

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

NATHALLY DIAS ANDRADE CARDOSO

**As noções sobre feminismo das estudantes do Centro de Ensino Médio 804 do Recanto
das Emas do Distrito Federal**

BRASÍLIA-DF

2021

NATHALLY DIAS ANDRADE CARDOSO

(17/0019900)

As noções sobre feminismo das estudantes do Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas do Distrito Federal

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Serviço Social, SER, da Universidade de Brasília apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Bacharela em Serviço Social.

Orientadora: Prof. Dra. Michelly Ferreira Monteiro Elias.

BRASÍLIA – DF

2021

AGRADECIMENTOS

À vida.

À minha ancestralidade, minhas raízes, minhas versões e o que sou.

À minha mãe, Amélia, minha fonte de guerra e amor.

À minha avó, Isabel, pela sabedoria, pelo colo e pelo lar.

As minhas companheiras de vidas e irmãs de coração, Isabella, Mariana e Rayane, a vocês devo a minha vontade de lutar por um mundo mais justo.

À minha orientadora, Prof. Dr^a Michelly Monteiro, sem você eu não teria a bússola necessária no trilhar desse caminho. Obrigada pela competência e paciência.

As Profs. Doutoras Priscilla Andrade e Silvia Yannoulas, minha eterna gratidão pela delicadeza, firmeza e qualidade que proporcionaram ao meu trilhar acadêmico.

E também as mulheres que vieram e as que virão.

*Um dia não votava, também não estudava
De casa ela saiu, pra rua foi armada
Armada de ousadia, o medo escondia
Homem privilegiado mais sistema, oprimia
Um salve vai pras mina que na luta botam fé
Lugar de mulher é onde ela quiser!*

Marina Peralta

RESUMO

Este trabalho se dispôs a compreender a origem e a presença das noções sobre feminismo das adolescentes matriculadas em Ensino Médio da política pública de educação do Distrito Federal/Brasil. Através do arcabouço teórico e da pesquisa de campo, bem como, das devidas reflexões sobre a maneira em que o feminismo é discutido nas escolas e de qual forma ele é apreendido pelas estudantes o presente trabalho se desenvolveu. A fim de analisar as questões propostas o levantamento bibliográfico deu-se a partir das categorias *Patriarcado*, *Feminismo* e *Educação*, buscando debruçar-se em uma perspectiva alinhada também aos princípios do Serviço Social brasileiro. Foram compreendidas ainda as questões referentes ao neoconservadorismo no Brasil, bem como, suas inferências na educação e na sociedade. Os procedimentos metodológicos se alinharam à pesquisa qualitativa com o objetivo de traçar as noções das estudantes sobre o tema.

Palavras-chave: *Patriarcado; Feminismo; Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular e; Neoconservadorismo.*

ABSTRACT

This work intended to understand the origin and presence of notions about feminism of adolescents enrolled in high school in the public education policy of the Federal District/Brazil. Through the theoretical framework and field research, as well as due reflections on the way in which feminism is discussed in schools and how it is learned by students, the present work was developed. In order to analyze the proposed questions, the bibliographic survey took place about the categories Patriarchy, Feminism and Education, seeking to look into a perspective also aligned with the principles of Brazilian Social Service. The issues related to neoconservatism in Brazil were also understood, as well as its inferences in education and society. The methodological procedures were aligned with qualitative research in order to trace the students' notions on the subject.

Keywords: Patriarchy; Feminism; Education; High School; Common National Curriculum Base and; Neoconservatism.

LISTAS DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CEP- Comitê de Ética e Pesquisa

CEM 804- Centro de Ensino Médio 804

CF/88- Constituição Federal de 1988

DF- Distrito Federal

EC- Emenda Constitucional

FBPF- Federação Brasileira para o Progresso Feminino

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MESP- Movimento Escola Sem Partido

ONGs- Organizações Não Governamentais

PEC- Proposta de Emenda Constitucional

PNE- Plano Nacional de Educação

PT- Partido dos Trabalhadores

TALE- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - FEMINISMO E PATRIARCADO NA REALIDADE BRASILEIRA ..	14
1.1 Concepção de patriarcado e o histórico da luta feminista no Brasil	14
1.2 Neoconservadorismo e os ataques à luta feminista na atualidade	26
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO PÚBLICA E O NEOCONSERVADORISMO NA ATUALIDADE	32
2.1 Concepção de educação e a sua configuração enquanto política pública a partir da Constituição de 1988 no Brasil	32
2.2 Consequências do neoconservadorismo para a educação pública na atualidade	40
CAPÍTULO 3 - A ESCOLA PÚBLICA FRENTE AOS DESAFIOS DO SISTEMA PATRIARCAL	53
3.1 O Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas (CEM 804) no âmbito da política de educação pública no Distrito Federal	53
3.2 Noções de feminismo das estudantes do Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas (CEM 804)	56
3.3 Avanços e retrocessos no enfrentamento ao sistema patriarcal no contexto da escola pública	64
4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
APÊNDICE I	77
APÊNDICE II	80

1-INTRODUÇÃO

O tema a ser percorrido surgiu a partir de inquietações da pesquisadora em questão ao vivenciar seu processo de escolarização baseado em noções estereotipadas e errôneas acerca do feminismo. Ao compreender o feminismo como potencializador dos processos de formação crítica de adolescentes, além de possibilitar descortinar a causa de situações violentas e/ou de discriminações vivenciadas por tais sujeitos, o presente trabalho aborda a temática da relação entre educação e feminismo. Por isso, o objeto de pesquisa trata-se de buscar reflexões acerca da seguinte questão: de qual maneira a escola pública aborda o feminismo e como este é percebido pelas estudantes de Ensino Médio em seu processo de escolarização?

As indagações sobre a presença ou não da discussão que cerca o feminismo no período escolar, especificamente no ensino médio, se faz latente nas questões que consolidam este trabalho. Em prol da busca pela solução dessas indagações, pontos em comum entre feminismo e política pública educacional no Brasil são analisados. Desta maneira, ao reconhecer a escola como espaço de formação norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a fim de instruir crianças e adolescentes baseados em uma perspectiva crítica, aponta-se o tema do feminismo como um conteúdo fundamental para a construção da formação educacional sob uma perspectiva libertadora e humana.

A sociedade ocidental vivencia um modelo desigual e exploratório de determinados grupos e classes sociais. Por sua vez, o patriarcado vigente inserindo-se nessa configuração, estipula a obtenção do poder primário aos homens enquanto oprime as mulheres. *A priori*, esse contrato sexual influencia integralmente o contrato social, impondo às mulheres a condição de objeto, ao mesmo tempo em que reivindica aos homens a posição de sujeitos. No que concerne a esse regime, entende-se que ele perpassa todas as relações da sociedade, inclusive as relações que se desenvolvem através dos processos educativos, logo se pressupõe que estudantes, nesse caso, do ensino médio sofrem com a reprodução do patriarcado nas escolas e nos mais variados espaços da sociabilidade contemporânea.

Tem-se como ponto de partida o patriarcado e contrapondo-o, o feminismo, que preconiza a equidade na sociedade e combate à discriminação baseada em contratos sexuais que objetificam mulheres e em relações de gênero estabelecidas historicamente de maneira desigual entre homens e mulheres. Por esse motivo, o debate acerca dessa temática se faz essencial para adolescentes, uma vez que, o feminismo abre espaço para um entendimento

mais complexo de como o espaço público e privado se engendram baseados nas distinções de gênero. Além disso, pode vir a contribuir para que as estudantes percebam situações de violência, abuso e discriminação, entendidas pelo discurso dominante do patriarcado como situações normais e necessárias. Com isso, a consolidação do presente trabalho abrirá margem para que se observe o contato e o alcance do feminismo em vidas jovens durante o processo educativo e se esses impactos são proporcionados pela escola ou não.

O estudo do tema é importante ainda para o Serviço Social, tendo em vista que os elementos estudados se fazem importante para a discussão das desigualdades, opressões e violências e, por este motivo esbarram nas situações a serem compreendidas e trabalhadas pelas Assistentes Sociais. Questões relacionadas ao patriarcado, ao feminismo e a educação permeiam essa área do conhecimento que tem bases críticas e pautam a atuação profissional do Assistente Social em sua práxis. Em razão disso, debruçar-se sobre análises que possibilitem compreender fatores fundantes da sociedade, assim como, teorias que orientam sua superação são indispensáveis para o fazer profissional, tanto quanto, para o arcabouço ético-político em que se baseia a profissão. Ao destacar a importância desse estudo para a sociedade e para o Serviço Social, se faz necessário evidenciar a notoriedade do assunto para o conhecimento teórico de modo geral, possibilitando a apreensão da relação entre educação e feminismo em um contexto patriarcal.

Inicialmente, o presente trabalho aborda categorias centrais para a realização desse estudo, tais como: ensino médio, feminismo e patriarcado, situando como elas se relacionam entre si, a fim de, situar a fundamentação teórica acerca do objeto que será analisado. O percurso estabelecido visa tornar o debate sobre essa temática mais fluido e crítico, debruçando-se na história dessas categorias, bem como, sobre suas influências, sendo que é na perspectiva do combate às discriminações e para melhor respaldar o estudo ora evocado que tais significados são estruturados.

Para que ocorra a estruturação de uma sociedade e sua manutenção é necessária uma constante organização baseada em determinados preceitos estabelecidos, a fim de manter o poder vigente. No decorrer dos séculos, sobretudo nos mais recentes, essa organização foi se alterando e se reconfigurando para suportar e sustentar as mudanças presentes em cada período, todavia, tal arranjo, além de, possibilitar, priorizou a conservação dos sujeitos dominados e submissos nos modelos sociais subsequentes. Portanto, as disposições erguidas na sociedade e pela sociedade implicam em impactos direcionados não só ao âmbito privado,

como também e, principalmente, à escala pública. Tais influências, por sua vez, limitam ou expandem as funções do ser social através dessa coletividade organizada.

Saffioti (2004) em seu livro *Gênero, Patriarcado e Violência*, abordou essas questões como sendo contradições fundamentais do campo social, convertendo-as em essencialmente de 3 (três): I) Capitalismo; II) Patriarcado e; III) Raça/Etnia. Os componentes dessa tríplice, por seu turno, não podem e nem devem ser entendidos como pilares a serem analisados e compreendidos separadamente, pois representam unificados a base fundamental do sistema de poder existente, compreendido enquanto interseccionalidade por outros autores como:

Avtar Brah (2006), que nos permite pensar feminismos das diferenças sobre a lente da experiência de mulheres não brancas no Reino Unido; as autoras do black feminism norte americano, Patricia Hill Collins (1990); Angela Davis (2017), bell hooks (1984), Audre Lorde (1983). No Brasil, como veremos mais adiante, temos Sueli Carneiro (1985), Luiza Bairros (1995); além de Lélia Gonzales (1988) e Beatriz Nascimento (1989), que não trabalharam com o conceito em si, mas com muitas premissas que o antecedem (ASSIS, 2019, p. 23).

Dessa maneira, ao abordar o referencial teórico sobre *patriarcado, feminismo e ensino médio* os associando entre si, cabe salientar que o primeiro conceito é a base sócio histórica do tema e incide nos outros conceitos que, por sua vez, possuem a possibilidade de incidir enquanto ferramentas no combate às desigualdades oriundas do patriarcado.

De acordo com o exposto, o levantamento bibliográfico realizado a fim apreender a construção teórica do patriarcado debruçou-se sobre a perspectiva das autoras Hirata (2018) e Saffioti (2004) contribuindo, esta última, também no arcabouço da categoria seguinte. Para respaldar o feminismo, as autoras hooks (2015), Lisboa (2010), Luciano (2015), Saffioti (1976) fizeram-se presentes, ademais, autores como Brandão (2007), Cury (2002), Moraes (2012), Saviani (2013; 2014) basearam o início da discussão referente ao ensino médio.

Já em relação aos procedimentos metodológicos da pesquisa optou-se por desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo. Visando abarcar as possibilidades que esta modalidade compreende em relação à dimensão subjetiva do tema. Entende-se por isso que a escolha da pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Baseando-se na perspectiva materialista-histórica-dialética para a realização desse estudo, destaca-se a partir de Konder (1981) as categorias da contradição e da mediação para a análise do objeto de pesquisa. Aspectos que contribuem para o seu caráter *contestador*. De maneira que, os pensamentos críticos oriundos do método quando semeados tem a capacidade

de “assustar muita gente pelo mundo afora, talvez causem tumulto, mas não são baderneiros inconsequentes; a presença deles na consciência das pessoas é necessária para que não seja esquecida a essência do pensamento dialético” (KONDER, 1981, p. 85).

Em relação aos procedimentos metodológicos, além da revisão bibliográfica, foi realizada a pesquisa de campo através da aplicação de questionário com as estudantes da escola do Centro de Ensino Médio (CEM) 804 do Recanto das Emas do Distrito Federal (DF) através da responsável pela intermediação entre a pesquisadora e as estudantes, tendo a responsável assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme solicitado (Apêndice II). A pesquisa baseou-se no critério da amostragem, uma vez que, “a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade” (MINAYO, 1994, p. 43). A utilização desta técnica permitiu que somente uma escola fosse elencada para a realização da pesquisa, sendo limitada ainda a quantidade de turmas escolhidas para a aplicação do questionário (Apêndice I). É importante ressaltar que o questionário não foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), pois em detrimento da pandemia do COVID-19 e do isolamento social, as aulas se transmutaram para o modelo não presencial e, por conseguinte, não foi realizado contato direto com as estudantes. O questionário priorizou ainda os devidos cuidados éticos da pesquisa e apresentou risco mínimo as adolescentes.

Isto posto, infere-se que a pesquisa buscou compreender a noção das estudantes de ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal e para isto aplicou questionário de cunho qualitativo às estudantes de 03 (três) turmas de 3º (terceiro) ano do Ensino Médio do CEM 804. Pelo fato de a escola apresentar grande quantidade de estudantes matriculados, a pesquisa se limitou a apenas 03 (três) turmas de 3º ano (terceiro), tendo sido selecionadas a critério da coordenação pedagógica do CEM 804, onde em média cada turma conta com 20 estudantes, conforme informado pela própria escola. Dessa maneira, as turmas abarcadas pela pesquisa foram os 3ºs anos B, E e F.

A escolha do ano escolar deu-se em razão deste ser o último ano da etapa e consequentemente onde os estudantes já tiveram a oportunidade de vivenciar a maior parte da experiência desta fase da educação básica, bem como, puderam estudar acerca das disciplinas ofertadas de acordo com a política pública de educação. Vale salientar que o CEM 804 foi escolhido no Distrito Federal para ser uma das 05 (cinco) escolas pilotos para implementarem a Reforma do Ensino Médio. Já o público-alvo selecionado para a aplicação do questionário foi direcionado às estudantes do sexo feminino. Pois, devido ao fato do movimento feminista

concentrar seus esforços à luta emancipatória das mulheres, o questionário teve por objetivo conhecer a visão das mulheres estudantes sobre as noções de feminismo. Vale ressaltar aqui que o feminismo não se destina unicamente às mulheres, os homens incrementam parcela destinatária das conquistas do movimento feminista, contudo, neste trabalho o público alvo se limita a parcela feminina da população.

O motivo da escolha da escola se deu após pesquisa acerca das escolas com perfil mais receptivo a este tipo de abordagem, onde o CEM 804 despontou em suas redes sociais (*Facebook e Instagram*) por demonstrar propostas pluralistas e respeitosas, e por isso, foi considerado enquanto opção viável para a aplicação do questionário. Porém, o motivo da escolha não significa que outras escolas não tenham o mesmo perfil, somente não estão atuantes nas redes sociais no mesmo nível. Desta forma, após a aplicação do questionário os dados foram coletados e contaram com suas devidas análises.

Diante desses elementos o trabalho está organizado em 03 (três) capítulos, onde o 1º aborda a contextualização e conceituação do sistema patriarcal no recorte brasileiro e discorre sobre o significado do movimento feminista, bem como, debate as conquistas logradas pelas feministas. Este capítulo evidencia ainda as características do neoconservadorismo e quais as estratégias utilizadas por este no ataque à luta feminista brasileira atual.

Já o segundo capítulo conceitua a educação pública enquanto direito, discorrendo sobre o percurso das configurações e normatizações da educação enquanto política pública no Brasil posteriormente a Constituição Federal de 1988. Neste capítulo são debatidas também as influências do neoconservadorismo para a educação, elencando as ferramentas e os ataques de cunho conservador contra os avanços a esta política pública. Onde as questões de gênero e a busca pela equidade por meio da educação são impactadas negativamente.

No último capítulo a pesquisa de campo é traduzida em linhas e a escola escolhida (CEM 804) é situada na política pública de educação do Distrito Federal, a fim de, demonstrar de que maneira a escola pública se coloca frente aos desafios impostos pelo patriarcado. As noções das estudantes sobre feminismo são também identificadas e o papel da instituição educacional na construção dessa noção é apontado. Por fim, os avanços e retrocessos no enfrentamento as conseqüências do sistema patriarcal para a educação atrelada às questões de gênero são ponderados de acordo com o levantamento bibliográfico e a coleta de dados.

CAPÍTULO 1 - FEMINISMO E PATRIARCADO NA REALIDADE BRASILEIRA

O feminismo e o patriarcado serão abordados ao decorrer das seguintes linhas levando em consideração a relação deste com o histórico da luta do movimento feminista brasileiro. Isto posto, ainda neste capítulo será apresentado enquanto um dos principais agentes contra a luta feminista no Brasil o neoconservadorismo que, por sua vez, será conceituado no item 1.2 e entrelaçado aos demais temas. Dessa forma, sua concepção será tratada e, por conseguinte, seu papel aos ataques contra o movimento feminista na atualidade brasileira.

1.1 Concepção de patriarcado e o histórico da luta feminista no Brasil

Historicamente, ao se discutir a concepção de patriarcado recorre-se a propriedade e a família, temas importantes que se correlacionam e servem de base para o entendimento das raízes patriarcais na sociedade atual. O modelo em destaque na hodiernidade pressupõe a meta de uma família nuclear, isto é, uma configuração formada por um pai, uma mãe e seus filhos, onde nesta ordem cada papel exerce maior dominação sobre os outros, dessa forma, tal modelo passou a se instaurar “quando a propriedade privada se sobrepôs à propriedade coletiva, quando os interesses da transmissão por herança fizeram nascer a preponderância do direito paterno e da monogamia, o matrimônio começou a depender inteiramente de considerações econômicas” (ENGELS, 1987, p. 24). Nesse sentido, vale evidenciar que o ponto destacado nesta última sentença, diz respeito à monogamia, sendo esta, berço das relações de dominação e propriedade, onde foi construída e exigida socialmente em prol do fator econômico de maneira associada à submissão das mulheres nesse regime. Isto posto, entende-se, que

[...] a monogamia nasceu da concentração de grandes riquezas nas mesmas mãos - as de um homem - e do desejo de transmitir essas riquezas, por herança, aos filhos deste homem, excluídos os filhos de qualquer outro. Para isso era necessária a monogamia da mulher, mas não a do homem; tanto assim que a monogamia daquela não constituiu o menor empecilho à poligamia, oculta ou descarada, deste (ENGELS, 1987, p. 22).

Vale destacar que a monogamia, registrou-se inicialmente com “a família sindiásmica, no período de transição entre a fase média e a fase superior da barbárie; seu triunfo definitivo é um dos sintomas da civilização nascente” (ENGELS, 1987, p. 16). Produzida com um fim específico, o do lucro, a monogamia proporcionou raízes necessárias para a formação do sistema capitalista e apresentou condições e consequências limitadoras às mulheres. Pelo aspecto biológico que envolve a concepção de fetos que virão a ser herdeiros descendentes de homens que possuem propriedades, a mulher se torna agente dessa verificação legítima, sendo

obrigada a viver de acordo. Atribuições essas que se desenvolvem diferentemente para os homens, uma vez que, estes não possuem o mesmo papel na gestação e, por conseguinte, detêm considerável liberdade no modelo monogâmico patriarcal (ENGELS, 1987).

Assim sendo, sob a luz histórica da família, da monogamia e da propriedade privada, entende-se quão necessário se fez e, ainda faz, o patriarcado para sistemas econômicos. Isto posto, infere-se que “existe uma forte associação entre as origens históricas (e até arqueológicas) das famílias e o patriarcado. O próprio termo “família” remete a essa origem, pois se refere, etimologicamente, ao vocábulo latino *famulus*, que significa o “escravo doméstico”” (MATOS; PARADIS, 2014, p. 63).

Atualmente, a maneira como a sociedade se ordena resume-se em divisões de determinadas categorias, contudo, ela não baseia-se apenas na divisão, como também, na condição desigual fundada e construída pelo modelo social vigente, proporcionando assim, poder e caráter político aos que, na divisão e hierarquização, ocuparam e ocupam espaço privilegiado. Portanto, ao observar a sociedade e a maneira como ela se organiza, percebe-se que existem sistemas estabelecidos e reproduzidos nesta que determinam padrões aceitáveis e graus de liberdades limitadas que conduzem os indivíduos pertencentes a ela. Esses sistemas perpassam campos raciais, de gênero e de classe, além de orientação sexual. A vista disso é fundamental compreender que um só modelo sofre constante influência dos outros e por eles são incorporados, uma vez que, todos se produzem e reproduzem em prol de um mesmo fim. Nesse sentido, o patriarcado não se configura enquanto um modelo de poder oriundo do capitalismo, todavia, incrementa suas características se associando a este e, por conseguinte, aprofundando e ampliando as facetas da submissão das mulheres.

Sendo assim, ao se fazer valer quanto à concepção de patriarcado para esse presente estudo, Hirata (2018) define

[...] por patriarcado “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” (DELPHY, 2009 [2000], p. 172). Para nós não existe uma formação social “patriarcado”, separado do “capitalismo” (HIRATA, 2018, p. 16).

