃO. 2019. Michel Temer é preso na Operação Lava Jato. **Estadão**. Estadão ao vivo. 21 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/ao-vivo/temer-presos>>. Acesso em: 19 set. 2019.

FARIAS, Marcilene Nascimento de. A história das mulheres e as representações do feminino na história. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 17, n. 3, p. 924-925, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2009000300021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jun. 2018.

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a Bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

_____. **Mulheres e caça às bruxas: Da Idade Média aos dias atuais**. São Paulo: Boitempo, 2019a.

_____. Caça às bruxas ajuda a entender aumento de feminicídios, diz Sílvia Federici. **Quatro Cinco Um**. Ciências Sociais. São Paulo, 24 set. 2019b. Entrevista. Disponível em: <quatrocinco.um.com.br/br/noticias/c/caca-as-bruxas-ajuda-a-entender-aumento-de-femicidios-diz-silvia-federici>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FERRARI, Anderson; MARQUES, Lucina Pacheco (Org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

FERREIRA, Carolina Branco de Castro. Feminismos web: linhas de ação e maneiras de atuação no debate feminista contemporâneo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 44, p. 199-228, jun. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332015000100199&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 fev. 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. CENTRALIDADE DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA “ORDEM E PROGRESSO”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, Junho 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200287>. Acesso em: 16 set. 2018.

FLECK, Giovana. Para educadoras, ‘Escola Sem Partido’ e vigilância de professores criam ambiente de medo no ensino. **Sul 21**. Caderno Geral. 01 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/11/para-educadoras-escola-sem-partido-e-vigilancia-de-professores-criam-ambiente-de-medo-no-ensino/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

FNE. Fórum Nacional de Educação. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação Sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/45%C2%AA-Nota-Ensino-Me%CC%81dio-FNE-26_09_-Final.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2019.

FOLHAPRESS. Pesquisa aponta Lula como favorito à eleição de 2018. **Notícias ao Minuto**. Política ao Minuto, 08 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.noticiasao minuto.com.br/politica/235897/pesquisa-aponta-lula-como-favorito-a-eleicao-de-2018>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2008a.

_____. **Arqueologia do Saber**. 7ª edição. Rio de Janeiro, 2005.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Ditos e Escritos**. Volume IV. Estratégia, podersaber. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Estratégias, poder-saber**. Coleção Ditos e Escritos (IV), Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2003b.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003a.

_____. **História da Sexualidade, 2: O Uso dos Prazeres**. 5.ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **Segurança, Território, População**. Trad. Eduardo Brandão. SP: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1989.

FRACCARO, Glaucia. **Os direitos das mulheres: Feminismo e trabalho no Brasil (1917-1937)**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

_____. RAMOS, Ana Flávia Cernic. O golpe de 2016 na vida das mulheres. In: MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz. **Historiadores pela democracia: O golpe de 2016: A força do passado**. São Paulo: Alameda, 2016. Capítulo X, p. 251-256.

FRANCO, Marielle. “Mulher, negra, favelada e parlamentar: resistir é pleonasmo”. In: RUBIM, Linda. ARGOLO, Fernanda (org.). **O Golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2018. Capítulo IX, p. 117-126.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem: O que bem se diz... bem se entende**. REPEM (Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina): 2006. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>> Acesso em: 10 dez. 2018.

FRASER, Nancy. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Cristina (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paz & Terra, RJ/SP, 2018, 38ª ed.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

G1. Pesquisa Datafolha: Lula, 39%; Bolsonaro, 19%; Marina, 8%; Alckmin, 6%; Ciro, 5%. **G1**. Eleições 2018: Eleição em números. 22 ago. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/08/22/pesquisa-datafolha-lula-39-bolsonaro-19-marina-8-alckmin-6-ciro-5.ghtml>>. Acesso em: 08 jan. 2020.

GABRIEL, Carmem. Currículo de história. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Capítulo XIV, p. 72-78

GAMA, Zacarias. A Ponte para o Futuro e a Educação Nacional: de volta ao passado. In: PRONER, Carol; CITTADINO, Gisele; TENENBAUM, Marcio; RAMOS FILHO, Wilson (orgs). **A resistência ao golpe de 2016**— Bauru: Canal 6, 2016. 425 p. 23 cm. (Projeto Editorial Praxis). Capítulo 103, p. 423-425.

GARCEL, F. Sancionada lei que dobra tolerância às “pedaladas”. **Paraná Portal**, Paraná, 02 set. 2016. Disponível em: <<https://paranaportal.uol.com.br/politica/sancionada-lei-que-dobra-tolerancia-as-pedaladas-e-dispensa-autorizacao-do-congresso/>>. Acesso em: 19 set. 2019.

