

**PARA ALÉM DO MENINA VESTE ROSA E MENINO VESTE AZUL:
DISCUTINDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA PARA A
CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

Renata Lewandowski Montagnoli¹
Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva²
Marilândes Mól Ribeiro de Melo³

Resumo:

Em um país marcado pelo machismo, preconceito e violência de gênero como o Brasil, é fundamental problematizar as relações que são construídas socialmente entre homens e mulheres e que se questione como elas interferem na reprodução da sociedade colonialista, machista e patriarcal e no exercício da cidadania plena pelas mulheres. Tais reflexões, em nossa análise são elementos importantes para a construção de uma sociedade livre de preconceitos e emancipadora, uma vez que a apropriação dos saberes historicamente acumulados é uma condição para a compreensão da realidade e, conseqüentemente, para a tomada de decisão quanto ao desejo de transformá-la ou conservá-la. Dito isto, este artigo que se caracteriza como um estudo teórico, de abordagem qualitativa, que se propõe a discutir as contribuições dos estudos de gênero nas escolas como elemento determinante para a compreensão da histórica exclusão social das mulheres e seus impactos sobre a vivência da cidadania plena.

Palavras-chave: Educação. Estudos de Gênero. Cidadania.

Abstract:

In a country marked by 'machismo', prejudice and gender violence such as in Brazil, it is fundamental to problematize the relationships that are socially constructed between men and women and to question how they interfere in the reproduction of a colonialist, sexist and patriarchal society and in the exercise of full citizenship by women. Such considerations, in our analysis, are important elements for the construction of an emancipatory society free of prejudices, since the appropriation of historically accumulated knowledge is a condition for understanding reality and, consequently, for the decision making as to the desire to transform or maintain it. That said, this article, which is characterized as a theoretical study, with a qualitative approach, aims to discuss the contributions of gender studies in school as a determining element for understanding the historical social exclusion of women and their impact on them experiencing full citizenship.

Keywords: Education. Gender Studies. Citizenship.

¹ Licenciada em História pela UNIFEBE/Brusque, com especialização em História e Intolerância pela mesma instituição; mestranda do Mestrado Acadêmico em Educação do IFC/Camboriú; professora efetiva da Rede Municipal de Itapema/SC.

² Doutora em Educação pela UFSC (2014). Professora nos cursos de licenciatura e Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense. Membro e vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos, membro do Grupo EMPesquisa e membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). Coordenadora do PPPGE-IFC.

³ Doutora em Educação pela UFSC (2014). Professora nos cursos de licenciatura e Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense. Membro dos grupos de Pesquisa Ensino e Formação de Professores em Santa Catarina (GPEFESC/UFSC) e Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu (LAPSB/UFSC). Coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia/IFC e Orientadora do Programa Residência Pedagógica/Capes.

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto brasileiro, refletir sobre as Relações de Gênero é um exercício importante e desafiador. Dizemos isto considerando que, de um lado há pessoas com pouco, ou nenhum conhecimento sobre o tema, que acabam contribuindo para um debate empobrecido sobre ele; do outro lado, o embasamento teórico/filosófico que entende gênero como uma categoria que: “[...] procura destacar que as construções dos perfis de comportamento feminino e masculino define-se um em função do outro, uma vez que se constituíram social, cultural e historicamente em um tempo, espaço e cultura determinados” (MATOS, 2000, p. 20). No fogo cruzado do fundamentalismo político e religioso, que não compreende a dimensão e a importância dos estudos de gênero, a escola emerge como espaço privilegiado para o acesso a saberes que são potencialmente capazes de contribuir para a promoção da cidadania e da necessidade da igualdade e justiça social.

Nesse sentido, a escola constitui-se como uma instituição que ao desenvolver processos educativos e formativos calcados na cientificidade; neste aspecto podemos perceber as transformações que ocorrem no seu interior e entorno é relevante, pois “[...] o homem também está em processo de contínua transformação. A capacidade de compreensão e interferência que os seres possuem sobre seu próprio processo de desenvolvimento distingue-os entre si” (SAVIOLI; ZANOTTO, 1996, p. 368). Tais processos educativos e formativos corroboram para que se coloque no horizonte das possibilidades a necessidade de uma sociedade mais justa, inclusiva, democrática e igualitária, superando preconceitos sobre o entendimento da definição de gênero presente no imaginário popular resultante da disseminação de desinformação sobre este conceito. A visão equivocada do que realmente são as relações de gênero, de acordo com a análise de Frigotto (2017, p. 18) “[...] se afirma na criminalização

das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais”.

A compreensão frágil acerca das relações de gênero, aliada ao preconceito e ao conservadorismo produzem no imaginário social a ideia de que trabalhar a diversidade na escola é sinônimo de doutrinação, e, portanto, deve ser criminalizado. Esse é o ponto de vista dos que advogam contra os estudos de gênero e que o entendem como uma forma de conhecimento amoral e que desvirtua os valores da família tradicional. Diante deste paradigma, os profissionais que atuam nas escolas possuem o compromisso de elevar o entendimento sobre esses temas, considerados polêmicos, tratando-os com cientificidade para que desmistifiquem-se os preconceitos.

Nesta perspectiva, é preciso compreender a escola como um espaço privilegiado de diálogo, respeito e de direitos, contrapondo-se à discriminação e arrogância presentes em discursos e práticas nos diversos espaços sociais, inclusive nas escolas. Às escolas e, portanto, aos profissionais que nela atuam, não é permitida a omissão ou reprodução de preconceitos, injustiças e hipocrisias. Dizemos isto tendo presente Paulo Freire (1996, p. 27) que nos faz pensar em “como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com minha arrogância”. Em nossa compreensão, urge a tomada de posição pela dialogicidade que se afirma pela docência comprometida com os valores democráticos e com a humanização.