Vale ressaltar, contudo, como já pincelado acima que, esse conjunto no qual o patriarcado contribui e por ele é contribuído, conta com as facetas do capitalismo e do sistema de raça/etnia presentes. O exposto pela autora afirma ainda o caráter indissociável aliado às dependências entre seus componentes, não podendo ser entendidas as consequências desse conjunto como desigualdades compreendidas somente por um ângulo. O sistema patriarcal, por sua vez, impacta a vida tanto de homens quanto de mulheres, causando um efeito mais

ferrenho e dominador nessas últimas, sendo essa dominação, por conseguinte, propulsora da exploração, ocorrendo também, o efeito inversamente proporcional. Em outras palavras, pontuado pela feminista e socióloga Danièle Kergoat, essas relações sociais primárias “exploram dominando e dominam explorando” (KERGOAT, 1978, p. 44, apud HIRATA, 2018, p. 16), isto posto, “não há, de um lado, a dominação patriarcal e, de outro, a exploração capitalista. Para começar, não existe um processo de dominação separado de outro de exploração. Por esta razão, usa-se (...) a expressão dominação-exploração ou exploração-dominação” (SAFFIOTI, 2004, p. 130). Porém, reconhece-se que o patriarcado impregna suas características de maneiras distintas em mulheres que se encaixem nos padrões privilegiados de classe e raça.

Tendo o exposto em vista, Saffioti (2004) se debruça nas divergências existentes da sociedade a fim de compreender seu significado e em suas palavras “a diferença sexual é convertida em diferença política, passando a se exprimir ou em liberdade ou em sujeição. Sendo o patriarcado uma forma de expressão do poder político (...)” (SAFFIOTI, 2004, p. 55). Esse poder político, a seu turno, faculta a seus detentores lugar privilegiado nos contratos existentes no capitalismo, contratos esses que permeiam tanto a esfera social quanto sexual, ao contrário do que se pensa, tais contratos não podem ser encarados enquanto fenômenos isolados, uma vez que, seus impactos alcançam as proporções monumentais em decorrência do espaço que esses pactos ocupam e da maneira como eles se relacionam entre si, fundindo-se em um contrato original.

Nesse sentido, Saffioti (2004), entende o processo de produção e reprodução do patriarcado a partir da construção do contrato original que mutuamente exala a essência do contrato social manifestado através dos direitos políticos de uns sobre os outros, lê-se, a partir disso, de homens sobre mulheres. Outrora, o contrato sexual reflete seu privilégio em prol dos homens, compreendendo, nesse sentido que:

O ponto de vista aqui assumido permite ver a ideologia se corporificando em sentido literal e em sentido figurado. Com efeito, este fenômeno atinge materialmente o corpo de seus portadores e daqueles sobre quem recai. A postura corporal das mulheres enquanto categoria social não tem uma expressão ativa. (...) A ideologia sexista corporifica-se nos agentes sociais tanto de um polo quanto de outro da relação de dominação-subordinação. O sentido figurado da corporificação das ideologias em geral e da sexista em especial reside no vínculo arbitrariamente estabelecido entre fenômenos: voz grave significa poder, ainda que a pessoa fale baixo (SAFFIOTI, 2004, p. 123-124).

É necessário entender que, os contratos se aplicam a todo o corpo social, fugindo do erro em crer que o contrato social possui berço público enquanto o contrato de cunho sexual atinge somente o âmbito privado. Com isso, o sexual além de ser público, incorpora e é

reproduzido pelo próprio Estado, por isso, ao se fazer valer das diferenças e dos contratos, o sistema de dominação-exploração adquire raízes profundas na sociedade, fazendo uso dessas entranhas para se erguer e manter o capitalismo e o patriarcado. Desse modo, tendo em vista seu conceito e deflagrando sua importância para entender o contexto social, político e civil que incide nos seres humanos das sociedades ocidentais torna-se indispensável à utilização do termo *patriarcado*, pois somente seu uso possui a capacidade de abarcar a característica intrínseca do modelo vigente de maneira crítica e histórica.

Neste ângulo, ao focalizar a realidade brasileira, é importante colocar em evidência a particularidade nacional que o patriarcado apresentou e, por conseguinte, reflete impactos até os dias atuais no modelo de organização desta sociedade. Em decorrência do processo de construção histórica brasileira e dos fatores que envolveram essa configuração, é imprescindível dar destaque a colonização sofrida, como também a escravidão que perdurou por séculos, sendo esses movimentos atrelados a vagariedade com a qual a industrialização consolidou-se no Brasil. Portanto, observa-se que o patriarcado esteve presente nesses processos e impactou na organização do Estado Brasileiro, pois “assim como a estrutura patriarcal, a instituição estatal é um sistema que articula as várias dimensões das desigualdades de gênero, transformando-se ao longo do tempo, variando entre os países e oprimindo diferentemente os grupos de mulheres” (MATOS; PARADIS, 2014, p.71-72). Considerando o exposto, infere-se que tanto o assentamento do patriarcado no Brasil determinou e foi determinado por condições particulares, quanto o desenvolvimento do Estado também sofreu por essas características deixando, por conseguinte, cicatrizes profundas nas esferas políticas e sociais deste território. Isto posto, é justo afirmar que ao observar essa particularidade, pode ser apontado o seguinte:

No caso brasileiro, a teoria do patriarcado tem servido para a análise das relações de dominação que antecederam e também as que sucederam a emergência do sistema capitalista. A família patriarcal e o modelo de relações políticas derivado da família estão no cerne dessa questão (MATOS; PARADIS, 2014, p. 80).

Por sua vez, o feminismo apresentado enquanto agente contrário ao patriarcado demonstra presença marcante na sociedade, tendo em vista, as conquistas logradas por este para as mulheres. Todavia, o feminismo, a despeito de, suas inúmeras conquistas nas mais diversas áreas, silenciou e/ou ignorou, a racialização do debate feminista desde sua gênese, bem como, ausentou em certos momentos, os critérios de classe ao decorrer de sua teoria.

De acordo com a autora bell hooks (2015) é acertado que o feminismo do século passado, o XX, emergiu fundado em visões de mulheres brancas da classe média com instruções educacionais, porém, não contemplou - assim como ainda não contempla - todos os

outros segmentos de mulheres que sofriam e sofrem com a submissão. Em vista do exposto, autoras sentiram a necessidade de incorporar essas questões, acrescentando ao feminismo vertentes mais plurais e abrangentes que, acerca da luta pela consolidação em prol de um movimento feminista contra hegemônico que aborde com centralidade a questão da raça, sem desconsiderar os impactos da divisão de classes nas mulheres fosse evocado.

Com isso, algumas das facetas do feminismo foram denominadas por *feminismo negro, feminismo socialista, feminismo liberal e/ou pequeno burguês, feminismo intersseccional e o feminismo radical*. Contudo, e utilizando as palavras de Luciano (2019, p. 27) “apesar de reconhecer que há diferenças no interior deste movimento, optou-se por manter a utilização do termo no singular”, com isso, este presente estudo seguirá esta direção de denominação e conceituará o feminismo mais a frente.

O feminismo faz uso do entendimento do termo patriarcado no trilhar de seu movimento e de sua teoria, a fim de, empreender a realidade feminina também pelos olhares dos estudos de gênero. Dessa maneira, a definição do que é patriarcado, encontra na teoria feminista um apanhado profundo de fatores que caminhem em direção contrária a esse sistema, objetivando seu rompimento, assim como, a desconstrução do machismo no que tange à área dos conhecimentos (LISBOA, 2010).

Portanto, para fins que objetivam denunciar o sistema patriarcal, devem se fazer presentes, principalmente, a utilização do título e do conceito de patriarcado, para além disso, é fundamental dar luz ao sistema patriarcal, a fim de, que se possa combatê-lo e irrompe-lo. Só assim, aponta a autora Saffioti (2004), que os movimentos sociais responsáveis pela resistência a esse modelo de socialização lograrão seu respectivo êxito em permear a gênese desse sistema. Essa resistência para com o patriarcado obtém grande protagonismo no *feminismo*, sendo este, de acordo com a professora Teresa Kleba Lisboa, “movimento sociocultural, que luta por justiça e equidade nas relações entre homens e mulheres e, sobretudo, luta para garantir os direitos humanos, principalmente o das mulheres em função do alto nível de violência e discriminação que padecem” (LISBOA, 2010, p. 69).

A partir disso, a trajetória do movimento feminista deflagrou os preceitos do patriarcado, a fim de, desvencilhar as situações de violência, exploração, discriminação e opressão sofridas por mulheres. Portanto, o conceito a se evocar neste presente estudo acerca do feminismo aborda o apontamento feito pela professora, encarando, desse modo,

[...] que o feminismo tem como pressuposto ético-político denunciar um conjunto de suposições que a sociedade definiu como “natural” (por exemplo, a heterossexualidade, a maternidade), engendram práticas opressivas e discriminatórias, causando sofrimento para as pessoas que fogem do padrão de

“normalidade” estabelecido. Os estudos feministas propõem, ainda, desconstruir os papéis impostos a homens e mulheres pela sociedade, com base na tese de que a diferença sexual é o principal fundamento da subordinação feminina (LISBOA, 2010, p. 69).

Todavia, seu aceite na sociedade apresentou, bem como, apresenta forte oposição por parte daqueles que compõem o discurso dominante e, por conseguinte, encontrou barreiras mantidas pela parte da população que entende o feminismo por seus estereótipos. Isto quer dizer que, as conquistas já alcançadas pelo movimento feminista na sociedade, como também, pelas interferências a favor de seu estudo no campo acadêmico foram logradas com fundamentos nas fartas pressões políticas e lutas executadas por militantes feministas. Por sua vez, os ganhos do âmbito jurídico impactaram desde a questão pública até a vida privada tanto das mulheres, quanto dos homens. Esses ganhos alcançaram, por sua vez, as mulheres do Brasil, todavia, ao inferir acerca da particularidade do feminismo brasileiro, faz-se necessário traçar o caminho histórico percorrido pelas feministas desde o início de sua emergência.

É interessante pontuar que a abolição da escravatura de maneira oficial se deu no Brasil no século XIX, mais especificamente em 1888, época na qual, dados da primeira feminista Nísia Floresta foram elencados. Nísia havia compartilhado dos ideais europeus, como consta em produção textual da autora Saffioti (1976) e, em decorrência de sua longa estada nesse território ao voltar ao Brasil trouxe consigo convicções e princípios vivenciados por lá. Contudo, é importante influir que:

A posição feminista de Nísia Floresta, contudo, permaneceu circunscrita à sua pessoa, não organizando ela nenhum movimento visando à emancipação da mulher. Parece ter assumido postura mais convincente com relação à abolição, pois consta que tenha realizado conferências, no Rio de Janeiro, em 1842, nas quais pregava a liberdade de culto, a emancipação dos escravos e a federação das províncias brasileiras (SAFFIOTI, 1976, p. 145).

Destaca-se que, os caminhos percorridos do Brasil Colonial, tanto quanto do Brasil Imperial até a formação da República não fecundaram bases próprias a uma organização democrática e igualitária. Dessa forma, essa particularidade forneceu motivos específicos para o início de uma revolta, tendo acarretado, por conseguinte, no escopo necessário para o inchamento das lutas pela ampliação de direitos e, por conseguinte, do direito das mulheres. Além dessa condição, um fato curioso ocorreu: um dos pontos focais que contribuíram para a fogueira onde se inflava o feminismo por volta da década de 1910 foi “derivada de núcleos familiares de pais cultos: famílias de muitas posses algumas vezes produziam filhos eruditos (...). Praticamente sem exceção, é dentro desses núcleos familiares diferenciados que surgiam as principais vozes femininas contrárias à opressão da mulher” (PINTO, 2003, p. 17).

Portanto, é fundamental destacar o papel que a educação exerceu -como ainda exerce- em prol da luta por direitos igualitários e contestadores de sistemas sociais que privilegiam uns em decorrência de outros, tendo sido de suma relevância para o feminismo brasileiro. Pois como bem colocado “não havia nessas famílias condutas éticas diversas ou formas alternativas de pensar o papel da mulher, mas um ambiente distinto que possibilitou às filhas o acesso ao mundo culto da leitura e da valorização da educação” (PINTO, 2003, p. 17). Entende-se neste estudo, contudo, o caráter racista e classista presente nesse processo, uma vez que, as filhas de famílias negras e/ou pobres não possuíam tais condições, tanto de recurso, quanto de tempo, além da necessidade em cumprir os respectivos papéis estereotipados que a sociedade subjuguava os indivíduos e em particular as mulheres.

Uma importante figura do feminismo brasileiro foi Bertha Lutz, “filha de uma enfermeira inglesa e de um dos mais importantes cientistas brasileiros de seu tempo, Adolfo Lutz, teve uma condição muito específica que definiu sua trajetória: a de pertencer a duas elites ao mesmo tempo, a econômica e a intelectual” (PINTO, 2003, p. 23). Sua presença deflagrou grande impacto ao movimento feminista, uma vez que, incorporou as pautas sufragistas e exerceu grande influência nessa luta, bem como, refletiu na fundação da Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF) após seu retorno de Paris ao Brasil em 1918 onde buscava a aprimoração de seus estudos (PINTO, 2003). A FBPF tinha como batalha primordial o “direito ao voto, e sem dúvida, encontrou eco entre alguns políticos da República” (PINTO, 2003, p. 24). Contudo, seu caminho apresentou percalços marcantes para a luta em defesa dos ideais feministas, apesar de traçar enquanto objetivo os direitos políticos das mulheres, Bertha Lutz não definiu

[...] a posição de exclusão da mulher como decorrência da posição de poder do homem. A luta pela inclusão não se apresenta como alteração das relações de gênero, mas como um complemento para o bom andamento da sociedade, ou seja, sem mexer com a posição do homem, as mulheres lutavam para ser incluídas como cidadãs (PINTO, 2003, p. 14-15).

A ausência da demarcação da submissão da mulher em detrimento da dominação do homem impactou o período após o alcance do objetivo do sufrágio em 1932, desse modo, quando as mulheres passaram a ter o direito ao voto garantido, a luta feminista sofreu uma desaceleração e um esvaziamento em seu corpo. Isto posto, “não havia, assim, um tema comum que pudesse ser compartilhado como bandeira de luta pelas mulheres de elite, operárias, dos centros urbanos e das localidades rurais, o que levava a uma atuação fragmentada e muito restrita do movimento” (REZENDE, 2016, p. 24). Todavia, anterior a conquista do direito ao voto feminino, o sufrágio brasileiro passou por muitas intempéries até

conseguir ser legitimado. A autora do livro *Uma história do feminismo no Brasil*, Céli Pinto (2003), discorre com propriedade quanto ao *sufragismo à brasileira*, salientando ao início da luta os movimentos individuais que as mulheres realizaram em busca desse direito. Em comum acordo com o apontado pela autora, Mirla Cisne discorre em seu livro acerca do assunto, onde afirma que, “no Brasil, a luta sufragista passa a se manifestar já a partir do século XIX, mas é na década de 1920 que ganha fôlego” (CISNE, 2015, p. 106).

O sufrágio brasileiro foi marcado pela tendência de mulheres de classe social mais abastada e com instrução educacional presente, sendo a educação exercida muitas das vezes no exterior, por este motivo, a influência recebida e repassada contava com o caráter liberal e assumia consequências fortes para o movimento feminista (CISNE, 2015, p. 107). Essa luta introduziu com veemência o feminismo na sociedade e o sufrágio passou a ser reconhecido enquanto primeira onda do feminismo. Essas características assimiladas às expostas acima contribuíram para o entendimento do movimento em “um “feminismo bem comportado” que, por não confrontar os homens da elite, ganhava, inclusive, o respaldo e a legitimidade de muitos deles” (CISNE, 2016, p. 107). Aponta-se ainda que, o feminismo sufragista “foi a porta de entrada das mulheres na arena de luta por seus direitos, não só no Brasil mas em todo o mundo ocidental” (PINTO, 2003, p. 38).

Não obstante ao fato de o sufrágio ter incorporado a primeira vertente feminista é importante evidenciar que outras formas de feminismo ocorreram e aconteceram, por vezes, paralelamente umas as outras. Sendo assim, entende-se que tiveram seus períodos históricos influenciados entre si, porém, sem tirar suas particularidades e centralidade no tempo. Portanto, Pinto (2003) afirma que as direções do feminismo tomaram 03 (três) caminhos, a primeira já formulada antecipadamente e as duas seguintes percorridas abaixo, sendo que a rédea intermediária das vertentes apontou na direção do feminismo que,

[...] foi denominada de “feminismo difuso”, expressa nas mais variadas “manifestações da imprensa feminista alternativa”. Composta por mulheres cultas, “com vidas públicas excepcionais”, muitas delas, jornalistas e escritoras. Essas mulheres reivindicavam não apenas direitos políticos. Defendiam o direito à educação e questionavam a dominação masculina e o interesse dos homens em deixar as mulheres ausentes do mundo público. Além disso, tocaram em assuntos polêmicos para a época, como sexualidade e divórcio (CISNE, 2015, p. 107).

A partir desta segunda vertente do feminismo, este passou a ser encarado diferentemente do feminismo *bem comportado* das sufragistas, tendo passado, portanto, a ser observado enquanto um tipo de feminismo bem menos comportado. Seus impactos, por sua vez, tiveram nuances em relação ao alcance, porém, foram capazes de atingir diferentes partes do território brasileiro, tendo em vista que suas executoras se encontravam espalhadas pelo

campo nacional, a fim de, produzir e espalhar na imprensa a mensagem do feminismo de maneira mais política em busca da conscientização e dos direitos das mulheres. Destaca-se nesse sentido que dos pontos dissonantes com o feminismo inicial, apresentou-se em decorrência do fato do feminismo difuso preocupar-se com a questão da gênese da desigualdade, ou seja, com as figuras dominantes do sistema e com o sistema em si (PINTO, 2003, p. 107).

Por fim, de acordo com Pinto (2003) a última tendência do feminismo destaca-se no início do século XX, tendo se entrelaçado ao anarquismo e ao comunismo, respectivamente, e obteve como protagonistas as militantes dos movimentos de esquerda, mulheres da classe operária e mulheres intelectuais. Como era de se esperar, essa terceira fase do feminismo recebeu para si o papel de mal comportado, pois buscava e lutava em prol da emancipação e da libertação de mulheres, todavia, de maneira radical.

Ao identificar a dominação dos homens sobre as mulheres, mais que isso, ao perceber que a dominação dos homens possui como base a exploração das mulheres, esse feminismo passa a confrontar o patriarcado e, também, o capitalismo, pois a centralidade da luta em torno da questão do trabalho levou muitas mulheres anarquistas e comunistas a deflagrarem lutas contra a jornada intensa e extensa de trabalho, a desigualdade salarial e a exploração capitalista de uma maneira geral. Com isso, passam a confrontar-se diretamente com a classe dominante (CISNE, 2015, p. 108).

Desse modo, após a efervescência dessas 03 (três) facetas do feminismo nas décadas iniciais do século XX, infere-se apontar que:

Embora o feminismo de quaisquer tendências não tenha tido ampla penetração na sociedade brasileira, constituiu verdadeiro marco na história de vida de grande número de mulheres urbanas pertencentes a duas gerações, conquistando, para a mulher, direitos que lhe eram indebitamente negados enquanto personalidade humana (SAFFIOTI, 1976, p. 159).

Os acontecimentos ocorridos a partir da década de 1940 foram influenciados pelo golpe do Estado Novo em 1937, onde, por conseguinte, a organização das mulheres foi reduzida, contudo, não foi deletada integralmente, sendo os caminhos que buscavam a consolidação política do movimento feminista suprimidos (CISNE, 2015, p. 108). Portanto, de acordo com Cisne (2015), apesar de demonstrar movimentações mais discretas e tímidas, as mulheres compuseram, entre as décadas de 1940 até a década de 1970, grupos que lutavam em desfavor da carestia, ou seja, contra o encarecimento do estilo de vida, bem como, a favor da criação dos clubes de mães. Essas lutas se estenderam também à ampliação das benfeitorias nos campos da educação, da saúde e dos mais variados serviços públicos, sendo possível encontrar essas organizações por toda a sociedade, todavia, focalizada nos territórios mais empobrecidos e pauperizados do Brasil (CISNE, 2015, p. 108). Isto posto, percebeu-se

que, paralelamente ao encerramento desse momento que perdurou por volta de 03 (três) décadas, em meado de

[...]1964, com a ditadura engendrada pela autocracia burguesa, até a década de 1970, as feministas passam a integrar a luta contra a ditadura, sendo fortes protagonistas do movimento pela anistia e sua grande maioria identificada com o campo da esquerda brasileira. Muitas mulheres, inclusive, foram presas políticas e barbaramente torturadas, sofrendo, dentre outras formas de tortura, a sexual.(CISNE, 2015, p. 109).

Os processos que sucederam o golpe militar de 1964 permitiram que, apesar da repressão sofrida pelos indivíduos naquele contexto, as motivações contra esse sistema permeassem condições positivas em prol de movimentos contrários a ditadura e, por conseguinte, de movimentos feministas, fazendo com que ele voltasse a ganhar terreno e força no Brasil. Pinto (2003) indica que o ano de 1975 especificamente foi um período inaugural e de abertura para o chamamento de mulheres ao feminismo, tendo ocorrido diversos fatores neste ano que demarcaram fortemente o movimento no Brasil. Por isso, ao adentrar o final da década de 1970, a redemocratização, atrelada a reforma partidária, contribuiu para que as manifestações encontrassem campo fértil para suas reivindicações. Um fato importante ocorrido no mesmo período foi o da anistia, onde concedia perdão aos presos políticos na época truculenta vivenciada desde a ditadura, permitindo, dessa maneira, o retorno de mulheres exiladas (CISNE, 2015). Portanto, ao abordar o contexto do fim da década de 1970, de acordo com Pinto (2003, p. 66) “havia um fato inegável: o movimento feminista existia no Brasil. Frágil, perseguido, fragmentado, mas muito presente, o suficiente para incomodar todos os poderes estabelecidos, tanto dos militares como dos companheiros homens da esquerda”.