GARCIA, Carla Cristina. Breve História do Feminismo. São Paulo: Claridade, 2015. 120p.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Carolina. Brasil tem mais de 2,5 milhões de professores. **Agência Brasil**. Educação. 15 out. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educação/noticia/2018-10/brasil-tem-mais-de-25-milhoes-de-professores>>. Acesso em: 26 set. 2019.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GREEN, James N.; QUINALHA, Renan. Brasil: Virando as costas ao futuro. In: MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz. **Historiadores pela democracia: O golpe de 2016: A força do passado**. São Paulo: Alameda, 2016. p. 181- 186.

GUAZINA, Liziane; PRIOR, Helder; ARAÚJO, Bruno. ENQUADRAMENTOS DE UMA CRISE: o impeachment de Dilma Rousseff em editoriais nacionais e internacionais. **COMPOLÍTICA**, Porto Alegre, UFRGS, maio de 2017. Disponível em <http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2017/06/GUAZINA_PRIOR_ARAUJO_ENQUADRAMENTOS-DE-UMA-CRISE.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, vol. 26 no. 1 São Paulo Jan./June 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005>. Acesso em: 16 set. 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: A educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

HORNBURG, N. SILVA, R. da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista técnico científica do ICPG** Vol. 3n. 10 - jan.-jun./2007.

IBGE. Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica**. Brasília, n. 38, p.1-13, jun. 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____, 2019a. **Conheça o Brasil – População**. Quantidade de homens e mulheres. Disponível em: <https://e-duca.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>.. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2019b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 25 de mai. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2019a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 13 abr. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie**: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.

_____. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2019.

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras**: Malleus Maleficaum. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2015.

KUENZER, Acacia Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017.

LEÃO, Geraldo. A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular? [online]. *SciELO em Perspectiva: Humanas*, 2016. Disponível em: <<http://humanas.blog.scielo.org/blog/2016/09/06/a-quem-interessa-a-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em 16 set. 2018.

_____. O QUE OS JOVENS PODEM ESPERAR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100126&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 out. 2018.

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

LIBLIK, Carmem Silvia da Fonseca Kummer. Uma história toda sua: trajetórias de historiadoras brasileiras, 1940 – 1990. **Cadernos de gênero e tecnologia**. Capa > v. 8, n. 29/30 (2014). Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/6125>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.) **Educação contra a barbárie**: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 127-134.

LEITE, Miriam Moreira. **Outra face do feminismo**: Maria Lacerda de Moura. São Paulo: Ática, 1984.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do Currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela e DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. (Livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018. Capítulo II, p. 23-27.

_____; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2 (56) – maio/ago. 2008.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218. Dez. 2007.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

_____. Uma leitura da História da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História**. São Paulo, n. 11, Nov. 1994.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZZI, Carla (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 443-481.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MACEDO, Elizabeth. A Base Nacional Comum para currículos: Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. AS DEMANDAS CONSERVADORAS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, June 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200507&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____. Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2012, vol.42, n.147, pp.716-737. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. Currículo: Política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

_____. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e212010, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100302&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 nov. 2019.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Religião e Política no Brasil Contemporâneo: uma análise dos pentecostais e carismáticos católicos. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, v.

35, n. 2, p. 45-72, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872015000200045&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 dez. 2019.

MARQUES, Luciana Pacheco; FERREIRA, Adriana Marques. Gestos de silenciamento no/do cotidiano escolar. In: FERRARI, Anderson; MARQUES, Lucina Pacheco (Org.). **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. Capítulo I, p. 9-26.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MATHIEU, Nicole-Claude. Sexo e gênero. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène le; SENOTIER, Danièle (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. Capítulo X, p. 222-231.

MATOS, Maria Izilda S. de. Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 11, p. 67-75, jan. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634463>>. Acesso em: 30 maio 2018.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: É possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul Global?. **Revista de Sociologia e Política** [online]. 2010, vol.18, n.36, pp.67-92. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782010000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, vol. 16, núm. 2, maio-agosto, 2008, pp. 333-357. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS FILHO, Barnabé. O Golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil**. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018. Capítulo I, p. 5-26.

MELO, Jeane Carla Oliveira de. FEMINISMO, INFORMAÇÃO E GÊNERO: breves notas sobre a representação da mulher brasileira na mídia contemporânea. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**, São Luís, v. 5, n. 2, p. 337-355, jul./dez. 2019. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/13021>>. Acesso em: 06 maio 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete bolsa-escola. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/bolsa-escola/>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MENICUCCI, Eleonora. “O Golpe e as perdas de direitos para as mulheres”. In: RUBIM, Linda. ARGOLO, Fernanda (Org.). **O Golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 65-73.