Sob o olhar de criminalização da temática, a escola se constitui em um espaço de disputas e de interesses entre aqueles que entendem que debater sobre gênero constitui uma forma de doutrinação e aqueles que a compreendem como uma instância privilegiada de construção de saberes que possibilitem condições para a emancipação dos sujeitos e a transformação social. Nesta perspectiva, a escola torna-se um espaço em que é possível a construção de uma

nova visão dos papéis sociais de homens e mulheres, que conseqüentemente façam com que tenhamos uma sociedade mais justa, como escreveu Spink (1994).

Muitas são as ações necessárias para a escola desempenhar este papel. Entre as mais urgentes e imprescindíveis mencionamos a formação dos profissionais que nelas atuam de forma que, cientificamente respaldados não sejam eles próprios os disseminadores de preconceitos e injustiças. Em nossa análise, o conhecimento acerca das questões de gênero por parte dos profissionais da educação possibilitará identificar conceitos, currículos, práticas, recursos didáticos e paradidáticos que vem perpetuando relações colonialistas, violências, preconceitos, estereótipos e a inferiorização de grupos historicamente marginalizados como, por exemplo, as mulheres.

Tendo presente o exposto, entendemos que a escola precisa instituir-se como um espaço de vivência da democracia e não de reprodução das desigualdades. Urge um pensar democrático que demonstre o “[...] que pode acontecer quando educadores, pais, ativistas da comunidade e alunos respondem de forma criativa a todas estas pressões. São uma eloquente prova que a educação não é apenas uma preparação para a vida, mas a própria vida” (APPLE; BEANE, 1997, p. 16).

Em nossa análise, preparar para a vida e a própria vida, implica em construir relações de igualdade entre homens e mulheres historicamente situados. Dito isto, nossa intenção neste artigo é refletir sobre a importância do estudo das relações de gênero no contexto escolar. Para esta reflexão organizamos este artigo em três seções para além desta introdução; são elas: os estudos de gênero; os caminhos dos feminismos; e os estudos de gênero na escola e a cidadania em construção.

2 IDEOLOGIA DE GÊNERO OU RELAÇÕES DE GÊNERO?

A expressão Ideologia de Gênero passou a ser utilizada nos anos finais do século XX pela Igreja Católica em documentos oficiais sobre as questões que envolviam a família e a moral cristã. A ideia de Ideologia pressupõe uma tese que não corresponde ao que realmente são os estudos de gênero. De acordo com o entendimento da Igreja Católica em nota emitida pelos bispos da Regional Sul 3⁴ sobre os riscos da ideologia de gênero está afirmado:

Ora, a ideologia de gênero sustenta que a pessoa humana é sexualmente indefinida e indefinível. Elimina-se a ideia de que os seres humanos se dividem em homem e mulher. Para além das evidências anatômicas, entendem que esta não é uma determinação fixa da natureza, mas resultado de uma cultura ou de uma época. Para a ideologia de gênero o ‘natural’ não é tido como valor humano e é preciso superar até mesmo a distinção da natureza masculina e feminina das pessoas. Com o intuito de superar discriminações, desconsideram-se as diferenças. Acusa-se que as explicações naturais são formulações ideológicas para manter determinada posição social. Como consequência da questão de gênero, promove-se a desvalorização da família em favor da liberdade individual, desconsidera-se a maternidade natural e o matrimônio, e desprezam-se os valores religiosos (BISPOS do Regional Sul 3 emitem nota sobre os riscos da ideologia de gênero, 30/06/2015, s/p.)

Nesta afirmação, observa-se que o entendimento da Igreja Católica com relação às questões de gênero é carregado de preconceito e criminalização, como se as relações de gênero plurais e múltiplas e suas identidades fossem destruir os valores da família e da moral. Importa dizer que a partir dos estudos de gênero busca-se analisar as relações entre homens e mulheres,

⁴ A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) é organizada em 18 segmentos regionais, sendo que o Regional Sul 3 representa o estado do Rio Grande do Sul. Bispos do Regional Sul 3 emitem nota sobre riscos da introdução da Ideologia de Gênero nos Planos Estadual e Municipais de Educação. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/bispos-do-regional-sul-3-emitem-nota-sobre-riscos-da-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 23 de agosto de 2020.

mulheres e mulheres, homens e homens nas sociedades por meio das diversas ciências do campo social e humano. Pedro (1994), em seus estudos argumenta que gênero é uma categoria de análise histórica, que abriu novos campos de análise dos papéis sociais que estavam concentrados na antropologia. Louro (1997, p. 24), por sua vez, entende que:

Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias.

Para ampliar o debate sobre as relações de gênero e suas concepções consideramos importante mencionar Pedro (1994, p. 40) que problematiza o que seria a definição de mulher/fêmea:

Certa vez Marx perguntou: o que é um escravo negro? Um homem de raça negra. Esta explicação é tão boa quanto à outra: um negro é um negro. Ele se torna escravo somente em certas relações. Poderíamos então parafrasear: o que é uma mulher subordinada? Uma fêmea da espécie humana. Esta explicação é tão boa quanto à outra: uma mulher é uma mulher. Ela se torna uma doméstica, uma esposa, um objeto, uma coelhinha, uma prostituta, somente em certas relações.