Nesse sentido, seguindo a cronologia feminista, o início dos anos de 1980 deflagrou o surgimento de um feminismo denominado por institucionalizado, dando a entender, dessa maneira, que as feministas tendiam a uma aproximação do Estado e buscavam representar suas demandas através dele (PINTO, 2003). Contudo, essa corrente contava com uma bifurcação no movimento feminista, tendo em vista que uma parcela de mulheres que compunham essa organização não compactuava com a institucionalização, pois essa confluência significava uma intimação da autonomia, tanto quanto da unidade do feminismo. Todavia, a corrente institucionalizada ocorreu e “ao recrutar mulheres para o Estado, muitas feministas acabaram se comprometendo com diferentes governos e perdendo sua autonomia” (CISNE, 2015, p. 112).

Uma indicação especial da institucionalização do feminismo ocorreu “por meio dos Conselhos da Condição da Mulher e Delegacias da Mulher, além da presença feminina em cargos eletivos” (CISNE, 2015, p. 112). Um paralelo importante fez-se valer da presença do feminismo no meio acadêmico, onde estudos voltados para a questão da mulher impactaram o viés da saúde e a contra a violência destinada a esta. Céli Pinto (2003) infere ainda que durante a década de 1980, e previamente a postulação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), as feministas tiveram grande impacto na construção e na solidificação desta Constituinte, tendo atuado na produção de fundamentos para que os direitos das mulheres fossem incluídos, ampliados e assegurados, bem como, realizando pressões populares.

Ao chegar à última década do século XX essa institucionalização do feminismo ganha um caráter adicional, sendo esse caráter o das Organizações Não Governamentais (ONGs) e, neste processo, as ONGs alastram-se pelo território nacional, fundindo o feminismo profissionalizado enquanto movimento social (CISNE, 2015). Dessa maneira, este feminismo configura-se enquanto “feminismo bem-comportado e encontra sérios limites institucionais para atuar com autonomia frente ao Estado e demais organismos financiadores das ONGs, trazendo, portanto, grandes implicações e desafios para a luta das mulheres” (CISNE, 2015, p. 113).

Com o decréscimo da 3ª (terceira) vertente do feminismo atrelado às ONGs, a influência marcante da *internet/redes sociais* nas relações da sociedade começou a despontar com veemência depois de 2010 (PEREZ; RICOLDI, 2019), impactando o movimento feminista e maneira em que ele se molda na atualidade. Por essa razão existe hoje um debate entorno da existência de uma nova vertente feminista, a digital e/ou ciberfeminismo, que vem popularizando as pautas do feminismo ligado a interseccionalidade na sociedade. De acordo com esse feminismo oportunidades foram logradas na organização das manifestações feministas em níveis nacional e mundial, possibilitando inferir que, “a diminuição de fronteiras entre os movimentos sociais, intensificada pelos meios de comunicação digitais, permite que discussões e mobilizações que estão sendo feitas em vários países cheguem ao Brasil” (PEREZ; RICOLDI, 2019, p.10). Contudo, essa última vertente ainda esta em pauta e sua classificação vem sendo discutida.

Na contramão da expansão do feminismo esta a presença do ataque latente em desfavor deste até a atualidade, fazendo-se necessário:

entender que as transformações ocorridas no campo do feminismo foram determinadas por um processo global de interferência nos movimentos sociais, tendo, como pano de fundo, o projeto neoliberal que, dentre seus principais objetivos, buscou promover a fragilização, a fragmentação, quando não, a cooptação

dos movimentos sociais. Esse processo encontrou na onguização dos movimentos sociais, da qual o feminismo foi um movimento emblemático, um significativo caminho para sua consolidação (CISNE, 2015, p. 113).

Esses desafios se apresentaram em detrimento de um projeto neoliberal que, por sua vez, configura-se, de acordo com Perry Anderson (1995), enquanto estratégia contrária ao caráter de intervenção do Estado nos âmbitos políticos e econômicos. Esse projeto teve início no século passado, XX, mais precisamente na após a II Guerra Mundial em países onde o capitalismo já contornava as características de organização estatal, todavia, permaneceu em segundo plano por aproximadamente duas décadas em decorrência do contexto vivenciado. Esse aspecto ofuscado se transformou em protagonismo por volta do ano de 1973 em detrimento da crise econômica do pós-guerra “quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação” (ANDERSON, 1995, p. 1). Com isso, o neoliberalismo ganhou fôlego e se estruturou pelo mundo ocidental, no intuito de, colocar-se contra a regulação estatal.

Diante disso, identifica-se que no contexto da realidade brasileira, o neoliberalismo a partir da década de 1990 direcionou suas ações com base no pensamento de que o mercado se regula por ele mesmo e, de acordo com FORNAZIER e MATOS DE OLIVEIRA (2013), o Brasil enfrentou uma ascendência da flexibilização de leis trabalhistas com a abertura do mercado para o estrangeiro.

Ocorre uma reforma do mercado de trabalho, que no entanto não consegue reverter o quadro de desemprego e de aumento da desigualdade no país, mas pode-se dizer que contribui para agravá-lo, pois deixa os trabalhadores mais desprotegidos em relação ao capital – trocando a regulação pública estatal pela regulação via mercado -, fragmenta a classe trabalhadora e aumenta a sua exploração (FORNAZIER e MATOS DE OLIVEIRA, 2003, p. 109).

Levando em consideração o ângulo dessa fragmentação, o projeto neoliberal no Brasil, tem “conseguido um apoio inorgânico e difuso em segmentos pauperizados e desorganizados das classes trabalhadoras” (FILGUEIRAS, 2006, p. 202). Perpassando assim, não apenas o caráter econômico do Estado, como também o social e o político.

Desta maneira, além dos desafios impostos pela construção histórica do feminismo no Brasil, diante do contexto neoliberal, identifica-se a expansão do neoconservadorismo como um fenômeno que também tem colocado inúmeros desafios às lutas feministas. Por este ângulo, destaca-se a importância de ser debatida e aprofundada a discussão que coloca de um lado o neoconservadorismo e o patriarcado e, de outro, o feminismo, ambos configurados na realidade brasileira. Por isso, em detrimento da relação antagônica existente entre feminismo

e neoconservadorismo, o subcapítulo a seguir abordará com maior propriedade tais enlaces, a fim de complementar e situar os temas na atualidade.

1.2 Neoconservadorismo e os ataques à luta feminista na atualidade

O neoconservadorismo apresenta-se enquanto estratégia moderna que visa zelar a moral de uma sociedade, tendo sido, por sua vez, construída com base em preceitos religiosos católicos e evangélicos e em princípios oriundos dos valores da família tradicional. Essa busca pela conservação da moral e dos bons costumes manifesta-se na realidade brasileira atual e proporciona condições nefastas para o avanço das conquistas feministas, tendo em vista que o neoconservadorismo enxerga no feminismo o fim da moral tradicionalista. Contudo, ao debater acerca dessa estratégia, faz-se necessário deflagrar que

[...] o neoconservadorismo estrutura-se como reação ao Welfare State [Estado do bem-estar social], à contracultura e à nova esquerda, fenômenos atrelados ao pós-Segunda Guerra Mundial e ao advento do regime de acumulação fordista. Para os neoconservadores, a crise econômica que atingiu o capitalismo no final dos anos 1960 era antes de tudo uma crise moral, ocasionada pelo abandono dos valores tradicionais que governam a sociedade desde os primórdios da civilização, feito em nome de um igualitarismo artificialmente criado pela intervenção estatal (ALMEIDA, 2018, p. 28).

Nesse sentido, Almeida (2018) apresenta o neoconservadorismo fundamentado nos preceitos arraigados da moral, sugerindo que, para esta corrente, desigualdades sociais e maiores problemas atrelados à organização do Estado existem inerentemente a ordem da sociedade e, sacrificar a ausência dessa ordem pela busca de igualdades e pela liquidação de opressões e dominações acarretaria em fins culturais desastrosos. Por este motivo, o neoconservadorismo busca garantir a lei baseada na moral, pois esse caminho garante a ordem social, permitindo ainda aos indivíduos a manifestação de princípios liberais, sendo as desigualdades sociais, políticas e civis, apontamentos necessários em prol do objetivo elencado e em nome da família. Isto posto,

[...] o neoconservadorismo apresenta-se, então, como forma dominante de apologia conservadora da ordem capitalista, combatendo o Estado social e os direitos sociais, almejando uma sociedade sem restrições ao mercado, reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais (BARROCO, 2015, p. 623-624).

Segundo os autores Juan Marco Vaggione, Maria das Dores Campos Machado e Flávia Biroli (2020) as categorias de gênero e neoconservadorismo são conceituadas propriamente e conectadas entre si de maneira inebriante. Nesse sentido, os autores inferem acerca do neoconservadorismo. De acordo com eles,

[...] a noção de conservadorismo é posicional, e a ideologia e o movimento político conservadores se desenvolvem em resposta ou resistência a situações históricas de mudanças na estrutura social e política. Ou seja, ideologia e iniciativas conservadoras tendem a aparecer quando os segmentos sociais minoritários que desafiam a ordem estabelecida se fortalecem a ponto de ameaçar os fundamentos ideais e materiais das instituições (BIROLI; VAGGIONI; MACHADO, 2020, p. 24).

Portanto, ao entender o funcionamento e a motivação do neoconservadorismo, faz-se necessário identificar brevemente sua diferença em relação ao conservadorismo, uma vez que, este último não foi utilizado como base para a execução deste trabalho, todavia, foi necessário para o entendimento do neoconservadorismo. Almeida (2018) aponta que o conservadorismo tem suas primeiras aparições por volta do século XVIII, onde autores clássicos indicaram uma tendência à conservação dos pilares estruturantes das sociedades da época. O conservadorismo surge, portanto, de acordo com Silvio Almeida, enquanto corrente contrária às possíveis alterações nos valores morais e nas instituições convencionais oriundas das revoluções dadas nos Estados Unidos e na França. Dessa maneira, entende-se que o neoconservadorismo acaba por se enquadrar no modelo de um conservadorismo contemporâneo que objetiva a manutenção de uma certa moralidade de moral e da família.

Isto posto, infere-se que “um dos aspectos mais importantes da aliança entre neoliberais e conservadores, que engendra o neoconservadorismo, é que eles convergem em um narrativa da crise que tem como lócus a família” (BIROLI; VAGGIONI; MACHADO, 2020, p. 26). Por isso, ao retomar esse debate em volta do tema família, é importante destacar sua influência na narrativa neoconservadora e patriarcal que vão de encontro às lutas feministas no Brasil.

A “família” que o neoconservadorismo defende é um espelho das tradições morais cristãs. É formada por um homem e uma mulher, variado entre formulações mais tradicionalistas, nas quais o primeiro provê financeiramente e, outras nas quais a mulher é definida como agente relevante para a prosperidade da família (BIROLI; VAGGIONI; MACHADO, 2020, p. 151).

Esses elementos demonstram que a junção entre família e religião, por sua vez, permeiam o ideário social, tendendo a refletir enquanto uma ordem naturalizada da vida e, portanto, encontra-se intrínseca na sociedade, reproduzindo, nesse sentido, a fábula de que a moral-religiosa deve ser vivenciada por todos como uma conduta correta, até mesmo naqueles que não compartilham do mesmo viés religioso. Por este ângulo, os autores (2020) afirmam que a Igreja Católica e a Igreja Evangélica baseiam os condicionamentos e as direções do neoconservadorismo, inferindo ainda que “a emergência, a solidificação e, inclusive, o apoio popular ao neoconservadorismo se vinculam à necessidade de certo setores de defender a

recuperação de uma moral que se considera ameaçada” (BIROLI; VAGGIONI; MACHADO, 2020, p. 58). Nesse sentido,

A Igreja, desde a experiência colonial, perpetuou seu poder e a sua influência patriarcal, funcionando como uma força opositora de fôlego às transformações demandadas nos direitos das mulheres, tendo, hoje com o apoio adicional das denominações protestantes, um papel importante na manutenção de papéis tradicionais de gênero (MATOS; PARADIS, 2014, p.74).

Todavia, Biroli, Vaggioni e Machado (2020) influem que, apesar dos atores religiosos serem estrutura relevante para o neoconservadorismo, este também capta atores da sociedade civil e de partidos políticos que partilham dos princípios pregados pelo neoconservadorismo em favor da família e contra os direitos reprodutivos e sexuais. Sendo assim, de acordo com agentes neoconservadores, o feminismo apresenta-se diretamente enquanto ameaça a esta moral e, por isso, engendra esforços na oposição da luta feminista.

Dentre a ampla abrangência do pensamento neoconservador, destaca-se que em relação aos direitos das mulheres, essa perspectiva “teve a necessidade de sofisticar as estratégias e os argumentos para se contrapor ao avanço do paradigma dos direitos sexuais e reprodutivos” (BIROLI; VAGGIONI; MACHADO, 2020, p. 64), temas esses de profundo interesse para o movimento feminista. Tais ameaças encontram-se presentes no momento atual, onde o feminismo do século XXI enquadra-se enquanto “um movimento multimodal de mulheres ou a partir de diferentes “comunidades de políticas de gênero”” (MATOS; PARADIS, 2014, p. 92). Tendo em vista ainda que, a

[...] construção do feminismo como ameaça a toda a sociedade, pelos neoconservadores, indica que sua reação não é apenas aos avanços já codificados no âmbito legal e político-institucional mas também aos feminismos [...], enquanto atores políticos. Seu potencial é visto como risco de perda de poder por aqueles cujas posições são resguardadas pelo *status quo* patriarcal (BIROLI; VAGGIONI; MACHADO, 2020, p. 174).

O neoconservadorismo, nesse prisma, se apresenta enquanto aliado ferrenho do patriarcado e, à vista disso, personifica-se enquanto intermediário das pautas patriarcais, colocando-se, por conseguinte, enquanto adversário das questões feministas. Desta maneira, os ataques à luta do movimento feminista se expressam nos mais variados âmbitos da sociedade, e por vezes emergem como uma pauta sorrateira que se impregna na sociedade de maneira camuflada. Por outro lado, tendem também a levantar bandeiras declaradas contra o feminismo, sendo as pessoas que carregam o neoconservadorismo, como corrente teórica de vida, responsáveis por essa divulgação mais insistente e evidente. Por isso, fica explícito que “o neoconservadorismo se volta contra um amplo de políticas para a igualdade de gênero e contra a própria ideia de participação igualitária das mulheres na sociedade. E [...] a estratégia

da “ideologia de gênero” permite essa oposição mais global, anti-igualitária” (BIROLI; VAGGIONI; MACHADO, 2020, p. 170-171).

A “ideologia de gênero” anunciada pela parte religiosa da sociedade enquanto forma de frear os avanços das conquistas feministas, bem como, maneira de condenar as pautas do movimento, ganhou terreno e se alastrou pela sociedade brasileira (REIS; EGGERT, 2017). Desse modo, “o crescente uso do conceito de “ideologia de gênero” é, em si mesmo, uma estratégia transnacional para bloquear as demandas dos movimentos feministas” (BIROLI; VAGGIONI; MACHADO, 2020, p. 37). De acordo com Toni Reis e Edla Eggert(2017), o uso da terminologia da “ideologia de gênero” sugere que sua utilização foi empregada por indivíduos que compactuam e defendem posicionamentos reacionários e tradicionalistas no que diz respeito aos papéis de gênero na sociedade, sendo apresentada, portanto, a “ideologia de gênero” enquanto uma corrente que visa à desconstrução desses estereótipos do homem e da mulher.

Vale ressaltar, nesse sentido, que o combate a *ideologia de gênero* na educação se manifesta de maneira destacada, pois “um dos temas aos quais o ativismo conservador mais apresenta resistências é a educação sexual nas escolas, por considerá-la uma forma de imposição da “ideologia de gênero” a crianças e adolescentes” (BIROLI; VAGGIONI; MACHADO, 2020, p. 73). Por isso, a educação sexual, por sua vez, deve ficar a cargo da família, todavia, como veremos abaixo, a família enquadra inclusive o principal lócus de violências que tenham cunho sexual.

Entende-se que, as pautas feministas utilizam por vezes a categoria analítica do gênero para indicar alguns dos papéis estipulados a homens e mulheres na sociedade, bem como, fazem valer dessa categoria a fim de, alcançarem maiores aspectos da luta. Contudo, com o crescimento do pensamento conservador que disseminou a falsa existência de uma “ideologia de gênero” enquanto algo a ser combatido, aponta-se que uma das estratégias do neoconservadorismo se traduz na tentativa de retirar, com o auxílio da lei, termos que tenham como cerne as relações desiguais de gênero. Dessa maneira, pautas fundamentais que objetivam o fim da opressão das mulheres e buscam sua igualdade em uma sociedade direcionada sem o auxílio das bases do patriarcado, do racismo e da divisão de classes são igualmente suprimidas por esses projetos. Sendo assim,

[...] os projetos costumam indicar expressamente os termos que devem ser excluídos do ordenamento jurídico e das políticas públicas, tais como: enfoque de gênero, enfoque de equidade de gênero, enfoque de igualdade de gênero, violência de gênero, equidade de gênero, igualdade de gênero, expressão de gênero ou identidade de gênero (BIROLI; VAGGIONI; MACHADO, 2020, p. 74).

Portanto, o combate da “ideologia de gênero” enquanto algo utilizado pelos neoconservadores, não se restringe somente ao ataque contra a mulher, todavia, ataca todo o espectro que caminha em desfavor da “pater família”. A sua disseminação proporciona e proporcionou implicações para os movimentos sociais que lutam pela continuidade e proeminência do debate qualificado das questões de gênero. Demonizando e caracterizando como inimigos os diversos movimentos sociais de caráter popular e progressista, como por exemplo, o movimento feminista, criando *fakenews* acerca do tema com o objetivo de desqualificar o movimento e a necessidade do debate. Reconhece-se, por sua vez, o uso do enredo da “ideologia de gênero” como potencializador dos processos de manutenção do *status quo*, possibilitando ainda a criminalização dos movimentos sociais e da luta feminista contra o patriarcado.

Em virtude do exposto acima, impele-se sugerir que os impactos dos ataques neoconservadores à luta feminista limitam e excluem avanços importantes para as mulheres nos campos sociais, políticos e civis. Em busca da manutenção da dita “moral, dos bons costumes e da família”, o neoconservadorismo impede que o feminismo amplie sua presença e conquiste mais direitos para as mulheres. Todavia, além de limitar essa expansão, ele apresenta um retrocesso em larga escala, ameaçando direitos conquistados e dificultando o avanço de novas conquistas. Tendo em vista que, apesar de um direito ser garantido e efetivado, faz-se necessário incessantemente a luta pela sua preservação.

Com isso, a moral tradicionalista apresenta suas raízes arraigadas no caráter patriarcal, indo na corrente contrária ao objetivado pelo movimento feminista. Outro fato também importante é de que a família pode vir a ser apresentada enquanto lar de violência e, em muitos casos, o debate feminista atua no intuito de conscientizar a população de que qualquer tipo de violência deve ser combatido. Porém, com o neoconservadorismo operando pelo seu fim, a família continuará a ser apresentada enquanto

[...]uma construção socio-histórica e cultural, em resposta à realidade econômica e política vivenciada: a família não é uma instituição natural e imutável, com relações harmoniosas, cooperativas e igualitárias. Ao contrário, no decorrer da história até os dias atuais, a família tem se constituído como lugar de dominação, traumas e violência (ANDRADE, 2019, p. 54).

Nesse sentido, os reflexos desse enfrentamento entre feminismo e neoconservadorismo alcançam a área da educação, como apontado brevemente ao decorrer da discussão acerca da ideologia de gênero, sendo a educação por sua vez apresentada enquanto “outra área em que o ataque à perspectiva de gênero vem ocorrendo [...] que, como a cultura, é vista pelos conservadores religiosos como pasta estratégica para a disputa” (BIROLI;

VAGGIONI; MACHADO, 2020, p. 111). Levando em consideração o exposto, o próximo capítulo abordará as contradições, tensões e desafios em torno da relação entre educação e neoconservadorismo, no intuito de compreender a que passo caminha a educação pública no Brasil após a CF/88 e como ela tem contribuído, ou não, para o debate sobre relações de gênero nas escolas públicas.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO PÚBLICA E O NEOCONSERVADORISMO NA ATUALIDADE

Após realizar apontamentos acerca do neoconservadorismo na realidade e inferir sobre sua construção é possível entender que sua relação com a educação insere-se como ponto importante para a manutenção do patriarcado e de seus alcances. Isto posto, faz-se necessário identificar neste segundo capítulo a ligação entre educação pública e neoconservadorismo na atualidade levando em conta o enfoque da realidade brasileira.

Para isso, serão utilizados autores que discorrem sobre tais ideias de maneira embasada e crítica. Nesse sentido, este capítulo possui duas subdivisões, contendo na primeira, debates acerca da conceituação do direito à educação, bem como, das configurações em que a política pública de educação se sucedeu no Brasil após a Constituição Federal Brasileira de 1988, elencando normatizações fundamentais para a estruturação da educação enquanto direito no Brasil. Tais como: o Plano Nacional de Educação (PNE) de Lei nº 13.005 de 2014, a Lei nº 9.131 de 1995 que estipulou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, bem como, as emendas constitucionais subsequentes a esta lei, especialmente, a E.C. nº 59/2009 que estendeu a obrigatoriedade da educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos.

Na segunda subdivisão serão abordados os impactos do neoconservadorismo na educação pública tratando das movimentações reacionárias presentes na realidade brasileira oriundas das forças neoconservadoras que buscam limitar e coordenar os caminhos da educação. Nesta parte serão tratados ainda os projetos e correntes de ideais que circundam a educação, tais como: o Movimento Escola Sem Partido (MESP), a *ideologia de gênero* nas escolas e a Reforma do Ensino Médio, bem como, suas inflexões na BNCC.