MEYER, D. E.; SOARES R. F. R; Introdução – Corpo, Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares: um início de reflexão. In: _____. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

MIGUEL, Luis Felipe. Apresentação. In: DIAS, Luiz Antonio, Org.; SEGURADO, Rosemary; DIAS, Luiz Antônio (Org.) **O golpe de 2016: razões, atores e São Paulo**: Intermeios; PUC-SP-PIPEq, 2018.

_____. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 590-621, set. 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 24 set. 2019.

_____. Feminismo e a Política. In: _____.; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014. Capítulo I, p. 17-30.

_____.; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política: uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Prefácio. In: WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos das mulheres**. Tradução e notas de Andreia Reis do Carmo. São Paulo: Edipro/Boitempo, 2016. Prefácio, p. 7-16.

MOTTA, Marly. O governo Dilma Rousseff: da coalizão à colisão. In: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**. 3º ano. São Paulo: FTD, 2016.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. O Brasil à beira do abismo de novo. In: MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz. **Historiadores pela democracia: O golpe de 2016: A força do passado**. São Paulo: Alameda, 2016. p. 89-100.

MOURA, Maria Lacerda de. **Fascismo: filho dileto da igreja e do capital**. São Paulo: Editora Entremares, 2018.

MUCHEMBLED, Robert. **Uma história do diabo – séculos XII-XX**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. A crise brasileira em perspectiva histórica. In: MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz. **Historiadores pela democracia: O golpe de 2016: A força do passado**. São Paulo: Alameda, 2016. p. 57-66.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v11n3/v11n3a20.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: 29 maio 2018.

OLIVEIRA, Eliana de *et al.* Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio-ago. 2003.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, Passo Fundo, p. 390-405, jul./dez. 2016 Disponível em <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 22 set. 2019.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). **Revista Estudos Feministas**. v. 27, n. 3, p. -, 2019. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2019000300211>. Acesso em: 23 jan. 2020.

ORSO, Paulino José. A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21735>>. Acesso em: 16 set. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo. **Presença pedagógica**, v.10, n.55, Belo Horizonte: Dimensão, jan./fev., 2004, p. 53-61.

_____. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan “ideologia de gênero”, p. 23- 52. In: _____; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Org.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. Capítulo I, p. 23-52.

_____. **Pesquisas sobre currículos e culturas: Temas, embates, problemas e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

_____; MEYER, Dagmar Estermann (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PATSCHIKI, Lucas. As lutas da história imediata: para quem serve a verdade histórica? **Revista HISTEDBR On-Line**, vol. 12 n. 48, p. 225-240. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640018/7578>>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História** [online]. 2005, vol. 24, n. 1, p.77-98. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742005000100004>>. Acesso em: 25 maio 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

_____. **Minha História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017a.

_____. Práticas da Memória Feminina. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, nº 18. Ago. 83/ set. 89.

_____. **Os excluídos da História**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

PINSKY, Carla B (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 159, jan. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009>>. Acesso em: 29 maio 2018.

_____; PEDRO, Joana Maria (Org.) **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: contexto, 2016.

PINTO, Céli Regina Jardim. FEMINISMO, HISTÓRIA E PODER. **Revista de Sociologia e Política**, [S.l.], v. 18, n. 36, jun. 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31624>>. Acesso em: 29 maio 2018.

_____. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

_____. Dilma – uma mulher política. In: RUBIM, Linda. ARGOLO, Fernanda (org.). **O Golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2018.

PINTO, Teresa; ALVAREZ, Teresa. Introdução: História, História das mulheres, História de gênero. Produção e transmissão do conhecimento Histórico. **Ex aequo**, Lisboa, n. 30, p. 09-21, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602014000200002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 18 maio 2018.

PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTI, Vanice. (Org). **Presenças de Foucault na Análise do Discurso**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PIPONNIER, Françoise. O universo feminino: espaços e objetos. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no ocidente**. Vol. 2 A Idade Média. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

PIRES, João Davi Avelar. VISÕES SOBRE O FEMININO E O CORPO NA IDADE MÉDIA. **Revista Feminismos**. Vol.3, N.2 e 3, Maio - Dez. 2015. Disponível em: <www.feminismos.neim.ufba.br>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. **Apresenta anteprojetos de lei elaborados pelo Movimento Escola sem Partido.** [2018?] Disponível em: <<http://programaescolasempartido.org>>. Acesso em: 14 set. 2019.

PRONER, Carol *et al.* **A resistência internacional ao golpe de 2016.** Bauru: Canal 6, 2016. 494p. (Projeto Editorial Praxis).

_____; CITTADINO, Gisele; TENENBAUM, Marcio; RAMOS FILHO, Wilson (orgs). **A resistência ao golpe de 2016.** Bauru: Canal 6, 2016. 425 p. 23 cm. (Projeto Editorial Praxis)

PROUNI. Programa Universidade Para Todos. Ministério da Educação. [201-?]. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

RAGO, Margareth. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social.** São Paulo, V. 7, Nº 1-2, out. 1995. Pp. 67-82.