Conforme podemos observar, para definir o conceito mulher/fêmea é necessário entender o contexto e suas relações, uma vez que nesse cenário é que se formam as definições de feminino e masculino, uma vez que gênero é uma categoria de análise relacional que busca entender as muitas formas de ser e de se relacionar o feminino e o masculino. Essas categorias são indissociáveis, pois só se compreende e se categoriza o feminino porque existe o masculino e também o contrário; não são oposições binárias e sim complementaridades. A esse respeito Matos (2000, p. 15) defende que:

Na realidade, existem muitos gêneros, muitos 'femininos' e 'masculinos', e esforços vem sendo feitos no sentido de se reconhecer a diferença dentro da diferença, apontando que mulher e homem não constituem simples aglomerados; elementos como cultura, classe, etnia, gênero, religião e ocupação devem ser ponderados e inter cruzados numa tentativa de desvendamento mais frutífera, através de pesquisas específicas que evitem tendências a generalizações e premissas preestabelecidas. Sobrevém a preocupação em desfazer noções abstratas de 'mulher' e 'homem', enquanto identidades únicas, a-históricas e essencialistas, para pensar a mulher e o homem como diversidade no bojo da historicidade de suas inter-relações.

A diversidade que envolve o feminino e o masculino, só pode ser compreendida no interior de cada sociedade que "constitui a identidade dos sujeitos" (LOURO, 1997, p. 24); portanto essas identidades são constituídas a partir de suas relações sociais e imprimem nos sujeitos características de raça/etnia, gênero, classe social, crença, sexo. Essas identidades se redefinem, criam suas contradições e exclusões, pois a sociedade institui algumas maneiras tidas como aceitáveis/normais para elas se manifestarem, criando estereótipos de normatividade. É por meio "do aprendizado de papéis, [que] cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas" (LOURO, 1997, p. 23-24). Estereótipos especificam os comportamentos esperados para homens e mulheres: aqueles que não se adequam as normatividades acabam sendo marginalizados ou visibilizados. Ou seja, são estigmatizados e possuem suas identidades deterioradas.

Importa dizer que, um estigma é compreendido como "referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que

estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem” (GOFFMAN, 1982, p. 6) tendo em vista que marca com “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresenta” (GOFFMAN, 1982, p. 5). Ainda de acordo com Goffman (1982, p. 5), a sociedade institui categorizações de pessoas e seus atributos tidos como “comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” e “quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua ‘identidade social’”; se seus atributos o tornam diferente dos demais, se encontra em uma posição menos desejável.

3 EU NÃO PRECISO DO FEMINISMO: SERÁ MESMO?

Entre os grupos socialmente invisibilizados temos as mulheres, os negros, os gays, lésbicas, transexuais, entre outros grupos. Insere-se na luta por visibilidade dos grupos historicamente marginalizados o feminismo, que surge enquanto movimento a partir da reivindicação das mulheres por direitos que lhes eram negados e pela ojeriza ao preconceito no qual estavam subjugadas. Nas palavras de Lisboa (2017, p. 24),

Ao termos a cidadania negada, sequer tivemos acesso aos direitos democráticos. Uma vez conseguido o status de cidadãs, a consolidação dos papéis de gênero atribuídos a homens e mulheres pela sociedade moderna fez com que a nossa participação política, econômica e social se tornasse extremamente difícil, porque já se havia consolidado uma divisão sexual do trabalho que nos mantinha reclusas ao âmbito privado. Qualquer situação problemática que provinha deste espaço era excluída da agenda política.

Com a ascensão do movimento feminista nas décadas de 50-60 do século passado, outros grupos marginalizados também começaram

a ganhar espaço. Pedro (1994, p. 35) explica que “[...] desde o século XIX, o lugar das mulheres na história dependeu das representações dos homens, os quais foram, por muito tempo, os únicos historiadores”; já Louro (1997) mostra que com o movimento feminista nos espaços acadêmicos, essa realidade começou a mudar e passou-se a pensar nas mulheres como grupo de estudos das várias ciências.

Para dar conta dessas novas demandas que vão para além do sexo biológico, do menino veste azul e menina veste rosa, mas que estão imbricadas nas construções sociais, passou-se a usar a terminologia gênero (SILVA, 2005). Nesta categoria o feminismo também se integrou e uniu forças com outros movimentos que lutavam contra as estruturas de poder excludentes. De acordo com Biroli (2017, p. 204) “[...] as teorias feministas politizam o mundo para além das fronteiras da política institucional e, com isso, intensificam o caráter político da teoria política”. Essas disputas de poder e de lutas por espaço na sociedade, no conhecimento, na história

Tiveram como preocupação abrir trilhas renovadoras, desimpedidas de cadeias sistêmicas e das explicações causais; criar possibilidades de articulação e inter-relação; recuperar diferentes verdades e sensações; promover a descentralização dos sujeitos históricos; e permitir a descoberta das ‘histórias de gente sem história’, procurando articular experiências e aspirações de agentes aos quais se negaram lugar e voz dentro do discurso histórico convencional. Nessa perspectiva, o tema da mulher passou a atrair os historiadores desejosos de ampliar os limites de sua disciplina, de abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, de explorar as experiências históricas de homens e mulheres cuja identidade foi frequentemente ignorada ou mencionada apenas de passagem. (MATOS, 1997, p. 90).

Demarcando este cenário, percebemos que muitas vezes as mulheres foram e ainda são excluídas dos processos sociais: uma herança do patriarcalismo e/ou falocentrismo que subjugou o papel da mulher em muitos espaços, assim como de outros grupos/categorias. Sarmiento (2008, p. 19) que

possui sua produção intelectual direcionada às crianças (categoria geracional que durante muito tempo ficou a margem da história) contribui para o entendimento de sua invisibilidade, num processo semelhante ao sofrido pelas mulheres: “[...] as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”. À vista disso, em muitas narrativas as mulheres não estão lá, pois são invisíveis, não são representadas, nem sua importância é narrada, como constata Louro (1997, p. 17):

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência.