2.1 Concepção de educação e a sua configuração enquanto política pública a partir da Constituição de 1988 no Brasil

Na educação existem, de fato, muito teóricos que tentam definir seu conceito e quais suas orientações, bem como, quais suas vinculações e seus impactos, todavia, este estudo irá se deter a seguinte conceituação: “A educação, em suas diversas modalidades, trata-se de uma ferramenta para combater e diminuir as injustiças. [...] Tal processo poderá levar ao desenvolvimento de um espírito crítico fundamental para se evitar novas formas de opressão” (MORAIS, 2012, p. 21). Essa possibilidade de mudança motivada pela educação tornou-se foco de muitos estudos, uma vez que se apresenta como perspectiva real para o desenvolvimento de uma sociedade futura diferente. Por conseguinte, ao encarar a visão de

que com a educação o conhecimento reverbera-se enquanto agente transformador entende-se o seguinte:

Se o conhecimento não transformasse as pessoas e não transformasse a sociedade ele não passaria de uma massa morta de informações, palavras e ideias. Mas o conhecimento é atividade humana condensada e sua socialização traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente. Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, põe em movimento o humano (DUARTE, 2014, p. 46 - 47).

Carlos Cury (2002) afirma ainda que a essência de uma sociedade está na maneira em que seus indivíduos são educados, ou seja, é através da educação que a formação de cidadãos capazes de viver coletivamente é possibilitada e, dessa maneira, é também por meio dela que os direitos civis, sociais e políticos são veiculados. Tendo isso em vista, ao encarar a educação como agente capaz de transformar a sociedade, a fim de alcançar a superação das situações de cunho opressivo, faz-se necessário enfrentar o contexto no qual a educação está inserida.

Atualmente é acertado por autores da área que a inserção da educação em uma sociedade capitalista determina sua condição baseada nos preceitos deste sistema, em virtude disso, a educação apresenta facetas que objetivam a reprodução das relações sociais mantendo o *status quo*, todavia, possui ao mesmo tempo suficientes elementos que podem desencadear condições necessárias para a transformação do estado atual (BRANDÃO, 2007). Em outras palavras, pode-se dizer que "apesar de ser um projeto teórico de reprodução da igualdade, a educação da sociedade capitalista avançada reproduz na moita e consagra a desigualdade social" (BRANDÃO, 2007, p. 41).

O caráter ambíguo da educação favorece a manutenção do sistema capitalista e por se situar no capitalismo e por ele ser propagada atualmente, a educação reproduz suas facetas, entretanto, também oferece condições necessárias para a superação desse sistema por meio do conhecimento. Observa-se, portanto, que a maneira como a educação formal e, especialmente, o Ensino Médio, se dão incorporam questões desiguais e opressoras na sua realização, todavia, busca a democratização do ensino, execução de ações igualitárias e o desenlace de questões de cunho opressivo. Tais ideais são também compreendidos pelo feminismo que, em relação às suas pautas, convergem com as temáticas que cercam a educação, objetivando, por sua vez, assegurar uma educação baseada nos preceitos da igualdade justa e no combate às violências de gênero e desigualdades a todas as pessoas (BIROLI; VAGGIONI; MACHADO, 2020).

Nota-se a partir disso, a importância da defesa da educação formal e do feminismo, ou ainda melhor, do feminismo na educação, inferindo que a busca por tais objetivos em comum

impelem que “a revolução não é apenas um processo de transformação da realidade exterior aos indivíduos, mas é também, de maneira simultânea e interdependente, a transformação dos próprios indivíduos” (DUARTE, 2014, p. 46).

Isto posto, entende-se que o poder da educação

concorre para o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à transformação porque, para que a transformação ocorra, não bastam as condições objetivas; são necessárias também as condições subjetivas. As condições objetivas podem estar maduras para a transformação, mas se não houver o desenvolvimento da consciência dessa necessidade, a mudança não vai ocorrer; e, vice-versa, o desenvolvimento da consciência pode ter amadurecido, mas, faltando as condições objetivas, também a transformação não vai ocorrer. Então a articulação desses dois elementos é fundamental; e a educação aí desempenha um papel importante. E não só a educação em geral, mas também e principalmente a escola (SAVIANI, 2014, p. 24).

Em virtude dos variados processos que foram formados ao redor mundo pelo decorrer dos séculos e, principalmente, dos processos que circundam a educação, pode-se observar que, “a escola tornou-se a forma principal e dominante de educação. Tanto é assim que hoje em dia, quando nós falamos em educação, todo mundo pensa em escola. E obviamente, quando se fala em escola é de educação que se quer falar” (SAVIANI, 2014, p. 27). Nesse sentido, categorias como *educação formal*, *educação institucionalizada* e *educação escolar*, entre outros são utilizadas academicamente para se referir ao exercício da educação através da escola. Por esse motivo, este presente trabalho debruçou-se no termo *escola* para se referir ao processo de aprendizagem, socialização e ensino que ocorrem nesse âmbito.

Esses tipos de educação acima denominados e representados por meio da escola são definidos enquanto ensino pelo “momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor” (BRANDÃO, 2007, p. 11).

Cabe esclarecer, a diferença entre a educação e a questão pedagógica, uma vez que, a pedagogia assume forma a instruir e orientar os processos educativos. De acordo com Saviani (2014), os estudos que cercam a educação e objetivam elucidar seu funcionamento, assim como, evidenciar sua relação com o contexto social vigente, não expandem olhares para a busca em direcionar a ação educativa e não se preocupam, com o teor pedagógico da educação. Sendo assim, “se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia” (SAVIANI, 2014, p. 14).

Tendo em vista o exposto, compreende-se que o foco a ser tratado acerca da educação para o desenvolvimento deste trabalho diz respeito à educação formal, bem como, encara a

escola como aspecto protagonista da educação. Porém, é importante considerar que a educação é um processo que está para além do âmbito escolar.

Nesse sentido, de acordo com o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 7) “a educação existe sob tantas formas e é praticada em situações tão diferentes, que algumas vezes parece ser invisível, a não ser nos lugares onde pendura alguma placa na porta com o seu nome”. E é justamente por permear tantos meios da sociedade que a educação tem um impacto tão forte e marcante nos seus grupos sociais. Por isso, ela não se restringe à escola, pelo contrário, anteriormente ao surgimento da escola a educação já tinha seu papel e sua excelência na sociedade.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (BRANDÃO, 2007, p. 03).

A importância da educação configura-se como uma dimensão fundamental da sociedade, por isso, ao discorrer acerca das formas de educação e compreender que a escola se apresenta como principal meio de garantia desta, faz-se necessário entender sobre o início desta instituição de ensino.

À vista disso, “apenas quando a democratização da cultura e da participação na vida pública colocam a necessidade da democratização do saber, é que surge a escola aberta a qualquer menino livre da cidade estado. A escola primária surge em Atenas por volta do ano 600 A.C.” (BRANDÃO, 2007, p. 17). Todavia, analisa-se que em relação ao Brasil, pode-se dizer que o processo da consolidação da educação é datado mais recentemente, de acordo com Saviani (2013), só em 1548, D. Pedro III instaurou o primeiro regimento que tratava acerca da garantia do direito à educação.

Dessa maneira, com o passar dos séculos viu-se que no Brasil foi assimilada a noção de que “a proclamação da educação como direito foi se incorporando ao discurso dominante e, progressivamente, foi sendo também consagrada na ordenação legal” (SAVIANI, 2013, p. 746). Atualmente os dispositivos legais ultrapassam bem mais que um único regimento garantidor da educação, pois em detrimento da promulgação da Constituição da República Federativa Brasileira de 1988, a educação foi conquistada enquanto política pública social principalmente a partir das lutas das décadas de 1970 e 1980 no Brasil, regulamentada como um direito de cidadania.

Nesse sentido, política pública não indica

[...] sinônimo de política estatal. A palavra *pública*, que sucede a palavra *política*, não tem identificação exclusiva com o Estado. Sua maior identificação é com o que

em latim se denomina de *res publica*, isto é, *res* (coisa), *publica* (de todos) e, por isso, constitui algo que compromete tanto o Estado quanto a sociedade. É, em outras palavras, ação pública, na qual, além do Estado, a sociedade se faz presente, ganhando representatividade, poder de decisão e condições de exercer o controle sobre sua própria reprodução e sobre os atos e decisões do governo. Quando se fala de *res publica*, está se falando também de uma forma de organização política que se pauta pelo interesse comum, da comunidade, da soberania popular e não da soberania dos que governam (PEREIRA, 2008, p. 94).

Com isso, a política pública se situa no âmbito dos diversos direitos e serviços públicos, dentre os quais estão os direitos sociais. Por conseguinte, busca concretizar tal direito social a seu princípio de igualdade, da mesma forma em que também incorpora o princípio da liberdade através dos direitos individuais. Isto acontece em detrimento “do fato desses direitos terem como perspectiva a equidade, a justiça social e, permitirem à sociedade exigir atitudes positivas, ativas do Estado para transformar esses valores em realidade” (PEREIRA, 2008, p. 102).

Por isso, para que a educação não se transforme em um privilégio assegurado somente a uma parcela da sociedade, propiciando dessa maneira, não só desigualdades, como também, a ausência de cidadania, a educação deve ser entendida enquanto um direito social que se concretiza por meio de um conjunto de políticas públicas.

A política pública de educação opera o direito social que viabiliza fundamentalmente a cidadania, sendo de imprescindível relevância para a sociedade. Ao observar o comportamento dessa configuração, compreende-se que “a cidadania acabou por constituir uma fusão entre os direitos individuais e sociais, em que os direitos civis constituem a base de sustentação e de ampliação dos direitos políticos e sociais, ao mesmo tempo em que são fortalecidos por eles” (PEREIRA, 2008, p. 106). Portanto, entender a educação sob a luz do direito social e da cidadania impele em admitir que os processos de luta dos grupos sociais foram traduzidos para o âmbito da lei e concretizaram apontamentos para a execução dessa política pública.

Com o implemento da política pública de educação a obrigatoriedade do ensino para crianças e adolescentes dos 4 (quatro) até os 17 (dezessete) anos promulgada através da Emenda Constitucional nº 59 do ano de 2009 incorporou no campo empírico a dimensão do interesse comum, bem como, deflagrou a direção de política pública que visa o compromisso com os sujeitos destinatários. De acordo com a Constituição é exigido ainda que sejam mantidos “os princípios da universalidade da educação; gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental e liberdade de ensino” (SAVIANI, 2013, p. 753). Portanto, ao evidenciar os fatores que contribuíram para que a educação se tornasse respaldada por normas de

maneira democrática e universal no Brasil, fica claro o protagonismo da Constituição vigente e sua influência para que as configurações dessa política pública tenham sido determinadas.

Em razão disso, elenca-se o artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988, onde inaugura-se a consagração do capítulo acerca da educação apontando a preparação do indivíduo em prol do exercício da cidadania, do pleno desenvolvimento da pessoa e, conseqüentemente, de sua qualificação para a realização do labor como objetivos da educação (CURY, 2013). Nesse sentido, para que tais objetivos pudessem ser logrados, ficou marcado que a educação se caracterizaria enquanto dever do Estado e direito do cidadão, tendo sido tais objetivos amparados ainda pela valorização dos professores, bem como, pelo financiamento da educação. O capítulo destinado a educação conta com princípios que servem de base para se pensar o direito de maneira integral e democrática, tais princípios configuram-se na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (SAVIANI, 2013, p. 752).

Dessa maneira, ao observar os apontamentos sobre educação na Constituição Federal do Brasil, compreende-se sua larga abrangência e importância. Um exemplo prático desta relevância é a quantidade de vezes que o termo *educação* é evocado, possuindo “nome de Título e de Seção próprios. Comparecendo mais de 30 vezes, seja relativamente à educação escolar, seja a formas não escolares de educação. A educação é listada como o primeiro dos direitos sociais no art. 6º” (CURY, 2013, p. 197).

A importância da política de educação regulamentada na CF/88 contribuiu para que os embasamentos financeiros desta pudessem ser estruturados e orientados, visando o funcionamento dessa política pública de forma efetiva. De maneira que os recursos específicos destinados a ela são fundamentais. Por isso,

[...] nossa Constituição nomeia o Estado como o sujeito maior do dever desta prestação social como o objeto do direito. A mesma Constituição convoca a sociedade para colaborar neste dever, seja pelos impostos que paga, seja pela cobrança da qualidade prestacional. Assim, o direito à educação se liga, intrinsecamente, à função pública do Estado na medida em que só ele pode estender universalmente a escola para todos e assim atender o conjunto dos cidadãos com imparcialidade de modo a fazer cumprir os grandes objetivos da democracia e da justiça. Daí as obrigações do Estado quanto ao financiamento e qualificação deste direito. Só ele pode propiciar condições que, na oferta do ensino, vão equalizando novas oportunidades para grupos menos aquinhoados de capital cultural, com insumos diferenciados (CURY, 2013, p. 201-202).

Observa-se que a garantia da educação enquanto direito implica em sua contínua prestação, porém, não é apenas o direito em si que possui esse poder, mas sim, o direito

proclamado, universalizado, efetivado e gratuito. “Deste modo, mesmo as leis infraconstitucionais que se seguiram à Constituição, preservaram eixos fundamentais para a educação tais como gratuidade em toda a escolarização pública, vinculação de impostos, direito público subjetivo, entre outros” (CURY, 2013, p. 205). Contudo, no ano de 2016 foi aprovada, o que defensores da educação direcionam como um retrocesso, a até então Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016, onde “o Congresso Nacional editou a Emenda Constitucional 95/2016, que impôs uma trava ao crescimento real da despesa primária da União pelos próximos vinte anos” (VASCONCELOS FILHO, 2019, p. 131).

Isto significa que os gastos com a educação foram uma das categorias centrais a sofrerem com essa limitação. Sabe-se, todavia, da necessidade em subsidiar uma política pública para que ela tenha sucesso e ao estipular teto de gastos para a educação, o governo caracterizou a emenda enquanto “um projeto de longo prazo de desmonte da proteção social brasileira, e de manutenção da capacidade do Estado em cumprir sua principal função” (ROCHA; MACÁRIO, 2016, p. 458). Este fato reverbera a relevância de um financiamento bem estruturado e destinado a uma política pública social e, sendo a educação importante para o desenvolvimento da sociedade, levando em consideração seu caráter de transformação, faz-se imprescindível que recursos sejam direcionados e entregues à ela, tendo em vista, o necessário para que a estratégia de garantia dos objetivos do direito à educação sejam efetuados e efetivos. Em virtude disto, é importante frisar que o proposto pela Constituição acerca da educação e de seus recursos induz que,

Dar conta desta responsabilidade de prestação de um direito dentro de tal complexidade e importância exige o concurso cooperativo dos vários entes federativos. Daí a redação do art. 211 da CF/1988 em que se aponta a colaboração como conceito capaz de responder à prestação deste direito em um sistema federativo. Além deste artigo, a cooperação é assinalada no § único do art. 23 e no inciso VI do art. 30 e a vinculação de percentual dos impostos no art. 212 para financiar a manutenção e o desenvolvimento da educação. Entretanto, uma emenda constitucional veio dar um sentido maior àquele art. 22 cujo inciso XXIV diz ser competência da União o legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Trata-se da Emenda Constitucional n. 59/1009 que conjuga o Plano Nacional da Educação com um Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração (CURY, 2013, p. 204).

Ao evocar o Plano Nacional de Educação faz-se importante frisar que esse plano, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional funcionam em prol da estruturação da educação enquanto um direito social de cidadania implementado enquanto política pública. Em relação à legislação da educação destaca-se a existência da LDB aprovada em 20 de dezembro de 1996 que estipula acerca da educação escolar e da maneira como o ensino deve ser ministrado em instituições próprias destinadas a este fim. Em seus 09 (nove)

títulos da lei, a LDB dispõe através de mais de 90 (noventa) artigos e de diversos incisos a respeito das configurações da educação, definindo no segundo capítulo sobre educação básica.

O artigo 26 é de fato fundamental para a organização da educação escolar, uma vez que, determina que

“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” (BRASIL, 1996).

Este currículo, por seu turno, é determinado de acordo com as necessidades da sociedade que são, por conseguinte, traduzidas em conteúdos a serem estudados pelos alunos de todas as escolas. A fim de especificar os pontos-chaves para cada etapa de ensino dentro desse contexto dos currículos, o artigo 35A define que a “Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 1996). A LDB buscou através de sua estruturação, “superar a contraposição entre a visão neoliberal e a popular, introduzindo a idéia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem à vida política e produtiva” (NOSELLA, 2011, p. 1056). Sendo a etapa do Ensino Médio primordial para este presente estudo, compreende-se suas finalidades como fundamentais para se entender sua importância, por isso no segundo capítulo da lei e mais especificamente na seção IV é disposto acerca do Ensino Médio, onde se elenca como finalidades desta última etapa da educação básica os subsequentes pontos:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- 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;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A LDB estipulou também os Planos Nacionais de Educação, onde a razão do plano está em apresentar um horizonte para a educação e tendo em vista o direito a está já consolidado, fez-se necessário uma direção precisa para sua realização (REIS; EGGERT, 2017). Com validade de 01 (uma) década, o PNE proporciona para esse período um plano organizado e estruturado de estratégias e metas que visem o detalhamento dos sentidos a serem seguidos pela educação, sendo ao fim deste período realizado outro PNE que passará a valer pelos próximos 10 anos de acordo com as necessidades eminentes da sociedade

brasileira. Dessa forma, com a educação substanciada, discussões importantes para o cenário atual entram no plano de legitimação e buscam através de normas e leis que seus objetivos sejam incorporados nos planos de educação e em outros dispositivos específicos.

A educação possui diversos debates que relacionados entre si tendem a se complementar em prol de um fim em comum, objetivando amenizar as desigualdades sociais, os preconceitos e possibilitar a cidadania. A exemplo disto a discussão das questões de gênero na educação tem como principal desafio efetivar o combate às disparidades e discriminações de gêneros, preconceitos baseados na dominação masculina, desigualdades por parte das meninas em acessar e se capacitarem no âmbito da educação, além de, viabilizar a equidade entre os gêneros e promover os direitos e a emancipação dessas meninas (REIS; EGGERT, 2017). Esses preceitos foram gradualmente estabelecidos, de acordo com Toni Reis e Edla Eggert (2017), pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres de 1979 e pelo Fórum Mundial de Educação dos anos 2000, entre diversas outras convenções, plataformas e princípios.

Cabe destacar também ao se elencar a educação brasileira atrelada a questão de gênero, o Plano Nacional de Política Para Mulheres de 2006, 2008 e 2013, o Plano Nacional de Educação Básica de 2008, Conferências Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2010 e 2014) e de Educação Básica (2008), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio também de 2012 que fomentaram significativamente a questão da igualdade entre os gêneros através da educação (REIS; EGGERT, 2017). Nesse sentido, questões relativas à violência de gênero foram integradas nesse discurso, por isso, passaram a ser fortemente debatidas pela educação.

Todavia, os apontamentos mais recentes discorrem sobre como a noção da perspectiva do debate de gênero se reconfigurou aos olhos conservadores, por esse motivo, o subcapítulo subsequente incorpora as consequências do neoconservadorismo para a educação pública, demonstrando características duras e limitadas em prol da imposição da lógica reacionária.

2.2 Consequências do neoconservadorismo para a educação pública na atualidade

No sistema de produção e reprodução do capital as relações de dominação e exploração se estabelecem a partir da relação de subsunção do trabalho ao capital, se associando de maneira estrutural ao patriarcado e ao racismo, enquanto sistemas de dominação

historicamente estabelecidos anteriores ao capitalismo e que se associam a ele enquanto mecanismo central para sua perpetuação.

Essa compreensão do todo é imprescindível para que se entendam os cenários de uma sociedade de maneira integral. Nesta direção, entende-se que o sistema visa controlar e incorporar elementos da sociedade que contribuam para o processo de engendramento das relações sociais e, sendo a educação fator fundamental para uma sociedade, exercendo ainda, possibilidades contraditórias para o seu desenvolvimento, compreende-se que ela possui um alvo em destaque no meio de sua estrutura. Este alvo, por sua vez, configura-se em virtude da educação agrupar pilares importantes para a transformação da sociedade, tornando-a destinatária de inúmeros ataques que objetivam seu controle e sua limitação de acordo com os interesses da ordem vigente.

No que concerne às diretrizes da educação, observa-se que estas foram se incorporando e sendo moldadas de acordo com as necessidades da sociedade e dos conflitos de classes existentes historicamente, tendo sido imprescindível constantes lutas para que tais legislações fossem proclamadas, garantidas e efetivadas. Porém, em detrimento do caráter de classe do Estado, representando predominante o interesse das classes dominantes, bem como, as constantes mudanças de governo, empreende-se que de tempos em tempos os ventos sopram ora em direção à igualdade social, ora em sentido contrário, aprofundando o conjunto das desigualdades sociais existentes.

É, portanto, no cerne dessas direções contrárias que direitos sociais e políticas públicas sofrem ataques, sendo os agentes neoconservadores responsáveis por buscar a manutenção e ampliação de normas e leis respaldadas em bases reacionárias, arraigadas ainda nas raízes do liberalismo, os protagonistas desses assaltos. Nesse sentido, correntes de estudiosos da educação compreendem que os indícios neoconservadores têm-se acrescido nos últimos anos, provocando alterações marcantes nas metas e nas pautas desenvolvidas pela educação (BIROLI; MACHADO; VAGGIONI, 2020).

De acordo com Almeida (2018, p. 28) o neoconservadorismo impele através de sua pauta a “restauração da autoridade da lei, do restabelecimento da ordem e da implantação de um Estado mínimo que não embarace a liberdade individual e a livre iniciativa”. Essas alterações impactam, por conseguinte, o campo das políticas públicas que passam a se configurar enquanto destinatárias das mudanças com base nos interesses do neoconservadorismo. Ao observar o percurso do direito à educação no Brasil, levando em

consideração sua determinação enquanto política pública observa-se que a expansão do neoconservadorismo contribui de forma negativa para os contornos desta.

Essa expansão em território brasileiro ganhou estímulo necessário na última década para determinar os contornos da política nacional. De acordo com MOTA e RODRIGUES (2020) o percurso político do Brasil sofreu forte influência neoconservadora e está sendo moldado no governo mais recente comandado pelo presidente Jair Bolsonaro baseado nos preceitos e valores alinhados à extrema direita. Inferências dessa movimentação reacionária brasileira demarcam os principais e mais tenros acontecimentos que envolvem desde o *impeachment* da até então presidenta Dilma Rousseff em 2016 até a candidatura e eleição do presidente neoconservador de extrema direita em 2018.