_____. **A aventura de contar-se:** feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

_____. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 11, p. 89-98, jan. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634465>>. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. **Epistemologia feminista, gênero e História.** In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam (Org.). Masculino, feminino e plural. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

RAMOS FILHO, Wilson. Prefácio. In: PRONER, Carol *et al.* **A resistência internacional ao golpe de 2016.** Bauru: Canal 6, 2016. 494p. (Projeto Editorial Praxis). Prefácio, p. 5-14.

RED WOMEN'S WORKSHOP, 1983. Londres. 1 cartaz *apud* PESCHANSKI, João Alexandre. O igualitarismo e a “PEC das domésticas”. **Blog da Boitempo.** 08 abr. 2013. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2013/04/08/o-igualitarismo-e-a-pec-das-domesticas>>. Acesso em: 16 set. 2018.

REIS, José Carlos. **A história entre a Filosofia e a Ciência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REUNI. Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **O que é o Reuni?** 25 mar. 2010. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 24 abr 2020.

RIBEIRO, Renato Janine. Críticas à Base no Facebook. **Gazeta do Povo.** Vida e Cidadania. 18 out. 2015. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/criticas-a-base-no-facebook-4br0lk7gpsilll4ks6fhi129/>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

RODRIGUES, Henrique Estrada. “Escola sem Partido”: A escola do nosso tempo? In: MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz. **Historiadores pela democracia: O Golpe de 2016: A força do passado.** São Paulo: Alameda, 2016. p. 235-244.

RUBIM, Linda. ARGOLO, Fernanda (Org.). **O Golpe na perspectiva de gênero.** Salvador: EDUFBA, 2018.

RUSSEL, Jeffrey B.; ALEXANDER, Brooks. **História da Bruxaria**. São Paulo: Aleph, 2019.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SALES, Shirlei Rezende. **Orkut.com.escol@**: currículos e ciborguização juvenil. 2010. 230 f. Tese - (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

_____; WILLIS, Arlette Ingram. **Gender and Sexuality in the Official High School Curriculum**: Initial Considerations on Brazil and the U.S.A. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2142/106066>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Esquerdas do mundo, uni-vos**. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil**. Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018. Capítulo II, p. 27- 46.

_____. **Democracia e Educação no Brasil**: os desafios do momento atual. 2016. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/287133-1>>. Acesso em: 15 set. 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCHERER, Caroline. **Revoluções coloridas na Sérvia, Geórgia, Azerbaijão e Bielorrússia (2000-2006)**: promoção à democracia ou mudança de regime? Porto Alegre, 2015. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/140511>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, v. 20, UFRGS, 1995, p. 13.

_____. Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20 [S. 1.], n.2, jul./dez. 1990. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 26 maio 2018.

_____. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**. São Paulo: Novas Perspectivas, UNESP, 2011. p. 65-98

_____. Prefácio a "Gender and Politics of History". **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p.11-27, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721/1705>>. Acesso em: 26 maio 2018.

SILVA M. R.; FERRETI, C. J. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n.º. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 18 ago. 2018.

SILVA, Cristiane Bereta. Conhecimento Histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 50-54.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, out, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 nov. 2018.

_____. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

SILVA, Perla Haydee. **De louca a incompetente: construções discursivas em relação à ex-presidenta Dilma Rousseff**. 2019. 139 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) Instituto de Linguagens, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

SWAIN. “História feministas, história do possível”. **Labrys**, Estudos feministas. 2014. Disponível em: <<http://www.tanianavarroswain.com.br/chapitres/bresil/historia%20poss%EDvel.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

TEDESCHI, Losandro Antônio. **As mulheres e a história: uma introdução teórico metodológica**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2012

_____. O fazer histórico e a invisibilidade da mulher. **OP SIS**, vol 7, n. 9, jul-dez 2007.

TERRA. **Governo faz denúncia ao MP de adesivo com ofensa a Dilma**. Brasil. 02 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/governo-denuncia-adesivo-com>>

ofensa-sexual-a-dilma,33f5fa7ff225c4a3d42f654bee769de9sgleRCRD.html>. Acesso em: 27 abr. 2020.

TILLY, Louise. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu** (3) 1994: pp. 29-62. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1722>>. Acesso em: 10 set. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Portal**. Disponível em: <todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 28 abr. 2020.

VIANNA, Cláudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, Agosto de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2020.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZIRBEL, Ilze. **Estudos feministas e estudos de gênero no Brasil**: um debate. 2007. 212f. (Dissertação em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

_____. Reflexões feministas sobre igualdade como uniformização e igualdade relacional. **Perspectiva Filosófica**, vol. 43, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/perspectivafilosofica/article/view/230293>>. Acesso em: 18 ago. 2019.