Tornar visível o “papel da mulher” e suas identidades sociais foi um árduo trabalho para as feministas que, ao longo da história buscaram maneiras de romper as discriminações e possibilitar que as mulheres fossem percebidas como indivíduos de iguais direitos aos homens. Dessa forma, cabe ao Estado a garantia de igualdade de direitos entre os indivíduos, pois

A Democracia não pode sobreviver em um sistema em que os direitos e garantias fundamentais careçam de uma proteção eficaz. Como muito acertadamente se tem observado, a preservação das liberdades públicas exige a eliminação da concentração de poder e a distribuição de todo o poder que não possa ser eliminado - um sistema de equilíbrio de poderes (CAPPELLETTI, 1984, p. 633).

Neste espaço de não proteção dos direitos das mulheres, é importante lembrar que a invisibilidade feminina consistiu em uma produção de discursos que pregavam que o espaço natural da mulher era o espaço privado e não o público. Esse entendimento da esfera pública para o homem e da esfera privada para a mulher, ainda é muito presente nos discursos

que desqualificam as mulheres por estarem em um ambiente entendido para a masculinidade, para a virilidade (LOURO, 1997). De acordo com Roberto da Matta (1997, p. 7), o espaço privado (casa) e o espaço público (rua) consistem em duas categorias sociológicas fundantes quando se pretende compreender uma sociedade de modo amplo, e que, tanto a casa quanto a rua não indicam apenas espaços geográficos ou fenômenos físicos de podem ser medidos, “mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas e imagens esteticamente emolduradas e inspiradas”. Assim percebidos, em cada um desses espaços, casa e rua, cabem determinadas identidades sociais.

Essa demarcação de espaços para os gêneros perpassa pelas questões de poder, onde aqueles que o detêm determinam as regras sociais. Todas as relações humanas estão intimamente ligadas ao poder, sendo assim, as relações de gênero não deixam de ser também relações de poder que se constituem em processos contraditórios. Nas palavras de Triviños (1987), os opostos estão em permanente interação e, portanto, não podem existir independentemente, por isso que alguns advogam que o espaço privado é o naturalmente/biologicamente destinado às mulheres, porque já definiram que o espaço público é o naturalmente destinado aos homens. Biroli (2017, p.204) ao analisar as teorias feministas afirma que

[...] as experiências das mulheres é que permitiram redefinir as fronteiras entre público e privado. É a partir delas que a divisão sexual do trabalho, a violência na vida familiar, a incidência diferenciada do controle do Estado sobre os corpos, assim como a acomodação entre noções abstratas de liberdade e condições socialmente toleradas de subordinação das mulheres, entre outras questões, vieram à tona como problemas políticos de primeira ordem.

Além das relações humanas demarcarem espaços físicos, demarcam espaços de poder, espaços de prestígio, de discurso autorizado, de fala constituída, e, portanto, as mulheres estão à margem desses processos. Todavia, as relações de gênero têm dentro de suas estruturas as contradições e lutas que fazem surgir do seu âmago novas identidades e formas de se constituir e relacionar entre homens e mulheres. Triviños (1987, p. 67) mostra que as mudanças “[...] se realizam quando se rompem os limites da medida”. Os limites estabelecem a homogeneização, paradigmas e com eles suas tensões que levam as reformulações dos conceitos, mudança extremamente necessária, pois

Trabalhar na perspectiva da diversidade é como ganhar óculos e poder, e com eles mirar o mundo, conhecendo ou reconhecendo outros marcadores indenitários – de gênero, de raça/etnia, geracional, de orientação sexual, de identidade de gênero – e com base nestes reconhecer novas possibilidades de relações sociais que irão gerar mais conhecimento e maior respeito humano (JESUS *et al.*, 2008, p. 44).

Entendemos assim que, as dicotomias que cercam a diversidade das relações sociais e suas especificidades estabelecem também padrões de normatizações. Para pensar nesta questão utilizamos uma crônica do escritor uruguaio Eduardo Galeano (2000, p. 11, grifo do autor):

A AUTORIDADE. Em épocas remotas, as mulheres se sentavam na proa das canoas e os homens na popa. As mulheres caçavam e pescavam. Elas saíam das aldeias e voltavam quando podiam ou queriam. Os homens montavam as choças, preparavam a comida, mantinham acesas as fogueiras contra o frio, cuidavam dos filhos e curtiavam as peles de abrigo. Assim era a vida entre os índios onas e yaganes, na Terra do Fogo, até que um dia os homens mataram todas as mulheres e puseram as máscaras que as mulheres tinham inventado para aterrorizá-los. Somente as meninas recém-nascidas se salvaram do extermínio. Enquanto elas cresciam, os assassinos lhes diziam e repetiam que servir aos homens era seu

destino. Elas acreditaram. Também acreditaram suas filhas e as filhas de suas filhas.

Este fragmento demonstra que a forma como homens e mulheres se relacionam e como são definidos os papéis sociais para ambos é determinado no âmago das sociedades, e, portanto, é uma construção social. Lynn Hunt (1997) argumenta que a concepção da mulher talhada especialmente para o privado e incapaz para o público, é a mesma em quase todos os círculos intelectuais do final do século XVIII e Rago (1998, p. 25) confirma que “da mesma forma, as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental”.

A definição dos espaços para homens e mulheres baseava-se também em questões biológicas como, por exemplo, o útero que definia a mulher e determinava seu comportamento emocional e moral; portanto, para ela havia a necessidade de estar submetida ao espaço do lar. Durante muito tempo pensava-se que o sistema reprodutor feminino era particularmente sensível, e que essa sensibilidade era ainda maior devido à debilidade intelectual feminina. As teorias, principalmente do século XIX, definiam que as mulheres tinham músculos menos desenvolvidos e eram sedentárias por opção. À vista disso, as combinações de fraquezas musculares e intelectuais e sensibilidades emocionais faziam delas os seres mais aptos para criação dos filhos. Desse modo, o útero definia o lugar das mulheres na sociedade como mães.