Além do avanço neoconservador, outro elemento que afeta negativamente políticas públicas como a educação, é o fato de a instabilidade dos governos proporcionarem uma divergência das prioridades para o Estado, uma vez que, com base na ideologia do partido eleito os caminhos dos direitos sociais e das políticas públicas são reforçados ou alterados.

Esta cultura autoritária, antissocial, antimoderna e fascistizante emerge com a dissolução do pacto de conciliação de classes promovido pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e a promoção do golpe em 2016 contra a presidente Dilma Rousseff por parte de diversas frações da burguesia, aliadas contra um suposto inimigo comum: a esquerda. [...]. E se fortalece com o apelo à anticorrupção, ao fundamentalismo religioso e contra uma suposta saga comunista, fatores decisivos para a vitória eleitoral do candidato da extrema direita, Jair Messias Bolsonaro, para presidência em 2018 (MOTA; RODRIGUES, 2020, p. 204).

Os passos trilhados pelo neoconservadorismo no Brasil, apesar de se oporem a modernização e buscarem a permanência das tradições e dos valores morais arraigados na família e nos interesses do capital, fazem uso também de ferramentas tecnológicas modernas que contribuem enquanto estratégia para a “ampliação da capilaridade social e da defesa de idéias retrógradas, através de um discurso sintonizado com as premissas neoliberais de desregulamentação, privatização, mercantilização e apelo ao empreendedorismo” (MOTA; RODRIGUES, 2020, p. 204). Compreende-se com essa expansão que o neoconservadorismo vem alcançando os objetivos de suas pautas de maneira gradual e estratégica.

Sua pauta comportamental retrógrada, sob o argumento da defesa da família tradicional, monogâmica e cristã, contra a homossexualidade e os direitos da mulher e dos negros, se integra perfeitamente à pauta econômico-social brutalmente regressiva, através de contrarreformas do Estado, do ajuste fiscal e de medidas que requerem o recrudescimento da coerção, do silenciamento das divergências e o retrocesso no conjunto das práticas sociais (MOTA; RODRIGUES, 2020, p. 203-204).

Portanto, é fundamental combater o viés neoconservador que permeia as políticas públicas do país, alterando suas finalidades e a maneira como a política se exerce na

sociedade em prol da conservação de “um conjunto de profundas regressões sociais e econômicas para as quais o reacionarismo profotascista tem até aqui cumprido um papel essencial: o de funcionar como arma obscurantista numa guerra cultural que visa legitimar a remoção de todos os obstáculos à expansão do capital” (MOTA; RODRIGUES, 2020, p. 205).

Por isso, com o escopo dos direitos sociais cada vez mais reduzidos pelas iniciativas neoconservadoras a política pública de educação tem faceado duras dificuldades na tentativa de romper com males enfrentados pela escola. Apesar de existirem forças contrárias para que a massa neoconservadora não ganhe ainda mais espaço e, para que, retroceda, é um fato visível que o neoconservadorismo está ditando e limitando os aspectos da educação em busca da retomada e da ampliação de seus próprios interesses.

Associado a isso, o patriarcado enquanto sistema de poder influencia a seu turno, a sociedade como um todo e, mais especificamente a educação. Por esse motivo projetos de lei e correntes ideológicas que estão em consonância com o neoconservadorismo ganham terreno e apoio dos cidadãos atualmente em território brasileiro. Por isso, observa-se na atualidade que quando as dificuldades aparecem no campo legislativo impedindo o avanço de pautas neoconservadoras, os agentes responsáveis pela tramitação destes processos incorporam uma estratégia onde transmutam a essência dos projetos para a sociedade civil. Dessa maneira, essa estratégia visa

inserir o projeto na sociedade, desmembrando-o em medidas isoladas, como a questão da exclusão da discussão de gênero das escolas, ou da extinção de disciplinas com caráter mais reflexivo, como é o caso da filosofia ou, ainda, incluído suas propostas de reformas e mesmo em documentos oficiais como é o caso da Base Nacional Comum Curricular ou planos municipais, estaduais e nacional de educação, demonstrando o ardil desse setor da sociedade que insiste em impor suas convicções de cunho político e religioso a todo o conjunto da sociedade (ALBUQUERQUE, 2019, p. 42).

Portanto, compreende-se que as camadas populares são invocadas para crescer em projetos que necessitem do apoio da sociedade, todavia, tais projetos são moldados e escritos de maneira desenhada para que os sujeitos não percebam as atrocidades e as perdas por detrás dessas movimentações políticas reacionárias. A capacidade de deturpar as pautas de movimentos populares alinhados aos direitos sociais é de fundamental importância para que esse apoio seja, de fato, efetivo. Um exemplo dessa adulteração está na reconfiguração do significado do movimento feminista aos olhos neoconservadores, estabelecendo para a sociedade que tal movimento dispõe de pautas incongruentes com os princípios e valores dos

cidadãos, sendo essa interpretação uma estratégia potencial que ganha mais apoiadores para o neoconservadorismo, a despeito de ser uma inverdade.

Os agentes políticos reacionários não estão comprometidos com o avanço de uma educação de qualidade que visa formar cidadãos pensantes e conscientes de seus direitos e dos processos de exploração e dominação que os envolvem. Estão, por sua vez, alinhados e focados em manter e ampliar os valores morais e as condutas baseadas em crenças religiosas, por isso, se dispõem a convocar o amparo legal e popular para que seus enlances alcancem os mais variados setores do Estado. Nesse sentido, pode-se entender que tais impactos na área de educação induzem que

projetos como o da escola sem partido e a reforma do ensino médio pretendem recriar uma falsa dicotomia entre ensinar e educar como se esses processos fossem excludentes e como se, de fato, fosse possível tão somente ser o professor um sujeito de simples reprodução de conhecimentos (ALBUQUERQUE, 2019, p. 46-47).

De acordo com Biroli; Machado e Vaggioni (2020) o Movimento da Escola sem Partido teve sua origem e foi estruturado em 2004 e empreendia nos seus objetivos o combate à propagação e ao controle tanto político, quanto ideológico das escolas, bem como, em prol da manutenção da plenitude moral e intelectual dos alunos. Esses objetivos contam ainda com a luta pela livre escolha dos pais em assumirem em conformidade com suas convicções a educação de valores e da moral de seus filhos no ambiente educacional, tendo sido este último ponto, o fato que garantiu a “supremacia dos valores da família em relação aos conteúdos escolares, que permitiu a articulação com atores políticos conservadores e/ou religiosos” (BIROLI; MACHADO; VAGGIONI, 2020, p. 101).

Nesta direção, significa dizer que o projeto nada mais implica do que em limitar os professores a não promoção de uma formação crítica e reflexiva, baseando-se em uma falsa idéia de que essa seria uma maneira de evitar que estudantes incorporassem movimentos de protesto político e construíssem pensamento crítico sobre a sua própria realidade. Esse projeto ganhou terreno no Brasil e vem sendo difundido por atores neoconservadores, contudo, além de deflagrar os objetivos utilizando como arcabouço a perspectiva de doutrinação dos professores em relação a seus alunos, também coloca os estudantes em lugar de passividade, limitando a perspectiva de uma formação educacional baseada na autonomia. Dessa maneira, compreende-se, que

uma das maiores contradições da lógica deturpada do programa Escola sem Partido é deixar que crianças e jovens sejam proibidos de discutir temáticas relevantes em sala de aula e fiquem à mercê da educação familiar, que não pode ser questionada em sala de aula. Se uma criança aprender através de exemplos familiares a agir de forma racista ou machista, a escola não poderá fazer nada com relação a isso (PENNA, 2016, p. 56).

Em vista dos objetivos do movimento, soma-se a ele, em prol da finalidade neoconservadora, a reforma do ensino médio, aprovada através da lei 13.415 de 2017 que impõe para a última etapa da educação básica uma série de modificações, incluindo por exemplo, a ampliação da carga horária exigida, o cumprimento de disciplinas obrigatórias, bem como, a ausência da obrigatoriedade para outras (ALBUQUERQUE, 2019). Contudo, a estratégia de viabilizar facultatividade somente a determinadas disciplinas, implica um processo de educação fragmentado que, somatizado aos outros aspectos da reforma, bem como das mudanças da Base Nacional Comum Curricular não corresponderão ao exercício de um processo educativo democrático e autônomo, além de, formar cidadãos embrutecidos e conformados com *o status quo*. Portanto, pensar esse conjunto de retrocessos implica em questionar

que a democratização da educação passa pelo acesso ao Ensino Médio, mas também acesso ao conhecimento histórico, concepção de educação integral e integrada, que não furte os alunos ao conhecimento por meio da obrigatoriedade apenas de português e matemática na escola pública (PIRES; COMERLATO; CAETANO, 2019, p. 54).

Essa ideia de educação, por sua vez, demonstra a limitação do ensino da educação das gerações impactadas por essa lei. Os estudantes ficarão limitados “a “mãos inteligentes”, sem capacidade de autorreflexão, pensamento crítico, pressupostos necessários para educar com o intuito de evitar o nazi-fascismo, contra a barbárie, a favor da civilização, da liberdade pessoal, da democracia” (PIRES; COMERLATO; CAETANO, 2019, p. 59). Nessa via, compreende-se que a reforma aliada ao movimento neoconservador da Escola sem Partido, possui bases culturais que atingem o seio da democratização da educação. Todavia, abrange em seu cerne finalidades econômicas, tendo em vista que as alterações do Ensino Médio contribuem para uma formação tecnicista da educação, injetando aspirações lucrativas para o mercado de trabalho, quando na verdade, deveriam buscar a incorporação do conhecimento crítico aos estudantes (ALBUQUERQUE, 2019).

José Albuquerque (2019) induz que essa maneira de ensino acirra as desigualdades sociais, pois ao observar o perfil de adolescentes que compõem o Ensino Médio público detém-se aos segmentos da classe trabalhadora onde, por sua vez, são o foco desse ensino tecnicista, ao contrário do ensino privado que possui a possibilidade de abarcar todo o leque de escolhas que a educação tem para oferecer. Em outras palavras, entende-se que a reforma cumpre imediatamente “a essa necessidade de formação dessa força de trabalho, usando para isso a juventude, oriunda de classes mais populares que frequentam o ensino médio nas

escolas públicas, uma vez que escolas privadas não terão dificuldades em oferecer todos os itinerários" (ALBUQUERQUE, 2019, p. 44). Nesse sentido, é compreendido

que a formulação das atuais políticas no Brasil, em especial a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum, apresenta como objetivos esvaziar o conteúdo da educação pública de qualidade social e estabelecer a sujeição do trabalho ao comando do capital, dinâmica que constitui a questão central do processo de produção e reprodução social. (PIRES; COMERLATO; CAETANO, 2019, p. 52).

Diante da expansão do neoconservadorismo nas escolas, entende-se, portanto, que as correntes políticas e ideológicas de base reacionária caminham junto com as consequências negativas que impactam a questão de gênero. Dessa forma, vê-se que o posicionamento neoconservador persegue e deslegitima os estudos que envolvem a temática de gênero. Resgata-se aqui, a ligação entre neoconservadorismo e a religião, todavia, salienta-se que ao evocar os agentes religiosos, se faz necessário elucidar que nem todo cristianismo é neoconservador, entende-se a partir da leitura sobre o neoconservadorismo que uma parcela religiosa compactua e dissemina dos mesmos princípios reacionários e é sobre essa parcela que se faz menção.

A ideia de que os grupos sociais de uma nação devem viver de acordo com os valores e a moral estipulados pelos dogmas e princípios das religiões cristãs são incorporadas às forças que influenciam a construção e o desmantelamento de normas conforme seus interesses, desprezando o caráter laico do Estado Brasileiro. Um exemplo prático dessa inferência da aliança neoconservadora entre católicos e evangélicos na educação traduz-se no apoio do ensino religioso em instituições escolares públicas de ensino. Entretanto, essa defesa significa dizer que “previsto em todas as constituições brasileiras desde 1934, embora facultativo, o ensino religioso acabava ficando a cargo de profissionais católicos, reforçando a capacidade de influência da instituição na sociedade” (BIROLI; MACHADO; VAGGIONI, 2020, p. 102). Por isso, entende-se que tal ligação não apresenta a integralidade e a diversidade de religiões e doutrinas existentes, priorizando somente os preceitos católicos, tampouco discorre sobre as questões relacionadas ao gênero, uma vez que, busca a liquidação desta e principalmente seu desenlace com a política pública.

A superação das questões de gênero impacta o campo das configurações e das normas da educação, uma vez que, “tal posicionamento está presente tanto no PNE como BNCC, pois ao silenciar-se sobre a temática, autorizam o seu não-debate e, por conseguinte, acatam o previsto como “ideologia de gênero”” (SOUZA JUNIOR, 2019, p. 70). Vale frisar ainda que, de acordo com Reis e Eggert (2017), no 2º PNE do final de 2010, pautas relativas à questão

de gênero e ao combate à violência de gênero fizeram-se presentes e foram desenvolvidas em prol da educação de crianças e adolescentes, contudo, com o acirramento dos entraves políticos oriundos da expansão neoconservadora

o PNE, que tinha sido aprovado pelos deputados em 2012, sofresse modificações no Senado sugeridas pelo pastor batista Magno Malta e retornou à Câmara, sendo aprovado em 22 de abril de 2014 sem as referências a gênero e orientação sexual. Enquanto o PL n. 8.035/2010 era examinado nas duas casas do Congresso Nacional, uma série de eventos foi realizada naquele espaço com o intuito de difundir entre os parlamentares as formulações dos católicos neoconservadores sobre a ideologia das feministas e do “marxismo cultural” e impedir a adoção da perspectiva de gênero nas políticas educacionais do país. O fortalecimento político dos pentecostais na Câmara dos Deputados, [...] favoreceu também os católicos comprometidos com a cruzada à “ideologia de gênero” no Brasil (BIROLI; MACHADO; VAGGIONI, 2020, p. 94-95).

Portanto, a propagação do que se denominou de *ideologia de gênero* vem contribuindo como um potencializadora dos processos de manutenção do *status quo*, possibilitando ainda a criminalização de movimentos críticos e sociais que lutam em prol de direitos e condições justas e iguais para todos.

Esse processo de criminalização de movimentos sociais gera, por conseguinte, pouca mobilização em prol dos direitos das mulheres, bem como, dos direitos de pessoas pobres e pretas. Esse mecanismo atua diretamente enquanto maneira de fortalecer os eixos estruturantes do sistema de poder, uma vez que, contribui para o aumento da violência contra a mulher, a destituição de direitos da classe trabalhadora, bem como, do aumento dos feminicídios no Brasil. Por esse motivo, relacionar estratégias que visam à manutenção do patriarcado, capitalismo e racismo com a perpetuação das desigualdades sociais se faz necessário para problematizar e evidenciar movimentos como Escola sem Partido, a reverberação da dita *ideologia de gênero* e a reforma do Ensino Médio enquanto agentes neoconservadores em busca da retirada dos direitos sociais.

“Assim, a ideologia machista apoia-se no sistema patriarcado-capitalismo-racismo e se constitui num regime tanto de exploração como de dominação” (OLIVEIRA, 2016, p. 27). Esse regime marcado pela violência e pela opressão culmina em experiências dolorosas e negativas, “uma vez que destila ódio sem pudor aos negros, mulheres, gays e demais segmentos sociais denominados (equivocadamente) de minorias sociais” (MOTA; RODRIGUES, 2020, p. 203).

Nesse sentido, as consequências do sistema patriarcal, impactam todo o espectro da sociedade e se alastram nas diversas dimensões da vida em sociedade e em particular na educação, onde são sentidas

[...] tanto nas práticas escolares quanto nos conteúdos disciplinares, uma reprodução da lógica, sexista, misógina, homofóbica, patriarcal e machista que reforça o preconceito de gênero e legitima, também, a violência, negando, portanto, uma educação que promova a equidade de gênero – reivindicada pela epistemologia feminista, como garantidora dos direitos humanos (OLIVEIRA, 2016, p. 36).

Por isso, os estudos de gênero mostram-se de fundamental importância para os direitos das mulheres, uma vez que o acesso a esses direitos se apresentam enquanto ferramenta para a obtenção de uma vida em sociedade mais justa e mais digna que não compactue com as consequências da estratificação social, tampouco da dominação masculina. Entende-se que por incrementar caráter importante para o desenvolvimento de pensamentos críticos e ser protagonista na formação de crianças e adolescentes, a escola configura-se como agente capaz de atuar no enfrentamento do patriarcado através do estudo das relações de gênero. Em detrimento desse fator, percebe-se a intenção direta que o neoconservadorismo possui em controlar o currículo da escola e limitar o ensino do professor a um viés que corrobore com seus intuítos e ideal.

Em virtude do papel imposto às mulheres no âmbito do sistema patriarcal, uma vez que, estas são posicionadas restritivamente a ocuparem suas ditas vocações naturais em relação à maternidade e ao matrimônio, fixando-se geralmente enquanto figura de subordinação, ressalta-se que elas ganham um papel de destaque nos estudos de gênero. Essa constante luta em prol de direitos igualitários e condições democráticas para mulheres se traduzem no campo da educação, apontando com prioridade a escola como possibilidade de enfrentamento ao patriarcado frente a essa luta. Por essa razão, a escola surge enquanto ferramenta de transmissão desses estudos e se enquadra enquanto “um local de relações sociais e neste local há necessidade de ser debatido os estudos de gênero” (SOUZA JUNIOR, 2019, p. 69).

A luta pela legitimação e ampliação do estudo da questão de gênero nas escolas incorpora grande protagonismo das mulheres e sendo estas as protagonistas do feminismo, aponta-se a necessidade de se debater e problematizar com as gerações mais novas sobre os determinantes e mecanismos de exploração e opressão às mulheres.

Por isso, a fim de superar a manutenção do *status quo* patriarcal e movimentar jovens por meio do questionamento do conjunto de representações sociais de desigualdades e preconceitos, os estudos de gênero englobam que:

A cultura define as características dos corpos e os distingue através do gênero e suas marcas sociais, dentre as quais identificamos a classe, a raça/etnia, a sexualidade, a geração, a religião e a nacionalidade. É dentro destes espaços que o gênero é visto, já que é tido como uma construção social, onde há uma gama de interesses em que transitam os termos masculinos e femininos, não tendo a ver com uma ou genitália,

pois são relacionados à performance, à prática do dia a dia (SOUZA JUNIOR, 2019, p. 58).

No intuito de minguar o alcance desses estudos, os ataques neoconservadores incorporam a ideia do combate à falácia da *ideologia de gênero* “como forma de respeito à família tradicional que não permite que as escolas tratem de questões ligadas ao gênero e a diversidade sexual” (SOUZA JUNIOR, 2019, p. 57). Esse ataque impede a conquista e a continuidade dos direitos das mulheres e as colocam em posições desiguais com dificuldade de encontrarem possibilidade de luta em prol de melhorias para suas vidas enquanto seres individuais e coletivo. Dessa forma, o interrompimento do debate das questões dos estudos de gênero nas escolas e, por conseguinte, com a ausência dessa “discussão fica visível a possibilidade de violência de gênero e a discriminação sexual no âmbito escolar as quais podem se manifestar por meio de ameaças, agressões físicas, constrangimentos, assédio sexual e/ou moral e abusos sexuais e estupro” (SOUZA JUNIOR, 2019, p. 57).

Portanto, compreender que os estudos de gênero abarcam os direitos das mulheres e se apresentam enquanto possibilidade para a superação das violências sofridas por este gênero é o ponto chave para que a defesa desse estudo seja reverberada e difundida pela sociedade. Pois, os ganhos dos estudos de gênero para as mulheres se traduzem, depois de efetivados, em condições de vida melhores sem a prática da violência baseada na dominação masculina sobre a feminina, bem como, na ampliação de oportunidades e perspectivas iguais a todos os gêneros. Por este motivo, se faz necessário buscar a garantia e a efetivação dos estudos de gênero na escola enquanto estratégia para o enfrentamento do patriarcado, tendo em vista que o neoconservadorismo - agente contrário a essa implementação - tem a capacidade de “colocar em perigo a luta pela igualdade de direitos [...], já que visam enfraquecer qualquer tentativa de manifestação progressista e, por conseguinte, a garantia de direitos em prol de pessoas que não se afinam a uma relação tradicional de gênero” (SOUZA JUNIOR, 2019, p. 56).

Os estudos de gênero se mostram indispensável para se entender a posição da mulher na sociedade, indo do micro ao macro para compreender que suas possibilidades de escolhas se encontram limitadas e definidas muito antes do seu nascimento, onde se destacam as estruturas culturais e históricas percorreram um caminho que delimitou o papel feminino no cerne do cuidado, da maternidade e da edificação do lar, impelindo as mulheres atualmente a obrigação de cumprirem essas facetas de seu papel. A possibilidade de trilhar percursos contrários a esta imposição são edificados com base em lutas sociais que precisam do arcabouço e de figuras que incrementem esses embates, por isso, as mulheres atuam pela

defesa de seus próprios direitos e pelos direitos das mulheres que ainda virão, através da luta do movimento feminista e da ampliação dos estudos de gênero nas escolas. Todavia, é importante ressaltar que a escola representa somente o papel da própria escola e apesar de sua relevância ser destacada, ela não se encaixa enquanto salvação única, por isso se faz fundamental compreender a transversalidade das políticas públicas para a sociedade. As mulheres lutam, por fim, em busca da superação de suas condições restritivas enquanto vítimas da violência de gênero, em razão disso, utilizam também a escola enquanto campo necessário para a disseminação de sua luta, uma vez que,

[...] a escola compreendida não apenas como espaço escolar, mas como política escolar, que se inicia e se estende muito além do espaço da escola, passa a ser um terreno fértil para processos e disputas pela reprodução, deslocamento ou resignificação de práticas e relações de gênero (OLIVEIRA, 2016, p. 159).

Compreende-se, portanto, que a discussão das relações de gênero na escola é de suma importância para que as desigualdades sofridas pelos grupos sociais e em especial, pelas mulheres, possam ser de alguma maneira questionadas e combatidas. Apagar e ofuscar este debate proporciona a potencialização das dores e das violências, na mesma medida em que, reduz os direitos sociais, ora conquistados através das lutas de classes trabalhadoras, do feminismo, do anti-racismo, bem como, de outros movimentos populares. Sendo assim,

[...] discutir equidade de gênero é trazer à tona todo esse complexo de deveres e de direitos, é também no sentido contrário, discutir o cumprimento dos papéis domésticos, uma vez que todos devem fazer acordos sobre como administrar as tarefas familiares e de administração da casa e não apenas achar que isso é serviço de mulher. Isso suscita uma reflexão importante, pois entendemos que promover a equidade de gênero é propor um paradigma sobre novos valores de respeito e novas formas de relacionamento - sem violência, intimidações e funções determinadas. A igualdade de gênero é nesse aspecto, também, uma questão de justiça (OLIVEIRA, 2016, p. 35-36).

Por este ângulo, pode-se inferir que as lutas são fundamentais para a construção de direitos e que estes impelem a classe trabalhadora, às mulheres, às pessoas negras e aos segmentos populares a uma série ramificada de situações benéficas e importantes para que o desenvolvimento deste na sociedade possa se aproximar de uma vida livre de preconceitos e de desigualdades sociais. Esses direitos também impactam na construção e na estruturação de políticas públicas e sociais que fomentam uma vida em conformidade com o exercício de uma cidadania plena, por isso, a retirada de direitos e a redução de políticas públicas apresentam-se enquanto grande perda para esses segmentos. Ainda que a educação enquanto direito social continue sendo regulamentada através de ordenamentos legais, visualiza-se a retirada de pontos elementares das pautas educacionais, como é o caso da retirada do debate das questões de gênero, proporcionando o apagamento da pauta através da não utilização de seu termo.

A partir desses elementos, ressalta-se que o debate acerca dessa temática na educação se faz essencial para crianças, adolescentes e para toda a sociedade, tendo em vista que a presença da discussão de gênero abre espaço para um entendimento mais complexo de como o espaço público e privado se engendram baseados nas distinções. Além de que, pode vir a contribuir para que as mulheres percebam situações de violência, abuso e discriminação que, até então foram e são compreendidas de maneira submissa pelo sistema patriarcal associado ao capitalismo e ao racismo. Para mais, depreende-se que as relações sociais são construídas socialmente em prol da manutenção do poder masculino e por ele são moldadas para que não exista a insurgência de aspectos que possibilitem a superação desse poder. Por fim, em razão das situações expostas e dos problemas apresentados, percebe-se que os ataques neoconservadores à educação refletem-se de maneira específica no Ensino Médio, impedindo este de manifestar seu propósito com base “no aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

De acordo com Paolo Nosella (2011), o Ensino Médio se caracteriza por compreender a formação do cidadão, não podendo esta última etapa ser entendida com base em qualquer outra direção, como por exemplo, a profissionalização do estudante. Contudo, as reconfigurações recentes e os debates acalorados de cunho neoliberal e neoconservador, prejudicam diretamente “o princípio pedagógico específico do ensino médio, fase final da educação básica, que decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social” (NOSELLA, 2011, p. 1053). Por isso,

verifica-se, com a retomada do neoconservadorismo e da neoliberalização, que as questões relativas às liberdades dos mercados trouxeram perdas para um projeto societário de justiça social, e que se proliferam as concepções individualistas, a concorrência, a competitividade. Nesse cenário, o direito à educação passa a ser visto não propriamente sob um viés democrático, mas, sim, como uma atividade associada à lucratividade (PIRES; COMERLATO; CAETANO, 2019, p. 59).

Portanto, a educação enquanto direito social se regulamenta e é configurada em política pública através de incessantes embates sociais oriundos das lutas de classes e deve ser garantida com base em tais direções. Ela aponta ainda enquanto agente de destaque nos estudos de gênero e fornece elementos importantes para que se possam compreender as configurações de poder que controlam o escopo social, dando base para o enfrentamento do neoconservadorismo e da tríplice patriarcado, capitalismo e racismo. E do acirramento de seus efeitos, via neoconservadorismo.

É importante evidenciar que essa possibilidade de enfrentamento apenas se engendra em razão do alcance do feminismo e da luta dos movimentos sociais na sociedade e, principalmente, na educação pública. Por esta razão, é de fundamental importância que o ataque neoconservador à educação não se amplie e possa ser derrotado na sociedade, dando espaço frutífero para que a luta pelos direitos sociais se alastre.

Diante desses elementos, o próximo capítulo compreenderá o papel da escola pública frente ao sistema patriarcal. Onde as informações coletadas no Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas-DF também serão apresentadas e relacionadas ao tema. Por fim, serão debatidas as inflexões sobre os avanços e retrocessos no enfrentamento do sistema patriarcal no contexto da escola pública.

CAPÍTULO 3 - A ESCOLA PÚBLICA FRENTE AOS DESAFIOS DO SISTEMA PATRIARCAL

O terceiro capítulo abarca a posição da escola pública em relação ao debate sobre as noções de feminismo por meio das atividades de ensino. O capítulo foi dividido em 03 (três) subcapítulos. Tendo o primeiro se destinado a situar a escola escolhida para a pesquisa de campo dentro da política de educação pública vigente no Distrito Federal. Assim como, evocar alguns apontamentos acerca das características do Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas de acordo com sua localidade geográfica e aspectos sociais.

O segundo subcapítulo demonstra a metodologia utilizada na pesquisa qualitativa aplicada em 03 (três) turmas de Ensino Médio de turno matutino para 16 pessoas do gênero feminino, tendo sido os critérios para escolha da turma e das pessoas entrevistadas explicitados na introdução. Apresenta e correlaciona ainda os resultados do questionário ao tema do trabalho. Por fim, o subcapítulo final foi o responsável por inferir apontamentos acerca da discussão dos avanços e retrocessos em relação ao sistema patriarcal no contexto das escolas públicas.

3.1 O Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas (CEM 804) no âmbito da política de educação pública no Distrito Federal

De acordo com a educação formal, bem como, de sua necessidade para uma sociedade, a política pública visa estruturar e garantir as maneiras do ensino através de mecanismos legais que comportem o significado da educação. Essa consolidação, por sua vez, apresenta-se por meio de lutas sociais que buscam sua eficácia, sua qualidade e sua democratização. Proveniente dessas lutas a política pública de educação é estruturada e busca por englobar os parâmetros do ensino brasileiro, desta maneira, consolida as etapas do ensino básico e superior oriundos da educação formal.

No caso do ensino médio, as escolas atuam enquanto instituições que viabilizam os princípios da educação, colocando esses centros de ensino enquanto transmissoras do currículo de ensino e dos eixos fomentados pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Plano Nacional de Educação vigente, respectivamente. Pode-se impelir, portanto, a existência de um padrão a ser respeitado por todas as instituições de ensino que garantem o Ensino Médio através da política pública de educação no Brasil.

Por este fator, a escola escolhida para a viabilização da coleta de dados em campo representa o espectro da oferta de ensino disponibilizada pelo ensino médio. Sendo assim, o Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas do Distrito Federal encaixa-se nesta

especificação e atua a fim de garantir a última etapa da educação básica aos cidadãos de acordo com as diretrizes desta fase. A escola mencionada se molda no caráter público e atende adolescentes de todos os gêneros do primeiro ao terceiro ano.

Em 2014 um estudo realizado no CEM 804 inferiu que a “escola atende a uma comunidade relativamente carente. Oferta ensino médio regular nos três turnos, em um total de 46 turmas e de aproximadamente 1.700 alunos” (NASCIMENTO, 2014, p. 09). As características da escola possibilitam que o ensino seja implementado sob influências da territorialidade, todavia, levando em consideração os padrões das escolas públicas brasileiras, compreende-se que a essência do que é repassado pelos profissionais e do que é apreendido pelos alunos seja, de certa forma, similar por todo o território no Brasil.

Além das matérias oferecidas pela escola é observado que assuntos paralelos e não exclusivos a grade curricular devam e possam ser debatidos em sala de aula. Sendo a escola “um terreno fértil para processos de deslocamento e ressignificação de práticas sociais” (OLIVEIRA, 2016, p. 61). Em detrimento da ligação entre a escola e a sociedade compreende-se que as pautas relativas ao ensino ofertado devam estar de acordo com a atualidade. No intuito de, preparar o adolescente integralmente não apenas objetivando sua formação intelectual, como também contribuindo para as características sociais e críticas.

Dessa forma, o ambiente escolar atua de forma significativa na definição das formas de agir e de ver o mundo, bem como define como os indivíduos devem se portar diante das diversas situações do cotidiano. Mudar as formas como a escola e seus atores/atrizes percebem, abordam, problematizam ou não as relações de gênero no espaço escolar é importante para a construção de uma educação mais justa e democrática (CASAGRANDE; TORTATO, 2016, p. 30).

A apreensão da necessidade da escola em aplicar condições suficientes e permitir espaço necessário para que os alunos possam usufruir de seus direitos sociais significa, dentro do conjunto de finalidades estipulados pela LDB, que a escola internaliza e reflete o pressuposto da política pública de educação.

Sabe-se que a desigualdade perpassa todos os âmbitos da sociedade, não sendo a educação excluída desta característica. Por este motivo, compreende-se que os alunos de ensino médio das escolas públicas sofrem pelas consequências das desigualdades econômicas e sociais proveniente do capitalismo. Dentro desta noção é válido situar a posição dos estudantes da escola pública a respeito do Ensino Médio, onde “jovens em contextos sociais desfavoráveis sentem-se pouco motivados a concluir essa etapa, cultivando baixas expectativas em relação às possibilidades materiais e simbólicas do diploma” (CASTRO e TAVARES JUNIOR, 2016, p. 241). Essa ausência de motivação pode ser explicada pelo

contexto social onde o adolescente está inserido na sua própria realidade, sujeitando, dessa forma, a reprodução das condições e imposições do poder vigente a esses adolescentes.

Os adolescentes pauperizados são envoltos por meio da família e de um contexto social onde a cultura fornece elementos que não exige e tampouco espera a conclusão do ensino básico. Dessa maneira, “para esses jovens, a realização dos objetivos modernos e democráticos da educação é limitada pelos empecilhos impostos por suas origens sociais, aliados às desigualdades de oportunidades” (CASTRO; TAVARES JUNIOR, 2016, p. 241). Em detrimento disto é observado que “os indivíduos provenientes das camadas menos favorecidas da sociedade estariam muito mais propensos ao insucesso escolar, refutando as expectativas de transformação social a partir da escola” (CASTRO; TAVARES JUNIOR, 2016, p. 245).

Por isso faz-se fundamental “o investimento público e pessoal em educação para promover o crescimento econômico e equalizar as oportunidades sociais. Sob essa ótica, a escola realizaria, ou pelo menos potencializaria a igualdade de oportunidades” (CASTRO; TAVARES JUNIOR, 2016, p. 244). Entretanto junto ao avanço neoconservador na educação os ideais neoliberais impactam na seguinte perspectiva:

a educação de qualidade não é prioridade, pois pode voltar-se contra os interesses escusos, particulares e que não representam a realidade dos trabalhadores e de suas necessidades concretas. O conhecimento, nesse contexto passa a ser restrito à classe dominante, enquanto aos trabalhadores resta o acesso a formação técnica, que por sua vez se desdobra em mão de obra para manutenção do sistema produtivo, desprovida de pensamento crítico, de conhecimento histórico, de arte, de filosofia (COSTA, 2020, p. 325).

Essa restrição do conhecimento crítico e artístico destinada a parcela detentora dos meios de produção, subjuga a classe trabalhadora a um ensino mais técnico e voltado ao mercado de trabalho, uma vez que não insere os mesmos debates as duas classes. Os debates e as discussões presentes em sala de aula são adaptados mediante ao público em que são realizados. As reflexões críticas acerca da sociedade e das estruturas de poder dificilmente são destinadas aos estudantes de um ensino técnico, pois seu foco não está nesta discussão e sim na produção de mão de obra. Dessa maneira, os debates que envolvem as estruturas sociais e a profissionalização técnica do aluno são executados conforme suas classes sociais.

A Reforma do Ensino Médio selou na política de educação as correntes de pensamento de base neoconservadora e definiu para esta etapa da educação alterações que vêm sendo implementadas pelo território nacional desde sua aprovação. De acordo com Portugal et. al (2021), no Distrito Federal foram 05 (cinco) as escolas escolhidas para inaugurarem e experimentarem as características dessa reforma, dentre elas o CEM 804 do Recanto das

Emas foi contemplado para representar-se enquanto escola piloto. “O esperado em um modelo piloto é que, de modo geral, as (os) estudantes deveriam sentir-se bem-informadas (os) sobre essa nova proposta educacional no qual estão inseridos/as” (PORTUGAL et. al, 2021, p. 51).

Faz-se importante destacar que a implementação desse modelo ainda é muito recente, visto que sua aprovação ocorreu no início de 2017, portanto, possíveis apontamentos acerca dos reais desdobramentos deste Novo Ensino Médio no CEM 804 são inviáveis de serem trazidos à tona, considerando as consequências para os alunos, os docentes, a escola e a sociedade como um todo. Contudo, pode-se neste momento evidenciar a seguinte contestação:

a reforma do Ensino Médio e o modo como ela se concretizou no país revela muito sobre a forma como a educação é tratada numa sociedade guiada por princípios neoliberais, em que os setores privados exercem um papel importante na tomada de decisões políticas, incluindo seus interesses para formar uma juventude trabalhadora passiva em que a meritocracia, o empreendedorismo e a desigualdade social são tratados como responsabilidades individuais (PORTUGAL et. al, 2021, p. 44).

A educação vem sofrendo mudanças em suas estruturas, todavia, essa política pública ainda se faz presente na sociedade brasileira e garante ensino básico aos cidadãos. Por isso, ao observar as lutas sociais que perpassam a educação, percebe-se a presença do movimento feminista que busca a manutenção e a expansão de direitos, juntamente às lutas das pautas educacionais. É nessa direção que este trabalho tem por intuito situar o CEM 804 na política de educação brasileira.

Dessa forma, propõe-se articular a maneira como a educação vem sendo tratada em território brasileiro e sua ligação com o debate social do feminismo, bem como, seus impactos para as alunas das escolas. Portanto, o CEM 804 representa, neste trabalho, as escolas públicas do Distrito Federal como também do Brasil, e em detrimento da impossibilidade de ser realizada uma pesquisa de campo em larga escala, levando em consideração ainda o caráter qualitativo da pesquisa, tem-se a noção de que a escola referida é capaz de incorporar o objetivo proposto por este trabalho.

3.2 Noções de feminismo das estudantes do Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas (CEM 804)

A relação entre educação e emancipação feminina perpassa o movimento feminista, pois para discutir essa emancipação as lutas do originadas do feminismo são evocadas. Ao fazer uso dessa relação, impele-se que “as lutas pelos direitos das mulheres têm entrado nas pautas das políticas mundiais há muito tempo, como consequência das lutas históricas do movimento feminista” (TORTATO; CARVALHO, 2016, p. 140). Por este motivo, o

feminismo busca adentrar os setores da sociedade a fim de obter ganhos para as protagonistas desta luta e adquirir a emancipação das mulheres do patriarcado.

Dadas as consequências benéficas para o desenvolvimento de uma sociedade não sexista, este presente trabalho destinou-se a identificar as noções sobre feminismo das alunas de acordo com as contribuições da escola. Sendo a escola “compreendida não apenas como espaço escolar, mas como política escolar, que se inicia e se estende muito além do espaço da escola, passa a ser um terreno fértil para processos e disputas pela reprodução, deslocamento ou ressignificação de práticas e relações de gênero” (OLIVEIRA, 2016, p. 160).

A partir da realização de uma pesquisa de caráter qualitativa sob a perspectiva do método dialético, conforme explicitado na introdução deste trabalho foi utilizado para a realização da pesquisa de campo a aplicação de questionário com 16 estudantes das turmas B, E e F do Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas (CEM 804) localizado na Região Administrativa XV do Distrito Federal. O questionário foi disponibilizado para uma média total de 60 (sessenta) alunas das 03 (três) turmas que foram escolhidas aleatoriamente pela pessoa responsável pela intermediação. A partir da disponibilização, as 16 estudantes optaram por responder ao questionário conforme suas vontades.

Assim, foi desenvolvido um formulário de questões *online* (Apêndice I), respeitando os critérios qualitativos, a fim de, facilitar sua aplicabilidade e execução. O questionário foi estruturado em 03 seções. A primeira sobre as informações completas do trabalho, da autora e da orientadora, bem como, a respeito do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) com campo específico para anuência da adolescente.

Após a concordância desta etapa, a 2ª seção se destinou a tratar acerca da identificação das noções sobre feminismo das alunas, tendo sido denominada de *identificando as noções de feminismo*. Esta seção contou com 04 perguntas, sendo três dessas objetivas e a última de caráter subjetiva e descritiva. A última seção tratou sobre *feminismo e educação* no intuito de destacar a presença ou não da escola na influência para o processo de formação das noções acerca do feminismo, contando com 05 perguntas objetivas e 02 subjetivas.

Vale ressaltar que as indagações presentes no questionário não contaram integralmente com a obrigatoriedade de sua execução. As perguntas consideradas fundamentais para a análise dos dados, sendo essas as 06 (seis) primeiras com exceção da pergunta subjetiva sobre *o que é feminismo* de acordo com a noção da adolescente, possuíam caráter obrigatório. As outras foram facultativas às adolescentes, como por exemplo, as que exigiram respostas descritivas e pessoais.

O contato com a escola deu-se através da plataforma *Instagram*, onde após ter sido acordada as maneiras da aplicabilidade do questionário, a responsável pelo contato da coordenação do CEM 804 disponibilizou o *link* de acesso do questionário na plataforma *Google Sala de Aula* para as estudantes da turma escolhida. Faz-se importante salientar que o contato direto entre as alunas não foi possível, levando em consideração a ausência dos meios apropriados para o contato com estas (*e-mail* institucional). Por este motivo, a responsável pela intermediação repassou o link com as devidas instruções e informações acerca do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) às adolescentes.

O prazo para preenchimento do questionário foi de 02 (duas) semanas e sua aplicabilidade deu-se no início do mês de junho de 2021. Dezesesseis meninas responderam ao questionário contendo 11 perguntas e os dados foram tratados e analisados partindo das propostas dadas por Minayo (1994) objetivando trabalhar com categorias e “nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (MINAYO, 1994, p. 70). Fazendo uso também a respeito da análise de conteúdo que,

Atualmente, podemos destacar das *funções na aplicação da técnica*. Uma se refere à *verificação de hipóteses e/ou questões*. Ou seja, através da análise de conteúdo podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à *descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos*, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa (MINAYO, 1994, p. 74).

Sendo assim, após a coleta de dados e a partir dos resultados obtidos, a literatura coletada serviu para a análise.

As respostas do questionário demonstraram através da primeira seção que 16 (dezesesseis) das alunas já ouviram falar em feminismo, porém, das adolescentes que responderam ao questionário 01 (uma) informou não saber o que é o feminismo. As que atestaram saber do que se trata o feminismo somaram 15 (quinze) garotas. De acordo com as 14 garotas que responderam à indagação pessoal *do que é o feminismo*, estas apresentaram através do discurso presente nas respostas recebidas seu entendimento sobre feminismo principalmente enquanto movimento que *luta pelos direitos das mulheres*. Tendo as palavras *direito e igualdade/equidade* aparecido em 10 das 14 respostas registradas. Abaixo apresenta-se uma nuvem de palavras (figura I) formada mediante a contribuição das respostas das alunas. Nos destaques do entendimento do que é feminismo despontam também *oportunidades, mulheres, movimento e luta*.

Figura 1: Quadro de nuvens formado mediante respostas das estudantes acerca do que é o feminismo.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com base nas informações coletadas, entende-se, por sua vez, que o feminismo tem alcançado as adolescentes de escolas públicas do Distrito Federal como demonstra a quantidade de estudantes que já ouviram falar sobre este assunto. Tendo sido seu entendimento apreendido de uma forma majoritariamente padrão entre as alunas como a emancipação que o feminismo busca trazer para as mulheres na sociedade. Entretanto, seu significado mais embasado - levando em consideração as bases do sistema patriarcal com seus pilares no capitalismo e no racismo, bem como, suas estratégias em prol da superação das vivências de opressão - demonstrou-se sem aprofundamentos. Uma vez que, o termo *patriarcado* não foi destacado nas respostas obtidas, causando de certa forma, sua desresponsabilização mediante as desigualdades sofridas pelas mulheres e causadas por este sistema de hierarquização de gênero.

As respostas acerca do que as adolescentes acham que é o feminismo parte do pressuposto onde reconhecem uma diferenciação presente nas relações sociais e encaram o feminismo enquanto uma possível ferramenta para a superação das consequências opressoras que o patriarcado impõe às mulheres através da luta por direitos. Esta lógica se traduz ainda na quantidade de estudantes que apontaram acerca da importância do feminismo, onde 13 (treze) das 16 (dezesesseis) responderam considerar o feminismo relevante, enquanto as outras 03 (três) informaram considerarem “*talvez*” a importância deste movimento.

Apesar da boa quantidade em relação à relevância de alunas que apontaram a importância do feminismo, 03 (três) estudantes apresentaram uma incerteza quanto a sua relevância. Ao observar os desdobramentos da sociedade e suas configurações para a vida das

mulheres compreende-se que, ao constatar um movimento que denuncia as opressões e desigualdades oriundas do sistema patriarcal, bem como, realiza a luta pelos direitos das mulheres enquanto seres coletivos seriam de interesse da parcela destinatária deste movimento deflagrar seu caráter fundamental na sociedade. Dessa forma, é entendida a necessidade em se discutir e educar as mulheres na escola visando o conhecimento e a importância da emancipação feminina, tendo em vista que o feminismo ainda é pouco compreendido e sofre ataques neoconservadores de forma mais contundente atualmente.