O discurso dos médicos se unia ao discurso dos políticos. Os homens eram biologicamente fortes, audaciosos e empreendedores; as mulheres eram fracas, inaptas, incapazes. Portanto, “[...] as distinções biológicas emergentes no século XVIII e XIX, através dos discursos médico-científicos, separavam o sexo (genitália) criando diferenças no corpo físico como também no comportamento

social de homens e mulheres” (GAVRON, 2002, p. 107)

Neste espaço de poder e de exclusão social, a literatura destaca que a mulher em boa parte da História Ocidental, esteve à sombra do homem no que diz respeito à vida pública. A medicina com todo o seu poder de veracidade, foi uma das ciências que auxiliou na construção da imagem de inferioridade e submissão da mulher, pois segundo Spink (1994, p. 94) as “[...] teorias médicas, [...] têm o poder de legitimar esta ordem, seja por produzirem um discurso natural sobre uma realidade que é socialmente construída, seja porque este discurso naturalista sobre o corpo se traduz em práticas disciplinares [...]”. Já na Antiguidade um famoso médico (Galeno) buscava reforçar o caráter débil das mulheres:

[...] os órgãos genitais femininos são os olhos de uma toupeira. [...] eles não permitem a visão; eles não abrem, não se projetam, são imperfeitos. [...] a toupeira é mais perfeita do que os animais sem olhos e a mulher é a mais perfeita que outras criaturas. Mas os órgãos internos são sinais evidentes de falta de calor e, portanto, de menor perfeição, porque ‘tal como o humano é o mais perfeito dos animais, assim, na humanidade, o homem é o mais perfeito que a mulher, sendo a razão disto o excesso de calor porque o calor é o principal instrumento da Natureza (SPINK, 1994, p. 96).

Na segunda metade do século XIX, os cientistas buscavam confirmar os estudos de Galeno, instituindo que as mulheres deveriam conservar suas energias para a sua função maior - a maternidade, uma vez que “[...] um desenvolvimento muito grande do cérebro podia atrofiar o útero” (SPINK, 1994, p. 99). Esta afirmação deixa clara a ideia de que, o pensar não

estava associado ao ser feminino e que às mulheres confiava-se outras funções que não necessitavam de um desenvolvimento cognitivo mais apurado.

A corrente positivista auxiliava na construção da diferenciação entre o feminino e o masculino. Gavron relata que (2002, p. 107) “foram várias as argumentações utilizadas pelos pesquisadores para a apontada inferioridade feminina. [...] segundo essas teorias, ela não teria a mesma capacidade de raciocínio”. Além das diversas ciências, as igrejas cristãs também contribuíram, e muito, para a definição de inferioridade do papel da mulher em relação ao homem, como demonstra a citação:

Vós também ó mulheres, sede submissas aos vossos maridos. Não Seja vosso adorno o que aparece extremamente, cabelos trançados, ornamentos de ouro, vestidos elegantes, mas tendes aquele ornato interior e oculto do coração a pureza incorruptível, de um espírito suave e pacífico, o que é tão precioso aos olhos de Deus. Do mesmo modo vós ó maridos, comportai-vos sabiamente no vosso convívio com as vossas mulheres, pois são de sexo mais fraco. (BÍBLIA SAGRADA, PEDRO 3-1, 9 – grifos nossos)

Além da medicina e da igreja, o Estado também auxiliou na manutenção das desigualdades entre os sexos, uma vez que instituíam leis que beneficiavam a honra do homem, em detrimento dos direitos das mulheres. O Estado como instituição de poder, marcada pelo cerne do sexo masculino, é a expressão clara do patriarcalismo institucionalizado, como podemos observar na citação que remete ao Estado e suas leis:

O Estado assumiu um papel central na reconstituição e defesa da família. Leis federais e políticas com respeito à educação das mulheres, ao casamento, à organização familiar, à segurança social, à saúde, ao controle da natalidade e ao trabalho ajudaram a conter a contestação à hierarquia entre os sexos. Particularmente eficaz foi a aprovação da legislação de ‘proteção’ à mulher, que restringia explicitamente o trabalho feminino em benefício do encorajamento das mulheres

a dedicarem-se exclusivamente ao casamento e à maternidade. Ao assegurar que as mulheres continuariam a ganhar salários mais baixos que os homens, o Estado perpetuava a dependência econômica aos homens e reforçava a condição social destes como chefe do lar. Através da lei das políticas sociais e fiscais, e da propaganda, o Estado desempenhou um papel fundamental na legitimação e no fortalecimento da família nuclear (BESSE, 1989, p. 195).

É diante desse cenário de exclusão social, estatal e familiar que as mulheres do século XIX buscaram promover mudanças advindas da formação de segmentos de ideologia feminista, onde “[...] pela primeira vez, as mulheres conheceram a possibilidade histórica de pensar sua condição, não mais como um destino biológico, mas também como uma situação social imposta pelo direito do mais forte, como uma injustiça” (VARIKAS, 1989, p. 19). As mulheres passaram a lutar pelas possibilidades que lhes foram ceifadas devido sua condição biológica/sexual.

No século passado, as lutas pelos direitos das mulheres se intensificaram e as cientistas, de acordo com Louro (1997), passaram a se intitular feministas, questionando a ausência da mulher nos espaços de saber a partir da década de 1960. A escritora anarquista Emma Goldman, expressou essa nova onda de pensamentos que estavam surgindo, principalmente na Europa em relação à figura da mulher:

Para ela o casamento era uma armadilha que fazia da mulher uma parasita, dependente do homem. As malhas desta armadilha estão na institucionalização do amor e da sexualidade, fixando-lhes regras, espaços e tempos que apenas servem para assegurar a dominação masculina, a sua liberdade em detrimento da liberdade das mulheres. A emancipação das mulheres não dependia das mudanças institucionais como o voto ou os direitos civis, mas começava nas suas almas. (SOUZA-LOBO, 1989, p. 31)

As mulheres que se intitulavam feministas, que lutavam pelos seus direitos utilizavam muitas vezes a teoria de Karl Marx

para fundamentar sua luta, uma luta não só baseada em classes como a proposta pelo filósofo alemão, mas uma luta por visibilidade e respeito. Essas mulheres defendiam que a mudança social, “passa necessariamente pela compreensão destas construções históricas, de modo a abrir espaço para os processos de re-significação” (SPINK, 1994, p. 103).

Conforme podemos observar nesta historicização da construção do feminino e do masculino fica evidente que a mulher sempre foi marginalizada e por meio de movimentos de resistência conquistou os direitos que as mulheres de hoje podem usufruir. Dito isto, entendemos que o feminismo foi e é um movimento indispensável para conquistar e assegurar a igualdade entre homens e mulheres. Desse modo, a alegação de não precisar do feminismo, bem como de sua negação, revela desconhecimento sobre o processo histórico de exclusão, lutas, conquistas e justiça social; ou seja, denota o que Freire (2008) chamaria de oprimidos que hospedam em si os opressores.

4 E A ESCOLA NISSO TUDO, COMO FICA?

Nos últimos anos a atividade docente vem sofrendo grande vigilância por parte dos conservadores que entendem a escola como um espaço de doutrinação e não um espaço de conhecimento, da ciência, do debate e da pluralidade de ideias, como estabelece a Carta Magna brasileira. Esse olhar de desconfiança sobre a escola prejudica o desenvolvimento do livre saber e da promoção de igualdade e justiça social.

Na contramão dos processos de ressignificação da visibilidade daqueles que são historicamente excluídos pelos movimentos conservadores que visam manter a ordem social desigual. No Brasil, um desses movimentos é o *Escola Sem Partido*, “[...] criado em 2004, com o objetivo manifesto de ‘dar visibilidade às instrumentalizações do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários’” (ALGEBAILLE, 2017, p. 64). Este movimento tem como principal

bandeira a moral e a ordem nas escolas, além da perseguição a instituições e educadores que não estejam alinhados com as convicções dos pais e estudantes.

O movimento Escola sem Partido foi um dos grandes responsáveis pela compreensão enviesada do conceito de gênero, uma vez que o associam a destruição dos valores familiares. Essa visão prejudica o debate sobre o tema, desmerecendo o diálogo sobre os papéis femininos e masculinos e de todas as demais características que os envolvem, fazendo com que as desigualdades e violências se perpetuem. É importante levar em conta que,

Quando abordamos a questão da diversidade sexual e de gênero, é importante abandonarmos a atitude ingênua de que estamos tratando de uma temática neutra. Concepções preconceituosas e práticas discriminatórias são, frequentemente, legitimadas no cotidiano a partir de um olhar essencialista que, em última instância, afirma: ‘não há o que discutir, homens são homens, mulheres são mulheres e pronto!’ (MADUREIRA, 2007, p. 72)

A diversidade e suas contradições estão presentes na escola, segundo Dubet (2004, p. 540) “[...] uma escola preocupada com a singularidade dos indivíduos age contra a cultura comum [...]”. Por esta razão, o currículo escolar deve ser visto como mecanismo de promoção da subjetividade, da igualdade, da justiça, da cidadania e da democracia no espaço escolar.

Dizemos isto considerando que as escolas, assim como os demais espaços sociais, necessitam despir-se dos preconceitos e violências que reproduzem consciente ou inconscientemente, de forma oficial ou oculta, viabilizando processos educativos e formativos que possibilitem aos trabalhadores da educação e aos estudantes a discussão sobre a igualdade de gênero e a importância da defesa da vida e do exercício da cidadania plena por todos. Tal atitude poderá contribuir para que, no futuro, ocorra a diminuição dos alarmantes índices de violência contra as mulheres e a população LGBTQ+.

A escola é o espelho da reprodução das hierarquias sociais, um espaço de contradições, que “Por um lado, abriga inúmeros preconceitos e reproduz constantemente processos de exclusão. Por outro, é um espaço que pode, sim, desestabilizar as ‘regras do jogo’, tornar as pessoas mais conscientes de si e do mundo em que estão inseridas” (MADUREIRA, 2007, p. 92). À vista disso, as/os estudantes precisam de instrumentos de conhecimento que os façam perceber que as diferenças fazem parte da diversidade de um povo e que elas produzem o conjunto de características do grupo, sendo que cada grupo tem sua própria identidade e que todas devem ser respeitadas. Esse é um debate que envolve o espaço escolar, assim como o currículo e o material didático utilizado pelas escolas e redes de ensino, pois precisamos de políticas públicas que nos seus documentos norteadores especifiquem a importância do respeito à diversidade. Florestan Fernandes (1989, p. 22) assinala que:

O importante, hoje, não é o que a nova lei poderá fazer para acabar com os vestígios de uma pedagogia às avessas, pervertida. É o que ela poderá ser para gerar, a partir de nossos dias, uma educação escolarizada fincada na escola e nucleada na sala de aula. Não basta remover os ‘excessos’ de centralização, que substituem a relação pedagógica pela relação de poder. É preciso construir uma escola autossuficiente e autônoma, capaz de crescer por seus próprios dinamismos. Conferir à sala de aula a capacidade de operar como o *experimentum crucis* da prática escolar humanizada, de libertação do oprimido, de descolonização das mentes e corações dos professores e alunos de integração de todos nas correntes críticas de vitalização da comunidade escolar e de transformação do meio social ambiente.

À vista disso, repensar as relações de gênero e todas as suas faces é um trabalho importante, necessário e urgente para que possamos romper preconceitos e caminharmos na direção de uma sociedade justa e com igualdade entre homens e mulheres.

Para Colling (2015, p. 35):

[...] novas teorias têm sido empregadas para estabelecer um diálogo entre gênero e educação entendendo que a escola é um lugar de demarcação do feminino e do masculino e de estabelecimento das desigualdades de gênero. Se ela foi eficiente em produzir hierarquias e sujeições entre os sexos e os gêneros, pode colaborar na produção de relações igualitárias e democráticas.

É cada vez mais urgente o desenvolvimento de processos educativos e formativos que produzam posturas éticas diante da vida e a construção de relações humanas livres de discriminações, preconceitos e violências de gênero. Meyer (2008, p. 27) nos leva a reflexão “[...] como as diferentes linguagens que constituem os currículos escolares que planejamos e implementamos constroem, ajudam a manter ou re-definem posições sociais de gênero e de sexualidade?” No espaço escolar é visível a inclinação das práticas educativas para a manutenção de estereótipos de gênero, que colocam os meninos como sendo mais habilidosos fisicamente, mais capazes matematicamente; e reforçam a ideia de que meninas são mais propensas ao desenvolvimento da leitura e da obediência. Com essa postura, a escola só perpetua a ideia de inferioridade do feminino e a política machista de dominação, que retira das meninas e dos meninos oportunidades de desenvolverem suas habilidades e aptidões de forma saudável, respeitando suas escolhas e identificações.

O espaço escolar, entendido como espaço de saber e de disputa de poder, é o ambiente de constituição do indivíduo, assim como a família, a sociedade e demais espaços de socialização, portanto, espaço de privilégio para as discussões levantadas neste texto. Discussões essas que perpassam entendimentos e saberes sobre humanidade, cidadania, respeito, igualdade e justiça social, que promovem a mudança social e a vivência da cidadania plena de homens e mulheres. Esse pensamento é reforçado pelas ideias de Seffner e Silva (2013, p. 65):

[...] as opções político-pedagógicas feitas no ambiente escolar, são potentes para construir indivíduos que, mais adiante na vida, aprendam a conviver e aprender com as diferenças, respeitar, tolerar e construir regras de convívio que oportunizem o bem viver. Isso implica afirmar que o desenvolvimento das ações em gênero e sexualidade deve se dar dentro de um quadro de compreensão e valorização dos direitos humanos.

De acordo com Friederichs (2018) a escola é um espaço de múltiplas diferenças, concepções, sendo, portanto necessário trabalhar para que todos que por ali circulam possam aprender a conviver e respeitar as diferenças. O ambiente escolar não pode ser o espaço de perpetuação do patriarcalismo e falocentrismo, do preconceito, da desigualdade, da heteronormatividade; deve ser um espaço de diálogo, de abertura para as múltiplas formas de expressão de gênero e sexualidade, de respeito a todas as formas de diferença, pois é ali, na escola, é que todas as pessoas se encontram que se estabelecem importantes trocas sociais e que as meninas e os meninos terão a possibilidade de coexistir com todas as diferenças e aprender com elas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É muito comum escutarmos que precisamos de uma sociedade mais humana, mais justa, democrática, inclusiva e outros tantos adjetivos que buscam configurar o respeito às subjetividades e a igualdade nas condições materiais concretas de vida. Conforme observamos neste texto, não será possível alcançar esse propósito ignorando os coletivos historicamente marginalizados e inviabilizados pelo poder hegemônico branco, urbano, heterossexual e masculino. É preciso debater sobre os papéis dados a homens e mulheres e problematizar a normatização da sociedade.

Para realizar este debate, várias são as instituições e instâncias, entre as quais estão às escolas, os trabalhadores da educação, os/as estudantes e suas famílias, impelidas a discutir as relações de gênero, o exercício da vivência da cidadã plena e da democracia com o propósito de alcançarmos uma sociedade justa. Não podemos admitir a manutenção estereótipos, preconceitos, violências, desigualdades que foram culturalmente instituídas na sociedade e que cientificamente necessitam ser combatidas, uma vez que segregam grupos sociais e dividem a sociedade.

Em nossa Constituição temos demarcados os princípios de um Estado de Direitos para todos e todas, contudo sabemos que não é por força de leis que as estruturas sociais, sobretudo, não negamos a importância das mesmas a promoção das mudanças. Todavia, a história e a educação já nos demonstraram que as mudanças sociais podem efetivamente ocorrer quando a sociedade é instrumentalizada para. Nós, seres humanos não nascemos com critérios de valor ou com predefinições, estas são desenvolvidas ao longo de nossas vidas e das interações que realizamos. A escola como espaço de socialização, interação e conhecimento, é por lei, a instituição que deveria contemplar a todos e todas, portanto, espaço de grande privilégio para discussões e promoção do respeito à diversidade e a cidadania.

As leituras sobre a temática gênero evidenciam que precisamos superar toda a qualquer diferenciação, discriminação e preconceito que perpetue ideias como a de que “menina veste rosa e menino veste azul”. Devemos ao invés, de discutir questão de cores de vestimentas, discutir se em nosso país meninos e meninas estão tendo suas necessidades básicas atendidas pelo Estado, família e sociedade, pois, isso sim promove cidadania e justiça social para todos e todas.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO,

Gaudêncio (org). *Escola “sem partido”*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 63-74.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib *et al.* Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje. In: ANDERY, Maria Amália Pie Abib *et al.* *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 6. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996. p. 9-16.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. Introdução: Lições da prática. In: APPLE, Michael W.; BEANE, James A (orgs). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 07-18.

BESSE, Susan K. Crimes passionais: a campanha contra os assassinatos de mulheres no Brasil: 1910-1940. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.9, 18, p.181-197. ago./set. 1989.

BÍBLIA, Pedro. Português. *Bíblia Sagrada*. Reed. Versão de Antonio Pereira de Figueiredo. São Paulo: Ed. Das Américas, 1950.

BIROLI, Flávia. Teorias feministas da política, empiria e normatividade. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 102, p. 173-210, 2017.

BISPOS do Regional Sul 3 emitem nota sobre riscos da ideologia de gênero. *CNBB*, 30/06/2015. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/bispos-do-regional-sul-3-emitem-nota-sobre-riscos-da-ideologia-de-genero/>. Acesso em: 23 de agosto de 2020.

BLAY, Eva Alterman. Violência contra a mulher e políticas públicas. *Estudos avançados*. vol.17, no. 49. São Paulo, p. 87-98, set./dez. 2003.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

CAMARGO, Flávio Pereira; ARAÚJO, Rubenilson Pereira de. Qual o lugar do gênero e da diversidade sexual na escola? *Caderno de Gênero e Tecnologia*, n. 25/26, p. 31-48, jan./jun. 2013.

CAPPELLETTI, Mauro. Necesidad y legitimidad de la justicia constitucional. In: FAVOREU, L.; LUCHAIRE, F.; SCHLAICH, K.; *et al.* *Tribunales constitucionales europeos y derechos*

- fundamentais*. Madri: Centro de Estudios Constitucionales, 1984.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- COLLING, Ana Maria. Inquietações sobre educação e gênero. *Revista Trilhas da História*, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p.33-48, jan./jun. 2015.
- DUBET, François. O que é uma escola justa?. *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.
- FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 22-24.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil*. Datafolha Instituto de Pesquisas. 2ª Ed., 2019. Disponível em: <http://www.iff.fiocruz.br/pdf/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.
- FRIEDERICHS, Marta. Educação para a igualdade e respeito à diversidade. In: SILVEIRA, Catharina; FRIEDERICHS, Marta; SOARES, Rosângela; SILVA, Rosimeri Aquino da. *Educação em gênero e diversidade*. Coordenado pela SEAD/UFRGS, 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 71-86.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Escola "sem partido": esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.
- GALEANO, Eduardo. *Mulheres*. Porto Alegre: L&PM, 2000.
- GAVRON, Eva Lúcia. Mulher honesta sente desejo? *Revista Esboços*, Florianópolis, UFSC, n. 9, p. 105-116, 2002.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HALL, Catherine. Sweet Home. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Dir.). *História da vida privada – Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*, volume 4. São Paulo: Cia. das Letras, 1997. p. 53-87.
- HUNT, Lynn. Revolução Francesa e vida privada. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Dir.). *História da vida privada – Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*, volume 4. São Paulo: Cia. das Letras, 1997. p. 21-51.
- JESUS, Beto; RAMIRES, Lula; UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia. *Diversidade Sexual na Escola – Uma metodologia de trabalho com adolescentes e jovens*. Ed. Especial, revisada e ampliada. São Paulo: ECOS – Comunicação em Sexualidades, 2008.
- JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 10-14.
- LAGARDE, Marcela. *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid (Espanha): Horas y Horas, 1996.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000. p. 8-34.
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. v. 03, n. 04, Belo Horizonte, p. 62-70, jan./jul. 2011.
- MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. *Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola: A Construção de uma Cultura Democrática*. 2007. 429 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MATOS, Maria Izilda S. de. Outras Histórias: As mulheres e estudos dos gêneros – percursos e possibilidades. In: SAMARA, Eni de Mesquita; SOIHET, Raquel; MATOS, Maria Izilda S. de. *Gênero em debate: trajetórias e perspectivas na historiografia contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 84-114.

MATOS, Maria Izilda S. *Por uma História da mulher*. Bauru: EDUSC, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero, Sexualidade e Currículo: Gênero e sexualidade na educação escolar. In: Educação para a Igualdade de Gênero. *Salto para o Futuro*, Brasília, ano XVIII, boletim 26, p. 20-30, nov. 2008.

PANORAMA da violência contra as mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais. N. 1 (2016). Brasília: Senado Federal, *Observatório da Mulher contra a Violência*, 2016. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/institucional/datasenad/o/omv/indicadores/relatorios/BR.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero na pesquisa histórica. *Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n. 2, p. 35-44, 1994.

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: PEDRO, Joana Maria Philippe; GROSSI, Miriam Pilar (Org.). *Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998. p. 21-41.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Orgs); *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SAVIOLI, Marcia Regina; ZANOTTO, Maria de Lourdes Barra. O real é edificado pela razão: Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). In: ANDERY, Maria Amália Pie Abib *et al.* *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 6. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996. p. 363-372.

SEFFNER, Fernando.; SILVA, Rosimeri Aquino da. A norma é para cumprir ou para transgredir? O complicado equilíbrio das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. In: CAREGNATO, Célia. Elizabete.; BOMBASSARO, Luiz. Carlos. *Diversidade Cultural: Viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação*. Porto Alegre, Novello & Carbonelli, 2013. p. 61-82.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução a teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. Emma Goldman – Revolução e Desencanto: do Público ao Privado. In: BRESCIANI, Maria Stella Martins (org.). *A Mulher no Espaço Público*. São Paulo: Ed. Marco Zero, 1989. p. 29-41.

SPINK, Mary Jane Paris (org). *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VARIKAS, Eleni. Pátria: uma metáfora da exclusão das mulheres. In: BRESCIANI, Maria Stella Martins (org). *Revista Brasileira de História - A mulher no espaço público*. São Paulo: ANPUH-Marco Zero, v. 9, n. 218, p. 19-28, ago./set. 1989.