Ao fim desta segunda seção foi possível pontuar que, apesar dos traços percebidos mediante as respostas, as adolescentes possuem uma idéia geral do que é o feminismo, sabendo ainda discernir acerca de sua importância. A terceira e última seção apresenta dados acerca da relação entre as contribuições da educação para a noção do feminismo das adolescentes. Ao serem indagadas se “*consideram que a escola é importante para a formação das noções sobre feminismo?*”, na opinião de 12 (doze) das 15 (quinze) estudantes que responderam a pergunta, a escola correspondeu enquanto espaço importante para a formação das noções sobre feminismo. Enquanto as outras 03 (três) informaram ‘*talvez*’.

Todavia, 05 (cinco) das 15 estudantes afirmaram que a escola não contribuiu para esta formação, de acordo com as experiências pessoais das adolescentes. Já 08 (oito) adolescentes responderam que de acordo com suas vivências a escola tenha ‘*talvez*’ se moldada enquanto fomentadora da noção. Tendo sido apontado apenas por 02 (duas) estudantes a confirmação a respeito da ligação entre escola e sua contribuição para o feminismo.

Ao considerarem a escola como espaço importante para a formação das noções sobre feminismo, as adolescentes traduzem que a escola é espaço potencializador do conhecimento em prol de discussões consonantes com a atualidade e que debatem a emancipação feminina e a superação das opressões. Todavia, a ausência desse debate em sala de aula foi expressa de acordo com as vivências das adolescentes que responderam ao questionário e ao serem indagadas quanto à possibilidade do tema ser mais discutido dentro do âmbito escolar 12 (doze) das 15 (quinze) estudantes apontaram que o feminismo poderia ser mais debatido neste espaço. As outras 3 (três) responderam ‘*talvez*’. Vale ressaltar que o movimento da *Escola Sem Partido* e a Reforma do Ensino Médio, juntamente com a crescente falácia da ideologia de gênero se colocam enquanto ferramentas dessa carência do debate criticando a relação dos estudos de gênero com o Ensino Médio.

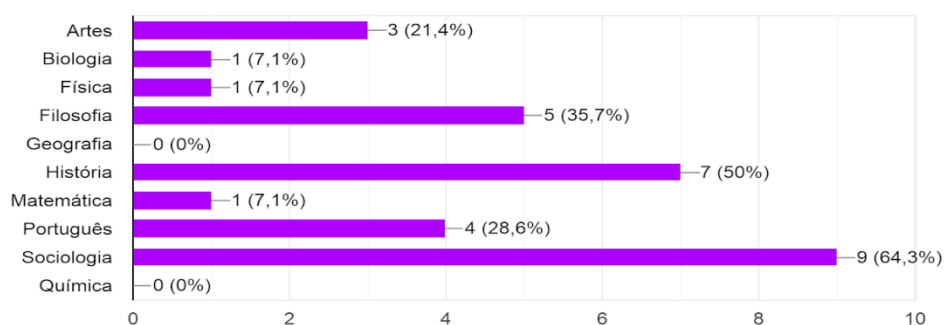
O avanço neoconservador estrutura e proporciona essa ausência do debate feminista em sala de aula ou o faz de modo enviesado, clamando por temas tabus, em especial para a

religião: o aborto, por exemplo, todavia, compreende-se que a noção acerca do feminismo das adolescentes poderia ser acrescida com as contribuições da escola a fim de disseminar a compreensão das causas das desigualdades, violências e opressões relacionadas à hierarquia de gênero, estabelecida pelo patriarcado/racismo. Dessa forma, mulheres teriam a possibilidade de compreender a sociedade que as circunda e conseqüentemente observar que suas oportunidades e limitações são dispostas pelo capitalismo patriarcal racista. Esse aprofundamento da noção com o auxílio da escola possibilita terreno fértil para que, a partir do reconhecimento do sistema de poder masculino, meninas e mulheres possam reivindicar a prática de direitos sociais, políticos e civis.

Apesar da escassez de contribuições da escola, 15 (quinze) estudantes informaram às disciplinas que apontam mais possibilidades de discussão sobre o feminismo, conforme segue a sistematização no gráfico abaixo.

(Gráfico I): Disciplinas que fomentaram algum debate relacionado ao feminismo

Quais das disciplinas abaixo, de acordo com sua experiência ou opinião, discutem ou já discutiram sobre feminismo:
14 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Desta forma, é possível identificar que as que mais contribuem para a formação das noções sobre feminismo das adolescentes são justamente as disciplinas onde a eletividade passou a ser expressa pela Reforma do Ensino Médio. As três mais apontadas foram: sociologia (09 votos), história (07 votos) e filosofia (05 votos). Entende-se que em sua essência essas disciplinas têm o caráter de “oferecer riscos ao poder da classe dominante, quando ensinada no sentido da formação do pensamento crítico, com vistas à emancipação humana” (COSTA, 2020, p. 310).

A alteração dada conforme a Reforma do Ensino Médio veicula ainda a idéia da relevância das disciplinas de língua portuguesa e matemática através da obrigatoriedade de sua realização durante as 03 (três) fases do ensino médio, relegando esta importância as outras

disciplinas que apesar de contribuírem para as discussões sociais foram destinadas ao caráter eletivo. Dentre as disciplinas elencadas como principais influências no processo de contribuição das noções do feminismo encontram-se a *filosofia*. Esta disciplina sofre com a alteração dos dispositivos legais desde o século passado acerca de sua oferta:

Vale destacar que, salvo período da ditadura militar em que o ensino de filosofia foi proibido, sempre foi oferecido nas escolas brasileiras, porém, era destinado à formação da classe dominante. [...] No entanto, no que se refere à sua oferta aos estudantes das escolas públicas, em poucos períodos essa disciplina compôs a grade curricular nacional (COSTA, 2020, p. 323).

É importante destacar que as disciplinas evidenciadas pelas alunas contribuem para a formação do pensamento crítico e do conhecimento, servindo de ferramenta fundamental para o estudo e a apreensão das configurações da sociedade, podendo ainda, operar no intuito da superação das opressões e das desigualdades constatadas. Ao trazer a filosofia como um exemplo da situação exposta, deve-se inferir, entretanto, que esses ataques não se determinam enquanto “exclusividade do ensino de filosofia, mas envolve a educação como um todo, que está inserida num contexto de economia capitalista e das políticas públicas voltadas à classe trabalhadora, num sistema que privilegia o setor privado” (COSTA, 2020, p. 317). Por isso, é compreendido ao observar essa movimentação de conflito de interesses que

[...] a entrada e saída do ensino de filosofia do currículo, está ligada aos interesses governamentais, às questões econômicas e políticas, bem como às contribuições da filosofia para a formação de estudantes críticos e pensantes, e para a compreensão da realidade e a luta por sua transformação (COSTA 2020, p. 325).

Isto posto, ao constatar a carência da escola em relação ao debate feminista, bem como, evidenciar os ataques presentes às disciplinas que debatem o movimento, faz-se importante tomar conhecimento de quais fontes as estudantes fazem uso na construção de suas noções acerca do feminismo. Dentre as fontes as que mais se destacaram foram as *redes sociais* e a *internet*, onde 10 (dez) das 13 (treze) estudantes que responderam a pergunta apontaram o meio tecnológico como gerador do fomento das noções. Já as outras 03 (três) se dividiram entre família e amigos. Observando os dados é possível inferir que a escola contribui de maneira inferior para a formação das noções sobre feminismo em relação à relevância das *redes sociais* na influência com informações acerca do feminismo para as adolescentes. Contudo, isso não significa compreender que a escola tenha sido irrelevante, todavia, não aponta enquanto maior fonte.

Nos tempos atuais as tecnologias estão apontando enquanto grandes propagadoras de conteúdo e em detrimento da facilidade de seu uso o público adolescente desponta como alvo no mundo da internet. As informações e os fatos percorrem rapidamente as redes sociais e

seus usuários recebem-nas na mesma velocidade. Dessa maneira, compreende-se a razão desta fonte fornecer tamanha contribuição para a noção das adolescentes acerca do feminismo. Todavia, os ataques neoconservadores ao feminismo também se fazem presentes nas redes sociais o que, por vezes, acarreta em falsas analogias ligadas ao movimento.

Por ser um campo de informação praticamente infinito a veracidade do embasamento deve ser filtrada e analisada. Isto implica inferir que os usuários devem se ater aos conteúdos falsos, pois uma manobra utilizada por correntes que objetivam disseminar material inverídico a fim de deturpar a real informação vem se espalhando desde a última década neste universo digital. Portanto, é sempre importante verificar acerca das informações ofertadas.

Vale salientar que se o feminismo fosse debatido e embasado no ambiente escolar, dificuldades e notícias falsas seriam facilmente combatidas mediante a noção embasada da equidade de gênero. Contudo, essa carência de discussão em sala de aula apresenta-se, de maneira específica, como estratégia para o apagamento e a banalização da luta. Implicando às meninas a sujeição de buscarem e receberem nas redes sociais as informações acerca não somente do feminismo, mas sim de pautas sociais fundamentais para a sociedade.

Por fim, ao destacarem a respeito das contribuições do feminismo para a sociedade, as alunas discorreram acerca das possíveis conquistas e alguns dos objetivos já logrados do movimento feminista. Dentre as respostas elas elencaram ganho salarial, reconhecimento e valorização da mulher, igualdade, bem como, *“melhoria na auto estima das mulheres, sem o medo de ser julgada por falas machistas e conseqüentemente mais confiança em si e aproveitamento de oportunidades, criação de uma geração livre de preconceitos e julgamentos desnecessários.”* (ALUNA X, 2021). Essas respostas entram, contudo, em dissonância com a triste realidade onde as meninas e mulheres da sociedade brasileira vivem, pois de acordo com a seguinte pergunta: *Você já presenciou e/ou vivenciou situações machistas dentro ou fora do ambiente escolar?* 14 (catorze) das 15 (quinze) estudantes que responderam ao questionamento informaram já terem sido vítimas e/ou presenciado tais situações. Enquanto apenas 01 (uma) respondeu *‘talvez’* a indagação mencionada.

Foi majoritariamente reconhecido o entendimento de que as estudantes já foram vítimas e/ou presenciaram tal desigualdade dentro ou fora do ambiente escolar, essa reprodução de comportamentos e pensamentos sexistas pode ser analisada entre os próprios alunos, docente e, principalmente, pela política pública de educação. Nota-se que a escola é considerada como um segmento da realidade e *“que a educação na escola é ainda entendida como cenário potencial para violência de gênero”* (OLIVEIRA, 2016, p. 57).

Situações machistas experimentadas por adolescentes ainda nesta fase ocorrem, pois, socialmente as ações de uma pessoa são produzidas conscientemente, deliberadamente e também inconscientemente através da estruturação social patriarcal que pré-estabelece uma configuração hierárquica e prevê o acatamento do poder dos homens pelas mulheres. Sendo esse comportamento uma prática comum que indivíduos observam, aprendem e reproduzem.

A movimentação dos segmentos oprimidos (incluindo as mulheres) pela transformação social torna-se um fenômeno complexo, devido a necessidade de rompimento com os pensamentos e comportamentos advindos da reprodução dos moldes do sistema. Essas questões enfatizam a necessidade da politização das lutas sociais em prol dos direitos das mulheres no Brasil, não só porque a proteção destas é um dever do Estado, mas por que todas as suas decisões, mesmo que meramente cotidianas, representam uma escolha política.

3.3 Avanços e retrocessos no enfrentamento ao sistema patriarcal no contexto da escola pública

Os avanços das ferramentas do patriarcado impedem que muitas adolescentes não conheçam ou se aprofundem no movimento feminista, da mesma maneira em que a própria política pública de educação tem sofrido ataques neoconservadores para que a escola não proporcione meios que possibilitem o debate feminista. Mas a realidade deveria ser outra, pois esta política pública carrega em seus princípios meios e finalidades que devem se pautar na igualdade e na cidadania em consonância com a essência democrática. Desta forma, impedir e limitar a discussão dos estudos de gênero nas escolas é um desdobramento da hegemonia neoconservadora colocada em prol do próprio patriarcado que vem sendo no Brasil atual defendido e expandido pelo aparato estatal.

No setor da educação, tanto nas práticas escolares quanto nos conteúdos disciplinares, há uma reprodução da lógica, sexista, misógina, homofóbica, patriarcal e machista que reforça o preconceito de gênero e legitima, também, a violência, negando, portanto, uma educação que promova a equidade de gênero – reivindicada pela epistemologia feminista, como garantidora dos direitos humanos (OLIVEIRA, 2016, p. 36).

O movimento feminista foi e é o agente impulsionador de grandes avanços nas questões da equidade de gêneros, contando com a participação efetiva das mulheres em sua formulação e no seu segmento. Foi responsável ainda por atribuir uma nova concepção a respeito do lugar da mulher ligado à democracia e à cidadania, completamente contrária às questões impostas pelo patriarcado, pelo racismo (colonialismo) e pelo capitalismo enquanto poderes que configuram a sociedade. A luta feminista continua visando a universalização da garantia dos direitos da mulher, bem como, a garantia do direito à educação como um direito

de todos e dever do Estado. Essas pautas se conectam e juntas são essenciais para que as demandas dos segmentos oprimidos possam ser ouvidas e institucionalizadas.

Nesse sentido, aponta-se que a relação feminismo e educação iniciou-se desde o gênese da luta feminista no Brasil, pois

[...] é preciso levar em conta que o acesso feminino ao ensino foi uma das discussões feitas por aquelas/es que desde a primeira metade do século XIX se dedicaram a pensar e denunciar, por meio da imprensa ou de outras publicações, a situação de opressão vivenciada pelas mulheres (VANIN; PINHEIRO, 2016, p. 60 - 61).

Ao debater a inserção da mulher na educação é tratado a respeito de padrões que, conseqüentemente, formam estereótipos, e de acordo com Jesus (2012, p. 28), o estereótipo, além de ser uma “imagem fixa e preconcebida acerca de algo ou alguém”, é também “o fundamento das crenças e dos preconceitos”, determinando um mundo de possibilidades desde o momento da descoberta do sexo da criança, o que leva a discussão que perpassa por todos os aspectos sociais de uma pessoa: o gênero. O estereótipo define os padrões e estabelece limites aos quais o indivíduo se submete, tendo em vista a totalidade social na qual está inserido, que acopla as dimensões da sexualidade, raça, etnia, classe social, gênero. Destacando que

[...] os valores e ideias acerca do ser homem e do ser mulher compõem modelos de conduta (estereótipos) masculinos e femininos e, muitas vezes, justificam e legitimam ações e atitudes preconceituosas, opressivas e violentas que são perpetradas contra as mulheres e homens tanto no mundo privado como no público. Para combatê-las é necessário, portanto, implodir os estereótipos. [...] Tarefa que passa necessariamente pelos processos de socialização a que os indivíduos são submetidos ao longo da vida, aqui incluso o processo de educação formal. (VANIN; PINHEIRO, 2016, p. 63).

O movimento feminista abraça e ergue os ideais progressistas que são compactuados pela educação e junto com a efervescência política e a ascensão dos movimentos sociais das décadas seguintes a ditadura militar setores da sociedade, como a saúde e o trabalho, se mobilizaram a debater melhorias sociais e lutar contra opressões e desigualdades de gênero na sociedade brasileira. “No Brasil, com o fim da ditadura militar em 1985, houve esforços consideráveis para elaborar uma nova Constituição e promover reformas nas áreas sociais, inclusive na educação” (REIS, 2016, p. 218).

Contudo, ao evocar a educação “é importante salientar que, mesmo que a educação com equidade sempre tenha estado na pauta dos movimentos feministas, as discussões feministas e de gênero passam a fazer parte dos estudos e pesquisas na área de educação no Brasil a partir dos anos de 1980” (VANIN; PINHEIRO, 2016, p. 64). Certas conquistas feministas se fizeram presentes após esse período como observado por meio das pautas de

gênero acrescentadas a política de educação, entretanto, vem ocorrendo como demonstrado no capítulo anterior um recrudescimento desse debate.

Atualmente, as tensões representadas a partir de meados da segunda década do século XXI pelo Movimento Escola sem Partido, Reforma do Ensino Médio e a falácia crescente da *ideologia de gênero*, assim como o avanço de políticas neoconservadoras, colocam em risco a concepção e o projeto de educação concebido durante a CF/88 e dispositivos legais subsequentes. Uma vez que retira o caráter democrático, igualitário e crítico da política pública que acresce ao processo do desenvolvimento respeitoso e equânime dos/as estudantes e da sociedade. Outro ponto a se destacar é que,

A ausência de inclusão de gênero, de forma transversal e interdisciplinar, nas práticas e ações docentes, nos projetos político-pedagógicos das redes públicas, ao longo destas duas últimas décadas, talvez seja consequência do caráter de subentendimento e ambiguidade com que aparecem nesses documentos, assim como também do fato de que poucos são os docentes das redes estaduais, e também nas redes municipais de ensino, que possuem o conhecimento básico para a transversalização de gênero e de outros marcadores sociais no processo ensino/aprendizagem e a sua importância na construção de uma educação não discriminatória (VANIN; PINHEIRO, 2016, p. 64).

O projeto da educação foi concretizado, como colocado no capítulo anterior, na Constituição Federal de 1988 e na implementação dos aparatos da BNCC de 1995, da LDB de 1996 e do PNE de 2014, mas isso não significa que os princípios democráticos da educação vêm sendo materializados integralmente em sua prática. O que tem se observado são influências à política pública de educação que não corroboram com ideais pluralistas, pelo contrário, cada vez mais projetos e correntes voltados à educação tem bases neoconservadoras. É, a despeito do elencado, que no contexto de universalidade e igualdade se encontram os esforços em oferecer uma educação que atenda às necessidades específicas da população e que eliminem a discriminação e o preconceito, evitando que cidadãos venham a ser vítimas de violência e desigualdade desde a escola até outros setores da vida social. Por este motivo, se faz imprescindível a

[...] urgente necessidade de se desenvolver ações educativas que promovam a equidade de gênero na educação e permita a construção um sistema escolar inclusivo, que enfrente e combata as discriminações contra a mulher. Discutir sobre equidade de gênero, contudo, não significa anular as diferenças percebidas entre as pessoas, mas sim, garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades. Assim, a escola passa a ser um terreno fértil para processos de deslocamento e resignificação de práticas sociais. (OLIVEIRA, 2016, p. 61).

Nesta configuração, para a educação adquirir estes debates e essas ações educativas voltadas à questão de gênero lograriam grande êxito para as mulheres, bem como, marcariam avanço no enfrentamento ao patriarcado. Todavia, o constatado na política pública de

educação nesta última década é exatamente o oposto. Com a expansão dos pensamentos neoconservadores e as estratégias dos atores reacionários, a educação está submissa a essas diretrizes. Exemplo disto é a retirada das expressões que carregam em seu cerne o termo *gênero* no PNE mais recente aprovado em 2014, cujo debate para a aprovação durou anos e se diferenciou do PNE vigente anterior, bem como, a carência do debate em ambiente escolar provocado pelos ataques aos posicionamentos concordantes com as pautas feministas e sociais.

Desta forma, um retrocesso vem sendo presenciado neste sentido e movimenta uma corrente preconceituosa e opressora no campo educacional atualmente. Contudo, é importante destacar que “avanços e retrocessos não se dão em linearidade na linha histórica, mas configuram momentos de idas e vindas” (BORGES; BORGES, 2018, p. 20). Isto posto, observa-se que os processos de influência podem tanto se dar em prol de um viés mais progressista e plural, como também, a favor de concepções reacionárias. Sendo esses processos sentidos de maneira sinuosa nos diferentes contextos governamentais e mediante as diferentes influências internacionais.

Por isso, ao evocar os apontamentos do início deste século acerca da mesma questão de gênero no contexto da política educacional, observa-se que, de acordo com análises realizadas do período de 1988 a 2002 “a falta de radicalidade quanto às demandas de gênero, sobretudo no Plano Nacional de Educação, considerando o contexto histórico em que foi produzido, quando as desigualdades de gênero em nossa sociedade já estavam no centro dos debates” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 101). Em detrimento dessas preocupações denunciadas foi possível através de lutas e esforços sociais constatar que “a presença de menção a questões de gênero no PNE, embora parcial e ambígua, revelou um avanço em relação ao tratamento dado à educação pela Constituição e pela LDB” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 96). Isso permite evidenciar que mediante as pautas do governo e as pressões de setores da sociedade avanços foram conquistados ao incluírem nas escolas a discussão em torno das opressões do patriarcado às mulheres naquela época.

Ao passar de quase 02 (duas) décadas após o período final da análise realizada por Vianna e Unbehaum (2004), diversos marcos aconteceram na sociedade brasileira. Tendo sido presenciada a conquista da primeira mulher eleita para a presidência através do voto direto, assim como, seu impeachment no seu segundo mandato. Dilma Rousseff representou em um contexto machista, onde homens assumem poder desde o início da república, possibilidades e representatividade para mulheres de todo o país. Contudo, seu impeachment demonstra como

os ataques neoconservadores e reacionários podem atingir as mulheres, principalmente em contextos de avanço das idéias conservadoras.

Essa força e alcance neoconservadores elegeram o candidato de extrema direita Jair Messias Bolsonaro em 2018, possibilitando com isso estruturar e instaurar estratégias necessárias para barrar avanços sociais. Entende-se que a educação concentra ferramenta necessária para o combate ao sistema patriarcal no contexto da escola pública, bem como, pode se apresentar no combate às influências neoconservadoras. Para isso, compreende-se que a escola auxilia neste enfrentamento

[...] para entender melhor esse novo cenário de superação das desigualdades das relações sociais e, conseqüentemente, promover a equidade de gênero, se faz necessária a construção de uma prática pedagógica não sexista, que terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder. Práticas pedagógicas que possam – mesmo que de forma local e não ambiciosa - questionar, desestabilizar e aceitar o desconforto de ter certezas provisórias, e sobretudo, subverter as formas atuais que já apresentam a priori a resposta para tudo (OLIVEIRA, 2016, p. 63).

Porém, a política pública educacional vem sofrendo dificuldades e retrocessos ao tratar as questões de gênero, pois as táticas neoconservadoras se ampliam e se difundem em território brasileiro. Relegando assim o ensino plural em prol do respeito à diversidade para os adolescentes, levando em consideração a manutenção da base e das características do patriarcado. As discussões realizadas no capítulo anterior acerca do Movimento Escola Sem Partido aliado às outras estratégias operam

[...] a criação de novas regras, acarretando na supressão das diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nos planos de educação em questão, foi possibilitada pelas “cruzadas” de grupos religiosos e atores políticos/religiosos. O estado de “pânico moral” realizou-se pela disseminação de crenças alarmistas em torno da “ideologia de gênero” e, portanto, tais constatações levam à observação de um retrocesso conservador na sociedade brasileira, em que vetar o estudo sobre a diversidade nas escolas é, sobretudo, a negação da existência da diversidade humana (BORGES; BORGES, 2018, p. 16).

Ao restringir o debate de gênero no contexto da escola pública a política educacional incorpora esse aspecto de retrocesso e permite que tanto a escola, quanto a sociedade fiquem subjugadas às características do sistema patriarcal. Desta maneira, situações machistas, homofóbicas, racistas e preconceituosas de maneira geral continuam sendo reproduzidas e delimitadas pelo contorno do sistema. Impedindo, desrespeitando e discriminando cidadãos que não se encaixam nos moldes e padrões do homem branco, rico e heterossexual, exigido pela sociedade capitalista, patriarcal e racista.

Portanto, entende-se que o enfrentamento da escola ao patriarcado é benéfico a uma sociedade democrática e plural, entretanto, e isso vem sofrendo ataques diretos e apesar dos processos de uma sociedade não se enquadrarem enquanto lineares, é lastimável que avanços

no debate da questão de gênero e no combate ao sistema de poder masculino sejam barrados. Isto posto, é compreendido que a sociedade já percorreu alguns degraus em relação à questão das mulheres, entretanto, faz-se imprescindível que esta luta seja contínua e firme, uma vez que, retrocessos ainda são visíveis atualmente.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face dos dados apresentados acerca das noções sobre feminismo das adolescentes de escolas públicas do Distrito Federal, entende-se que essa noção se faz presente majoritariamente nas estudantes respondentes do questionário aplicado. Todavia, a formação dessa noção perpassa não centralmente o espaço formal da escola, mas sim as redes sociais/*internet* enquanto local que contribui para o acesso ao movimento feminista e suas pautas. Essa carência do debate feminista em sala de aula contribui para que o feminismo não seja aprofundado e internalizado apropriadamente entre as estudantes, resultando por vezes, na construção de uma noção rasa e midiática que pode vir a ser distorcida em volta deste movimento.

Essa insuficiência não considera e desenvolve dentro desse debate as questões de raça e de classe que são entendidas enquanto fundamentais para a superação das opressões vivenciadas pelas mulheres no modelo de sociedade vigente. Entretanto, compreende-se que a limitação do feminismo na educação não é resultante do acaso, essa barreira é estrategicamente levantada em nome da manutenção das estruturas de poder através do neoconservadorismo. Nesta direção, pode se analisar que a política pública de educação vem sofrendo ataques por parte da camada neoconservadora da sociedade em relação às políticas que viabilizem o discurso de gênero. Isto permite identificar uma das razões pelas quais o debate de equidade de gênero vem se tornando tão escasso na última década.

Nos relatos dados pelas estudantes que contribuíram com o questionário aplicado podem ser observados traços que exprimem a carência do debate feminista dentro da escola, corroborando dessa forma com a crescente neoconservadora em suprimir a questão de gênero do âmbito da política pública de educação brasileira. Em razão disso, observa-se a presença de relatos favoráveis à necessidade do aumento do debate acerca do feminismo em sala de aula, demonstrando assim o desejo e a imprescindibilidade sentida por parte das estudantes em integrarem essa discussão, bem como, presenciarem ela em um contexto educacional.

É importante considerar ainda a notoriedade do feminismo para a sociedade e, principalmente, para as mulheres. O movimento feminista objetiva e busca veicular a emancipação feminina através da superação do patriarcado, conquistando ainda diversos ganhos, como por exemplo, o direito ao voto e o direito a educação. Em detrimento também desses êxitos a relação entre feminismo e a educação foi consolidada visando o cessamento das desigualdades e opressões oriundas do sistema de poder baseado no gênero.

No ponto de vista das estudantes há uma consonância nas falas de que estas já passaram por situações resultantes em violência de gênero. Diante disso, nota-se a fundamentalidade do debate feminista em sala de aula, pois a discussão do tema apresenta benefícios consideráveis para essas adolescentes que sofrem diretamente com as consequências do patriarcado. Tendo em vista o processo de ameaça à questão de gênero, bem como, os ataques destinados ao movimento feminista corrobora-se a essa necessidade de aproximação entre sala de aula e estudantes.

Nesta direção, uma das possibilidades a fim de contrapor as ameaças neoconservadoras está em criar, garantir e promover mecanismos em prol do fim da violência e desigualdade de gênero situando as instituições educacionais em consonância com o princípio da igualdade enquanto local fértil para a proliferação do aprofundamento do feminismo. Faz-se necessário também investir na capacitação dos profissionais para que estes possam estar alinhados à equidade de gênero, reduzindo a reprodução de situações machistas no ambiente escolar. Todavia, essas possibilidades de enfrentamento encontram-se mediante as pressões populares das lutas sociais, visando uma educação que não compactue e não reproduza os princípios do patriarcado, bem como, do capitalismo e do racismo.

Isto posto, compreende-se que ao se superar as dificuldades impostas atualmente pelo avanço neoconservador, na propagação da dita *ideologia de gênero*, da Reforma do Ensino Médio e do Movimento da Escola Sem Partido, o feminismo terá condições de ser compreendido e absorvido pelas estudantes de Ensino Médio com maior embasamento crítico e aprofundamento teórico, ao mesmo tempo em que a luta e o debate do feminismo é parte fundamental da luta para a superação dessa mesma realidade. Por fim, ao veicular o real sentido da pauta feminista pode-se analisar que a educação e o feminismo caminham em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, possibilitando às mulheres uma vivência fora de opressões oriundas do patriarcado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, José Eduardo Brum de. Educação, democracia e escola em tempos sombrios: neoconservadorismo na educação brasileira. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019.

Disponível em:

<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1759/2/2018JoseEduardoBrumdeAlbuquerque.pdf>

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Neoconservadorismo e Liberalismo. In: GALLEGO, Esther Solano (org.). O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 27-32. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4476955/mod_resource/content/1/L.%20Bulgarelli%20Moralidades%2C%20direitas%20e%20direitos%20LGBTI.pdf.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. Disponível em:

<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>.

ANDRADE, Priscilla Maia. Há de se falar de família (Capítulo 1, itens 1.1 e 1.2 – p. 44 a 64). In: O Que Se Faz Quando Há Violência? A Política de Assistência Social no Combate à Violência Intrafamiliar. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Política Social. Universidade de Brasília. Brasília, 2019. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37296/1/2019_PriscillaMaiadeAndrade.pdf.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. Interseccionalidades. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 57 p. : il. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30892/1/eBook%20-%20Interseccionalidades.pdf>.

BARROCO, Maria Lúcia S.. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. Serv. Soc. Soc., São Paulo , n. 124, Dec. 2015, p. 623-636. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/Bfwfs35RRvrQbKwTX9DhnNc/?lang=pt&format=pdf>.

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. Gênero, neoconservadorismo e democracia. São Paulo, Boitempo, 2020.

BORGES, Rafaela; BORGES, Zulmira. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018, p. 1-23. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK43y8kghf9JDty4pftJS4n/?lang=pt&format=pdf>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros Passos; 20). Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5598603/mod_resource/content/1/O%20Que%20e%20Educacao%20-%20Carlos%20Rodrigues%20Brandao.pdf.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

CASAGRANDE, Lindamir; TORTATO, Cintia. Igualdade de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar: uma busca permanente. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ Nanci Stancki (org.). Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016, p. 21-58. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2067/8/generodiversidadeeducacao.pdf>.

CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES JÚNIOR, Fernando. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. Educação & Realidade, v. 41, n. 1, 2016, p. 239-258. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MkBmX3S7sVZwjssVywnSrVD/?lang=pt&format=pdf>

CISNE, Mirla. Feminismo e consciência de classe no Brasil. Cortez Editora, 2015.

CURY, Carlos Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. Cadernos de Pesquisa. N. 116, julho 2002, p. 245-262. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>.

CURY, Carlos Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 29, n. 2, 2013, p. 195-206. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43518/27389>.

DA COSTA, Regis Clemente. O ensino de filosofia no Brasil e o contexto da reforma do ensino médio brasileiro em 2016. Cadernos PET-Filosofia, v. 18, n. 2, 2020, p. 302-329.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler; ANANIAS, Mauricéia (Ed.). Histórias da Educação brasileira: experiências e peculiaridades: História da Educação; Brasil; Século XX; Século XXI. Editora da UFPB, 2014, p. 29-50.

ENGELS, Friedrich. A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_engels_origem_propriedade_privada_estado.pdf.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales, p. 179-206, 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>.

FORNAZIER, Armando; MATOS DE OLIVEIRA, Ana Luíza. O ideário neoliberal no Brasil na década de 1990 e suas implicações no trabalho e nos setores produtivos. Oikos (Rio de Janeiro), v. 12, n. 1, 2013, p. 87-111.

HIRATA, Helena. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. Revista Trabalho Necessário: v. 16, n. 29. São Luiz, 2018, p. 14-27. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4552/4195>.

hooks, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília, n. 16, p. 193-210, abr. 2015, p. 193-210. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZtfyHn7Wx4HKm3k/?format=pdf&lang=pt>.

KONDER, Leandro. O que é dialética. 1ª edição 1981. 6ª edição. Editora Brasiliense. São Paulo – Brasil. Disponível em: <https://docplayer.com.br/22782-Leandro-konder-o-que-e-dialetica-editora-brasiliense.html>.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Brasília, 2012. 42 p.il. Disponível em: <http://www.diversidadesesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>.

LISBOA, Teresa Kleba. Gênero, feminismo e Serviço Social – encontros e desencontros ao longo da história da profissão. Rev. Katál. Florianópolis v. 13 n. 1 p. 66-75 jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/hHdq7R7vg7bsQvQ6gbNfz3h/?format=pdf&lang=pt>.

LUCIANO, Christiane dos Santos. O debate sobre gênero e feminismo no Serviço Social brasileiro: uma análise a partir da produção científica da categoria. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico, Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/199356/Christiane%20dos%20Santos%20Luciano.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.

MATOS, Marlise; PARADIS, Clarisse Goulart. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. Cadernos pagu, n. 43, p. 57-118, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ZThn9C6WZM8tpMhN3BWM4Qp/?lang=pt&format=pdf>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>.

MORAIS, Paula Renata Bassan. Um olhar sobre a educação não formal. Mestrado em Educação na Universidade Nove de Julho – UNINOVE – São Paulo, 2012. Disponível em: http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/471/1/B_Paula%20Renata%20Bassam.pdf.

MOTA, Ana Elizabete e RODRIGUES, Mavi. Legado do Congresso da Virada em tempos de conservadorismo reacionário. Revista Katálysis [online]. 2020, v. 23, n. 02, p. 199-212. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/c3GHp8JjbZ9hqfc3q3YY8GP/?lang=pt&format=pdf>.

NASCIMENTO, Juvenilto Soares. Avaliação institucional: uma análise qualitativa no CEM 804 do Recanto das Emas–DF. 2014. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/9114/1/2014_JuveniltoSoaresNascimento.pdf.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, Dec. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfVvNPmY8s/?lang=pt&format=pdf>.

OLIVEIRA, Karinny Lima de. “Marias também têm força”: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/21136/1/Disserta%20c3%a7%20a3o%20UFPE%20BDTD.pdf>.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: Uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M. e MARTINS, M. L. B. (org.) Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 43-58. Disponível em: <https://professorescontraoescolasepartido.files.wordpress.com/2016/07/programa-escola-sem-partido-uma-ameaca3a7a-c3a0-educac3a7c3a3o-emancipadora.pdf>.

PEREIRA, Potyara AP. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. Política social no capitalismo: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, p. 87-108, 2008.

PEREZ, Olívia Cristina; RICOLDI, Arlene Martinez. A quarta onda feminista: interseccional, digital e coletiva. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA (ALACIP). 2019. Disponível em: <https://alacip.org/cong19/25-perez-19.pdf>.

PINTO, Céli Regina J. Uma história do feminismo no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. 115p.

PIRES, Daniela De Oliveira; COMERLATTO, Luciani Paz; CAETANO, Maria Raquel. O neoconservadorismo e as consequências para a democratização da educação pública: A reforma do Ensino Médio e da BNCC. Políticas Educativas–PolEd, v. 12, n. 2, 2019, p. 48-60. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/97717/54696>.

PORTUGAL, Khalil Oliveira et al. Reforma do Ensino Médio no Distrito Federal: notas de pesquisa do Observatório da Educação e do Ensino Médio da UnB. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 8, n. 2, p. 44-54, 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1127/674>.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 138, p. 9-26, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rYT8CzPD/?lang=pt&format=pdf>.

REIS, Toni. Marcos para o respeito à diversidade sexual na educação. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ Nanci Stancki (org.). Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016, p. 215- 259. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2067/8/generodiversidadeeducacao.pdf>.

REZENDE, Daniela Leandro. "Patriarcado e formação do Brasil: uma leitura feminista de Oliveira Vianna e Sérgio Buarque de Holanda." *Pensamento Plural* 17 (2016): 07-27. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/6568>.

ROCHA, Flávia Rebecca Fernandes; MACÁRIO, Eptácio. O impacto da EC 95/2016 e da PEC 287/2016 para a Previdência Social brasileira/The impact of AC 95/2016 and PAC 287/2016 for the Brazilian security. *SER Social*, p. 444. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14632/12942.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade*. Petrópolis, Vozes, 1976. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3825626/mod_resource/content/1/Saffioti%20%281978%29%20A_Mulher_na_Soc_Classes.pdf.

_____. *Gênero, patriarcado, violência*. 1ª ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/unirio/cchs/ess/Members/vanessa.bezerra/relacoes-de-genero-no-brasil/Genero-%20Patriarcado-%20Violencia%20%20-livro%20completo.pdf/view>.

SAVIANI, Demerval. *A Pedagogia histórico-crítica*. Revista RBBA. Vitória da Conquista. V. 3 nº 02. Dezembro/2014, p. 11-36. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214>.

_____. *Vicissitudes e Perspectivas do Direito à Educação no Brasil: Abordagem histórica e situação atual*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, jul.-set. 2013, p. 743 - 760. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?lang=pt&format=pdf>.

SOUZA JUNIOR, Paulo R. *A Influência do Neoconservadorismo nos Estudos de Gênero no Brasil*. *Revista de Gênero, Sexualidade e Direito*. Belém | v. 5 | n. 2 | p. 55 - 73 | Jul./Dez. 2019. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/5877/pdf>.

TORTATO, Cíntia; CARVALHO, Marília. *Empoderamento, gênero e educação*. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ Nanci Stancki (org.). *Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016, p. 135- 166. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2067/8/generodiversidadeeducacao.pdf>.

VANIN, Iole; PINHEIRO, Clarice. *Gênero e diversidade na formação continuada de docentes da rede pública: relato de uma experiência no território da Bacia do Jacuípe (Bahia)*. In: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ Nanci Stancki (org.). *Entrelaçando gênero e diversidade: enfoques para a educação*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016, p. 59-102. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2067/8/generodiversidadeeducacao.pdf>.

VASCONCELOS FILHO, José Aécio. *Controle dos gastos públicos no Brasil após a EC 95/2016: reflexões sobre a constitucionalidade do novo Regime Fiscal*. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Direito, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40350/1/2019_dis_javfilho.pdf.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. *O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

APÊNDICE I

Noções sobre feminismo das alunAs doCEM 804

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: As noções sobre feminismo das estudantes do Ensino Médio de escolas públicas do Distrito Federal. Tal exercício vem sendo realizado na fase final do curso de graduação em Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB), nos períodos letivos de 1º/2020 e 2º/2020, pela aluna Nathally Dias Andrade Cardoso (matrícula: 17/0019900 e e-mail: nathallycdc@hotmail.com) sob orientação da Professora Dra. Michelly Ferreira Monteiro Elias. As participantes do estudo são todas alunas de ensino médio, matriculadas no Centro de Ensino Médio (CEM) 804 do Recanto das Emas/DF. Todas as alunas da turma de 3º ano escolhida estão convidadas a responderem ao questionário estruturado acerca das noções sobre feminismo. O questionário será aplicado através deste formulário eletrônico, alocado no website da GOOGLE. A pesquisa terá como objetivo principal: Analisar quais as noções que as adolescentes de ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal têm sobre o feminismo. Ao aceitar participar da pesquisa deverá:

1. Eletronicamente aceitar participar da pesquisa, o que corresponderá à assinatura do TCLE.
2. Responder ao questionário on-line.

O questionário será on-line e, portanto respondido no momento e local de sua preferência. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, assim como também não há compensação financeira relacionada à sua participação, que será voluntária. O risco da pesquisa é mínimo por envolver apenas a resposta ao questionário online, o qual foi elaborado com o intuito de que o tempo gasto para seu preenchimento seja mínimo, em torno de 05 a 10 minutos.

Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos indivíduos, a caracterização dos mesmos será feita por codificação de sua identidade. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas conforme previsto no consentimento do participante. Não existe benefício ou vantagem direta em participar deste estudo. Os benefícios e vantagens em participar são indiretos, proporcionando retorno social.

Remotamente as pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão a aluna de graduação em Serviço Social: Nathally Dias Andrade Cardoso e a Orientadora: Prof. Dra. Michelly Ferreira Monteiro Elias, que são as responsáveis pela pesquisa.

Você tem a liberdade de não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início do questionário/coleta de dados, sem qualquer prejuízo. Está assegurada a garantia do sigilo das suas informações, de forma que seu nome ou quaisquer informações que permitam identificá-la não serão mencionados no relatório final, de caráter estritamente acadêmico.

Os resultados da pesquisa serão divulgados no ato da apresentação oral e impressa do TCC, em julho de 2021, na Universidade de Brasília.

Declaro que fui informada sobre todos os procedimentos da pesquisa e, querecebi de forma objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos.

Seção II – Identificando as noções de feminismo

1. Você já ouviu falar de feminismo?*
 - Sim
 - Não
 2. Você sabe o que é o feminismo?*
 - Sim
 - Não
 3. Na sua opinião, o feminismo é importante?*
 - Sim
 - Não
 - Talvez
 4. Para você, o que é o feminismo?
-

Seção III –Feminismo e educação

5. Você considera que a escola é importante para a formação das noções sobre feminismo?*
- Sim
- Não
- Talvez
6. De acordo com sua experiência, a escola contribuiu para a formação da sua noção sobre feminismo?*
- Sim
- Não
- Talvez
7. Quais das disciplinas abaixo, de acordo com sua experiência ou opinião, discutem ou já discutiram sobre feminismo:
- Artes
- Biologia
- Filosofia
- Geografia
- História
- Matemática
- Português
- Sociologia
- Química
- Outros: _____
8. Na sua opinião, o feminismo deve ser mais debatido em sala de aula e/ou no ambiente escolar?
- Sim
- Não

Talvez

9. Você já presenciou e/ou vivenciou situações machistas dentro ou fora do ambiente escolar?

Sim

Não

Talvez

10. Qual sua maior fonte para a construção do feminismo? Ex.: família, amigos, redes sociais e etc.

11. Na sua opinião, quais contribuições o feminismo pode proporcionar para a sociedade?

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: **As noções sobre feminismo das estudantes do Centro de Ensino Médio 804 do Recanto das Emas do Distrito Federal** enquanto intermediária entre as estudantes respondentes do questionário e a pesquisadora responsável. Tal exercício vem sendo realizado na fase final do curso de graduação em Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB), nos períodos letivos de 1º/2020 e 2º/2020, pela aluna Nathally Dias Andrade Cardoso (matrícula: 17/0019900 e e-mail: nathallycdc@hotmail.com) sob orientação da Professora Dra. Michelly Ferreira Monteiro Elias. As respondentes do estudo são todas alunas de ensino médio, matriculadas no **Centro de Ensino Médio (CEM) 804 do Recanto das Emas/DF**. Todas as alunas da turma de 3º ano escolhida estão convidadas a responderem ao questionário estruturado acerca das noções sobre feminismo. O questionário será aplicado através deste formulário eletrônico, alocado no website da GOOGLE. A pesquisa terá como objetivo principal: Analisar quais as noções que as adolescentes de ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal têm sobre o feminismo. Ao aceitar participar da pesquisa deverá:

1. Realizar a assinatura do TCLE.
2. Realizar o intermédio entre a pesquisadora e as estudantes respondentes do questionário online.

O questionário será on-line e, portanto respondido no momento e local de sua preferência. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, assim como também não há compensação financeira relacionada à sua participação, que será voluntária. O risco da pesquisa é mínimo por envolver apenas a resposta ao questionário online, o qual foi elaborado com o intuito de que o tempo gasto para seu preenchimento seja mínimo, em torno de 05 a 10 minutos.

Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos indivíduos, a caracterização dos mesmos será feita por codificação de sua identidade. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas conforme previsto no consentimento do participante. Não existe benefício ou vantagem direta em participar deste estudo. Os benefícios e vantagens em participar são indiretos, proporcionando retorno social.

Remotamente as pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão a aluna de graduação em Serviço Social: Nathally Dias Andrade Cardoso e a Orientadora: Prof. Dra. Michelly Ferreira Monteiro Elias, que são as responsáveis pela pesquisa.

Você tem a liberdade de não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo após o início do questionário/coleta de dados, sem qualquer prejuízo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados no ato da apresentação oral e impressa do TCC, em agosto de 2021, na Universidade de Brasília.

Brasília, ____, ____ de 2021

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável