



Universidade Federal
de Campina Grande

PROFSOCIO

**CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

RAFAELA MAURÍCIO QUARESMA

ENTRELAÇANDO SABERES:

**UMA PROPOSTA DE CONTEÚDOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO
ENSINO MÉDIO, SOB A ÓTICA DAS PEDAGOGIAS FEMINISTAS**

**SUMÉ - PB
2020**

RAFAELA MAURÍCIO QUARESMA

ENTRELAÇANDO SABERES:

**UMA PROPOSTA DE CONTEÚDOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO
ENSINO MÉDIO, SOB A ÓTICA DAS PEDAGOGIAS FEMINISTAS**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Sociologia em Rede Nacional
– PROFSOCIO ministrado no Centro de
Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
da Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Sociologia.**

Área de Concentração: Ensino de Sociologia.

Orientador: Professor Dr. Isaac Alexandre da Silva.

**SUMÉ - PB
2020**

Q18e Quaresma, Rafaela Maurício.
Entrelaçando saberes: uma proposta de conteúdos para o ensino de sociologia no ensino médio sob a ótica das pedagogias feministas. / Rafaela Maurício Quaresma. - Sumé - PB: [s.n], 2020.

106 f.

Orientador: Professor Dr. Isaac Alexandre da Silva.

Dissertação - Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande.

1. Ensino de Sociologia – Ensino Médio. 2. Metodologias de ensino de sociologia. 3. Pedagogia feminista. 4. Conteúdos de sociologia - currículo. 5. Currículo de sociologia. 6. Empoderamento feminino. I. Silva, Isaac Alexandre da. II. Título.

CDU: 316:37(043.2)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

RAFAELA MAURÍCIO QUARESMA

ENTRELAÇANDO SABERES:

**UMA PROPOSTA DE CONTEÚDOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO
ENSINO MÉDIO, SOB A ÓTICA DAS PEDAGOGIAS FEMINISTAS**

**Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Sociologia em Rede Nacional
– PROFSOCIO ministrado no Centro de
Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
da Universidade Federal de Campina
Grande, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Sociologia.**

BANCA EXAMINADORA:

**Professor Dr. Isaac Alexandre da Silva
UAEDUC/CDSA/UFCG
(Orientador)**

**Professora Dr^a. Adriana de Fátima Meira Vital
UATEC/CDSA/UFCG
(Examinadora Externa)**

**Professor Dr. Valdonilson Barbosa dos Santos
UACIS/CDSA/UFCG
(Examinador Interno)**

Trabalho aprovado em: 27 de maio de 2020.

SUMÉ - PB

AGRADECIMENTOS

Gratidão ao meu Deus! Gratidão ao Universo por tudo! Gratidão a vida e às infinitas razões de viver.

Ao tecer essas linhas, muitos caminhos foram trilhados, e esta pesquisa tornou-se um pedaço de minha vida. Posso dizer que essa escolha foi um projeto difícil e árduo, muitas vezes, faltava-me direcionamentos. Portanto, no decorrer desses dois anos, em alguns momentos, essa dissertação foi motivo de inquietação, desapontamento, cansaço e isolamento. Como dizia Drummond, “sabes como é difícil sofrer tudo isso, amontoar tudo isso num só peito de homem... sem que ele estale... Meu coração não sabe. Estúpido, ridículo e frágil é meu coração. Só agora descubro como é triste ignorar certas coisas”.

E ao tecer os fios, muitas vezes, essa pesquisa foi motivo de perseverança e encantamento, e nesse encaixe tudo cabe: minhas alegrias, meus desejos, os pequenos detalhes para felicidade – “ó vida presente [e futura]! Nós te criaremos”.

Durante esse processo, não estive só. Sobram exemplos de inspiração e agradeço a todos que, de diferentes maneiras, se fizeram presentes na construção dessa dissertação, me fortalecendo e incentivando para que eu pudesse continuar, portanto, algumas menções merecem ser registradas. Por serem altamente representativos em minha trajetória acadêmica, agradeço a Professora Vilma Soares, ao Professor Rozenval Almeida, Paulo Diniz e Valdonilson Barbosa, quatro referenciais constantes, cada um à sua maneira.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Isaac Alexandre por suas contribuições.

A Universidade me quebrou tanto, celebro nessas linhas, a minha vulnerabilidade, afinal, quantas vezes me perdi no meio do caminho, e questioneei se estava no lugar certo. Contudo, esse campo, também depositou em mim muito amor pela humanidade, ofertou-me tantos meios para trazer a justiça, tanto amor pelo social, tantos propósitos para construir o amanhã, e, portanto, celebro também as realizações.

Agradeço as minhas amigas Clisnar Berto e Rayanne Monteiro que sabem que as levo comigo... sempre, por tornarem meus dias mais leves, pela alegria compartilhada, por sempre me mostrarem que posso ir mais longe.

Alanny Araújo, uma amiga que ganhei no mestrado. Obrigada pelos direcionamentos, sua contribuição foi fundamental para as linhas que seguem nessa dissertação, minha eterna gratidão. Grata aos momentos vivenciados, pelas trocas de ideias e apoio constante.

Eline, Anessa e Adriana, os dias no percorrer desses dois anos, tornaram-se melhores e leves com vocês. Os momentos compartilhados jamais serão esquecidos.

Ao meu querido amigo Alexandre Nunes, agradeço pelo tempo de diálogos, muitas vezes impactantes, ao que costumamos chamar de racional, o que torna sua presença necessária, em meu cotidiano. São anos de descobertas, lições e desconstruções sobre o mundo. Obrigada por sempre me ensinar algo novo. Meu conceito de educação como liberdade, tem sua imagem como representação. Sua perspicácia e peculiaridade me inspiram. Tens um lugar absolutamente especial em minha história.

Agradeço ao meu amigo Antônio Gomes (*in memoriam*) que sempre vislumbrava com criatividade esse projeto. Sei que se estivesses aqui, este teria se tornado dimensionalmente maior com suas contribuições. Tua existência tão rápida quanto consistente, me ensinou a crescer interiormente e a celebrar sempre a vida. Saudades!

Meu amigo Alessandro Melo, obrigada pela prontidão e gentileza de sempre. Pelo compartilhamento tão admirável de ideias e memórias, pela confiança e sensibilidade, pelos incentivos, pelas contribuições de vida. Grata por acreditar na mulher que sou e naquela que tenho me tornado.

Ao meu irmão Selton Gustavo, uma das minhas metades nessa vida, obrigada por todo apoio incondicional; foram teus incentivos que me levaram mais longe. Todas as palavras não contemplam a essência de tua existência tão significativa. Obrigada por não me deixar desistir no caminho.

Toda a minha gratidão a esses homens supracitados que me motivaram ou me motivam sempre.

Gratidão à minha mãe, que sempre está disponível para me auxiliar nas idas e vindas, que à sua maneira procura meios para me fortalecer.

Por fim, e estrategicamente, minha gratidão as mulheres empoderadas, emancipadas e incríveis, àquelas que sabem que se pode ir muito além dos limites em busca de um mundo melhor.

Gratidão! Gratidão!

Nem vem com quem quer fazer de mim ninguém. Eu sou uma mulher livre da sina e da obsessão. Eu sou o que eu quiser. Não sou cliente da anulação, me abasteço de argumento, conteúdo é munição [...].

*Texto: **Território Conquistado**(Larissa Luz/ Pedro Itan)*

O respeito pela liberdade dos outros não é uma regra abstrata: é a primeira para o sucesso dos meus esforços.

Simone de Beauvoir (1947)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo principal analisar as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular considerando o campo disciplinar da Sociologia, buscando compreender até que ponto tais documentos apresentam possibilidades de ensino em torno do papel da mulher na sociedade contemporânea. Nesse sentido, iremos propor a inserção de elementos teóricos na óptica da pedagogia feminista que permitem a efetivação de seleção de conteúdo para aulas temáticas, pautadas numa perspectiva da equidade e emancipação feminina, os quais devem abordar a história do movimento feminista, o papel das mulheres, emancipação feminina e o empoderamento, bem como, a formulação de conceitos que promovam uma aprendizagem sociológica significativa em torno da temática abordada. O método utilizado foi o da pesquisa qualitativa, cuja abordagem priorizou as perspectivas bibliográfica e documental. Como referências teóricas, este trabalho foi fundamentado, principalmente nas obras de Roger Chartier (1988; 1990); Simone de Beauvoir (1980); e Zygmunt Bauman (2010). Cabe ressaltar que essa pesquisa coloca-se como proposta de ensino, cujas abordagens elencam temas à luz da teoria feminista, como forma de incluir, (re) pensar, (re)configurar as percepções em torno da história social contada para/com as mulheres e sobre as mulheres configurando maneiras de criar novos espaços e debates para combater a desigualdade de gênero. Portanto, a base metodológica é a teoria e a práxis feminista. A partir desta perspectiva, constatamos que o feminismo pode fundamentalmente contribuir para o campo educacional, contribuindo positivamente com a transformação da realidade social, com ênfase na questão de gênero e, por conseguinte, as vertentes do feminismo necessitam da educação para transformar, a partir de novos conceitos o mundo social.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Pedagogia Feminista. Conteúdos Curriculares de Sociologia do Ensino Médio.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to analyze the National Curriculum Guidelines for High School, the National Curriculum Parameters for High School and the National Common Curriculum Base considering the disciplinary field of Sociology, as a way to understand the extent to which such documents present teaching possibilities around the role of women in contemporary society. In this sense, we will seek to propose the insertion of theoretical elements in the perspective of feminist pedagogy that allow the effective selection of content for thematic classes based on a perspective of female equity and emancipation, which should address the history of the feminist movement, the role of women, female emancipation and empowerment, as well as the formulation of concepts that promote meaningful sociological learning around the theme addressed. The method used was qualitative research, whose approach prioritized the bibliographic and documentary perspectives. As theoretical references, this work was based mainly on the works of Roger Chartier (1988; 1990); Simone de Beauvoir (1980); and Zygmunt Bauman (2010). It is noteworthy that this research is placed as a teaching proposal, whose approaches link themes in the light of feminist theory, as a way to include, (re) think, (re) configure the perceptions around the social history told to/with women and about women configuring ways to create new spaces and debates to combat gender inequality. Therefore, the methodological basis is feminist theory and praxis. From this perspective, we find that feminism can fundamentally contribute to the educational field, in order to contribute positively to the transformation of the social reality, with emphasis on the issue of gender and, consequently, the aspects of feminism need education to transform the social world from new concepts.

Keywords: Sociology Teaching. Feminist Pedagogy. Curriculum Contents of Sociology of High School.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACNUDH – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EM – Ensino Médio

LDB / LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Sociologia)

ONG's – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	TRILHANDO CAMINHOS: APRENDENDO A PENSAR SOCIOLOGICAMENTE.....	14
2.1	PRODUZINDO SIGNIFICADOS: PONTO DE PARTIDA E MOTIVAÇÕES....	14
2.2	OS CONTEXTOS, A QUESTÃO PROBLEMATIZADORA E OS OBJETIVOS	17
2.2.1	Objetivo geral.....	19
2.2.2	Objetivos específicos.....	20
2.3	METODOLOGIA.....	22
3	ENTRE ESPAÇOS E CONFIGURAÇÕES: GÊNERO, MULHERES E EDUCAÇÃO.....	25
3.1	REFLEXÕES SOBRE GÊNERO	26
3.2	AS MULHERES E A NORMALIDADE ENIGMÁTICA NA SOCIEDADE PATRIARCAL.....	32
3.3	MOVIMENTO FEMINISTA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	40
3.3.1	Empoderamento feminino, uma questão de emancipação.....	51
4	ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS PROPOSTAS OFICIAIS NA SEARA EDUCACIONAL.....	55
4.1	ORGANIZAÇÕES NACIONAIS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO.....	56
4.2	(RE) CONFIGURAÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A BNCC NO ENSINO MÉDIO - NOVOS PARÂMETROS PARA A SOCIOLOGIA.....	60
4.3	AS AULAS DE SOCIOLOGIA COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS.....	64
4.4	OUTRAS FONTES – CAMINHOS PARA A “EXISTÊNCIA” DA MULHER....	70
5	A SOCIOLOGIA E O FEMINISMO NO CAMPO ESCOLAR: ENTRELACANDO SABERES PARA UMA APRENDIZAGEM SOCIOLÓGICA.....	75
5.1	A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS NO CAMPO DO ENSINO MÉDIO.....	75
5.2	DIDÁTICA, A CIÊNCIA DO ENSINO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA.....	82
5.3	ENSINO DE SOCIOLOGIA, UM ESPAÇO PARA A INSERÇÃO DAS PEDAGOGIAS FEMINISTAS E A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS.....	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
	REFERÊNCIAS.....	100

1 INTRODUÇÃO

O presente não é um passado em potência, ele é o momento da escolha e da ação (Simone de Beauvoir).

Numa sociedade onde há raízes profundas em práticas patriarcais, atos esses seculares, conseqüentemente, a dominação parece natural, sendo um dos mecanismos mais poderosos existentes em nosso meio social.

Por conseguinte, não é um destino natural que nos leva a ser alguma coisa, mas, um conjunto de condições materiais e simbólicas, assim, o “tornar-se vai agindo sobre a história das mulheres”. Este é o círculo vicioso no qual as mulheres estão conectadas, que na maioria das vezes, no âmago da comunidade geram juízos de consciências inatas e padrões ontológicos totalmente integrados ao ser, que provocam determinismos e consegue modular comportamentos.

Esses condicionantes se propagam considerando o embasamento concreto no qual a sociedade busca apresentar elementos que “definem” “natureza” masculina e feminina, revelando os feítios diante dos estereótipos que remetem à masculinidade e feminilidade. Do mesmo modo, considerando as ideias de Bourdieu (1995), podemos então, evidenciar quais passagens foram designadas as mulheres, ou seja, a elas foram anunciadas às preocupações de gestão cotidiana e do “cuidar” doméstico, dando a aparência de um fundamento “natural” a uma identidade que lhes foi socialmente imposta, através do poder patriarcal.

Nesse sentido, a educação tem um papel fundamental por seu caráter formativo e normativo no combate às desigualdades entre homens e mulheres, então, rediscutir o papel dessa agência promotora do conhecimento é basilar para o combate à educação sexista. Daí, é preciso eliminar conteúdos discriminatórios e promover a inclusão de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos da educação básica, assim, nesse trabalho, abordaremos por uma proposta de conteúdos sob a óptica da teoria feminista, considerando o desenvolvimento do pensamento crítico acerca do papel da mulher, para transformar e construir o mundo por uma perspectiva de equidade.

Objetivamos analisar as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, especificamente, voltado ao campo disciplinar da Sociologia, como forma de compreender até que ponto tais documentos proporcionam possibilidades de ensino em torno do papel da mulher na sociedade contemporânea. Buscaremos propor a inserção de elementos teóricos na óptica da pedagogia feminista que possibilitem a efetivação de seleção de conteúdos para aulas

temáticas pautadas numa perspectiva da equidade e emancipação feminina, os quais devem abordar a história do movimento feminista, o papel das mulheres, emancipação feminina e o empoderamento, bem como, a formulação de categorias que promovam uma aprendizagem sociológica significativa em torno da temática abordada.

Para tratarmos desses temas no âmbito educacional, consultamos outros documentos importantes que permitem e contribuem para a inclusão desses conteúdos que englobam a categoria gênero, e especificamente, acerca das mulheres nas grades curriculares de ensino, verificamos assim, a Carta das Nações Unidas (1945); a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948); a Constituição Brasileira (1988) e os documentos da UNESCO que tem um papel importante no segmento educacional em torno do debate sobre a igualdade de homens e mulheres, cujas diretrizes contribuem fundamentalmente para disseminar tais abordagens contemplando os currículos escolares.

O método utilizado foi o da pesquisa qualitativa, cuja abordagem é bibliográfica e documental. Dentre outros aspectos, utilizamos como referências teóricas importantes os autores: Roger Chartier (1988; 1990); Simone de Beauvoir (1980); Zygmunt Bauman (2010).

Cabe ressaltar que essa pesquisa coloca-se como reflexões para direcionar o ensino, e a seleção de conteúdos auxiliando os professores de Sociologia do Ensino Médio, na inserção de temas cujas abordagens elencam temas à luz da teoria feminista, como formas de incluir, (re)pensar e (re)configurar as percepções em torno da história social contada para as mulheres e sobre as mulheres como forma de criar novos espaços e debates para combater a desigualdade de gênero, uma vez que tais temas ainda se encontram ausentes em nossa cultura de ensino, combatendo assim, a cultura de uma educação sexista, muitas vezes, intencionalmente produzida em nosso meio social, no qual a dominação patriarcal é fortemente propagada.

Escrever sobre as mulheres significa apresentar fatos pertinentes, ideias e perspectivas para todos, promovendo assim, elementos que fortaleçam o desenvolvimento do pensamento crítico para o exercício da cidadania, sensibilizando os indivíduos e levando-os a refletir sobre o mundo contemporâneo e neste, interferir para a promoção de uma nova estrutura social.

Para apontar as possibilidades de conteúdo, a partir das abordagens feministas e a contribuição dessas correntes para a educação não sexista, consideramos, a necessidade de fortalecer o campo educacional no âmbito da igualdade de gênero, para que, meninos/homens e meninas/mulheres tornem-se conscientes da igualdade e do respeito, disseminando a garantia dos direitos assegurados por lei, estabelecendo nexos com a vida e com a prática da

cidadania, fortalecendo a construção do pensamento crítico na perspectiva de equidade entre homens e mulheres.

Unimos nessa pesquisa a perspectiva feminista e o ensino de Sociologia, explanando a importância de uma aprendizagem sociológica e a seleção dos conteúdos no âmbito de uma percepção crítica e necessária para fomentação da transformação social, reconfigurando sobre novas bases o papel e o atilamento em torno das mulheres, e, cuja potencialidade educativa é instigar as possibilidades para um olhar ampliado sobre o universo e a realidade que circundam esses estudantes, uma vez que propagada a possibilidade de desenvolver a habilidade cognitiva para o meio social, concretiza-se a preparação para a convivência em uma sociedade plural. Nesses aspectos, torna-se fundamental pensar quais conteúdos precisam ser elucidados para uma aprendizagem sociológica significativa acerca do eixo temático exposto nessas linhas.

Essa dissertação é subdividida em quatro capítulos. No primeiro, elucidaremos as justificativas, os objetivos, a questão problema e sua metodologia, considerando os conceitos técnicos e metodológicos. Em relação ao segundo capítulo, disseminamos sobre a história dos movimentos feministas, a história acerca das mulheres, as possibilidades de emancipação, empoderamento, e suas condições na sociedade brasileira, seu papel construído e as questões que surgem nas teorias na busca pela equidade de gênero, emancipação feminina e desenvolvimento do pensamento crítico nas diversas esferas do meio social.

O terceiro capítulo é composto por questões do âmbito educacional, no qual discorreremos sobre a análise e os espaços que levantam possibilidades e direcionamentos para a promoção do Ensino de Sociologia, e aqui, nossas perspectivas refletem até que ponto, os documentos oficiais (OCN's; PCN's; BNCC; Carta das Nações Unidas; Declaração Universal dos Direitos Humanos; Constituição Brasileira; e Diretrizes Educacionais da UNESCO) culminam em elementos e fatores que originam e lavram debates em torno da mulher e suas visibilidades, como forma de combate à educação sexista, e na luta pela equidade entre homens e mulheres. Ainda no terceiro capítulo, abordamos sobre como promover uma aprendizagem sociológica a partir da formação de conceitos para o desenvolvimento do pensamento crítico em torno dos conteúdos disseminados e dos elementos acima citados que circundam a existência ou a invisibilidade do sujeito feminino.

Com relação ao quarto capítulo, são apontados fatores basilares para o processo de seleção dos conteúdos em torno da temática acerca das mulheres, bem como, elementos e

mecanismos que auxiliam no desenvolvimento do pensamento crítico pelo viés da disciplina científica, à luz da teoria feminista.

Entendemos a relevância de introduzir temas como gênero, representação feminina, empoderamento, emancipação, violência doméstica, trabalho reprodutivo, dentre outras questões, nas instituições escolares, por compreender que o espaço escolar tem contribuições amplas, presentes nos momentos de descobertas, escolhas e desenvolvimento dos alunos (as) em suas múltiplas significações, portanto, tecemos fios de emancipação para que a escola, em sua potencialidade educativa, contribua com a formação de indivíduos críticos e iguais/diferentes diante de seu exercício de cidadania. A inclusão de temáticas dessa natureza parte do pressuposto de que ainda há um tabu na inclusão dessa temática pelo viés feminista.

Os debates emanados diante dos elementos evidenciados pelas pedagogias feministas proporcionarão práticas inovadoras que irão permitir, construir, informar, analisar, e resolver embates nas sociedades contemporâneas, contemplando aspectos não somente em sua dimensão teórica, mas, prática, em relação a fatores sociais relevantes que contemplam repercussões decorrentes de uma sociedade multiforme.

2 TRILHANDO CAMINHOS: APRENDENDO A PENSAR SOCIOLOGICAMENTE

Ao longo dos séculos na história civilizatória, surgem diversos avanços e muitos temas constituídos na modernidade costumeiramente desafiadores, portanto, teorias, conceitos, percepções, reflexões e análises têm consolidado processos de reconstrução social em meio às transformações. Nesse segmento, observar os fenômenos sociais se caracteriza como condição elementar para a fomentação do pensamento, em sua dimensão ampla e fundamental considerando eminentemente os elementos e indivíduos múltiplos e concretos da realidade.

Nesse diapasão, faz-se salutar aprender a pensar sociologicamente, uma vez que, essa disciplina científica, a Sociologia, apresenta suas peculiaridades – se institui como bússola no cotidiano – direcionando e promovendo possibilidades de operacionalizar, conceituar e refletir, sobretudo, aquilo que vemos e fazemos melhorando nossa compreensão de forma sistemática, disseminando possibilidades de enfrentamento e profundidade do conhecimento na percepção da realidade que nos integra e conecta cotidianamente.

Puramente objetiva ou dimensionalmente subjetiva, a Sociologia impulsiona com vitalidade minha existência com autêntica concisão – aprendi a ver a multiplicidade dos fenômenos em suas diversas faces, que urge culminando naquilo que me tornei – uma leveza que possui uma força revolucionária.

Nessa seção buscamos evidenciar os elementos que construíram a pesquisa, enfatizando as subjetividades para a escolha do tema, os contextos que configuram o papel da mulher e suas representações na sociedade contemporânea, os objetivos que consolidam as linhas dessa dissertação e a metodologia escolhida, algumas notas sobre currículo e a importância da inserção dos conteúdos aqui elucidados para o campo educacional, tecendo sobre as análises e possibilidades evidenciadas nas páginas que seguem.

2.1 PRODUZINDO SIGNIFICADOS: PONTO DE PARTIDA E MOTIVAÇÕES

Começamos aqui a evidenciar o passado, pois podemos encontrar nesse tempo uma melhor compreensão de nossas ações e dos significados que foram e são produzidos no tempo e na história, afinal, cada memória apresenta as particularidades que a geraram.

Portanto, é preciso elucidar que há questões que sempre nos inquietaram em torno das faces que caracterizavam, descreviam e determinavam o ser mulher. Seria este um sujeito sem existência? Ou seria quem a criou o inexistente? Seria um enigma o lugar da mulher? Todas

essas questões levantavam reflexões sobre as condições nas quais éramos condicionadas nos espaços escolares, em espaços domésticos, familiares, nos diversos espaços sociais, pois, poucas vezes, escutava-se em aulas quem éramos nós – quem eram as mulheres, quem é a mulher.

O universo acadêmico apresentou um campo mais amplo de significações, teorias e movimentos que elucidavam as representações das mulheres de forma mais ativa, que eram capazes de abarcar as variabilidades e parcialidades do que seria um sujeito feminino, do que seria a mulher, dessa forma, esse contexto de informações impulsionou desejos que me inseriram no mundo das leituras sobre as mulheres.

Diversos aprendizados foram internalizados e possibilitaram a compreensão dos pressupostos que promoviam a visibilidade da mulher como sujeito capaz de construir e se perceber dentro da sua própria história, e assim, acredito que não há pesquisadora ou pesquisador que, ao optar por um tema de estudo, não tenha algum envolvimento de ordem pessoal ao escolher metodologias e caminhos para seu objeto, pois, as visões de mundo e o acúmulo de experiências sempre indicam trajetórias de vida, principalmente em tempos em que as tomadas de posição frente às questões paradoxais, são além de formas de definição de lugar, práticas de resistência, das existências demarcadas, afinal, o sujeito ocupa efetivamente uma posição no espaço social.

Voltamos aqui, para as regras do jogo, ou seja, a verdade sobre o fenômeno científico. Para considerarmos tais aspectos, compreendemos que, “[...] a ciência é um conjunto de conhecimentos racionais, certos ou prováveis, obtidos metodicamente, sistematizados e verificáveis, que fazem referência a objetos de uma mesma natureza” (ANDER-EGG, 1978, p.15), contudo, cabe destacar que, para determinados fenômenos humanos não existem formas que consigam passar por uma matematização, considerando a complexidade inerente a esses fenômenos que são essencialmente qualitativos, e quando aplicável são utilizadas como técnicas estatísticas e os resultados são sempre aproximativos e sujeitos à interpretação. Logo, como afirma Charlot (2000), “[...] o método científico pode ser considerado algo como um telescópio, diferentes lentes, aberturas que produziram formas diversas de ver o fenômeno”.

Esses aspectos supracitados contribuíram decisivamente para a reflexão cotidiana em torno das representações e invisibilidades das mulheres na história e dos movimentos que defendem o direito de sua existência, possibilitando a orientação e o embasamento teórico em torno dos temas elucidados.

Foi diante do que representa a ciência que buscamos disseminar sobre os meios adequados para formular as percepções aqui expostas, verificando a existência de contradições, representações e (in)visibilidades, em contextos nos quais as mulheres são submetidas, e quais ferramentas são necessárias para a construção de uma consciência coletiva, mais especificamente, no campo educacional, uma vez que nosso olhar está voltado para um recurso metodologicamente didático no campo de ensino – o ensinar para o exercício da cidadania e promoção do bem-estar social, promovendo o desenvolvimento da emancipação, da equidade e do pensamento crítico.

Evidenciamos esses elementos como ponto de partida, pois, percebemos a sala de aula um campo integrador na promoção do conhecimento, elemento básico para o processo de emancipação social e promoção da cidadania. Nesse sentido, o saber científico em torno da realidade, nunca se fez tão necessário nos bancos escolares como nos tempos atuais para o debate em torno dos grupos condicionados às imposições sociais, a exemplo das mulheres.

Acreditamos que a prática educativa fomentada a partir dessa temática social tem sua essência potencializadora para além do espaço escolar, uma vez que, mediada de forma estratégica, fornece aos jovens a possibilidade de vivenciar experiências que propiciam e materializam conhecimentos significativos em seu processo de aprendizagem, promovendo assim, o respeito às diferenças e o avanço primordial para a percepção da importância da equidade de gênero, que culmina em, novas posturas frente às realidades dinâmicas e múltiplas evidenciadas em uma sociedade contemporânea.

Essa abordagem permite compreender principalmente os limites e/ou possibilidades dos processos sobre os papéis dos indivíduos, pois, ao analisar criticamente um contexto, podemos identificar as fragilidades e as mudanças a serem construídas conjuntamente, afinal, a escola é espaço de construção contínua dos saberes, não apenas os sistematizados, mas, sobretudo os saberes que nos elevam a uma condição melhor, enquanto cidadãos críticos e pertencentes a um contexto social que, por sua vez, necessita de nossas inferências, construído quando nos colocamos como agentes integradores e multiplicadores de ações ativas bem-sucedidas.

Por fim, tal justificativa, constitui, portanto, o ponto de partida para a pesquisa, sistematização, promoção, ressignificação e disseminação dos conhecimentos em torno do tema proposto.

2.2 OS CONTEXTOS, A QUESTÃO PROBLEMATIZADORA E OS OBJETIVOS

Estabelecer uma visão histórica numa perspectiva de gênero sobre as mulheres, entre ausências e visibilidades e em relação às desigualdades dos papéis sociais, opera-se a partir de uma lógica de análise em torno do que se tem produzido e aquilo que podemos promover com base nos dados de memórias e histórias desses indivíduos. Assim, esta pesquisa insere-se convencionalmente no que intitulamos em estudos de gênero.

Partimos do desígnio elucidado por Scott (1988 apud TILLY, 1994, p. 57) que considera o conceito de gênero “[...] um potente instrumento metodológico e teórico, e em particular politicamente útil as feministas no sentido de ultrapassar a simples descrição”.

Assim, consideraremos os pressupostos dos estudos de gêneros que contemplam as categorias culturais e sociais, questões essas que permitiram analisar as diferenças dentro da diferença, ou seja, é necessário apreciar particularidades que constroem a história das mulheres, evidenciando informações tais como: características culturais, de classe, sexualidade, sociais, entre outras, percebendo que as relações de gêneros ocorrem em dados momentos históricos e com as distintas características mencionadas em linhas anteriores, formando redes significativas que se relacionam e se edificam inteiramente, atuando como princípios básicos nos domínios da vida cotidiana, portanto, a necessidade de abordar tais temas nas aulas de Sociologia.

Os estudos de gêneros coadunam com fontes e dados que perfilham a relevância da vida cotidiana privada e suas influências mútuas com o espaço público e nas diversas esferas da vida social. Outro ponto importante sobre o conceito de gênero é que este emite probabilidades de estudos que não consideram as existências das diferenças apenas sob o aspecto biológico, vertente naturalista que sugere uma aceitação do condicionamento submisso da mulher ao homem baseada nas estruturas biológicas de cada indivíduo. Para Mattos (1999, p.28), “[...] o que importa não é o fato de corpos de homens e mulheres portarem diferenças [...], mas sim, que foram certas circunstâncias políticas, sociais, econômicas e culturais que criaram o discurso de corpos hierarquicamente construídos, através de redefinirem um fato natural como social”.

O emprego da nomenclatura gênero, direcionado às pesquisas sobre as mulheres, apresentou-se no campo acadêmico na década de 70, introduzido devido às conjunturas conflituosas dos paradigmas clássicos, que ficaram estagnados no âmbito da biologia em seu plano lógico de pensamento categorial, ou seja, neste momento os modelos clássicos não

conseguiram elaborar exemplares mais flexíveis para examinar a posição da mulher enquanto indivíduo histórico e social, portanto, nesse período, consolidam-se com maior evidência os estudos feministas, na complementaridade, tais esboços elencam a diferença enfatizando a categoria da alteridade masculino/feminino compreendendo melhor os processos de dominação, como algo que representa a norma e algo que personifica a divergência.

Com o passar dos anos, os estudos em torno de temas que focalizam a mulher e o feminino continuaram ainda que de formas esporádicas, no entanto, a partir dos debates e das novas problematizações e ideias, esse campo metodológico e teórico tornou-se mais diversificado e consolidou novos conceitos enriquecedores, a exemplo, o conceito de representação que constitui visibilidades sobre as configurações sociais de um espaço ou de tempo, ou seja, “[...] as representações são os modos pelos quais em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada a ler”, portanto, podemos evidenciar que não há “a mulher universal” há construção de diferentes mulheres nos mais diferentes contextos históricos (CHARTIER, 1990, p.16).

Conforme Chartier (1990), etimologicamente falando, o termo “representação” provém da forma latina ‘repraesentare’ – fazer presente ou apresentar de novo. O fazer presente, legítima na sociedade algumas políticas, sociais, econômicas e culturais que criaram o discurso de corpos hierarquicamente construídos em/ ou alguma coisa ausente, inclusive uma ideia, por intermédio da presença de um objeto. Nesse intento, evidenciamos o quanto de representação tem a mulher no decorrer da história e suas (in) visibilidades, a partir de determinismos que conseguem modular comportamentos, que também retratam sentidos para compreensões da realidade.

Buscamos apresentar tais elementos para fortalecer os motivos que são importantes para promover aulas em torno dos temas defendidos na ótica feminista. Portanto, a representação é uma referência e precisamos nos aproximar dela para nos justapormos do fato, uma vez que, “os fatos não são explicáveis em si mesmos e por si mesmos, mas, são trazidos à luz por meio da apreensão das relações objetivas, que na maioria das vezes estão invisíveis, inscritas nas práticas e nas obras” (PEREIRA, 2017, p. 289).

Por esse viés, buscamos refletir e analisar possíveis elementos que permitem o ensino acerca das mulheres, mediante as seguintes questões que norteiam nossa pesquisa: Como orientam as fontes oficiais (OCN’s, PCN’s, e BNCC) da educação o debate sobre o papel da mulher para o ensino de Sociologia? Quais conteúdos devem ser elucidados para o

desenvolvimento dos debates sobre equidade, empoderamento e a emancipação feminina a partir do contributo das pedagogias feministas nas aulas de Sociologia?

Pensando nessas possibilidades de discorrer sobre tais elementos, a partir dos estudos das pedagogias feministas, ratificamos mecanismos que corroboram com reflexões e propostas de interseção entre o feminismo e a educação, como forma de propor ao estudante uma formação necessária com direcionamentos para uma transformação da realidade social, necessária aos conhecimentos de seu tempo, afinal, conhecer é desenvolver o espírito crítico e a crítica científica não acontece sem uma crítica social.

Utilizamos a análise de referenciais teóricos dentro do campo educacional e apresentamos fundamentos e histórias preponderantes sobre o feminismo e suas concepções, uma vez que é preciso estruturarmos o pensamento através da escrita e teoria, para então, evidenciar as práticas colaborativas emergentes, pautadas numa perspectiva da equidade entre gênero e visibilidade da mulher. A partir dessa perspectiva é possível propor alternativas que contribuam com o rompimento da perpetuação de comportamentos de dominância masculina na educação propondo uma educação crítica e transformadora, que trará novos subsídios para a dinâmica social.

Mediante a revisão da literatura sobre os caminhos e descaminhos da formação social, em seus respectivos contextos, percebemos que diversos elementos demarcam as questões emanadas sobre a mulher, legitimando o saber gerado pela desigualdade, diferenças, invisibilidade, equidade ou representatividade gerados pelos distintos papéis exigidos entre a relação de homens e mulheres ou pela veiculação de determinadas representações pontuadas ou não no eixo da produção de conhecimento no campo educacional, apresentando visões que influenciam de forma positiva ou negativamente os atilamentos em torno do tema em estudo, bem como, as possibilidades de sua abordagem.

Ao designarmos as questões que evidenciam as bases do nosso estudo, faz-se necessário propagar os objetivos que direcionaram o andamento dessa pesquisa considerando as necessidades e potencialidades dessa investigação, que são:

2.2.1 Objetivo geral

Analisar a presença/ausência de temas relacionados ao papel da mulher na sociedade nos documentos e referenciais teóricos que norteiam o ensino de Sociologia no Ensino Médio, refletindo sobre inserção de elementos teóricos, na ótica da pedagogia feminista, apresentando

elementos para seleção de conteúdo para aulas temáticas pautadas numa perspectiva da equidade, emancipação feminina e aprendizagem sociológica.

2.2.2 Objetivos específicos

Elucidar e problematizar os aspectos que englobam a representação e a construção social do papel da mulher nos documentos – Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal de Direitos Humanos, Constituição Brasileira de 1988, evidenciando os limites, assim como, as possibilidades de ruptura da desigualdade de gênero culturalmente instauradas pela hierarquia patriarcal.

Compreender de que forma os documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Orientações Curriculares para o Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular) notificam e orientam o modo de praticar o Ensino de Sociologia no Ensino Médio, ponderando sobre os espaços condicionantes ou não que enfatizam ou limitam os debates sobre o papel da mulher em nossa sociedade nas aulas de Sociologia.

Identificar e propor conteúdos e elementos que fomentam possibilidades de ensino em torno das temáticas à luz de teorias feministas como ferramentas catalisadoras de emancipação feminina e da aprendizagem sociológica nas aulas de Sociologia, como forma de reforçar a importância do papel da educação não sexista como agência promotora da equidade de gênero.

Propomos essa pesquisa, considerando a necessidade de avançar e chamar atenção para intensificar o debate sobre o papel da mulher em suas múltiplas faces da potencialidade educativa diante das perspectivas sociológicas, uma vez que essa disciplina concede espaço para construir significados mediante as variadas formas de se aprender/compreender a realidade social, daí a sua eficácia dentro de um contexto de apreensão de conceitos e de ação.

Segundo os estudos realizados nessas últimas décadas, percebemos que a discussão sobre gênero e o papel da mulher ocorre de maneira episódica e pontual.

Em relação às análises sobre as representações, percebe-se uma fragilidade, uma vez que, os objetos das pesquisas denotam outros aspectos em torno do gênero, e não apresenta necessidade de aprofundamento em torno das representações das mulheres e as possibilidades de emancipação, sendo esta, o acréscimo de nossa pesquisa, que além de perceber sistematicamente a representação desses indivíduos, aborda as exigências balizadas na

dignidade humana de existência, potencializando novas formas de enfrentamento e visibilidade para a emancipação da mulher, fundamentalmente necessária para a constituição de um trabalho educativo. E, conseqüentemente, para a promoção de uma aprendizagem significativa, capaz de fortalecer os estudos de gênero e suas prioridades temáticas em torno do ser mulher – proposição eminente para a concretização de emancipação feminina e da equidade entre homens e mulheres.

Diante dos desafios sistemáticos que fomos encontrando, em meio às análises e pesquisas realizadas no âmbito educacional, mais especificamente no Ensino Médio, percebemos que a educação integra um pilar fundamental para a transformação e formação humana, pois, pode modificar a consciência dos estudantes e colocá-los como protagonistas de suas histórias, promovendo assim, uma nova estrutura social a partir dos princípios que colocam efetivamente mulheres e homens em contextos de equidade. Então, surge o desafio em elucidar conteúdos que fortaleçam os debates em torno dos eixos temáticos que não estão nos núcleos centrais dos conteúdos escolares- a exemplo do papel da mulher e as infinitas possibilidades de propagação da equidade entre os gêneros, ampliando a disseminação de uma aprendizagem sociológica a partir de uma crítica social urgente e necessária no contexto brasileiro.

Sabe-se que a Sociologia, como disciplina, ainda não consolidou uma tradição pedagógica, e, conseqüentemente, não existe delimitação dos conteúdos pertinentes ao Ensino Médio, porém, deve cumprir, dentro de suas limitações, sua função primordial que consiste em desenvolver os conteúdos principais de seu currículo. Estes conteúdos, permitem alargar a capacidade de raciocínio, ensinando aos estudantes a avaliar sua realidade com posicionamento cognitivo diante de múltiplas perspectivas.

Assim, os conhecimentos firmados em torno das formulações feministas, tornou-se um conjunto de teorias, práticas educativas e de aprendizado legisladas para propiciar a conscientização dos educandos quanto às condições de opressão em que vivem as mulheres, visando no primeiro momento, desencadear um processo de libertação pessoal através da emancipação e do desenvolvimento de uma consciência crítica, essencial para ações coletivas transformadoras.

2.3 METODOLOGIA

A investigação proposta nesta dissertação enfocou dimensões metodológicas de revisão de literatura e pedagógicas. Assim, destacamos que o processo metodológico para construção desse trabalho, esteve voltado ao campo da abordagem qualitativa, cuja estratégia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, a partir das seguintes etapas: consultas aos documentos, tais como: “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio” (PCNEM); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM’s); e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes às exigências das competências e habilidades necessárias para a efetivação das aulas de Sociologia e suas orientações para o ensino, entre outras fontes fundamentais para o fortalecimento do debate de gênero e o papel da mulher na produção de conhecimento no âmbito educacional.

A concretização da pesquisa bibliográfica é essencial para que se conheça e analise os principais subsídios teóricos sobre um determinado tema ou assunto. Fonseca (2002) afirma, porém, que existem pesquisas científicas que se fundamentam excepcionalmente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com objetivo de angariar informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. Os mecanismos que contribuíram para a escolha desse procedimento metodológico levaram em conta o método de investigação minucioso sobre os elementos necessários para a seleção de conteúdos em torno do tema elucidado, a possibilidade de suporte teórico adquirido e as questões específicas da pesquisa.

Utilizou-se como caminho metodológico a pesquisa bibliográfica, além disso, fez-se uso do método histórico que segundo Prodanov (2013) consiste em investigar acontecimentos passados para compreender suas influências no contexto atual.

Nesses aspectos, tais subsídios, foram fundamentais para a seleção da abordagem dessa temática contemplada no decorrer dessas linhas. Também foram realizadas consultas e análises de materiais didáticos de Sociologia, entre outros e materiais de base epistemológica das vertentes feministas as quais serviram de embasamento para fundamentação teórica e para abordagens das possibilidades de seleção dos conteúdos educativos em torno da emancipação feminina, equidade e aprendizagem sociológica. Dentre outras medidas importantes, as escolhas dessa via metodológica se fundaram em suas respectivas inferências que apontam as possibilidades de ampliar o debate em torno do contexto educacional.

A pesquisa bibliográfica, em seu caráter documental, cumpre potencialidades respeitáveis, pois, na análise documental, como afirma Moreira (2008), “[...]muito mais que localizar, identificar, organizar e avaliar textos, som e imagens, funciona como expediente eficaz para contextualizar fatos, situações e momentos[...]”, serve ao mesmo tempo como fonte de conhecimento e indicador de metas.

A designação de fomentar a pesquisa bibliográfica se deu a partir da verificação de sua ampla contribuição na aquisição de elementos fundamentais para a consolidação desse estudo, isto é, esses subsídios colaboram para a construção do conhecimento de forma contributiva e representativa. O desafio a esta técnica de pesquisa é a aptidão que o pesquisador tem de escolher, abordar e interpretar a informação, propagando a interação com sua fonte, propiciando a ampliação de detalhes à pesquisa, assim, os dados coletados tornam-se mais significativos. Contudo, também, trata-se de uma pesquisa documental, que “[...] compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim” (MOREIRA, 2008, p. 271).

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

O documento é uma fonte que tem finalidade para servir de registro, amostra ou comprovação de fatos ou acontecimentos, considerados cientificamente autênticos, cuja finalidade é uma investigação histórica, a fim de comparar e descrever os fenômenos sociais, constituindo tendências ou características.

Em educação, a ciência promove significados amplamente reflexivos em torno das diversas realidades sociais, portanto, nossos direcionamentos nessa pesquisa teceram não apenas sobre as discussões teóricas e reflexões em torno das representações das mulheres, mas, traçamos conteúdos eficazes para a promoção de um ensino que evidencie uma consolidação do trabalho educativo, político e contínuo provocando e estimulando outras buscas e olhares de forma conceitual e analítica, a partir de interpretações recriadas em novas bases de ensino.

Colocamos em foco a análise das representações, o papel da mulher em torno dos debates cogitados pelas teorias feministas nas aulas de Sociologia para o ensino médio e possibilidades de ensino a partir de conteúdos inclusos nos eixos temáticos transversais.

Ao elucidar caminhos no ensino de Sociologia, concretizamos orientações de formação humana capazes de produzir novos embasamentos de conhecimentos a serviço da visibilidade da mulher em nossa sociedade, por meio de um trabalho sistemático e didático que possibilite um ensino pautado em percepções que contribuem para a imaginação e aprendizagem sociológica de modo significativo sobre as relações sociais e de dominação sobre a discussão de gênero que engloba – o ser mulher.

Por fim, considerando esses enfoques e outros elementos substanciais, viabilizamos a necessidade de empreender e debater o tema a partir das aulas de Sociologia, as quais podem promover uma relação mais reflexiva, criativa e interpretativa da realidade social, mais especificamente, da temática abordada nessas linhas, consequentemente, um aprendizado mais efetivo pelo viés do campo científico, entre outros fundamentos importantes, a exemplo dos nexos que podem ser constituídos entre o ensino e a prática educativa da Sociologia para além do campo escolar.

3 ENTRE ESPAÇOS E CONFIGURAÇÕES: GÊNERO, MULHERES E EDUCAÇÃO

Desde os tempos mais remotos, até a atualidade, a mulher encontra nas estruturas sociais elementos condicionantes que muitas vezes não a tornam apenas imagens submetidas a padrões, e constantemente são expostas a formas de humilhações, imposições, invisibilidades, silêncios, que ceifam a sua vida sentimental, psicológica e física, consolidada por uma das conjecturas mais dominadoras da nossa cultura - os mecanismos que integram a estrutura patriarcal. Sabemos, portanto, o que acomete a existência das profundas raízes de desigualdades de gênero que perpassam a sociedade brasileira.

Contudo, diante das lutas, resistências e das mudanças na sociedade, as mulheres começaram a ocupar espaços, ainda marcados por privações, apesar das conquistas. As mulheres tornaram-se vítimas em suas histórias pelo fato de carregar em seus ombros o papel do ser mulher. Para Pateman (1993, p.167):

O poder natural dos homens como indivíduos (sobre as mulheres) abarca todos os aspectos da vida civil. A sociedade civil como um todo é patriarcal. As mulheres estão submetidas aos homens tanto na esfera privada quanto na pública.

Nesses ditames, muitas vezes, os corpos femininos padecem por esses padrões violentos e naturalizados impostos em uma sociedade plural, mas, singular quando falamos em sujeitos vulneráveis, quando falamos da vida das mulheres. Mesmo diante das conquistas, temos desafios a serem enfrentados, pois, conforme a autora, há um *patriarcado moderno*, contratual, que estrutura a sociedade civil capitalista.

Diante do exposto, entendemos que a normatização das relações de gênero regulada pelas desigualdades atravessou a história e permanece ainda na atualidade. No entanto, coexistem valores contemporâneos e tradicionais na definição destes papéis (VAITSMAN, 1997), bem como há diferentes configurações, ou seja, a despeito das conquistas sociais e legais das mulheres, papéis e relações assentados em discriminações e desigualdades de gênero que permanecem neste novo século e invadem as ciências, as artes, a política; invadem, enfim, a cotidianidade de nossas vidas (ÁLVARO, 2013).

Mas, há uma base metodológica nessas situações, a mesma sociedade que quebra, pode também reintegrar os indivíduos para novas realidades e novas transformações e o campo educacional torna-se fundamental para essas novas compreensões.

Portanto, nesse capítulo, apresentamos reflexões em torno do estudo de gênero, como forma de compreendermos os procedimentos que levaram a reflexão e a necessidade sistemática desse campo e suas contribuições para a educação. Abordamos sobre as condições e o papel da mulher na sociedade patriarcal, evidenciando fatos as quais estas foram submetidas. Enfatizamos os elementos que ascenderam o movimento feminista, suas lutas, conquistas e os desafios a serem confrontados e as possibilidades de empoderamento, como forma de ratificar as visibilidades e existência da mulher a partir de sua própria história, promovendo o conhecimento histórico e construindo os subsídios que fomentam o desenvolvimento do pensamento crítico em torno da realidade vivenciada pelas mulheres.

Nessas linhas, buscamos tecer redes significativas para além desses segmentos, e, por conseguinte, apresentar conexões, contextos e localizações teóricas como forma de reconhecer o protagonismo exercido pelas mulheres à frente de importantes manifestações históricas rumo a construção de uma sociedade livre e igualitária nas questões de gênero. Reforçamos esse debate, no âmbito educacional por acreditarmos que as teorias feministas podem promover a emancipação feminina, o empoderamento e a equidade, bem como, defendemos a ideia levantada por Bell Hooks (2019, p.14) que:

[...] tal encorajamento renova o compromisso para com a política do feminismo e reforça a convicção de que o valor da escrita feminista não deve ser determinado unicamente pela maneira como é recebido pelas ativistas feministas, mas também pelo apelo a mulheres e homens que estão fora da luta feminista para entrarem nela... Isto é, uma ação de libertação de todas as mulheres – e homens – de qualquer cor da rede de dominação e opressão.

Queremos uma educação capaz de trabalhar conteúdos significativos, alicerçada a uma pedagogia crítica, capaz de desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica, promovendo assim o desenvolvimento do pensamento crítico e a visibilidade em torno da existência da mulher nos diversos segmentos das esferas sociais.

3.1 REFLEXÕES SOBRE GÊNERO

Partindo dos pressupostos de que a educação escolar é um processo sistemático e objetivo, concretizado através de métodos distintos, percebemos que seus direcionamentos buscam agenciar uma socialização de conteúdos necessários à vida em sociedade.

Fundamentalmente, nos últimos anos, a educação vem se tornando um objeto de estudo em relação ao respeito na diversidade humana, e, por esse viés, os espaços escolares

possibilitam métodos de ensino que possam ampliar a prática educativa para atender as demandas daqueles que são excluídos, negados ou silenciados nesse processo. Assim, podemos observar, o quanto à educação é preponderante para o desenvolvimento e construção do pensamento dos estudantes em sentido pleno, isto é, levando em consideração elementos pertinentes à sua realidade de vida pessoal e social.

Nesse sentido, pensar uma educação de qualidade, é pensar nas possibilidades de “formar seres aptos para governar a si mesmos”, é pensar a sociedade com base numa perspectiva em que o ser humano e o comum sejam o eixo no qual toda a vida se organiza, e isso implica ultrapassar as contradições de uma ordem social excludente e estéril às práticas libertadoras e emancipatórias (FREIRE, 2006).

Inicialmente, voltaremos ao gênero para enfatizar seu conceito, salientando que sua origem, brotou de um diálogo entre o movimento feminista e suas teóricas, entre outras pesquisadoras de diversas disciplinas – história, sociologia, antropologia, ciência política, demografia, entre outras.

Seguindo esse viés, o conceito de gênero foi elaborado para evidenciar que o sexo anatômico não é o elemento definidor das condutas da espécie humana. As culturas criam padrões que estão associados a corpos que se distinguem por seu aparato genital e que, através do contato sexual, podem gerar outros seres: isto é a reprodução humana. Estas dimensões se cruzam, mas uma dimensão não decorre da outra.

A socióloga britânica Ann Oakley retomou essas noções, no livro intitulado “Sex, Gender and Society” (1972), onde definiu sexo como referente à natureza, às diferenças anatômicas e biológicas entre homens e mulheres, machos e fêmeas como sendo um fato fixo e gênero à cultura e à classificação social e cultural entre masculino e feminino, sendo ele provisório (THÉBAUD, 2005; BERENI *et al*, 2008).

Entre as muitas autoras importantes para o desenvolvimento do conceito de gênero, destaca-se a antropóloga norte-americana Gayle Rubin, que em 1975 defendeu a ideia da existência de um sistema sexo-gênero em todas as sociedades.

Outra contribuição importante, muito conhecida no Brasil, é o texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, de Joan Scott, historiadora norte-americana. Vejamos a percepção do termo gênero que tal escritora elaborou:

O termo “gênero” (...) é utilizado para designar relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm capacidade de dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres (SCOTT, 1995, p. 75).

Dito isso, podemos perceber que essas questões se desdobram, portanto, na maneira pelas quais as práticas sociais dos indivíduos se articulam para formar o que significa ser homem e mulher em qualquer sociedade (BUTLER, 1990). Em síntese, é a cultura que estabelece o gênero, simbolizando as atividades como masculinas e femininas. A compreensão de que o feminino está sempre em relação com o masculino também torna fragmentada a posição de tomar uma categoria, no caso, ‘mulher’, em permanente oposição à outra - ‘homem’. Desse modo, no sentido de adotar uma categoria mais ampla, adotou-se a categoria gênero. Na visão de Pedro (2005, p. 78)

O uso da palavra “gênero”, como já dissemos, tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito.

Contudo, é importante reter duas particularidades essenciais subentendidas na noção de gênero: sua arbitrariedade cultural, ou seja, o fato de o gênero ser compreendido em relação a uma cultura específica, pois ele só é capaz de ter significados distintos conforme a conjuntura sociocultural em que se manifesta; e o caráter necessariamente relacional das categorias de gênero, isto é, só é possível pensar e/ ou conceber o feminino em relação ao masculino e vice-versa.

Mesmo diante de tantas definições inseridas em torno do conceito de gênero, conforme Joan Scott (*apud* TELES, 2006, p.45) se faz necessário saber que, não há, ainda, uma “tradição teórico-epistemológica sólida” para gênero, ou seja, não existe concordância quanto a sua definição, porém, a autora alerta para o fato de que gênero alude a relação entre homens e mulheres. Para ela, gênero explica as diferenças das relações sociais, culturais, econômicas e políticas entre o homem e a mulher, considerando tais aspectos, procuraremos evidenciar elementos constitutivos para os processos de ensino e aprendizagem sobre as representações das mulheres no campo da Sociologia para o Ensino Médio supracitados em

parágrafos anteriores, pois, esses estudos ocasionam fundamentos implícitos referentes as análises de relação de poder entre homens e mulheres, e mais especificamente, a representação dessas mulheres diante desse contexto de relações e sua emancipação no caminho da equidade.

Para Mariano (2008, p. 355):

Gênero, como categoria analítica elaborada nos estudos feministas, tem a função de colocar luz sobre as diferentes posições ocupadas por homens e mulheres nos diversos espaços sociais, dando destaque ao modo como as diferenças construídas socialmente resultam em critérios de distribuição de poder, portanto, em como se constroem as relações de subordinação.

Segundo Lauretis (1994), cogitando primordialmente a reflexão sobre o termo gênero a partir da gramática e de como este surge na forma gramatical de diferentes maneiras, ou mesmo ausentes, conforme a língua, verifica que:

O termo gênero é uma representação não apenas no sentido de que cada palavra, cada signo, representa seu referente, seja ele um objeto, uma coisa, ou ser animado. O termo “gênero” é, na verdade, a representação de uma relação, a relação de pertencer a uma classe, um grupo, uma categoria. Gênero é a representação de uma relação(...) o gênero constrói uma relação entre uma entidade e outras entidades previamente constituídas como uma classe, uma relação de pertencer(...). Assim, gênero representa não um indivíduo e sim uma relação, uma relação social; em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe. (LAURETIS, 1994, p. 210).

A percepção de representação defendida neste trabalho vai de acordo com Louro (1997), ao entender que a representação não corresponde ao “real”, mas que elas determinam sentidos sobre os indivíduos, e assim constrói o “real”.

Nesse eixo temático sobre gênero, analisaremos a representação e o papel da mulher na sociedade contemporânea, uma vez que, a luta pela igualdade entre homens e mulheres torna-se cada vez mais necessária, portanto, tais configurações necessitam de uma atenção especial para que as mulheres ocupem definitivamente lugares de visibilidades em sua própria história.

Apesar de haver um significativo avanço quanto a emancipação feminina no mercado de trabalho e na estrutura familiar, ainda nos deparamos com o conceito de um modelo patriarcal difundido secularmente.

Cabe salientar que, não podemos confundir gênero com a história das mulheres, como evidencia Perrot (2005),

Creio que a história sobre gênero é uma área de pesquisa histórica perfeitamente legítima e extremamente útil. Porém, é preciso não confundir-la com uma história das mulheres e não tentar suprir, através dela, a carência de uma história social das mulheres (PERROT 1995, p. 25).

Outro item que devemos considerar é que a mulher, muitas vezes, acumula funções, tendo que trabalhar fora de casa, mas sem deixar de cumprir os afazeres do lar, que historicamente são considerados como função feminina nas escritas e teorias historicamente construídas e veiculadas sobre a mulher e sua função social a partir de posições conservadoras que inferiorizam a mulher, bem como as lutas feministas que muitas vezes são ridicularizadas pela onda do conservadorismo.

Para Butler (2003), esta noção de um patriarcado universal para explicar a opressão das mulheres foi amplamente criticada pelas feministas, assim como, a apropriação de culturas orientais que divergem drasticamente das formas de dominação ocidentais. Nesses ditames, o ponto de partida deve ser o presente histórico ou conforme Butler (1990), um período "pós-feminista", no qual se deve repensar radicalmente em formular conceitos e representações capazes de extinguir as concepções patriarcais existentes.

Com suas contribuições fundamentais em defesa da mulher o ícone do feminismo, a filósofa Simone de Beauvoir, em 1949 escreveu o livro "O Segundo Sexo", e assim, determinou um novo parâmetro para a reflexão das desigualdades entre homens e mulheres nas sociedades modernas, apresentando os motivos que levaram o feminino e as mulheres serem inventados dentro de um sistema de relações de poder que tendia a inferiorizá-los.

Reconhecida por seus escritos e por sua celebre frase: "não se nasce mulher, torna-se mulher", esta estudiosa buscou descartar qualquer demarcação "natural" da conduta feminina. Ainda, cabe lembrar que, o movimento feminista não começou com esta escritora, houve em diversos momentos históricos anteriores, iniciativas políticas de mulheres buscando alterar uma posição subalterna na sociedade, no entanto, Beauvoir, promove uma nova ótica sobre as mulheres.

Nesse sentido, a crítica e a luta pela mudança dessa situação distinguiram o movimento social das mulheres, que apresenta diferentes vertentes, assim como o próprio conceito de gênero em evolução através de variadas abordagens, cada vez mais aprimoradas.

Para Goffman (1985), as representações são elementos necessários à construção, organização, e concretização de metas incorporadas e disseminadas tanto no cotidiano da escola, como critérios postos nos diversos ciclos do currículo paradigmático da escola, ou

seja, muitas das atividades, condicionam o sujeito a produzir determinadas representações diante das regras legitimadas.

Nesse sentido, emitimos aqui a veracidade do que entendemos por conceito de representação - aquele que se reportaria às classificações, delimitações e divisões que, realizariam um inventário do mundo social enquanto categorias essenciais de uma nova apreensão e análise do real, pois, conforme Chartier (1988) as variáveis produzem-se a partir de disposições estáveis e compartilhadas capazes de criar figuras ou representações que possibilitariam um sentido ao presente, uma inteligibilidade ao outro, isto é, a decifração de um espaço.

Ressaltamos, portanto, a importância de emitir produções de saberes necessários aos estudos de gêneros, nas escolas de ensino médio, nos currículos educacionais e vinculadas as questões Gêneros, de forma igualitária, para que torne-se possível apresentar questões sociais importantes no tocante a essa temática vigente de estudo, que em sua ausência, nega-se a possibilidade de se discutir a problemática das relações de gênero, daí, a (in) visibilidade daquele que sofre o processo de dominação nas relações sociais de nossa sociedade – a mulher. Faz-se necessário elucidar que tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os indivíduos, é perceber o não dito, o que é silenciado. Pois, ao omitir essa temática, perdemos as possibilidades de levantar debates que podem levar ao enfrentamento do poder patriarcal que fortalece as relações de poder, desiguais, predominantes e hegemônicas.

Assim, gênero está na visibilização das desigualdades historicamente construídas entre homens e mulheres, “[...] o conceito também abriu espaço analítico para se questionar as próprias categorias de homem e de masculino, assim como, de mulher e de feminino, que passaram a ser fruto de intenso processo de desconstrução” (MATOS, 2008, p. 337).

Destacamos que, a presença da Sociologia no currículo do ensino médio tem instigado grandes discussões, por isso que, acredita-se que além de seu “clichê”, aquele que propõe formar “cidadãos críticos”, entende-se que essa área tem em suas dimensões perspectivas muito mais objetivas, decorrentes da concretude com que a disciplina pode contribuir para a formação dos indivíduos arraigados nessa totalidade, percebe-se então, que a Sociologia produz levantamentos fundamentais em termos de estimação e acuidade de dados pela retentiva tradição ou pela contemporaneidade.

Portanto, ressaltamos a importância do trabalho do professor, de como este, pode e deve transformar as concepções veiculadas a partir do ensino e dos conteúdos abordados, bem como, questionar as realidades e refletir sobre elas, tornando-as alvo de debates, fazendo com

que os estudantes do espaço escolar, questionem estas ideias vigentes contribuindo para a real percepção de nosso mundo, podendo, efetivamente de forma lúcida, transformar a sociedade em que vivemos.

Simone de Beauvoir (1980) teorizou que as mulheres não poderiam ser verdadeiramente livres até que o sistema de sociedade patriarcal em si perdesse suas bases de dominação e. Sob a sua ótica, as mulheres precisavam ser liberadas individualmente, assim, como os demais indivíduos. Esse entendimento abre a possibilidade para que os papéis se tornem mais igualitários através das mudanças sociais.

Nesses aspectos, para a consolidação desses subsídios legais precisa-se proporcionar recursos, possibilidades e elementos que disseminam os princípios de equidade, respeito e igualdade de gênero, para isso, promover avanços significativos, na seleção de conteúdos eficientes e operantes em torno das categorias que apresentam as representações femininas, necessárias para promoções de debates sobre emancipação e concretização do conhecimento.

Por fim, em função da impossibilidade de envolver toda a complexidade dos processos que permeiam o estudo das relações entre os Gêneros e sua articulação com o campo educacional, na área de Sociologia, afirmamos que as reflexões desvendadas precisam ser entendidas como ponto de partida para novas discussões, bem como, possibilidades de pensar e refletir sobre a emancipação dos indivíduos em prol de uma sociedade que integre o projeto de ascensão que busca a entre gêneros, a partir da disseminação de atividades pedagógicas que visam à educação como prática libertadora estabelecendo nexos com a vida, com o exercício da cidadania e com o desenvolvimento do pensamento crítico.

3.2 AS MULHERES E A NORMALIDADE ENIGMÁTICA NA SOCIEDADE PATRIARCAL

Tratar de educação e gênero envolve uma infinidade de questões a serem consideradas, são universos que se comunicam, mas que também possuem espaços próprios e possibilidades de análise e abordagens diversas. Entre as interseções que ligam esses campos, nos quais o feminismo e os estudos acerca das mulheres também fazem parte, está uma das problemáticas mundiais: as desigualdades entre homens e mulheres. Vejamos o que elucida Beauvoir (1980):

Eu disse como esse livro [O segundo sexo] foi concebido; quase fortuitamente, querendo falar de mim, percebi que precisava descrever a condição das mulheres [...]. Tentei pôr em ordem no quadro, à primeira vista incoerente, que se ofereceu a mim: em todo caso, o homem se colocava como o Sujeito e considerava a mulher como um objeto, o Outro. [...] Um dos mal-entendidos que meu livro suscitou foi que se pensou que nele eu negava qualquer diferença entre homens e mulheres: ao contrário, ao escrevê-lo medi o que os separa; o que sustentei foi que essas dessemelhanças são de ordem cultural e não natural. Conteí sistematicamente como elas se criam, da infância à velhice, examinei as possibilidades que este mundo oferece às mulheres, as que lhes são recusadas, seus limites, suas oportunidades e faltas de oportunidade, suas evasões, suas realizações (BEAUVOIR, 1980, p. 210 - 211).

Como podemos perceber, Beauvoir (1980) retrata os meios condicionantes que levaram as padronizações da mulher em meio a história e de esta foi submetida aos processos de invisibilidades construídos em torno da dominação do homem, para obter o papel assim instituído socialmente.

Na Grécia antiga, as mulheres sofreram preconceitos, humilhações, nem cidadãs eram consideradas, passaram séculos e mais séculos enfrentando a desvalorização, sendo vistas como um objeto. Viam-se obrigadas a aceitar a ideologia e a cultura patriarcal, vivendo sob o controle dos homens. Para Beauvoir (1980),

A história mostrou-nos que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de obediência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi como ela se constitui concretamente como o Outro. (BEAUVOIR, 1980, p. 207).

Atualmente, a sociedade dominante, a patriarcal, ainda não se apresenta disposta a aceitar as posições e espaços das mulheres, ou seja, homens e mulheres não são tratados de formas iguais, e, portanto, as mulheres, muitas vezes são submetidas a determinados condicionamentos, por isso as ações para equilibrar as desvantagens das mulheres são tão importantes para as discussões levantadas pelo movimento feminista.

A realidade brasileira e a normalidade violenta de suas condições, ao tempo que nos assusta, impõe reflexões necessárias para enfrentarmos desafios no combate a violência e nossas liberdades enquanto mulheres. O quantitativo nos instiga a buscar melhorias para a vida e visibilidade da mulher em nossa sociedade, que se por um lado temos avançado em

nossas lutas, temos um lado sombrio para enfrentarmos. Isso considerando os números alarmantes de violência seja de forma psicológica, física, moral, entre outros.

Mesmo diante das políticas de combate à violência, o Brasil exhibe índices vergonhosos, com um número expressivo de feminicídio. Em 2019, por exemplo, houve três mil e setecentos e trinta e nove (3.739) homicídios dolosos de mulheres, que comparando aos números de 2018, é possível perceber uma queda de 14,1% em relação ao ano de 2018. No entanto, na contramão dos demais crimes violentos, houve um aumento de 7,3% nos casos de feminicídios – crimes de ódio motivados pela condição de gênero. São 1.314 mulheres mortas pelo fato de serem mulheres – uma a cada 7 horas, em média. (G1, Monitor da Violência).

De acordo com os dados supracitados, podemos perceber o quanto foi fundamental sancionar a Lei do Feminicídio, uma vez que, antes de sua consolidação, muitos dados foram subnotificados ou ausentes em relação a esse tipo de violência. No entanto, é necessário que haja um investimento mais intenso nas políticas de combate aos diversos tipos de violência em relação às mulheres, que considere as condições enigmáticas que são impostas ao decorrer de suas vidas. Para isso, é fundamental que reflexões e ações sejam mobilizadas no sentido de uma mudança cultural.

Contudo, ainda há os casos de violência doméstica, com aumento expressivo nesses últimos anos. De acordo com o Instituto DataSenado, em parceria com o Observatório da Mulher contra a Violência, segundo a pesquisa em sua oitava edição, os dados coletados, mostrou que o percentual de mulheres agredidas por ex-companheiros subiu de 13% para 37% entre 2011 e 2019. Segundo a pesquisa, 27% das entrevistadas já sofreram algum tipo de violência doméstica ou familiar. Considerando a margem de erro do estudo, o índice permanece estável em relação ao último estudo, em 2017, quando o indicador alcançou o maior nível em toda a série histórica: 29% (AGÊNCIA SENADO, 2019).

A Pesquisa Nacional sobre Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher é feita pelo DataSenado a cada dois anos, desde 2005, antes mesmo da aprovação da Lei Maria da Penha. No ano de 2019, a sondagem integra o conjunto de iniciativas do Senado Federal no contexto da campanha da ONU “16 Dias de Ativismo pelo Fim da Violência contra as Mulheres” (AGÊNCIA SENADO, 2019).

A violência contra a mulher, é ainda mais cruel, quando voltamos o olhar ao lugar das mulheres negras, vejamos, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 1.206 mulheres foram vítimas de feminicídio em 2018 e 61% delas era negra (soma de pretas e pardas, de acordo com classificação do IBGE). Em números absolutos, em média, treze

mulheres são assassinadas por dia no Brasil, e oito delas, são negras (60,5%), o maior número em uma década (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2019).

Segundo a ACNUDH (Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos), o Brasil ocupa o 5º lugar no ranking mundial de feminicídio em uma lista de 83 países.

Na Câmara para o combate à violência contra a mulher, há em tramitação, dezenove projetos para serem analisados, estes, evidenciam a necessidade de levar o debate em torno da violência às escolas de Ensino Básico, como forma de criar uma nova base para o debate de enfrentamento e combate à violência contra a mulher. E, tais medidas, se aprovadas, trarão novas bases para educação. Afinal, é preciso concretizarmos esses saberes, por meio de novos ângulos para oferecermos uma educação não sexista, contemplando elementos que combatem toda essa estrutura social, a assim, instituímos uma sociedade sobre novas bases, para isso, as vertentes feministas fornecem subsídios necessários para implantarmos e disseminarmos tais conhecimentos no campo educacional.

Contanto, é sensato reconhecer que a inclusão de forma eficaz e concisa são temas necessários para a visibilidade e acerca das mulheres. É uma iniciativa que contribui para o combate da violência naturalizada em torno desses indivíduos, podendo promover uma relação de igualdade e de respeito mútuo entre homens e mulheres.

Contudo, como garantir a liberdade das mulheres em uma sociedade patriarcal e repleta de machismo? Como validar a necessidade de mulheres e homens serem percebidos como iguais? Como desfazer o rótulo que apresenta valores nos quais o gênero masculino é superior ao feminino, que servem de subsídios para justificar as diversas opressões direcionadas às mulheres?

É preciso, portanto, consolidar uma educação não sexista para estabelecer uma melhoria nas condições e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, pois, nossa país ainda é acometido por desigualdades de gênero e o processo de redistribuição não cumpre medidas de igualdade. As mulheres são vítimas de violência constantemente, ainda que, existam avanços e conquistas. Há muitos desafios a serem enfrentados, e a educação é um campo basilar para promover as transformações sociais, e todos outros elementos necessários ao combate das desigualdades de gênero.

Não obstante, é preciso lembrar que o movimento feminista, não surge para cercear a liberdade, ou para tornar-se dominante, mas, sim, para equalizar os espaços e valores que promovem a existência humana de forma equitativa entre os indivíduos de ambos os sexos,

tendo como primazia as diferenças e singularidades das pessoas ou situações, promovendo assim, o equilíbrio nas relações entre os indivíduos das diferentes esferas e grupos sociais.

Nessas perspectivas de equidade, entendemos que é nesse campo que podemos propagar melhor sobre as liberdades em meio às diferenças e o pluralismo de ideias, que podemos refletir sobre o papel da mulher na sociedade e de como estas podem ocupar espaços e transformar a si e contribuir para transformar também o mundo, em respectivos cenários melhores. No entanto, há muito a ser conquistado, pois, o próprio sentido da existência depende da imposição e dos limites das ações de outras pessoas.

Nenhuma sociedade é livre, qualquer que seja a sua forma de governo, se nela não se respeitam, em geral, essas liberdades. E nenhuma sociedade é completamente livre se nela essas liberdades não forem absolutas e sem reservas. A única liberdade que merece o nome, é a de procurar o próprio bem pelo método próprio, enquanto não tentamos desapossar os outros do que é seu, ou impedir seus esforços para obtê-lo. Cada qual é o guardião conveniente da própria saúde, quer corporal, quer mental e espiritual. Os homens têm mais a ganhar suportando que os outros vivam como bem lhes parece do que os obrigando a viver como bem parece ao resto (MILL, 1991, p.56).

Stuart Mill elucida que a liberdade é uma proteção de uns para com outros, e o excepcional componente pelo qual o indivíduo é compelido a fazer concessões à sociedade. Contudo, em relação aos aspectos individuais, em relação a si mesmo, seu bem-estar, sua independência é soberana, por direito.

Dessa maneira, percebemos que as sociedades têm suas limitações ao que diz respeito à liberdade e a existência feminina, pois, a mulher encontra-se o tempo todo entrelaçada por fatores condicionantes culturalmente impostos, que a invisibilizam, fazendo com que estas, tenham em sua história papéis secundários que se adequam as finalidades patriarcais.

A condição de inferioridade social que foi imposta às mulheres é reforçada e complicada pelo fato de uma parte significativa das mulheres não terem acesso à linguagem, exceto, pelo recurso ao masculino dos sistemas de representação que a desapropriam de sua relação consigo mesma e para outras mulheres. Se não existe um eu (mulher) com atributos persistentes, o sexo pode ser uma característica da identidade de todas as mulheres.

Contribuições importantes, à luz da questão, devem ser consideradas, uma vez que, este cenário está sendo marcado por embates na ordem do imaginário, por guerra de imagens e signos, por sede de representação e visibilidade. Pierre Bourdieu (1995) advertiu que “[...] talvez não exista pior privação, pior carência, que a dos perdedores na luta simbólica por

reconhecimento, por acesso a uma existência socialmente reconhecida, em suma, por humanidade”. Conforme Borges (2015):

A luta simbólica, especialmente das mulheres negras, vem obtendo vitórias parciais, pois mesmo com o ônus histórico da representação, vem facultando a elas a possibilidade de exercerem papeis e funções fora do escopo dos arquétipos da empregada doméstica, da mulata e da mãe preta. Na condição de “fazedoras” de mundos possíveis tecem o manto da vida em suas múltiplas formas de existir e resistir.

Portanto, não podemos falar do sistema educacional fortalecedor de emancipação se não considerarmos o local de marginalização social, econômica e cultural de que partem as condições das mulheres negras comparados àqueles ditos como privilegiados. Isso não implica dizer que, em seus contextos sociais mais específicos, não há uma cultura complexa e de resistência que deve ser apreendida e servir de base para fortalecer as lutas por um novo projeto de mundo livre de toda exploração e opressão, principalmente a partir do campo educacional (PEREIRA, 2015).

Quando pensamos as inovações nas propostas educativas, é preciso considerar o papel atrelado às mulheres negras, como forma de planejar e executar as novas bases da educação, considerando as mulheres em suas etnias, condições econômicas, crenças, entre outros, tendo como embasamento estrutural, o diálogo, e, sobretudo, o questionamento dos padrões excludentes da educação brasileira.

Assim sendo, as lutas para ocupar mais espaços advém apenas como uma linha de direcionamentos que permite as mulheres a buscarem pela liberdade rompendo as barreiras condicionantes em posição de igualdade com os outros indivíduos.

Seguindo esse curso de limitações da liberdade, percebemos que tal elemento é disponibilizado ou aumenta para certos grupos devido à existência de diferenciações em relação à classe social, de acordo com a distribuição da mesma num determinando grupo social, nesses aspectos, quando apresentada no sentido coletivo para a sociedade brasileira independentemente das esferas institucionais, as mulheres, apesar, de uma intensa movimentação dos movimentos feministas, ainda ficam restringidas a papéis secundários.

Vivemos recentemente, numa mudança de cenário drástica na política do país, os ditames expostos é de ódio e repressão, e esses elementos influenciam diretamente na construção de uma masculinidade tóxica, evidentemente que não é o elemento principal, pois, já temos em nossa cultura valores arraigados há séculos, portanto, é preciso falarmos dos papéis sociais que as mulheres estão ocupando.

Seguindo o viés exposto nas linhas anteriores, por exemplo, é preciso perceber que na política institucional as mulheres, ao exercerem papéis secundários, não estão sendo protagonistas, mas, estão sendo confinadas a um papel único, em última instância, é uma forma de excluí-las da política, e conseqüentemente da possibilidade de produzir mudanças reais, atribuindo nesses efeitos diagnósticos próprios criados pela estrutura dominante do patriarcado. Isto é, considerando o cenário político atual no Brasil, entende-se que a educação da mulher conspira para barrar-lhe os caminhos da revolta e da aventura: assim é traçado e codificado aquilo que seria *tornar-se mulher* (LIMA, 2015).

É necessário ressaltar que houve mudanças importantes nesse cenário nos últimos anos, porém, estamos longe da paridade alardeada ao que tange aos espaços brasileiros no âmbito das relações de poder. E, esse período, demarca reflexões sobre o quanto teremos para lutar e conquistar espaços, pois, ainda enclausuram um pouco, todos os dias a liberdade feminina.

Para Arantes (2010), mulheres tem menos tempo, menos oportunidades e são educadas para casar com um homem que tenha poder e domínio sobre a sociedade patriarcal, e esse também, ainda é um cenário atual em nossa sociedade contemporânea.

Não estamos oferecendo respostas para as questões aqui apontadas, e nem minimizando as possibilidades infinitas dentre tantas outras possíveis, avançamos muito, mas, sempre é importante refletirmos sobre a importância de apoiar as mulheres em todos os setores e meios sociais, pois, a luta contra o patriarcado ainda permanece um grande desafio social.

É preciso dialogar sobre caminhos a serem seguidos, acreditando que, para promover a liberdade mais real é preciso desfazer certas idolatrias e defender que mulheres erram e acertam, todas têm vidas atravessadas por diversas formas de aprendizado, portanto, é preciso criar redes dentro das diversas vertentes que lutam contra a dominação do patriarcado. Essa é uma clara evidência vivenciada pelo sexo feminino em busca da igualdade de direitos no século XXI. No entanto, ainda existem muitos paradigmas a serem quebrados, especialmente no que diz respeito à aceitação pela sociedade do sexo masculino, e pela falta de apoio a causa acerca das condições impostas às mulheres, o que dificulta em grande proporção o processo para continuidade de sua história no Brasil. Para Beauvoir (*apud* LIMA, 2015, p.06),

A mulher é um devir histórico. Não existiria um destino biológico, fisiológico ou psicológico que a definiria enquanto tal, mas unicamente um invólucro histórico (social, teológico, político, cultural) contingente. É este invólucro que determina quais são as experiências possíveis e impossíveis para as mulheres de cada época.

Contudo a sociedade prospera muito mais quando é possível consolidar o direito à liberdade, a dignidade do outro. Esse outro que luta para escapar da condição de objeto aprisionado por sua cultura, do outro que reivindica seu direito de também ser um sujeito, do outro que é mulher, que é humano, portanto, é preciso mantermos a consciência reflexiva na busca pela luta e garantia de espaços, enquanto mulheres, em seus papéis sociais, é preciso manter os posicionamentos de resistências acerca dos direitos fundamentais da existência humana.

Depreende-se que o movimento feminista é essencial na luta pelo direito das mulheres. Logo, é necessário que as escolas, como local de referência para os jovens, ensinem aos educandos o respeito entre gêneros, mediante a realização de atividades socioeducativas, como a realização de pesquisas sobre mulheres, e assim, contribuirmos para uma construção de uma sociedade mais problematizadora e consciente do quão ofensivo é um sistema repressor de dominação.

Portanto, ao pensarmos no feminismo e nas mudanças sociais provocadas por esse movimento, estes elementos fortalecem e nos levam a perceber as diversas contribuições que nos permitem pensar os impactos, efeitos e conquistas que implica na singularidade e representatividade desse campo na vida das mulheres. Desse modo, podemos levantar reflexões em torno de diversos temas que constituem a história das mulheres, como por exemplo, a busca pelo direito de equidade entre o sexo feminino e masculino, a ambivalência da liberdade e a ambiguidade da subjetividade, a violência, entre outras conjunturas importantes para instituir e promover nos campos institucionais – as escolas.

Nessas perspectivas, necessita-se de um currículo que atenda todo tipo de diversidade, pois, o ensino dessa disciplina científica, deve fornecer situações em que, se possibilite a formação de novas categorias de pensamento e novos conceitos, portanto, aprender e ensinar Sociologia exige posicionamentos teóricos-metodológicos claros e concisos, explicando as interpretações acerca da realidade que institui fenômenos e fornece instrumentos para o mundo ser transformado e recriado com novas bases e diferentes modelos de ensino.

Considerando os aspectos citados, sobre a Sociologia e sua dimensão analítica do conhecimento à luz da ciência, tivemos a intenção de propor o fortalecimento e aprofundamento nos debates escolares sobre e acerca das mulheres, a partir de conteúdos

curriculares que contemplam a discussão de gênero e o papel da mulher na nossa sociedade, porque falar sobre tais aspectos, implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. Portanto, é preciso combater essas práticas do cotidiano de maneira permanente.

É preciso fazer com que homens e mulheres pensem criticamente sobre comportamentos sexistas. Logo, o conhecimento exerce um efeito libertador, firmado através do olhar sociológico, assim, os discentes do ensino médio podem desenvolver percepções que emanam novas ópticas, compreendendo melhor a realidade que os cercam.

3.3 MOVIMENTO FEMINISTA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Há mais de 200 anos na história, consolida-se a luta das mulheres e do feminismo, sendo marcada por diversos momentos e fatos sociais marcantes.

A história do gênero e a história do feminismo estão intimamente relacionadas. A preocupação aqui, não se caracteriza por uma tentativa de linearidade histórica, visto que, esta seria improvável, mas, consolida-se como parte do resgate de uma trajetória mais antiga e marcada por lutas importantes que tornaram possível os estudos das mulheres, do feminismo e de gênero na contemporaneidade.

O feminismo foi um movimento de reivindicações que começou em um tempo, em que a luta das mulheres por igualdade era percebida praticamente como uma transgressão das regras sociais, um “crime” contra a estabilidade social.

Geralmente, considera-se como marco da historiografia feminista a luta organizada das mulheres por igualdade de direitos e deveres durante a Revolução Francesa. De acordo com Josette Trat (2009, p. 151):

O que permite principalmente caracterizar o movimento feminista como movimento social é a sua duração. Quaisquer que sejam as intermitências da mobilização, as mulheres não cessaram de lutar coletivamente desde a Revolução Francesa. Ademais, esse movimento se enraíza nas contradições fundamentais da sociedade, nascidas tanto do desenvolvimento do capitalismo como da persistência até hoje da dominação masculina, que se exprime na divisão sexual do trabalho. As mulheres se mobilizaram ora em nome da igualdade, ora em nome das suas diferenças, sempre contra as “injustiças” de que eram vítimas, reclamando ao mesmo tempo o direito ao trabalho, à educação, ao voto e também à “maternidade livre” desde o começo do século XX. Elas sempre reivindicaram sua identidade como seres humanos e sua liberdade.

Douglas Kellner (2001) faz uma demonstração do trajeto do movimento feminista, destacando algumas ocorrências na batalha das feministas para obterem o espaço que, almejavam há décadas. Teorias vinham amparando/auxiliando nos trabalhos das mulheres, como destaque tem-se a grandiosa obra - O segundo sexo, de Simone de Beauvoir:

O feminismo logo passou a ser parte dos novos discursos teóricos em todo o mundo. No fim dos anos 1960, por meio de movimentos radicais, as mulheres começaram a revoltar-se contra aquilo que consideravam práticas opressivas das sociedades patriarcais contemporâneas e de seus consortes. A primeira onda do feminismo dos anos 1960 descobriu clássicos como O Segundo Sexo, de Simone de Beauvoir, o texto feminino de grande riqueza, e a importância da experiência e da cultura das mulheres para o projeto radical. Ocorreram muitos casamentos – frequentemente muito infelizes – entre feminismo e marxismo, enquanto outras variedades da teoria feminista encontravam importantes ferramentas na psicanálise para o estudo da opressão e das experiências das mulheres e para a reconstrução de indivíduos mais acolhedores, sensíveis e amorosos. Portanto, assim como ocorreu com o marxismo, emergiu uma enorme gama de teorias feministas, muitas vezes em guerra entre si assim como contra os discursos masculinos. (KELLNER, 2001, p. 34-35).

Ao longo dos séculos as mulheres foram submetidas a ocupar espaços sociais predeterminados. Em razão disso, surgiram movimentos de mulheres em busca de igualdade de gênero nos diferentes espaços sociais e estudos que visavam compreender como essa ordem se estabeleceu na sociedade, vejamos:

Papéis atribuídos a elas, como a dedicação prioritária à vida doméstica e aos familiares, colaboram para que a domesticidade feminina fosse vista como um traço natural e distintivo, mas também como um valor a partir do qual outros comportamentos seriam caracterizados como desvios. A natureza estaria na base das diferenças hierarquizadas entre os sexos (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 32).

Conforme Pinto (2010, p.15), o direito à vida das mulheres, no Ocidente, era validado, quando estas se submetiam e não transgrediam as regras impostas da época, para a autora,

Ao longo da história ocidental sempre houve mulheres que se rebelaram contra sua condição, que lutaram por liberdade e muitas vezes pagaram com suas próprias vidas. A Inquisição da Igreja Católica foi implacável com qualquer mulher que desafiasse os princípios por ela pregados como dogmas inflexíveis (PINTO, 2010, p.15).

No século XIX, a condição da mulher brasileira acompanhava as desigualdades sociais e econômicas do país. O Brasil era uma sociedade baseada na escravidão que oprimia tanto a

mulher negra na condição de escrava; quanta a branca, restrita às tarefas do lar. Portanto, se pensarmos na história do feminismo em um sentido mais amplo, considerando também os momentos em que mulheres, individual ou coletivamente, protestaram contra as diversas formas de dominação patriarcal (seja em suas vertentes racistas, capitalistas e heteronormativas ou não) e reivindicaram para si condições de vida melhores, essa história e os fatos que a marcam são muito mais diversos.

Durante o Império foi reconhecido o direito à educação feminina. Neste campo, a escritora potiguar Nísia Floresta Augusta é considerada precursora do feminismo brasileiro. Professora e educadora, funda a primeira escola para meninas no Rio Grande do Sul e, posteriormente, em Recife e no Rio de Janeiro.

A partir da obra da inglesa Mary Wollstonecraft, Nísia Augusta redige vários livros e artigos nos jornais sobre a questão feminina, o abolicionismo e o republicanismo. Aos 22 anos, publicou o livro *Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens*, cuja primeira edição saiu no Recife, em 1832. Escreveu ainda, *Conselhos à minha filha* (1842), *Pensamentos* (1845), *Daciz ou a jovem completa* (1847), *A lágrima de um caeté* (1849), *Opúsculo humanitário* (1855), *Itineraire d'un voyage en Allemagne* (1857), *Scientille d'uma anima brasiliana* (1859), *Troisannées em Italie* (1861) e *Abismos sobre flores*(1864). Suas obras: *Conselhos a minha filha*, de 1842; *Opúsculo humanitário*, de 1853 são apontadas como as primeiras reflexões sobre feminismo no Brasil.

Algumas mudanças começam a ocorrer no mercado de trabalho durante as greves realizadas em 1907 (greve das costureiras) e 1917, com a influência de imigrantes europeus (italianos e espanhóis), e de inspirações anarco-sindicalistas, que buscavam melhores condições de trabalho em fábricas, em sua maioria têxtil, onde predominava a força de trabalho feminina. Entre as exigências das paralisações, estavam a regularização do trabalho feminino, a jornada de oito horas e a abolição de trabalho noturno para mulheres. No mesmo ano, foi aprovada a resolução para salário igualitário pela Conferência do Conselho Feminino da Organização Internacional do Trabalho e a aceitação de mulheres no serviço público (Pinto, 2010).

A luta pelo acesso à educação foi intensificada, mulheres uniram-se em busca de ensino de qualidade, que de forma mais ou menos organizada, passavam a lutar por direitos para além, inclusive, do espaço doméstico, a exemplo de Anayde Beiriz, Analice de Caldas Barros, Adamantina Neves, Daura Santiago Rangel, Eudésia Vieira, Lylia Guedes, Maria Ignez Mariz e Olivina Carneiro da Cunha (SALES, 2005), são nomes de mulheres que

merecem destaque na educação da Paraíba por volta do século XX. Ainda, conforme Pinto (2010, p.16),

Ainda nesta primeira onda do feminismo no Brasil, vale chamar a atenção para o movimento das operárias de ideologia anarquista, reunidas na “União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas”. Em manifesto de 1917, proclamam: “Se refletirdes um momento vereis quão dolorida é a situação da mulher nas fábricas, nas oficinas, constantemente, amesquinhas por seres repelentes” (PINTO, 2003, p. 35). Este feminismo inicial, tanto na Europa e nos Estados Unidos como no Brasil, perdeu força a partir da década de 1930 e só aparecerá novamente, com importância, na década de 1960.

Sabemos que, portanto, tais acontecimentos foram apenas caminhos traçados para um longo debate que seria enfrentado até os dias contemporâneos sobre o direito à educação igualitária. Pois, a sociedade construiu e constrói as representações do que deve ser feminino e masculino. E conforme Michele Perrot “no teatro da memória, as mulheres são uma leve sombra”, e em todos os espaços as mulheres eram silenciadas, no campo educacional, as visibilidades eram dualistas entre homens e mulheres, desde da antiguidade até tempos mais remotos, não pertenciam aos espaços públicos, ao domínio das ciências, tinham a escrita, a leitura, os livros, mas, somente os homens poderiam ter acesso aos mesmos, afinal, não era ofício para as mulheres esculpir existências, assim, elucida Perrot (2005, p.37):

[...] as mulheres frequentemente apagam de si mesmas as marcas tênues de seus passos neste mundo, como se sua aparição fosse uma ofensa à ordem. Este ato de autodestruição é também uma forma de adesão ao silêncio que a sociedade impõe às mulheres, feitas, como escreve Jules Simon, “para esconder sua vida”; um consentimento à negação de si que está no centro da educação feminina, religiosa ou laica, e que a escrita- assim como a leitura- contradiziam.

Souza (1995 *apud* HALL 1997, p. 2) revela que “[...] o Feminismo introduziu aspectos inteiramente novos na sua luta de contestação política, na medida em que abordou temas como família, sexualidade, trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, a educação, ciência...” aspectos que deixaram marcas na vida de mulheres ao longo dos séculos, conforme Hall (1997), a identidade não somente é formada, mas também transformada de maneira contínua em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, isto ‘e, a identidade está interrelacionada com o processo de representação. Nessa mesma direção, Eva Blay (1987, p. 64):

O movimento social feminista revelou que a ciência acadêmica quase nada conhecia sobre a mulher. Tudo era pressuposto, entendido como se fosse o reverso do homem. O feminismo mostrou o desconhecimento sobre o corpo, a sexualidade, a violência, o estupro, o incesto. Mostrou como se ocultava o que ocorria dentro da casa. A cada nova investigação despontava a necessidade de desvendar mais uma realidade, de desmanchar mitos, preconceitos, pressuposições.

Diante dos ensinamentos de Hall, podemos afirmar que a identidade “mulher” não nasceu mãe, objeto ou “vítima”. A mulher não possui “naturalmente” essas características, mas, as identidades mulher-mãe, mulher-objeto ou mulher-vítima são produzidas e reformuladas dentro da representação.

Entre representações, condicionamentos e lutas, faz-se necessário fazermos uma ressalva importante sobre o feminismo no âmbito brasileiro, ou seja, é preciso evidenciar a diferença entre movimento feminista e movimento de mulheres. A princípio podemos dizer que todo movimento feminista é um movimento de mulheres, ainda que tenham alguns grupos de homens que se reivindicam feministas e integrantes do Movimento. Todavia, nem todo movimento de mulheres, necessariamente, possui uma configuração feminista.

A diferenciação, contudo, em termos mais teóricos e históricos, reside no conteúdo de suas reivindicações. Por muito tempo, definiu-se como movimento de mulheres àqueles que lutavam por demandas sociais para melhoria das condições de vida e de trabalho femininas. Por movimento feminista definia-se àqueles que lutavam contra a opressão e pela liberdade das mulheres, pautando questões como sexualidade, aborto, violência, autonomia, direitos civis e políticos. Contudo, no Brasil, as trajetórias históricas do feminismo e dos movimentos de mulheres se confundiram significativamente.

Ao longo de sua trajetória histórica, o movimento feminista se subdividiu, fundamentalmente, em diversas correntes. Ao chegarem à Europa, no final dos anos 1960, muitas jovens/mulheres brasileiras vivenciaram um clima de revolução cultural e de costumes que colocavam na história a naturalização do poder do homem. Essas jovens não voltaram para o Brasil da mesma forma. Elas traziam:

Uma nova forma de pensar sua condição de mulher, em que o antigo papel de mãe, companheira, esposa não mais servia. Essas mulheres haviam descoberto seus direitos e, mais do que isso, talvez a mais desafiadora das descobertas, haviam descoberto os seus corpos, com suas mazelas e seus prazeres. Mas o Brasil que encontravam era um país dominado por uma ditadura militar sangrenta, na qual todas as frestas de expressão que sobraram deviam ser ocupadas pela luta pró-democratização, pelo fim da censura, pela anistia aos presos políticos e exilados. Somava-se a isso uma tradição marxista [...] que via esse tipo de luta como um desvio em relação à luta fundamental do proletariado contra a burguesia. [...]. De qualquer forma, no fim da década 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 (PINTO, 2003, p. 65-66).

Entendendo que a referência de sujeito é somente o homem, Simone de Beauvoir foi uma das feministas a questionar a validade dessa noção, desafiando a pretensa universalidade e neutralidade dessa concepção de sujeito. Esse desafio tornou sua obra uma importante referência para o feminismo, um ponto de partida para a desconstrução da ideia de sujeito universal e para uma ressignificação das concepções sobre os sexos e mais tarde sobre os gêneros, para Guimarães (2005):

Deste modo, o feminismo vai se desenvolver tanto como teoria que supõe uma revisão crítica das construções teóricas que falam sobre as mulheres, manifestando que a tarefa destinada historicamente às mulheres não tem sua origem na natureza e sim na sociedade, quanto como movimento organizado de mulheres dispostas a combater sua particular situação de opressão. (GUIMARÃES, 2005 p. 80).

Portanto, consolida-se no século XX, o feminismo como movimento coletivo. Para Fougeyrollas-Schwebel (2009, p. 144), as lutas:

[...] partem do reconhecimento das mulheres como específica e sistematicamente oprimidas, na certeza de que as relações entre homens e mulheres não são inscritas na natureza, e que existe a possibilidade política de sua transformação. A reivindicação de direitos nasce do descompasso entre a afirmação dos princípios universais de igualdade e as realidades da divisão desigual dos poderes entre homens e mulheres. Nesse sentido, a reivindicação política do feminismo só pode emergir em relação a uma conceituação de direitos humanos universais; ele se baseia nas teorias dos direitos da pessoa, cujas primeiras formulações resultam das revoluções norte-americana e depois francesa.

A década de 70 marca os movimentos feministas pelo reconhecimento de que a reivindicação da igualdade era quase impossível em um sistema patriarcal. Os anos seguintes a 1970 prolongam, portanto, o movimento de contracultura dos anos 1960, sublinhando a luta dos movimentos de liberação das mulheres, não apenas na reivindicação de novos direitos, mas, de questionamento do domínio político. Desses espaços decorre a afirmação - “o privado é político”.

Outro marco nessa década, é o fato do feminismo, diante de suas orientações, negar o direito dos homens em falar em nome das mulheres. Com isso, há a recusa da constituição de movimentos mistos, ou seja, formados por homens e mulheres (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009).

Inicia-se assim, a constituição da concepção do feminismo como um movimento de auto-organização das mulheres. Para Souza-Lobo (2011, p. 249), a novidade na trajetória das mulheres, nos anos 1970 e 1980, “[...] está não só no fato de saírem às ruas descobrindo seus direitos sociais, mas no fato de que tenham redescoberto seus corpos, suas experiências, seus direitos”.

Como contribuições de uma ótica feminista, Schiebinger (2008, p. 271) afirma que “[...] inovações envolvendo mulheres e gênero abalaram os mundos da ciência e da tecnologia nas últimas três décadas”. A autora se refere às mudanças que vem sendo percebidas em várias áreas da ciência e da tecnologia, a partir da entrada das mulheres como sujeitos atuantes nesses meios e para isso cita uma série de exemplos em várias áreas da ciência de “como a supressão do preconceito de gênero pode abrir novas perspectivas” (SCHIEBINGER, 2008, p. 275).

A descoberta desses direitos, por sua vez, “passa a ser um motivo para mobilizaras mulheres para a vida pública, onde elas começam a exercer uma vontade política e intervir nos seus destinos. Da mesma forma, a descoberta do corpo dá às mulheres a possibilidade de controlá-lo” (SOUZA-LOBO, 2011, p. 250).

Conforme destaca Bandeira (2000, p. 28), ao consolidar-se como movimento social nos anos 1970, o feminismo trouxe em seu bojo “a possibilidade de ruptura com muitas das fronteiras culturais e morais estabelecidas”. Assim, a autora destaca três principais rupturas advindas da radicalidade do movimento e do pensamento feminista: a ruptura do ecom o sujeito único, o que remete à questão da diferença, tornando as mulheres visíveis e participes da história; uma ruptura epistemológica que cria “um campo de conhecimento, de pesquisa científica e política que traz a mulher para o centro tanto como objeto quanto como sujeito”

(p. 30); a ruptura pela “equidade”. Essa ruptura tem como “suposto básico que as diferenças e as relações entre homens e mulheres são fatos construídos” (p. 37), o que remete a possibilidade de superação das desigualdades entre eles.

Diante do cenário que engloba os elementos supracitados, surge uma nova divisão entre as feministas, “[...] de um lado ficaram as que lutavam pela institucionalização do movimento e por uma aproximação da esfera estatal e, de outro, as automistas, que viam nessa aproximação um sinal de cooptação” (PINTO, 2003, p. 68).

A luta das mulheres, para Delphy (2009, p. 268), é a condição necessária à inclusão de novos domínios de experiências na análise marxista, reciprocamente a análise materialista de todos os lugares de sua opressão é um dos processos dessa luta, e um processo indispensável.

Contudo, é em 1990 que a institucionalização do feminismo atinge seu auge por meio de um fenômeno que convencionamos chamar de “onguização”. As Organizações Não-Governamentais (ONGs) se espriam nacionalmente e o feminismo profissionalizado passa a se consolidar em detrimento do feminismo como movimento social. Esse feminismo profissionalizado reedita, em grande medida, o feminismo bem-comportado e encontra sérios limites institucionais para atuar com autonomia frente ao Estado e demais organismos financiadores das ONGs, trazendo, grandes implicações e desafios para a luta das mulheres (ÁLVARO, 2013).

No plano teórico, esse contexto é acompanhado pelos “estudos de gênero” que ganham corpo na sociedade, fortemente influenciados pela perspectiva pós-moderna. Tais estudos conquistam uma grande penetração em diversas universidades e instituições públicas e privadas, inclusive, no plano internacional, encontrando não apenas as portas abertas, mas, o estímulo e patrocínio, de instituições como o Banco Mundial e a Fundação Ford.

O tributo à história do movimento feminista é mais que um reconhecimento das conquistas históricas alcançadas graças as suas lutas, é um reconhecimento do feminismo como uma área da ciência, um campo de estudos firmado tanto na luta ativista quanto na arena teórica que, em conjunto com os estudos de gênero trouxe formas de entender o feminino em relação a si e em relação ao masculino.

O feminismo questionou a neutralidade da ciência, trouxe à luz as bases fundantes do patriarcado e do machismo como sistemas de pensamento que compactuam pela inferiorização feminina. O feminismo revelou que mulheres também oprimem. Bell Hooks,

feminista negra, chamou atenção para o fato de que o feminismo deve ser entendido como uma luta contra a opressão das mulheres e não uma luta contra os homens.

Os estudos de gênero, ao abranger o feminino e o masculino como dimensões plurais construídos em tempos e espaços definidos, propícios a variações conforme o contexto cultural, afrouxando a fixidez dos conceitos e borrando os limites de ser, trouxeram para a educação um modo de pensar e entender as pessoas de forma muito mais inclusiva e abrangente do que se fazia anteriormente. Considerando os contextos desses estudos. ParaLangnor; Lisboa (2016, p. 11):

As pautas feministas, ao longo dos tempos, coexistem, elas se dividem e semultiplicam, se somam em composição, às vezes, se fundem, ou se separam nas tantas lutas. Entretanto, a indagação mais pertinente é se conseguimos situar o discurso de cada pauta para compreender em que medida elas se rompem e produzem silenciamentos entre si. Porque que está em jogo, no final das contas, não é a disputa de forças entre pautas, mas o quanto elas podem assumir a defesa da agência humana.

Joan Scott (1992) valoriza a importância da “questão feminina”. É problematizada uma possível e deliberada misoginia ou conspiração dos homens para privar as mulheres de seu valor social. A intenção é explicar o porquê de as mulheres serem sistematicamente omitidas dos registros oficiais ou o porquê das mulheres serem “ocultadas da história”. Para tanto, o problema da invisibilidade deve ser entendido em suas conexões entre as histórias oficiais e a política de qualquer época, preocupação que ocupou um lugar central na história das mulheres escrita durante os últimos quinze anos.

Um dos ganhos que podemos computar como conquista do movimento feminista foi o fato de, no plano nacional, nos anos de 1990, o gênero estar contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Eles realçam as relações de gênero como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens e são coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal na medida que trazem como eixo central da educação o exercício da cidadania que apresentam a inclusão de temas da vida cidadã, visando “resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social”, conforme se lê em Vianna e Unbehaum (2004, p.96). Esses documentos representam um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero.

Muitos estudos e transformações foram ocorrendo e ampliando o movimento feminista no âmbito brasileiro. No campo educacional, outra conquista, ocorreu em 2007, mais

especificamente, quando foi proposto o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o que pode contribuir para o resgate e ampliação do debate acerca da igualdade de direitos de mulheres e homens nas escolas e na sociedade.

Cabe mencionar, também, outro ganho do movimento feminista em termos de política de Estado e que tem contribuído para que mudanças ocorram no que diz respeito à educação para a igualdade de gênero. Foi a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres no primeiro dia do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, tendo como objetivos desenvolver ações conjuntas com todos os Ministérios e Secretarias Especiais, e que tem como metas a incorporação das especificidades das mulheres nas políticas públicas e o estabelecimento das condições necessárias para a sua plena cidadania. Apesar do reduzido avanço, não se pode negar que a história de luta das mulheres revela êxitos, como relembra Alambert (1997, p.90), dentre outros, vejamos:

A colocação, em pauta, da igualdade jurídica da mulher (direitos iguais no trabalho, na família e na sociedade), a conquista de algumas reivindicações pontuais: direito de votar e receber votos, direito a exercer profissões liberais, direito a salário igual, direitos à instrução, direito ao divórcio; a descoberta das especificidades femininas: o corpo, a sexualidade, os direitos reprodutivos, a complementaridade no trabalho, o trabalho doméstico, a ausência do tempo extraordinário para a mulher, a maternidade como função social, e o que foi mais importante: a ideia da construção cultural dos gêneros masculinos e femininos; em consequência, a descoberta de que nunca seremos iguais se nossas «diferenças» não forem preservadas.

De um modo geral, pode-se dizer que o objetivo do feminismo é uma sociedade sem hierarquia de gênero: “o gênero não sendo utilizado para conceder privilégios ou legitimar opressão” (LIMA, 2016). Ou como enfatiza Teles (2018), no livro *Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios*,

Falar da mulher, em termos de aspiração e projeto, rebeldia e constante busca de transformação, falar de tudo o que envolva a condição feminina, não é só uma vontade de ver essa mulher reabilitada nos planos econômico, social e cultural. É mais do que isso. É assumir a postura incômoda de se indignar com o fenômeno histórico em que metade da humanidade se viu milenarmente excluída nas diferentes sociedades no decorrer dos tempos (TELES, 2018, p. 10).

Em resumo, no Brasil, ao “assumir essa postura incômoda”, o movimento feminista, consolida-se, no início no século XIX, por meio dos ideais sobre o qual denominamos de primeira onda. Nesta, as reivindicações eram voltadas para assuntos como o direito ao voto e à vida pública. Como evidenciamos em parágrafos anteriores, Nísia Floresta, ao lado de

Bertha Luz é considerada pioneira no feminismo brasileiro, fundou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que tinha como objetivo lutar pelo sufrágio feminino e o direito ao trabalho sem a autorização do marido (LIMA, 2016).

Para Lima (2016), a segunda onda teve início nos anos 70 num momento de crise da democracia. Além de lutar pela valorização do trabalho da mulher, o direito ao prazer, contra a violência sexual, também lutou contra a ditadura militar. O primeiro grupo que se tem notícia foi formado em 1972, sobretudo por professoras universitárias. Em 1975, formou-se o Movimento Feminino pela Anistia. E, a terceira onda, que teve início da década de 90, começou a discutir os paradigmas estabelecidos nas outras ondas, colocando em discussão a micropolítica. Apesar de que, as mulheres negras estadunidenses, como Beverly Fisher, já na década de 70, começaram a apontar a invisibilidade das mulheres negras dentro da pauta de reivindicação do movimento. No Brasil, o feminismo negro começou a ganhar força no fim dessa década, lutando para que as mulheres negras fossem sujeitos políticos.

Portanto, diante das diversidades apresentadas pelos movimentos feministas, os feminismos, no plural, foram importantes para articular desde o início, a variedade de posições políticas possíveis dentro do termo geral de gênero – desde humanista liberal para materialista cultural. Em suma, as discussões feministas "complexas", os debates em torno das questões de identidade e diferença quase desde o início, culminou em eventos perturbadores, mas, é claro, produtivos diante dos padrões instaurados no meio social e cultural.

Homens e mulheres continuam sendo retratados em mundos distintos e dicotômicos, determinando espaços como masculinos e femininos, e esta vinculação continua influenciando meninas e meninos em suas concepções de mundo. Tornando-as verdades permanentes e estabelecendo a errônea ideia de um mundo imutável e inquestionável.

O uso da consciência feminina como ferramenta analítica permite-nos compreender o papel das mulheres como vanguarda estratégica em lutas de um enorme potencial transformador em todo o mundo.

Desse modo, torna-se possível consolidar um currículo educacional, considerando a diversidade e garantindo uma educação a partir dos fundamentos de equidade e de uma expectativa mais cidadã, promovendo e inserindo conteúdos para a promoção de uma educação crítica, libertadora e não sexista.

3.3.1 Empoderamento feminino, uma questão de emancipação

A práxis educativa feminista é a base metodológica deste trabalho dissertativo. Nela, a experiência vivida, a partir das relações sociais de gênero, raça/etnia, sexualidade e classe tem um lugar central, fazendo valer a máxima, por sua vez, significa que acreditamos que o diálogo e a experiência dos indivíduos são geradores de um processo reflexivo e de desnaturalização, voltados para uma ação transformadora da realidade entre homens e mulheres.

Roger Chartier (1990, p.40), apresenta uma visão que merece especial destaque sobre a importância da representação para o entendimento do universo cultural, destacando os benefícios de se estudar a história das mulheres pelas representações: “ao abordar a história das mulheres pelas representações, busca-se trazer para os cenários, discursos de construção das identidades e da interpretação masculina do mundo”. Cabe então a nós, homens e mulheres, contribuir para desnaturalizar essa história.

Diante das diversas imposições e situações vivenciadas pelas mulheres, dos processos de ridicularização a que são expostas, quando entram em debate para assumir a luta por determinados papéis sociais e, até mesmo, pela condição de ser mulher, percebemos o quanto ainda é preciso de luta para adequarmos à dinâmica social, visibilidades que solucionem as patologias existentes do meio, se faz necessário extinguir os elementos que cristalizam a dominação masculina, pois, estes subsídios impossibilitam pensar a mudança para uma nova estrutura social.

Algumas ações e práticas estão sendo firmadas para propiciar a conscientização das mulheres quanto às condições de opressão em que estas vivem, visando especificamente, desencadear um processo de libertação pessoal através do desenvolvimento de uma consciência crítica essencial para ações coletivas transformadoras.

Repensar alternativas significa, manter-se atento às múltiplas possibilidades de formação dos indivíduos. Em síntese, acreditamos que esse debate sobre o papel da mulher contempla a pluralidade e atuação dos diversos saberes que foram negados para alicerçar uma sociedade consensual.

Os temas que integram a realidade social possibilitam sempre amplas alterações sociais, assim sendo, a contrastar tradições diversas de pensamento, avaliando os limites e potencialidades de explicação para os dias atuais, torna-se possível algumas transformações e

conquistas na evolução do tempo, disseminados por aspectos críticos que retratam mudanças na vida das mulheres, ainda que, bem limitadas, mas, positivas em suas amplitudes.

Por conseguinte, surge como antídoto um elemento que contribui fortemente para campos mais propensos de mudanças e garantias do direito da mulher – surge o Empoderamento. Luttrell *et al* (2009, p. 46-47) enfatizam que empoderamento pode referir-se a basicamente quatro dimensões:

Empoderamento econômico: busca assegurar que as pessoas tenham ou desenvolvam habilidades, capacidades, recursos e acesso a uma vida sustentável; **Empoderamento humano e social:** entendendo o empoderamento como um processo multidimensional, essa dimensão relaciona ao fato de que pessoas que conseguem assumir o controle de suas próprias vidas também atuam mais na vida social; **Empoderamento político:** basicamente a capacidade de analisar, organizar e mobilizar-se individual e coletivamente. Exercer a cidadania; **Empoderamento cultural:** a redefinição de regras e normas sociais assim como a criação de novas práticas e símbolos culturais (Grifo nosso).

Contextualizando historicamente como *empowerment*, já que se trata de um documento escrito em inglês, Luttrell *et al* (2009) enfatizam que desde os anos 1980, esse conceito vem aparecendo com frequência na linguagem das organizações voltadas ao desenvolvimento espalhado pelo mundo.

Na visão de Vasconcelos (2003), o conceito teórico sobre o qual se assenta a noção de empoderamento não é novo, mas, é uma reapropriação e reelaboração de tradições já existentes, ou seja, este termo implica em trabalhar com a complexidade do poder como fenômeno teórico, político, social e subjetivo; constitui-se em processo não linear, não cumulativo ou progressivo, isto é, em campos de subversão e dinâmicas relacionais, numa dialética constante entre o que institui e quem é instituído. Para Beauvoir (1980, p.23):

Todo indivíduo que se preocupa em justificar sua existência a sente como uma necessidade indefinida de se transcender. Ora, o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser humano, uma liberdade autônoma, descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõem a condição do Outro. Pretende-se torná-la objeto, votá-la à imanência, porquanto sua transcendência será perpetuamente transcendida por outra consciência essencial e soberana. O drama da mulher é esse conflito entre a reivindicação fundamental de todo sujeito, que se põe sempre como o essencial, e as exigências de uma situação que a constitui como inessencial. Como pode realizar-se um ser humano dentro da condição feminina?

Desse modo, na citação supracitada, Beauvoir (1980) enfatiza profundamente a opressão que incide sobre as mulheres, e o quanto estas emitem dificuldades em se desvencilharem dos laços que as conectam a tal servidão, afinal, como equilibrar a independência e liberdade individual com as exigências impostas pela sociedade que estão arraigadas em nossa vitrine?

Em suma, o empoderamento recria estratégias que promovem novas organizações estruturais que poderão modificar todo um império de condições arraigadas, mesmo diante de uma arena conflitiva, este elemento, pode gerar em seus próprios embaraços processos que facilitarão a própria superação de subversões e a ressignificação dos espaços e relações sociais, possibilitando experimentos de participação efetiva, de revisão de papéis e de sentidos em todas as conclusões que estes indivíduos podem conduzir na produção da vida cotidiana e em relação ao papel da mulher no espaço brasileiro, afinal, novas formas de pensar fazem estremecer velhas certezas. Segundo Yannoulas (2002, p. 40-41),

No contexto dos estudos de gênero, refere-se à potencialidade profissional das mulheres, aumentando sua informação, aprimorando suas percepções e trocando ideias e expressando sentimentos. Seu objetivo mais amplo é fortalecer as capacidades, habilidades e disposições para o exercício legítimo do poder. Pode-se identificar um conjunto de práticas para desencadear o processo de empoderamento, como por exemplo: apresentação de textos novos, exclusivamente pensados a partir da ótica das relações de gênero; novas leituras de textos antigos, não escritos com base nas relações de gênero, mas lidos sob esta ótica; análise da experiência pessoal através da reconstrução da história de vida. Destacam-se as técnicas de colaboração, cooperativa e interativa, com muito diálogo, jogos de papéis, redação de periódicos, relatos.

Percebemos, então, que a relação de poder será sempre de enfrentamento e de luta, seja para com outros, ou consigo mesmo, portanto, devemos entender e redescobrir sempre um instrumento válido para decodificar tais relações de poder que assolam a sociedade por um lado, mas, que constrói positivamente por outro, o empoderamento.

Nessas respectivas análises, percebemos que, o termo empoderamento, volta-se ao aumento do poder, da autonomia, das relações de interdependências coletivas dos indivíduos. E nessa dinâmica, surge a promoção de equidade e uma melhoria de vida através de uma base mútua de autogestão e cooperação que envolve a possibilidade de desenvolver uma consciência crítica, contemplando as particularidades dos indivíduos e ocupando espaços que conectam redes de posições sociais a partir da autonomia de diversos contextos. No entanto,

ainda há muito para apoderar-se tanto de forma pessoal quanto no coletivo, ao que diz respeito à condição de ser mulher.

A construção do empoderamento e seus múltiplos sentidos, historicamente produzido e essencialmente tido como remédio próprio para impor barreiras contra o sistema opressor, advêm de várias origens. O empoderamento tem raízes nas lutas pelos direitos civis, principalmente no movimento feminista, assumindo significações que se referem ao desenvolvimento de potencialidades, ao aumento de informação e percepção, buscando uma participação real e simbólica que possibilite a democracia (BAQUERO, 2012).

Nessas condições, é preciso compreendermos e ampliar a nossa força coletiva, e assim, tornar visível uma representação mais consolidada da mulher, com o empoderamento. Empoderar-se em tempos sombrios e de masculinidade tóxica, vencer a resistência masculina, ainda que, parcialmente, é encontrar-se nos discursos das mulheres e no próprio discurso de mulher a representação em si mesma.

Por fim, mesmo diante de entraves reais, a sociedade moderna e o movimento feminista conseguiram um dos seus maiores êxitos, ou seja, a promoção da resistência coletiva, na qual os seres humanos são livres para usar suas oportunidades, para viverem conforme ambicionarem, que vagarosamente, ainda está na luta e nas entrelinhas que firmam o empoderamento das mulheres.

4 ENSINO DE SOCIOLOGIA E AS PROPOSTAS OFICIAIS NA SEARA EDUCACIONAL

A quarta seção apresenta a análise dos documentos norteadores oficiais da Educação que orientam o Ensino de Sociologia para o Ensino Médio, que são: Organizações Nacionais Curriculares para o Ensino Médio; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. Nesses documentos, podemos perceber, ainda que, exista apontamentos para tratarmos de temas voltados aos estudos de gênero, sobre o papel da mulher e desigualdades nas relações de gênero, tais questões são pontuadas rapidamente. Uma vez que, essa orientação discorre amplamente sobre procedimentos metodológicos, ensino, estratégias, recursos didáticos, entre outros elementos, no entanto, ao que concerne a temas relacionados a disciplinas, são apresentados apenas aqueles considerados clássicos na abordagem de ensino e importância teórica.

Para ampliarmos o debate em torno do papel da mulher, da emancipação feminina, e da busca pela aprendizagem sociológica, apresentamos outros direcionamentos basilares que integram os temas transversais necessários a disciplina e ao ensino de Sociologia, para isso, e de forma complementar, utilizamos subsídios apresentados em documentos tais como: a Carta das Nações Unidas (1948); Declaração Universal de Direitos Humanos (1948); a Constituição Brasileira de 1988; e documentos da UNESCO que contribuem para a educação em torno do debate sobre igualdade entre homens e mulheres, e sobre as mulheres em suas condições, lutas e desafios a serem enfrentados.

Assim, nessas linhas, abordamos pontos que reforçam a necessidade da seleção de conteúdos acerca das mulheres, sobre as mulheres, e para homens e mulheres que possam garantir a efetivação da aprendizagem a partir dos saberes assegurados pelo entrelace das pedagogias feministas e das ferramentas necessárias ao saber sociológico. Para isso, utilizamos o livro “Aprendendo a Pensar com a Sociologia” fundamentado por Bauman e May (2010), considerando elementos que levantam reflexões sobre a aprendizagem sociológica.

4.1 ORGANIZAÇÕES NACIONAIS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

As discussões instauradas em torno do ensino de Sociologia evidenciam o quanto esta disciplina tem impactado na mente dos estudantes e sobre os tipos de conhecimentos oferecidos por esse campo. Contudo, tais debates sublinham a necessidade dessa disciplina ser elucidada, assimilada e “diluída”. Nessa perspectiva, Kulesa (2017, p.44) destaca que:

O ensino de sociologia, bem como, o de qualquer ciência, é proporcionar a aprendizagem do modo próprio de pensar de uma área do saber aliada à compreensão de sua historicidade e do caráter provisório do conhecimento – expressões da dinâmica e complexidade da vida por ações pedagógicas que busquem desvelar e discutir narrativas sociais, sejam elas de caráter científico, literário, mitológico, entre outras – suas implicações, e seus dilemas. E é exatamente por identificarmos um longo caminho por ser percorrido no que se refere ao ensino de nossa disciplina que acreditamos na urgência e necessidade de se institucionalizar um espaço acadêmico voltado à pesquisa e apoio didático-pedagógico sobre a prática de ensino-aprendizagem das ciências sociais, seja no ensino médio.

Desse modo, concretiza-se um subsídio fundamental da Sociologia para os estudantes do ensino médio – o estudo e o conhecimento da realidade social, em si mesma diligente e complexa, a compreensão dos processos sociais e seus mecanismos capazes de intervir na realidade. Essas disposições fornecem os dados necessários para a formação de um indivíduo e de um profissional, seja em que área for, consciente de sua posição, potencialidades e capacidade de ação.

Nesses aspectos, considerando a condição interdisciplinar e transversal evidenciada nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), que apontam subsídios importantes para discorrer sobre um amplo conhecimento de mundo a partir do procedimento pedagógico, podemos perceber que:

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar (PCN's, 2000, p.31).

Contudo, a interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento, produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual, a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (PCN's, 2000).

Os temas, teorias e conceitos sociológicos podem ser evidenciados também a partir de um campo interdisciplinar, por conseguinte, devemos compreender que são inúmeros os temas que retratam o cotidiano desses jovens estudantes e que, muitos não conseguem relacioná-los aos conteúdos sociológicos.

Como pressupostos metodológicos, as OCNEM's, no campo da Sociologia, propõem que a disciplina não deve ser ministrada de forma programática, mas como exemplos para discussão, reflexões sobre possíveis recortes para a Sociologia no ensino médio, sendo eles: conceitos, temas e teorias. Na verdade, ambos se encontram imbricados, pois, no ensino sociológico, teorias e conceitos tratam-se de abordagens epistemológicas e indissociáveis. Os temas, muito embora partam da análise de alguma realidade concreta, necessitam dos conceitos e das teorias para a leitura que se necessita fazer.

Ao que concerne a uma pesquisa que tem caráter interdisciplinar, é preciso ampliar as interpretações acerca das teorias científicas que explicam os sujeitos sociais e a sociedade, ou seja, estas percepções não podem ficar restritas a concepções que ora a explicam pelos fatores externos, ora se orientam pela convicção de que sua estrutura é potencialmente independente, tais formas de enfoque, se afrontadas isoladamente, enquanto processos distintos e com finalidades desencontradas, perdem o sentido da crítica. Segundo Norbert Elias, “[...] não há identidade-eu, sem identidade-nós”. Tudo o que varia é a ponderação dos termos na balança eu-nós, o padrão da relação eu-nós” (ELIAS, 1994).

Faz-se necessário ressaltar que tais concepções supracitadas, quando elaboradas e operadas da melhor forma possível e abrangente, ajustam-se eficazmente resultando como momentos imprescindíveis ao processo interpretativo, para que o adolescente, o estudante, consiga internalizar, compreender, dinamizar e efetivar-se diante do movimento necessário à reelaboração da experiência vivida, transformando objetos e discursos primários que conhecem e produzem de forma espontânea, em saberes cuja tipologia é secundária,

distanciados da situação vivenciada. Essas reelaborações estão relacionadas ao desenvolvimento de uma forma específica de pensar, de ver e de dizer o mundo, e assim, esses jovens em formação poderiam entender melhor e criticamente o mundo que os cerca.

Essa finalidade educativa da disciplina, advém de várias questões desde a legislação que consolida o ensino da Sociologia, até mesmo em suas finalidades em torno do ensino, que nos faz questionar, sobre quais saberes o aluno precisa aprender, o que deve ser ensinado, como devemos ensinar para promover o desenvolvimento cognitivo. Nesses ditames, essas questões são mais amplas, firmadas tanto nos objetivos do ensino médio em geral quanto da Sociologia em particular.

Considerando os pareceres expostos e a importância da interdisciplinaridade e transversalidade dos conhecimentos agregados ao campo educacional, entendemos que os diversos eixos apresentados na disciplina, envolvem temas importantes e dinâmicos que devem, digamos, preencher o currículo ou ampliar os segmentos para a realização de um ensino e aprendizagem de forma múltipla e mais coerente possível, firmando as potencialidades educativas da disciplina de Sociologia.

Outro elemento fundamental para o ensino da Sociologia, encontra-se nas OCNEM. Para os autores desse documento, por ser uma disciplina que engloba um campo muito vasto em sua produção de conhecimento, estes, não emitem em seu escopo conteúdos específicos, vejamos:

[...] essa aparente desvantagem da Sociologia em relação a outras disciplinas escolares – não ter um corpus consensualmente definido e consagrado – pode se revelar uma vantagem, no entanto, é certo que pode trazer um questionamento da parte de outros professores e mesmo alunos, ferindo sua legitimidade já tão precária diante do currículo, mas também é certo que, pelas mãos das recentes e predominantes concepções pedagógicas – os construtivismos, por exemplo –, há um questionamento e uma revisão da organização curricular de todas as outras disciplinas. Questiona-se, por exemplo, a ideia de pré-requisito, isto é, que um tópico dependa de outros anteriores para ser desenvolvido, negando-se, portanto, a ideia de sequência estabelecida entre os tópicos. Nesse sentido, a Sociologia fica à vontade. Por um lado, a não existência de conteúdos consagrados favorecerá uma liberdade do professor que não é permitida em outras disciplinas, mas também importa numa certa arbitrariedade ou angústia das escolhas... Bem se entende que essa situação também é resultado tanto da intermitência da presença da Sociologia no ensino médio quanto da não constituição ainda de uma comunidade de professores da disciplina, comunidade que possa realizar encontros, debates e a construção de, senão unanimidades – que também não seriam interessantes, ao menos consensos ou convergências a respeito de conteúdos e metodologias de ensino (OCNEM, 2008, p. 116).

Mediante os fatores evidenciados em linhas anteriores, entendemos que o modo de como são formados os alunos e como é transformado o conteúdo didático, contribuem decisivamente para a reflexão cotidiana, portanto precisamos de um avanço significativo. Precisamos salientar que, o tempo para aprender, geralmente, não é um tempo curto, pois a construção e o desenvolvimento dos conceitos são progressivos, portanto, para a constituição de um conceito não é suficiente somente a construção do significado, mas também o estabelecimento e a compreensão das relações múltiplas possíveis existentes entre ou vários significados.

Continuamente, se faz necessário favorecer uma leitura da sociedade “a luz da ciência”, permitindo que a dimensão analítica do conhecimento sociológico estabeleça um diálogo contínuo com as transformações socioeconômicas, culturais, políticas e contemporâneas, ou seja, deve tratar pedagogicamente a contextualização histórica e política das teorias, seguindo o rigor metodológico que a ciência requer.

Segundo Nóvoa (2003 p.23), “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente [...]”, assim sendo, é preciso a promoção de uma prática integrada potencializando o conhecimento, pensar metodologias de ensino, criar estratégias nos espaços escolares promovendo o saber, mediação para que o conhecimento chegue de forma significativa ao aluno e tornar o ensino da Sociologia um campo de potência interdisciplinar reflexivamente científica, um viés mais profundo que configura o saber para além do campo escolar em suas variadas dimensões e relações do meio social, pois, o aprender, advém do fazer coletivamente, privilegiando nesse processo, a articulação entre os saberes constituídos no cotidiano com os saberes cientificamente produzidos.

A Sociologia é a ciência que descreve como as redes funcionam e essas redes são muito complexas. A educação não foge dessa exigência, pois esta ação é o que propõe a dinamização e a organização das variadas propostas, por conseguinte, para enfatizarmos no campo de ensino os processos da dinâmica social por direcionamentos científicos, precisamos instigar os educandos ao processo de maturação e evolução da observação, interpretando o mundo a partir da imaginação sociológica, praticando assim, os dois elementos epistemológicos desse campo – o estranhamento e a desnaturalização – potencialidades educativas inerentes a produção de conhecimento sociológico.

4.2 (RE) CONFIGURAÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A BNCC NO ENSINO MÉDIO - NOVOS PARÂMETROS PARA A SOCIOLOGIA

O ensino de Sociologia, instituído com a Resolução nº 1, de 15 de Maio de 2009, que implementa a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, ao longo de todos os anos no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), perpassa por mais um contexto dinâmico em sua resistente história, que por ser recentemente reintroduzida no currículo como obrigatória acaba tornando-se vulnerável às mudanças que estão configuradas.

As OCN's (2008) que direcionavam a Sociologia trouxeram avanços significativos para o ensino dessa área, em relação a temas de inclusão, diferenças, de forma mais democrática ainda que de forma limitada, em suas bases epistemológicas, quando se tratava do processo de estranhamento e desnaturalização.

Diante de um quadro ainda bastante limitado enquanto sua percepção de disciplina escolar, eis que surgem mudanças nos direcionamentos de ensino – a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, institui a:

Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), configura-se, com caráter técnico e formativo, tornando-se obrigatória para a formação de currículo de todas as redes de ensino de Escolas públicas e privadas do país. Nesse documento, define-se todas as aprendizagens essenciais que os educandos brasileiros têm o direito de desenvolver ao longo da educação básica.

A Base Nacional organiza as aprendizagens do ensino médio em quatro áreas do conhecimento, que são: a área de Linguagens, que reúne competências que precisam ser desenvolvidas em Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; já a área de Ciências da Natureza, articula os conhecimentos de Biologia, Física e Química; a terceira área refere-se a Ciências Humanas e Sociais Aplicadas integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia; e a quarta área do conhecimento é a Matemática; estimulando nesses estudos a interdisciplinaridade. Observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017,

as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são os únicos componentes que precisam estar presentes nos três anos do ensino médio.

No entanto, nos detemos nessas linhas, para evidenciar alguns pontos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – esta, propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Nesse âmbito a BNCC, propõe:

Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 561).

No entanto, mesmo apresentando objetivos mais amplos do ponto de vista formativo, acaba ignorando as particularidades da Sociologia, tais como, a possibilidade de desenvolver um olhar mais crítico em torno dos conflitos e adaptações, marcados pelas relações de poder e das inter-relações, diante dos fenômenos sociais, dos seus processos dinâmicos que permitiram ampliar suas categorias conceituais, sua capacidade de articular informações e de conhecimentos produzindo redes de significados amplos em torno da complexa realidade que integra nossa existência.

Na BNCC, a Sociologia é apontada vagamente, ainda que, este documento discorra sobre as necessidades de o estudante internalizar saberes e práticas do seu campo de conhecimento. Vejamos:

É necessário, ainda, que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas. Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura. ((BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO p. 562).

Nesse sentido, considerando os temas a serem abordados, a BNCC descreve sobre as competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio que os alunos devem desenvolver, bem como as habilidades integradas. Vejamos, a seguir, as competências que devem fazer parte do currículo nos documentos escolares das redes de ensino,

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científico e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. ((BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BNCC, p.570).

A BNCC, também, permite a flexibilidade nos currículos que irão ocorrer de acordo com os critérios de cada instituição.

Quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, haverá também, a criação de novas práticas que irão além do que propõe o documento, contudo, considerando que a Sociologia não desenvolveu ainda uma tradição pedagógica, é preciso insistir na permanência das temáticas sociológicas, afinal, ciência e sociedade são realidades históricas e se influenciam mutuamente.

Considerando esses aspectos, para a efetivação da prática do ensino nesse âmbito, é preciso tornar as aulas mais flexíveis, dinâmicas, provocativas, atuais e de fácil compreensão, com estratégias que levem o estudante a refletir sobre o cotidiano.

Para pensar a resolução de práticas e de problemas para o Ensino Básico, é preciso criar estratégias significativas para a aprendizagem da Sociologia, para seus sentidos e suas práticas docentes. Por isso, trouxemos para esse enfoque conhecimentos capazes de ampliar os debates em torno de temas que envolvem desigualdade, cultura, gênero, e o papel da mulher, bem como, o fomento para formas de selecionar conteúdos catalisadores de visibilidade desses sujeitos históricos diante dos subsídios que englobam tais elementos a partir das possibilidades de ensino na ótica das feministas.

Em suma, a Sociologia culmina em questões críticas que contrastam tradições diversas de pensamento, avaliando-lhes os limites e potencialidades de explicação para os dias de hoje, contanto, se faz necessário ativamente fortalecer os conteúdos que consolidem esse campo em defesa de sua permanência, que por muitas vezes, suas ausências tornam-se produtos intencionalmente produzidos, principalmente em relação às temáticas que ocupam um lugar menor do que o núcleo comum, a exemplo dos estudos de gêneros, uma vez que, falar dessas temáticas implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação, visto que, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas, portanto, tratadas de forma discriminatória e desigual em nossa sociedade.

A escola deve refletir sobre sua potencialidade educativa acerca dos contextos dos seus estudantes, buscando gerar motivação para seu processo significativo de aprendizagem.

Dessa forma, apresentaremos explicações, reflexões e ferramentas que auxiliem nas escolhas de ensino, considerando o aspecto sociológico que promovam ao grupo de estudantes potencialidades e habilidades sociológicas, instrumentos indispensáveis para o fazer científico dos fatos e dos fenômenos sociais sobre as múltiplas dinâmicas das realidades sociais em torno do mundo que os cercam. Isto é, contemplando aspectos científicos, que coadunam com questões sociais, cuja apropriação dos recursos produzidos terão múltiplas finalidades em relação as apreensões de categorias científicas, contribuições essas, que culminam nos saberes desse campo disciplinar promovendo uma aprendizagem mais significativa em torno do conteúdo exposto nessas páginas, afinal, o saber científico é um elemento dotado de significações e representações sociais nos mais variados eixos de compreensão e percepção dos fenômenos que ocorrem nos respectivos contextos da modernidade, para além dessas contribuições.

4.3 AS AULAS DE SOCIOLOGIA COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE CONCEITOS

A valorização e o aprofundamento dos conhecimentos organizados nas diferentes disciplinas escolares são condições para estabelecerem as diversas relações de aprendizados e campos de conhecimento, entendidos como necessários para a compreensão da totalidade.

Considerando os apontamentos e reflexões apresentadas por Freire (1996; 2000; 2006), o professor tem um papel elementar para gerir uma ação educativa que integra os educandos como sujeito participante, o campo escolar como currículo de cultura e a sala de aula como espaço de diálogo em função de pressupostos que refletem e constroem uma educação em que os sujeitos possam refletir em torno da realidade e ser a ação ao longo da vida, consolidando assim, uma educação cuja potencialidade é ouvir os educandos, participando dessa realidade, discutindo-a e colocando como perspectiva a possibilidade de mudar essa realidade.

A Sociologia, como disciplina científica não se distancia desses princípios, mesmo sendo fruto de um dissenso constante, o pensamento sociológico tem sido construído no embate entre as variadas formas de se aprender/ compreender o real, e tal objetivação implica na apropriação didático-pedagógica do professor e autotransformação do estudante.

Como disciplina escolar, a Sociologia não está desvinculada dos fundamentos teóricos metodológicos que a constituem no campo científico, é preciso destacar os elementos desse campo, para perceber a dialética, os problemas e a metodologia, concernentes ao contexto histórico em que foram construídos, daí, interpretar, responder e refletir sobre os problemas da realidade atual. Apenas, desse modo, garante-se o pensamento crítico e a Sociologia não resvala para uma ortodoxia, seja da paralisante Sociologia sistemática, seja de um radicalismo posto na ordem reformista ou revolucionária.

Nesses aspectos, a educação emancipatória possui um potencial maior de sucesso ao promover mudanças efetivas no contexto escolar, uma vez que se orienta em torno do protagonismo dos agentes da inovação, e mesmo podendo se articular com produções existentes, rompem com as concepções institucionalizadas de produção (VEIGA, 2003). É nesse sentido, que fundamentamos uma aprendizagem sociológica a partir das pedagogias feministas. Apresentamos possibilidades de produção e de inovações educacionais, que surgem a partir dos questionamentos na manutenção de estereótipos e das desigualdades de gênero, enfatizando o sujeito mulher, como forma de promover a emancipação feminina, a equidade a partir das bases que legitimam a aprendizagem e o saber sociológico.

A formação de um pensar teórico com conceitos científicos na educação escolar, desenvolve a capacidade de raciocínio e ensina avaliar a realidade de diferentes perspectivas, tais questões referem-se à formação do sentido da atividade de estudar e de apropriar-se também dos conceitos científicos. Por conseguinte, tais percepções compõem o conteúdo didático-formativo para o desenvolvimento englobando o lugar dos professores, ampliando o vasto campo de possibilidades durante o ensino e a aprendizagem no processo de escolarização.

Não obstante, o que se pretende na escola é justamente incluir de forma intencional na formação dessa personalidade, consciência, pensamento teórico e ação prática, agenciando o desenvolvimento integral do estudante, uma vez que, o objetivo geral escolar baseado numa perspectiva crítica é formar cidadãos críticos, eticamente orientados para respeito às identidades, politicamente comprometidos com a igualdade, esteticamente sensíveis à diversidade, dotados de competências e de valores capazes de mobilizá-los para a intervenção responsável na sociedade.

Para Vasconcellos (2002), a concepção antológica da educação concerne à formação do indivíduo em sua integralidade, de forma plena, que produza uma formação omnilateral, que possa suprir todas as suas necessidades. Conforme, Souza Júnior, (2009, p.107):

O conceito omnilateralidade diz respeito a uma formação completa do homem, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa e sua correspondente divisão do trabalho, com suas relações que tem como fundamento a posse do valor de troca, como antagonismo de classes, com alienação, enfim. Tal formação, depende da relação entre homem e natureza humanizada- ou seja, a natureza transformada pelo homem não alienado - e das relações livres que o homem estabelece entre si. A omnilateralidade se mostra então como uma totalidade de determinações que só se efetivam numa sociabilidade livre, pois não é uma quantidade de informações técnicas e habilidades praticas referentes ao processo produtivo capitalista, mas uma totalidade de manifestações humanas que, como tal, apenas de constrói das relações construídas pelo homem.

É preciso, portanto, uma orientação adequada ao professor para essa intencionalidade. Tal movimento se objetiva na prática social dos professores e estudantes pela “unidade conteúdo-forma”, pois é no modo epistemológico da ciência que se encontram as possibilidades do modo de pensar o próprio conhecimento científico (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018).

Para Bauman e May (2010) para aprender a pensar sociologicamente, devemos “considerar a sociologia uma prática disciplinada, dotada de um conjunto próprio de questões

com as quais aborda o estudo da sociedade e das relações sociais” (BAUMAN; MAY, 2010, p.11).

Por essa razão, a formação do pensar teórico com conceitos científicos configura-se enquanto objetivo da “atividade pedagógica” a se materializar na “aula”. De igual modo, a apropriação didático-pedagógica desse processo, por parte do professor, configura-se enquanto objetivo de sua atividade formativa mediada pela “atividade pedagógica”. Todo esse processo, ao estabelecer uma participação ativa do estudante na situação social do desenvolvimento pelas relações que se estabelecem na “aula”, coloca-o na “[...] busca ativa do conhecimento, adquirindo consciência de como, porque e para quê fazê-lo”.

Na verdade, essas transformações representam os modos de como as funções psicológicas já desenvolvidas, os saberes e comportamentos já interiorizados são reelaborados, reorganizados e, apesar de antigos, passam a compor uma estrutura nova com um novo modo de funcionamento. Conforme, Bauman; May (2010, p.12):

A Sociologia, nesse sentido, é um espaço de atividade contínua que compara o aprendizado como novas experiências e amplia o conhecimento, mudando, nesse processo, a forma e o conteúdo da própria disciplina.

Precisamos falar, portanto, sobre a importância dos conceitos. Conceito, segundo a lógica dialética, não inclui somente o geral, senão também o particular e o singular. Ele é o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto, construído a partir de relações sócio históricas. Não se detém somente no aparente, mas busca estabelecer relações com os conceitos anteriormente apropriados.

Se utilizarmos a terminologia de Saviani (2007), podemos dizer que, a partir da formação dos conceitos, os indivíduos têm uma “catarse” elaborando uma nova forma de compreensão da prática social e dele mesmo. Isto é, conforme Bauman; May (2010, p.17), “aprender a pensar com a Sociologia é uma forma de compreender o mundo dos homens que também abre a possibilidade de pensá-lo de diferentes maneiras”. Assim, as pedagogias feministas, tornaram-se um horizonte teórico na busca por uma forma de fazer e ensinar a ciência que dialogasse com qualidade e crítica social como forma de desenvolver o pensamento crítico definido nas atribuições de ensino da Sociologia. Afinal, de acordo com Souza, Muniz e Sarmiento (2016), as qualidades educacionais emancipatórias são consideradas como:

[...] processos intencionais, sistemáticos e participativos de produção, recontextualização e disseminação de novidades, que tenham a capacidade de promover o desenvolvimento do potencial dos atores da comunidade escolar, em termos pessoais, sociais e intelectuais. Entenda-se como novidade tudo aquilo que, até então, não fazia parte da prática pedagógica da comunidade escolar, e é tida como original pelos atores no contexto em que é produzida ou recontextualizada e incorporada (SOUZA; MUNIZ; SARMENTO, 2016, p.118).

Para isso, optamos por designar a importância da formulação de conceitos, que a princípio é sobre a sistematização para o ensino e conseqüentemente para a aprendizagem. Vigotski (1991) identifica dois tipos de conceitos: os espontâneos ou cotidianos e os científicos ou não cotidianos. Os conceitos espontâneos –tais como irmão, número, o passado, são formados pela comunicação direta da criança com as pessoas que a rodeiam, apresentam dados puramente empíricos, adquiridos pela manipulação e experiência direta, por meio de interações sociais imediatas; já os conceitos científicos, tais como exploração, causalidade, história – são apropriados no processo educativo ou escolar (FACCI, 2010, p. 132-133).

Continua, Facci (2010), em sua abordagem sobre conceitos,

[...] os conceitos científicos se formam na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. São ensinados com a formalização de regras lógicas, e a sua assimilação envolve procedimentos analíticos, iniciados por uma definição verbal, envolvendo operações mentais de abstração e generalização. Já os conceitos espontâneos, que se caracterizam pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas. Pensemos, por exemplo, no conceito de flor. O indivíduo, no seu cotidiano aprende rapidamente o que é uma flor, ele vê essa flor no jardim, no vaso e tem esse conceito espontâneo. Essa palavra permite uma generalização, de forma que rosa, cravo, margarida são classificados como flor. Quando ele vai para a escola, ao estudar Botânica, o conceito de flor se amplia: agora ele vai aprender, por exemplo, sobre a constituição da flor: cálice, corola, androceu, gineceu. Suas informações são ampliadas e ocorre uma modificação no conceito espontâneo que o indivíduo tinha. Esse conceito pode ser cada vez mais aprofundado, chegando a um estudo cada vez mais específico que complexifica o seu entendimento do conceito de flor (FACCI, 2010, p. 134).

Nesse sentido, o problema central que esse posicionamento epistemológico exige responder, se refere ao modo como o “ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e do pensamento teórico” (LIBÂNIO, 2004). Petrovski (1986, p. 292) definiu o pensamento teórico como “o processo ativo de reflexo, objetivo em conceitos, juízos, teorias, etc. Em outras palavras, “é o processo

psíquico socialmente condicionado de busca e descoberta do essencialmente novo e está indissolúvelmente ligado à linguagem” (idem).

Nota-se que, formar conceitos, é permitir a desenvolvimento do pensamento teórico, e portanto, significa estabelecer habilidades superiores de percepção da realidade. São essas capacidades novas que transformam a estrutura psíquica e possibilitam que o estudante atribua, ao se apropriar dos significados dos conceitos sociológicos, os sentidos da realidade que observa e na qual se insere. Não são o resultado da vivência empírica desses sujeitos, são essencialmente o resultado das práticas sistemáticas de ensino que tem na escola o espaço-tempo melhor estruturado na sociedade contemporânea para sua elaboração:

O pensamento teórico, particularmente, é visto como um tipo especial de capacidade mental superior com características e especificidades que só podem ser desenvolvidas no espaço da escola. Constitui também o produto superior da matéria especificamente organizada na forma de imagem ideal do mundo objetivo, é a atividade espiritual como reflexo ideal da atividade objetual. O desenvolvimento do pensamento teórico ocorre sob a base da formação de conceitos científicos e de ações mentais psicológicas, lógicas e específicas, de modo que formar o pensamento teórico implica formar conceitos e ações mentais (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 253, 254).

Muito além da simples memorização de uma definição, o conceito se caracteriza por uma atividade mental que reproduz no plano do pensamento as relações, as qualidades e os significados de determinado objeto analisado, assim:

O conceito é a forma de atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial (DAVYDOV, 1992, p.12).

Enquanto instrumentos teóricos representam o resultado do trabalho humano, que são essencialmente sociais e são o resultado de um longo processo histórico que possibilitou a formação de seus diversos tipos em cada momento histórico. Sua apropriação enriquece a experiência social dos sujeitos, em especial dos estudantes, ampliando os significados com os quais atribuem sentido a sua realidade, desse modo:

Os conceitos científicos se caracterizam por constituírem os elementos essenciais da experiência social, as conquistas das gerações anteriores, na forma de imagens abstratas e generalizadas, que os alunos assimilam convertendo-as em experiência individual própria e em elementos de seu desenvolvimento intelectual (PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 254).

A formação de conceitos e do pensamento conceitual precisam configurar-se enquanto objetivo da prática educativa. Assumido esse desígnio, o conjunto desses princípios e ações didáticas poderão instrumentalizar o professor, ou seja, lhe servirão de instrumentos com os quais poderá pôr em marcha seu esforço de planejamento e organização da aula, suas atividades se seu espaço-tempo de ensino.

Os diagnósticos lhe permitirão avaliar as habilidades e saberes já desenvolvidos e o movimento do desenvolvimento daqueles potenciais, a problematização lhe possibilitará a promoção de experiências críticas que favoreçam o aprendizado. Poderão ainda, as problematizações, contribuir com a organização de situações-problema que coloquem os estudantes em ação, em movimento de estudo orientado para a solução de um determinado desafio posto e que só serão capazes de resolvê-lo a partir do conteúdo novo aprendido.

Ainda, como abordam:

[...] a Sociologia nos incita e encoraja a reaccessar nossas experiências, a descobrir novas possibilidades e a nos tornar, afinal, mais abertos e menos acomodados `a ideia de que aprender sobre nós mesmos e os outros leva a um ponto final, em lugar de constituir um processo dinâmico e estimulante cujo objetivo é a maior compreensão. Pensar sociologicamente pode nos tornar mais sensíveis e tolerantes em relação à diversidade, daí decorrendo sentidos afiados e olhos abertos para novos horizontes além das experiências imediatas, a fim de que possamos explorar condições humanas até então relativamente invisíveis (BAUMAN; MAY, 2010, p.12).

Todo esse processo, ao estabelecer uma participação ativa do estudante, coloca-o em contato com saberes e habilidades superiores aos que atualmente oferecem oportunidades importantes para sua interiorização.

Nos diálogos com os educandos e nas demais atividades postas pelo professor, ao serem estimulados a elaborarem verbalmente os significados daquilo que aprenderam, tomam consciência de seu próprio pensamento. Tudo isso caracteriza o conjunto de ações que visam estabelecer o princípio da aula enquanto processo formador de conceitos, todo o ambiente e as ações didáticas são organizadas com esse foco.

Para isso utilizamos as epistemologias feministas, como ponto de partida, considerando esses pressupostos, relacionamos com o que vem sendo discutido sobre o ensino de Sociologia em termos curriculares para elaborar pressupostos coerentes com o campo de ensino para a aprendizagem sociológica em torno do eixo temático apresentado para homens e mulheres compreenderem a importância do debate em torno da promoção de equidade e emancipação feminina, como forma de propagar uma educação não sexista, bem como o progresso estrutural em uma sociedade a partir dos fundamentos educacionais.

Para Souza (2017) a substituição de igualdade por equidade de gênero representa uma mudança política-ideológica atrelada a noção de que as diferenças de sexo são moldadas na prática social, requerendo ações específicas e compensatórias para a existência de condições efetivas para a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres (SARDENBERG, 2010).

Nesses segmentos, o pensamento conceitual, só se torna possível na medida em que o estudante se apropria dos significados conceituais, social e historicamente construídos, elaborando seus sentidos e usos pessoais, desenvolvendo a habilidade de um uso para si desses conceitos. Ou seja, adquire a desenvoltura de direção de curso do próprio pensamento na medida em que desenvolve a capacidade de uso intencional dos significados conceituais apropriados.

Considerando tais fatores, a Sociologia com suas já descritas orientações teóricas e metodológicas, contribuem significativamente para a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos estudantes, vistos como produtores de conhecimento e como agentes capazes de continuar aprendendo sempre, dessa maneira, podemos perceber o quanto é significativo e necessário instrumentalizar a prática docente no contexto de educação da perspectiva crítica.

4.4 OUTRAS FONTES – CAMINHOS PARA A “EXISTÊNCIA” DA MULHER

Considerando a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, documento este que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, especificamente o Capítulo II, que trata da proposta pedagógica, evidencia os elementos que as unidades escolares, que ofertam o ensino médio, devem considerar. Entre os diversos incisos, o XV, destaca que é necessário:

XV - Promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas.

Apresentamos esse inciso para elucidar a necessidade de permanência dos debates que culminam nas questões de gênero e na diversidade que contribuem para o enfrentamento e promoção da igualdade. Linhas essas que asseguram a necessidade de promovermos ensino que considere a equidade entre indivíduos nas relações de gênero.

É evidente que as discussões sobre gêneros, igualdade/equidade, sobre as mulheres, desde a consolidação da disciplina de Sociologia, sempre foram enfatizadas de modo limitante, apesar de considerarmos os avanços significativos em torno desse tema, constata-se que há muito que transformar.

A Carta das Nações Unidas, de 1945, e a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, foram os primeiros documentos de proteção internacional dos direitos humanos e afirmavam “[...] sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, e na igualdade de direitos do homem e da mulher”. Apresentaram, explicitamente, a ideia de que homens e mulheres devem ter tratamento igualitário na sociedade. No entanto, estas mulheres estavam, de certa forma, englobadas nos direitos do “Homem” - este tido como o representante legítimo da espécie humana, entre outros aspectos de avanços constitucionais, a exemplo, das leis protetivas.

Considerando, a Constituição brasileira, promulgada em 1988, afirma no Capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, artigo 5º, parágrafo 1º, que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações e garante a todos um tratamento igual perante a lei. Cabe salientar que, o Brasil também é signatário de, praticamente, todos os Tratados e Convenções Internacionais de proteção aos Direitos Humanos das Mulheres.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas das sociedades. Essa organização, juntamente com a ONU MULHERES, tem dado uma grande contribuição em prol dos debates sobre equidade de homens e mulheres, e em suas contribuições para a promoção do ensino em torno desses temas elucidados no âmbito educacional. Conforme tais orientações, nos artigos da Lei de

Diretrizes e Bases (LDB) e do Plano Nacional da Educação (PNE), há menções das palavras: gênero, desigualdade e/ou mulher, contemplando referências diretas e indiretas de tais palavras nesse contexto atual.

Em relação à educação, veremos a seguir as contribuições da UNESCO:

No setor da Educação, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Diante de suas grandes contribuições faremos um recorte apenas sobre o setor que envolve as questões que englobam as Ciências Humanas e Sociais, considerando os temas atrelados a esses debates promovidos pela UNESCO. A área de Ciências Humanas e Sociais tem como principal missão expandir o conhecimento e promover a cooperação intelectual para facilitar transformações sociais alinhadas aos valores universais de justiça, liberdade e dignidade humana. Diante de tais princípios, a UNESCO considera a igualdade de direitos entre homens e mulheres um direito humano fundamental, um elemento essencial para a construção da justiça social e uma necessidade econômica.

A UNESCO acredita que todas as formas de discriminação entre homens e mulheres são violações dos direitos humanos, bem como uma barreira significativa para alcançar a igualdade de direitos entre homens e mulheres e empoderar todas as mulheres e meninas. Claramente, esta organização, explana seus fundamentos, evidencia que:

As mulheres e os homens devem aproveitar as oportunidades, as escolhas, as capacidades, os poderes e os conhecimentos de forma igualitária, como cidadãos iguais. Formar meninas, meninos, mulheres e homens com os conhecimentos, os valores, as atitudes e as habilidades para combater as disparidades entre homens e mulheres é uma pré-condição para construir um futuro sustentável para todos (UNESCO, 2010).

A UNESCO, promove ações coordenadas em suas cinco áreas de mandato para o Sistema Educacional:

Em **Educação**, a Organização trata as disparidades entre homens e mulheres e promove a igualdade por todo o sistema educacional, participando da educação (acesso), na educação (conteúdos, contextos e práticas, formas de prestação e avaliações) e por meio da educação (resultados de aprendizagem, oportunidades de vida e trabalho).

Em **Ciências Naturais**, a UNESCO trabalha para fornecer modelos robustos de atuação para mulheres, desenvolve as capacidades delas e apoia a criação e a disseminação de conhecimentos que contribuem para o avanço do desenvolvimento equitativo e sustentável.

Em **Ciências Humanas e Sociais**, a Organização incentiva as ideias relativas à inclusão da igualdade entre homens e mulheres nas políticas de inclusão e transformação sociais. Em suas atividades destinadas aos jovens, a UNESCO atribui ênfase especial às necessidades, expectativas e às aspirações das mulheres em condições desfavorecidas. Também desenvolve as capacidades de homens e meninos para que se tornem defensores convictos da igualdade de direitos entre homens e mulheres. Garantir que mulheres e homens desfrutem igualmente dos direitos ao acesso à cultura, bem como participem e contribuam com a vida cultural, é um princípio norteador para o trabalho da UNESCO na área de **Cultura**. As convenções internacionais de Cultura promovem a inclusão de todos os membros das comunidades em sua implementação nos âmbitos internacional, nacional e local, ao encorajar mulheres e homens a se beneficiarem igualmente do patrimônio cultural e da criatividade.

O mandato da UNESCO na área de **Comunicação e Informação** mostra iniciativas exclusivas para empoderar mulheres e meninas no desenvolvimento da mídia na promoção de políticas em recursos educacionais abertos (REA).

Ao identificar a igualdade de direitos entre homens e mulheres como uma prioridade para a Organização, a UNESCO se compromete em realizar contribuições positivas e duradouras para o empoderamento das mulheres, ainda que, sejam em níveis limitados.

Nesse sentido, apresentaremos as reflexões e importância sobre a necessidade de falar sobre gênero a partir de teorias que englobam as mulheres como sujeitos ativos na história e em sua representatividade para que possamos promover a equidade de forma emancipatória e inclusa em suas relações sociais. E, portanto, promover uma reflexão crítica sobre a produção e não produção que interferem na existência das mulheres, entrelaçando conhecimentos em relação aos símbolos científicos a partir de uma perspectiva de gênero que evidenciam os aspectos citados ao decorrer dessas páginas.

Para Souza (2017) as questões de gênero constituem um tema transversal das escolas, entretanto as práticas que mais instituem o lugar dos indivíduos não estão postas no currículo de forma evidente, e partindo desses pressupostos, buscamos evidenciar as reflexões em torno

da mulher como forma de ampliar as visibilidades necessárias para a formação de uma nova estrutura social a partir dos trilhos da educação e do Ensino da Sociologia

Acreditamos que é necessário mais que uma inclusão de elementos alternativos ou novos a categorias e métodos tradicionais: é preciso, desenvolver reflexões e práticas em torno da disciplina de Sociologia, para garantir tanto a integração dos saberes voltados a disciplina científica, bem como, ferramentas, métodos e conteúdos com a finalidade de formular possibilidades para promover o ensino em torno do tema proposto, cujo objetivo é fortalecer o lugar da agenda de gênero, na importância da promoção de uma educação pautada na equidade como direcionamentos nas políticas educacionais brasileiras, e as possibilidades de uso das epistemologias feministas no desenho de inovações educacionais como promotoras de equidade de gênero, a partir da seleção de conteúdos de ensino para a Sociologia no Ensino Médio, basilar para percepção e os lugares dos indivíduos, agentes esses, imprescindíveis para a dinâmica e transformação social.

5 A SOCIOLOGIA E O FEMINISMO NO CAMPO ESCOLAR: ENTRELACANDO SABERES PARA UMA APRENDIZAGEM SOCIOLÓGICA

A seção quinta aborda o processo de escolha dos conteúdos no Ensino Médio, a importância da didática no campo da Sociologia, as possibilidades de ensino e sobre quais conteúdos ensinar entrelaçando os saberes à luz das pedagogias feministas para a promoção da aprendizagem sociológica, reintegrando os sujeitos para novas realidades e novas transformações construindo assim elementos fundamentais para a consolidação de uma educação não sexista.

Está presente na LDB que a finalidade da educação é desenvolver no educando o seu preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996). Portanto, faz parte desse papel construir com os(as) estudantes saberes a partir de um conhecimento científico sobre a realidade do seu país. Acreditamos que ocupar o espaço escolar com esse debate é fundamental para a busca de uma prática real de cidadania, visando o respeito às diferenças e almejando a igualdade de direitos fundamentais para a existência que, significa também, refletir sobre as transformações da escola e repensar o futuro da educação.

5.1 A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS NO CAMPO DO ENSINO MÉDIO

Grandes transformações ocorreram no cenário da escola brasileira, e a ampliação desse sistema e dos valores dentro deles dimensionados alargou a concepção de conteúdo do currículo, juntando as finalidades da escolaridade e as aprendizagens que os alunos constroem nos processos de escolarização.

Conteúdos passam a ser “todas as aprendizagens que os alunos devem alcançar para florescer nas direções que assinalam os fins da educação numa etapa da escolarização, em qualquer área ou fora delas, e para tal é necessário estimular comportamentos, adquirir valores, atitudes e habilidades de pensamento, além de conhecimentos” (SACRISTÁN, 1998, p. 150). Com isso, são estipulados os objetivos almejados, assim, os conteúdos estão ligados para o cumprimento da finalidade dos objetivos, bem como, aos métodos de ensino que permitirão atingir tais objetivos.

Nesses aspectos, a finalidade educativa contribui para solucionar problemas e trabalhar em equipes, comunicar-se, emitir juízos de valor, assumir posição de líder e de subordinado no papel da história, desenvolver valores e qualidades de personalidade e desenvolver uma cultura científica, ética profissional e responsabilidade social.

Dentro do que temos como modelo dos conteúdos, precisamos considerar dois aspectos divergentes, porém interligados e fundamental que é o que temos como conteúdo específico, este se manifesta nos conceitos, leis, teorias e procedimentos específicos, e o conteúdo não específico, voltado a concepção de habilidades, valores e aptidões de estudo. Contudo, ambos são trabalhados simultaneamente, de forma global, entretendo conhecimentos, capacidades cognitivas e práticas e habilidades disseminadas em suas formas de comportamento, visando o desenvolvimento integral do aluno.

Nesses ditames, o processo de ensino-aprendizagem se organiza a partir da formulação dos objetivos ligados às ações que o aluno deve desenvolver e ao perfil que deve apresentar no final de um grau de estudos. Os conteúdos devem ser eleitos de forma a garantir a formação de conhecimentos e características da personalidade necessárias para a realização de diferentes tipos de atividades. Esses conteúdos devem ser estruturados de forma sistêmica.

Como podemos perceber, a metodologia que dispõe do processo de ensino-aprendizagem precisa considerar os componentes funcionais da atividade que são a orientação, a execução e o controle; assim, a relação professor-aluno assume uma nova característica incumbindo ao professor orientar e guiar o processo de aprendizagem considerando os interesses do aluno e suas possibilidades de desenvolvimento.

Para formar profissionais faz-se necessário vincular os conteúdos programáticos com a realidade em que o aluno atua, vive, cotidianamente.

Lopes (2012, p.40), propõe os seguintes passos:

1. **Considerar os critérios didáticos e psicopedagógicos da disciplina**, respeitando os princípios de: **caráter científico**: trabalhar fatos, ideias, métodos, conhecimentos básicos que os alunos necessitam dominar da disciplina para exercerem a profissão escolhida; **acessibilidade**: compatibilizar os conteúdos com o nível de preparo e desenvolvimento mental dos alunos, com os pré-requisitos da disciplina, dosar os conteúdos de modo que possam ser assimilados pelo aluno; **sistematicidade**: escolha dos conteúdos que tenham uma ordenação numa sequência lógica, coerente com o desenvolvimento do curso e o tipo de atividade que será realizada pelo aluno; **relação entre teoria e prática**: considerando a relevância social e profissional do conteúdo; **conexão com outros conteúdos da mesma disciplina** com os quais contribui para a formação do homem e do profissional;
2. **Critérios sociais**: considerar as questões: que tipo de homem quero formar? Quais são os valores que devem ser formados nesse homem, nesse cidadão de forma integral?
3. **Tempo disponível**: é outro critério a ser considerado na seleção de conteúdos pois não adianta escolher um número grande de assuntos se não se dispõe de tempo suficiente para trabalhar todos eles. Assim, faz-se

necessário uma triagem e escolha do que realmente é básico para a profissão e que pode ser bem trabalhado no tempo que se dispõe;

4. **A relação com as atividades de pesquisa:** também deve ser considerada, pois fornece os conteúdos necessários para treinar o aluno a resolver problemas, buscar novos conhecimentos e se preparar para o autodesenvolvimento;

5. **A lógica das ciências historicamente constituídas** e sistematizadas na prática pedagógica: conteúdos que modelam e expressam os objetivos dos potenciais da educação;

6. **Critérios científicos e epistemológicos:** histórico, desenvolvimento dos conceitos, princípios, hipótese, resultados da ciência a que está ligada a disciplina em questão;

7. **Critérios da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade:** conteúdos de outras disciplinas que podem ser trabalhados em conjunto e contribuem para a formação do homem e cidadão que queremos (Grifos do autor).

A seleção e organização de conteúdos não é tarefa rápida ou fácil. Exige muito conhecimento do assunto e do grupo de alunos, além do “embasamento seguro em termos da estrutura da disciplina” (MARTINS, 1996, p. 69). Segundo Abreu e Masetto (1990), a forma como os conteúdos são organizados e apresentados aos alunos influi na sua motivação para a aprendizagem. E, cabe ao professor escolher a melhor ordem de trabalhar os conteúdos favorecendo os processos mentais de conceituação, reflexão, análise e solução de problemas. A esses critérios deve-se acrescentar a validade, flexibilidade, significação, possibilidade de elaboração pessoal e utilidade do conteúdo.

Um ensino que vise à formação integral do aluno deve trabalhar com conteúdo orientado para a profissão e o trabalho, para a caracterização e problematização crítica da condição humana e conteúdo que forneça os fundamentos teóricos das questões axiológicas e éticas. Em todas as disciplinas se deve exercitar o pensamento crítico, analítico e valorativo através do diálogo e dos princípios éticos e políticos que sustentam a sociedade. Assim, “a aplicação dos valores no processo ensino-aprendizagem é um momento vital para o ato educativo, pois implica a concretização dos níveis anteriores de elaboração do plano de estudos e programas em uma relação direta entre professor e alunos” (OJALVO, 2001, p. 176).

Nesse sentido, discutiremos sobre o processo de seleção de conteúdos como uma seleção cultural, cuja finalidade é desenvolver conceitos que permitam o entendimento da seleção de conteúdos na escola como um processo de seleção cultural, mas, que possibilitem a análise crítica pelo professor que atua na inclusão e na exclusão de determinados saberes do campo escolar. Que diante das questões desse tópico, promova o ensino perante o tema proposto nessa dissertação em meio as possibilidades evidenciadas em tópicos posteriores.

Desse modo, será possível facilitar a atuação crítica dos professores na elaboração do plano de ação em suas referidas aulas em que atuam e na aplicação criativa dos princípios teóricos defendidos nestas linhas. Igualmente, será possível que cada professor/a seja capaz de ampliar seu espaço sobre a prática pedagógica.

Trabalharemos nessas possibilidades de seleção de conteúdo sobre a égide feminista considerando a perspectiva crítica de educação. Assim, em uma perspectiva crítica, a prática curricular é entendida como complexa, com múltiplas dimensões, portanto dependente de julgamentos práticos em situações concretas reais.

A perspectiva crítica da educação pode ser entendida a partir das ideias de Paulo Freire (1996), dentre outros, que considera que o processo educativo deve possibilitar a mudança e o desenvolvimento de uma consciência que ele chama de “consciência ingênua para um outro tipo de pensamento”, ou “consciência crítica”. Esta mudança na maneira de pensar ocorre a partir da mediação do professor, quando ele trabalha incentivando, problematizando e auxiliando o aluno a refletir sobre sua realidade. A este processo de transformação de consciência ingênua para a consciência crítica ele chama de conscientização. Ainda como afirma Freire (1996):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. (FREIRE, 1996, p.41).

Nesse sentido, o papel do educador como problematizador seria de alguém que provoca a reflexão crítica dos educandos a partir dos conflitos que caracterizam as situações do cotidiano. É a reflexão, nesta perspectiva mais contextualizada de mundo, que fará com que o educando desenvolva a consciência crítica, a consciência de que ele pode intervir e tem a capacidade de participar na transformação das relações que julguem necessárias. Isto é, a consciência crítica possibilitaria ao aluno analisar profundamente sua realidade e refletir de maneira consistente, passível de transformações e modificações em sua maneira de entender e ver o mundo.

A consciência crítica faz com que o estudante perceba o caráter histórico, cultural, dialógico das relações sociais e de suas relações com a sociedade, condição essencial para uma participação mais ativa e transformadora na sociedade. Assim, a conscientização não

pode estar distante da prática educativa. Nem a prática educativa está desvinculada da educação. Essas precisam estar interligadas. Em uma unidade dialética do fazer pedagógico.

Voltamos aqui, ao processo de seleção dos conteúdos, há muito em que pensar e o que questionar nesse processo, pois, desde a formação do currículo inicial até chegar esse procedimento, sabemos que o próprio e todo currículo representa uma determinada seleção cultural e política. A própria expressão conteúdos também precisa ser analisada, afinal ela já revela uma determinada intenção, que normalmente vem carregado de uma tradição intelectualista. Essa tradição privilegia elementos das disciplinas. Trata-se da valorização do currículo enciclopédico, baseado na transmissão de informações. Um currículo intelectualista muitas vezes é chamado de “conteudista”.

As funções sociais da escola vêm se ampliando, o termo conteúdo vem mudando de significado. Não mais se refere apenas a informações e/ou conhecimentos. Quando falamos em conteúdos, referimo-nos a comportamentos, valores, atitudes, habilidades de pensamento, habilidades técnicas, além de informações e conhecimentos. Assim, certa seleção de conteúdos implica dizer que envolve uma seleção de conhecimentos, de habilidades, atitudes, comportamentos e valores a serem ensinados. Esses conteúdos fazem parte, portanto, de uma cultura mais ampla.

Também é importante pensar não apenas nos conteúdos que são selecionados, mas também naqueles que são excluídos. Dizer que o currículo é um processo de seleção cultural implica considerar os conteúdos que são deixados de fora. Por que determinados conceitos são trabalhados e não outros? Que visão de mundo estamos formando para o questionamento e para a aceitação da mudança ou para a subserviência e aceitação do que está estabelecido? Pensar a pluralidade cultural não significa pensar que qualquer padrão cultural é válido, qualquer saber é legítimo. Saberes sempre estão associados a valores, portanto, precisamos pensar em quais valores legitimamos quando trabalhamos com determinados saberes.

Como elucida Sacristan (2000), é necessário ter o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os estudantes contribuam com a melhoria da sociedade em relação a reconstrução social da mesma. Nessas perspectivas, quando uma nova proposição curricular é apresentada às escolas, como fruto de ampla discussão coletiva, há possibilidades de originar práticas que irão além do que propõe o documento, mas, respeitando seu ponto de partida teórico-metodológico.

Entretanto, vivemos em uma sociedade excludente, na qual se reproduzem desigualdades e injustiças sociais. Assim, determinados grupos sociais restritos têm mais

poder para definir os conteúdos selecionados, e tal definição, tende a favorecer os interesses desses grupos restritos, e não os majoritários da população, isso só faz reforçar processos também excludentes.

No sistema educacional brasileiro, por exemplo, é menor o espaço conferido a mulheres e a negros. Há um número extremamente pequeno de negros nas universidades brasileiras, fato que representa o cruzamento de uma discriminação por classe social e por etnia. Determinadas carreiras universitárias ainda são entendidas como eminentemente masculinas, a exemplo de Engenharia e Medicina. À mulher, ainda são conferidas as atividades assistenciais, muitas vezes, compreendidas como extensão da atividade de ser mãe. Não é por acaso, que ainda existem atividades que são consideradas preponderantemente femininas.

Isso acarreta uma distribuição desigual do conhecimento, pois aos negros e às mulheres são conferidos papéis considerados subalternos. Funções nas quais se exige um menor conhecimento. E em síntese, vivemos em uma sociedade que discrimina as pessoas por suas diferenças em função de classe social, gênero e etnia. Essas discriminações se expressam no sistema educacional, mas também no próprio conhecimento escolar, nas escolhas e nas formas as quais os conteúdos são abordados.

A visão dominante na sociedade é de que existe uma identidade feminina e uma identidade masculina. Estas são entendidas como tendo fundamentos biológicos. Tem-se a ideia dominante de que nascemos biologicamente como homem ou como mulher. Entretanto, as identidades masculina e feminina vão muito além da questão biológica. Somos socialmente formados como homens e mulheres, a partir do entendimento social do que vem a ser masculino e feminino. A escola contribui decisivamente para essa formação.

Não existe “problema” na diferença, mas a questão da desigualdade estabelecida entre os diferentes, é, sem dúvida, um problema. Frequentemente, a escola confere não apenas tratamentos diferentes a meninos e meninas, a homens e mulheres, mas tratamentos desiguais.

Partindo dessa compreensão, o que fazer? Isso não pode ficar no processo de mera constatação. Como agir para atuar de forma diferente? Contudo, a compreensão dos processos de controle via planos de ação curricular exercidos sobre as escolas e o entendimento das relações de poder que cercam o processo de transformação desses planos em práticas curriculares na escola, não devem gerar imobilismo. O conhecimento dessas questões acima exemplificadas, ao contrário, deve gerar fortalecimento. Em outras palavras, a escola é capaz de trabalhar pedagogicamente sobre determinações sociais e políticas e (re)contextualizá-las.

Além desse conhecimento, constituidor de uma linguagem da crítica, é preciso pensar na construção de um conhecimento que embase uma linguagem da possibilidade (GIROUX, 1997). Para isso, ainda cremos na necessidade de construção de utopias educacionais: imagens do que a escola ainda não é e do que nunca foi, mas que pode vir a ser. Algo que a impulse para frente. Portanto, é preciso pensar a escola como esfera pública (GIROUX, 1997) local de debates e diálogos constantes.

Para refletirmos e elaborar os conteúdos necessários a esse processo de ensino amplo, salientamos que, é preciso compreender a concepção de planejamento. E a perspectiva crítica de planejamento implica conferir ao trabalho pedagógico uma direção política clara em favor da democracia e da cidadania ativa (GIROUX, 1997). Nesse caso, a democracia não se resume aos processos eleitorais, mas engloba também outros processos fundamentais, a exemplo da decisão conjunta e reflexiva das questões da escola. Assim, como a cidadania ativa não significa formar alunos/as e professores/as para o cumprimento de regras e a defesa de seus direitos, apenas, mas também para a luta contra as injustiças e as desigualdades sociais.

Ao mesmo tempo que pressupõe a necessidade de organização de lutas sociais contra as desigualdades e injustiças, precisamos promover novos conceitos em torno da realidade social. Isso não significa, contudo, ver a escola como base das mudanças sociais. Significa, sim, considerá-la local de legitimação ou não de saberes. Significa compreender a escola como local de possível produção cultural capaz de contribuir para as transformações sociais desejadas, e assim, desenvolver relações democráticas, construídas pelos atores sociais do processo.

O planejamento em uma perspectiva crítica exige a organização de uma variedade de atividades estimuladoras da criatividade, combatendo a memorização e a mera repetição. Exige também momentos de reflexão não apenas sobre o que e como ensinar, mas, sobre ensinar esse ou aquele conteúdo, ensinar desta ou daquela maneira. Estabelece ainda efetuar as conexões entre as questões mais específicas da escola e as questões sociais mais gerais. O planejamento em uma perspectiva crítica considera obrigatoriamente que a atividade pedagógica é dinâmica, sujeita ao inesperado, dependente de ações imediatas e nem sempre previsíveis.

Estudantes precisam ser formados para pensar além das suas vidas particulares cotidianas. É preciso incentivá-los a refletir sobre as bases sociais, políticas e econômicas da sociedade mais ampla que significa capacitá-los teoricamente para atuarem de forma ativa na

transformação da sociedade. Essa transformação, por sua vez, deve se dirigir no sentido da defesa da democracia, da justiça social e do fim das desigualdades sociais. Debater a relevância dos conteúdos ensinados pressupõe acreditar na relevância do que é ensinado. Assim, são conteúdos relevantes não apenas aqueles que ajudam as pessoas a compreenderem seu papel na mudança de realidade, mas também que lhes fornecem conhecimentos e habilidades para exercerem tal papel.

Em uma perspectiva crítica de educação, toda formação educacional deve buscar contribuir para valorizar o poder de grupos discriminados, e isso implica ensinar conteúdos estigmatizados, antimarginalização. Estes não devem, porém, ser tratados “turisticamente”, ou seja, não devem ser incluídos no currículo em momentos isolados, sem inter-relação com o conjunto das atividades curriculares. Devem, sim, ser inseridos e articulados curricularmente, mediante as chamadas “aulas de verdade”, com conceitos e técnicas legitimadas pela comunidade acadêmica e profissional e, no outro dia, realizar um debate com a turma de questões éticas e políticas do seu exercício profissional. A preocupação ética e política deve perpassar todo ensino de conceitos, técnicas e habilidades.

O ensino em qualquer nível não é uma mera transmissão de conteúdo, neste, são adquiridos habilidades, consciência, disposições e sensibilidades, portanto, não significa considerar que cabe unicamente à escola a formação dessas identidades. Por outro lado, não é possível menosprezar o papel da escola frente a essas outras instâncias sociais. Sempre, cabe lembrar que, professores são legitimados socialmente, valorizados pelos alunos como detentores de conhecimento, possuindo, conseqüentemente, um poder inegável de influenciá-los, tanto pelo que dizem quanto pelo que praticam.

É preciso pensar em estruturar a organização do conhecimento, visando à maior integração dos saberes, as desvantagens do currículo excessivamente fragmentado e as vantagens de um currículo integrado, e não estabelecer fronteiras nítidas entre as disciplinas, evidenciando distribuição igualitária de conhecimento para diferentes classes sociais, gêneros, etnias, alunos/as provenientes de diferentes locais de moradia e diferentes valores. Isso implica desconstruir práticas pedagógicas discriminatórias (dentro e fora de sala de aula).

5.2 DIDÁTICA, A CIÊNCIA DO ENSINO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

O modo como são formados os estudantes do Ensino Médio e como são transformados o conteúdo didático contribuem decisivamente para a reflexão acerca da realidade social,

portanto, precisamos de um avanço significativo. Nesses aspectos, precisamos fomentar o desenvolvimento da didática, uma vez que, esta, integra redes importantes de mediação.

Para Libâneo (1994), a Didática tem um núcleo próprio de estudos: a relação ensino-aprendizagem, na qual estão integrados os conteúdos, métodos e as formas de organização do ensino. Dessa forma, o professor precisa pensar métodos e repertórios que permitem cativar o aluno, pois, estes processos correspondem ao próprio objeto de estudo da didática que compreende o ensino, as relações entre professor e aluno e a compreensão do processo de aprendizagem, e conseqüentemente, o conhecimento.

Para além de um campo conceitual, a didática, diante de suas técnicas e métodos ofertados, contribui fundamentalmente para mudanças precisas na prática educativa, fornecendo, desse modo, subsídios para a aprendizagem significativa do estudante. Melo e Urbanetz, falam sobre o sentido da didática na prática educativa, sublinhando os efeitos que perpassam o campo escolar, vejamos:

A relação ensino e aprendizagem e, mais especificamente, no sucesso dessa última que toda didática ganha no sentido. O ato educativo tem como característica a intencionalidade, ou seja, é uma ação proposital que visa um fim, o qual, por sua vez, depende das concepções dos atores presentes no ato educativo. (MELO E URBANETZ, 2008, p.105).

Assim sendo, é preciso transformar a didática numa perspectiva de intencionalidade do ato educativo, para que sejam criadas redes que fortalecem a percepção sobre educação e suas respectivas finalidades para a demanda social. Diante desse processo de transformação da educação, as práticas de Ensino, as intencionalidades e os posicionamentos metodológicos também se alteram nesse contexto, cuja busca é promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos (LIBÂNEO, 2005).

Um artefato característico na definição do objeto da didática é a intencionalidade, ou seja, é próprio do ensino pretender ajudar alguém a aprender, momento em que entram em cena as ações didáticas visando, um encontro entre o ensinar e o aprender, dessa forma, o ideal de toda didática sempre foi que o ensino produzisse uma transformação no aprendiz e que este, graças ao aprendido, se tornasse diferente, melhor, mais capaz e mais sábio (CASTRO, 2001).

Na visão de Libâneo, em seu livro intitulado “Didática”, ele nos aponta duas possibilidades para pensá-la: ou como campo de estudo da pedagogia ou como meio de trabalho. De acordo com o autor:

A didática é uma das disciplinas da pedagogia que estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, matéria de estudo fundamental dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino cujo resultado é aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos (LIBÂNEO, 1994, p.52).

Diante disso, as ações realizadas de forma reflexiva e sistemática possibilitam as relações e compreensões na complexidade e pluralidade da realidade social, dessa forma, podemos compreender que a organização didática está ligada ao compromisso do docente de reestruturar o ato educativo, nesse sentido, a dinâmica da didática é, portanto, procurar as melhores formas de garantir a efetivação como eixo formativo, privilegiando nesse processo, a articulação entre os saberes constituídos no cotidiano com os saberes cientificamente produzidos, para possibilitar ao educando reflexões e enfrentamentos sobre a realidade que os cerca em todas as esferas sociais.

5.3 ENSINO DE SOCIOLOGIA, UM ESPAÇO PARA A INSERÇÃO DAS PEDAGOGIAS FEMINISTAS E A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

Ao longo dos séculos, a escrita historiográfica ratificou a marginalização das mulheres como produtoras de saberes e práticas, integrantes da vida social. Ficaram relegadas ao estado de natureza, e quando apareciam nos relatos históricos o faziam como uma exceção que confirmava a regra. A dominação parece natural, e esse processo de naturalização é um dos mecanismos centrais das construções sociais mais poderosas.

O século XX foi marcante na sociedade brasileira, devido às grandes revoluções positivas na sociedade, tanto cultural como econômica, em especial para as mulheres, pois houve grande transformação na vida destas, já que anteriormente elas eram totalmente submissas, dependentes e a partir deste século, com muitos obstáculos enfrentados, as mulheres começam a fazer uma “reviravolta” na história do feminismo, e num futuro radicalmente por vir, um futuro que parece resistir, teríamos igualdade e liberdade reais.

Todavia, destacando a relevância das ações do movimento feminista, podemos perceber avanços e desafios que ainda estão em pauta para a concretização da educação. Ao adentrar no cotidiano das escolas, no Ensino Médio, podemos constatar o embate que estas políticas ainda enfrentam no cotidiano educacional, que comprovam desafios que ainda estão postos para práticas educacionais não sexistas e para a igualdade de direitos.

Os anos de 1980 são representativos, na história do Brasil, como um período de abertura democrática do país. Foi um momento em que além da luta pela redemocratização, o feminismo também aprofundava o debate sobre a igualdade e a diferença, e foi neste contexto que começaram a expandir-se – no começo dos anos 80 – as demandas democratizadoras no campo educacional. No entanto, os debates culminados pela ótica feminista, ainda se encontram em sua fase de consolidação nos campos escolares e, portanto, é preciso potencializar, direcionando formas de enfrentamento e emancipação a partir do que, na trajetória histórica, demonstrou resultar em transformação e, portanto, precisamos debates sobre gênero, precisamos falar sobre as mulheres.

As pedagogias feministas representam uma alternativa possível às visões pedagógicas tradicionais, centradas nos usos do currículo, tradicionalmente construído. Ao problematizar as hierarquias estabelecidas, tanto socialmente quanto pedagogicamente, as pedagogias feministas, de forma mais específica, permitem o repensar das práticas epistêmicas e a visibilidade de novas formas de conhecimento, levando ao empoderamento e emancipação das mulheres. Logo, a metodologia e epistemologia feminista possui um caráter comprometido, considerando as especificidades dessa pesquisa.

Seguem algumas diretrizes, apontadas por Sardenberg (2005, p. 16-17), para a concretização das pedagogias feministas:

1. Partir da realidade e experiência das mulheres;
2. Reconhecer os saberes intuitivos, implícitos que as mulheres trazem, tornando-os explícitos;
3. Estimular a análise das noções trazidas pelas participantes e das novas concepções geradas no grupo;
4. Estimular a busca da compreensão das raízes dos preconceitos, dos mitos e das condições de subordinação das mulheres;
5. Criar um ambiente de livre expressão e de estímulo à participação de todas;
6. Trabalhar as mensagens de transformação, os novos saberes, de maneira que façam e tenham sentido para as mulheres em suas condições particulares;
7. Reconhecer que cada mulher tem seu ritmo no processo;
8. Criar um espaço “específico” do grupo, que sirva não apenas para reflexões, mas também para as atividades lúdicas do grupo;

9. Criar um sentimento de pertencimento ao grupo, de identidade de grupo, o que facilita a construção das participantes como sujeitos sociais, com consciência de gênero;
10. Fazer amplo uso de oficinas, seminários e módulos participativos, com eventos capazes de estimular a participação e o diálogo, geradores de processos de autoestima, autonomia e empoderamento;
11. Utilizar cartilhas e manuais interativos, com bastantes imagens, casos e exemplos.

O empoderamento é um processo interno, recursivo, não é dado nem recebido de ninguém. Origina-se da prática cotidiana dos sujeitos históricos. Decorre de um amplo e profundo processo de conscientização ético-política, situado coletivamente na medida em que busca desvendar as raízes dos preconceitos, dos mitos e das condições de subordinação das mulheres. Tem como efeito a consolidação de um ambiente de livre expressão e das identidades de grupo, ao fortalecer o sentimento de pertencimento. O dilema político explicitado dilui-se ao passo em que o sujeito histórico em geral, e as mulheres em particular, são os agentes de sua libertação, na condição de aprendizes em processo, nas práticas cotidianas. O empoderamento dos/as educandos/as passa, inevitavelmente, por modificações paradigmáticas profundas no currículo ministrado pelas escolas.

Representacionalmente validadas, a identificação de gênero, através do currículo, incorpora a escola ao cotidiano vivido e permite a mudança social, por meio da intervenção dos/as educandos/as, e não unicamente do/a educador/a.

As hierarquias são resignificadas, em função de problemas pontuais, relacionados à atuação cidadã dos/as educandos/as e dos/as educadores/as, considerados circularmente pelo efeito recursivo, assim, como o avanço na sociedade. A combinação de métodos, técnicas, abordagens e conteúdo, a partir das pedagogias feministas justifica-se porque esses princípios estão comprometidos com a produção de conhecimentos atinentes às mulheres, na perspectiva de contribuir com sua emancipação, e com o desenvolvimento do pensamento crítico propagado nas diretrizes do ensino de Sociologia.

Tal ação, vinculada a práxis freireana, insere as preocupações técnico-metodológicas às inovações paradigmáticas, do presente coletivamente transformável. Um saber-fazer renovado, porque é repensado a partir do produzido concretamente.

As críticas feministas desenvolvidas contra a ciência moderna e a pedagogia tradicional trazem novas contribuições ao saber/fazer pedagógico, tornando-o mais democrático e mais sensível às necessidades da sociedade, dadas as suas especificidades. O questionamento à autoridade epistêmica, fundada na ideologia patriarcal, permite a atuação de um sujeito epistêmico, em sintonia com as reivindicações feministas.

As pedagogias feministas inseridas e aplicadas nos currículos e nas práticas docentes da educação são de fundamental importância para a renovação de conteúdo, sejam eles atitudinais, conceituais, reflexivos e procedimentais. Para Almeida (2018, p. 57), há uma singularidade ética na abordagem metodológica feminista que é:

A honestidade em assumir as escolhas teóricas e metodológicas é uma marca dos estudos feministas, e assim, não há aqui pretensão de hierarquização de saberes, mas a intenção de colaboração para a construção da epistemologia feminista em diálogo com a educação.

Portanto, acreditamos que, a partir de pressupostos teóricos e metodológicos associados às pedagogias e vertentes feministas, novas práticas pedagógicas e currículos que contemplem as diferenças em suas particularidades no contexto de equidade, disseminam sobre um novo fazer histórico.

Para falar sobre o feminismo em sala de aula e suas interfaces com temas importantes como violência, estereótipos e desigualdades sociais vinculadas ao gênero. É preciso selecionar e abordar conteúdos almejando evidenciar teorias que fortalecem o debate, bem como, elementos catalisadores didáticos que, coadunem numa seleção auxiliando aos professores a explicar a importância da equidade, empoderamento e emancipação feminina, como também, que evidenciem exemplos de boas práticas, entre outros conteúdos elementares favorecendo algumas atitudes que os professores podem adotar nas escolas para a promoção da equidade, para que esses conteúdos sejam convertidos em aprendizagens significativas.

Reconhecemos as instituições de ensino como contextos privilegiados para uma formação integral de meninos e meninas e para o exercício da cidadania, considerando seu papel central na promoção de mudanças sociais, portanto, diante das ausências nos eixos centrais de ensino em torno dos temas aqui abordados, faz-se necessário, promover a inserção de temas voltados para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica, uma vez que, esses artefatos ainda são esparsos quando considerados os conteúdos que abordam tais temáticas.

Contanto, o que temos nessa dissertação, não é apenas um conteúdo para uma aula, mas também sugestões para que se possam compreender temáticas que podem ser trabalhadas de diversas formas como suporte teórico para a educação não sexista, na medida em que fornece e desenvolve conceitos importantes para o estudo de como as desigualdades são (re)produzidas, além de possibilitar o pensamento crítico que visa mudanças (ALMEIDA, 2018).

As aulas do ensino médio, pautadas pelas vertentes do Feminismo devem abordar conteúdos que contemplem os subsídios necessários à promoção de direitos, oportunidades e equidade, bem como, outros elementos que concretizam a relação de desigualdade de gênero, a violência contra a mulher, a desconstrução da dominação masculina, sobre a representação feminina, igualdade material, cujas abordagens tem a finalidade de desenvolver a potencialidade educativa crítica e emancipatória. Dessa maneira, a escola representa ao mesmo tempo, um espaço de continuidades e/ou de mudanças.

Podemos compreender então, que o desenvolvimento do conhecimento a partir da perspectiva comprometida com as mulheres ocorre, incidindo sobre as vidas, entrelaçando melhorias das condições de vida, política e conhecimento científico. Para que os conteúdos possam ser internalizados, é preciso apresentá-los de forma clara e concisa, assim, com a finalidade de ampliar e promover a equidade e a emancipação feminina nas escolas, bem como seus professores, devem propagar alguns subsídios fundamentais em torno do conteúdo. Conforme Almeida (2018, p.74):

A educação não sexista “[...] almeja, entre outras coisas, sair do campo teórico e descer à prática cotidiana, empreendendo ações que primem pela igualdade concreta entre os sexos”, sendo orientada pela “Resolução 34/180 da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), de 18 de dezembro de 1979, ratificada pelo Brasil em fevereiro de 1984” (MALTA; ROCHA, 2015, p. 2), quando o país aceitou a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Mulheres (1979).

Portanto, faz-se importante recorrer ao histórico do movimento feminista e das questões discutidas pelas mulheres que revelam realidades ocultadas, sendo parte importante dos estudos feministas esse resgate histórico das lutas das mulheres (ALMEIDA, 2018), pois, “[...] toda ação política tem um sentido educativo e [...] toda ação educativa carrega um forte componente político” (GARCIA, 2011, p. 16).

É preciso evidenciar, portanto, a importância de inserir, a princípio das aulas, em relação a essas temáticas, a História do Feminismo/ Linha do tempo, ou seja, é preciso discorrer sobre o que é esse movimento, suas lutas, seus desafios, suas conquistas, explicando o que é o feminismo. Contexto é sempre uma saída interessante para motivar o debate. O aluno entenderá como surgiu o movimento feminista e seus efeitos na vida das mulheres. Além disso, esta aula poderá contribuir para aprimorar a capacidade crítica, analítica, argumentativa e reflexiva dos alunos em torno desse movimento e de suas respectivas vertentes.

Falar do movimento feminista é entrar em um caminho repleto de estudos e teorias esclarecedoras sobre a relação de poder na sociedade em que estamos inseridos. O movimento feminista apresenta suas próprias reflexões críticas que se aprimoraram com o decorrer do tempo e o aprofundamento de seus estudos levam a tomada de consciência das condições impostas à mulher na sociedade. As discussões e teorias pautadas pelo movimento feminista têm um viés crítico que é de grande relevância para o desenvolvimento da sociedade, como movimento social buscam por transformação, lutando pela extinção de um sistema opressor, de desigualdades e discriminações que ocasionam violências contra a mulher e contra a sociedade em si.

A desigualdade de gênero deve pautar debates em sala. O essencial é encorajar a conversa sobre o tema sempre que possível. Se o assunto é tratado em sala de aula, cria-se espaço para debate e reflexão. Há diversas críticas sobre o modo no qual as instituições sociais tentam promover a igualdade e combater a discriminação entre os sexos. Argumenta-se que, embora a grande maioria das sociedades contemporâneas tenha leis e institutos voltados à promoção da igualdade de gênero, essas garantias têm resultado prático limitado:

Seu “impulso moral” é “conferir às mulheres acesso àquilo a que os homens têm acesso” e realmente “conseguiu que as mulheres tivessem certo acesso ao emprego e à educação, às ocupações públicas — inclusive como acadêmicas, profissionais liberais e operárias —, à carreira militar e acesso mais que trivial ao atletismo”. (MACKINNON, 1987:33:35). [...]. Seus sucessos são limitados, porém, pois elas ignoram as desigualdades de gênero embutidas na própria definição desses cargos. (KYMLICKA, 2006, p. 307).

O limitado sucesso da ação institucional voltada à promoção da igualdade entre gêneros pode ser debitado ao fato de encarar os processos discriminatórios como orientados por escolhas motivadas arbitrariamente pelo gênero, pura e simplesmente, quando, em verdade, eles guardam relação com a própria estrutura social, moldada, ao longo dos séculos, segundo interesses, necessidades e pontos de vista primordialmente masculinos:

Se devemos confrontar estas formas de injustiça, precisamos conceituar novamente a desigualdade sexual como um problema, não de discriminação arbitrária, mas de dominação. ... A subordinação das mulheres não é fundamentalmente uma questão de diferenciação irracional com base no sexo, mas de supremacia masculina, sob a qual as diferenças de gênero são tornadas relevantes para a distribuição dos benefícios, para desvantagem sistemática das mulheres. ... Como o problema é a dominação, a solução não é apenas a ausência de discriminação, mas a presença de poder. A igualdade requer não apenas igual oportunidade de buscar papéis definidos por homens, mas também igual poder de criar papéis definidos por mulheres ou de criar papéis andróginos, que homens e mulheres tenham igual interesse em preencher. ... a partir de uma posição de igual poder, não teríamos criado um sistema de papéis sociais que definem os trabalhos “masculinos” como superiores aos trabalhos “femininos”. (KYMLICKA, 2006, p. 312).

Não obstante, a grande conquista do projeto feminista “Igualdade na diferença” foi a possibilidade de mudança nas relações de gênero, na medida em que as mulheres (e os homens) podem se libertar dos velhos estereótipos e construir novas formas de se relacionar, agir e se comportar. Essa possibilidade permite aos homens uma libertação frente ao peso do machismo e às mulheres se libertarem do imperativo do feminino, ambos, podendo ser sensíveis, objetivos, fortes, inseguros, dependentes, independentes, com liberdade e autonomia, e não seguirem imperativos categóricos determinados pelo gênero. É assim que se concretiza a ideia de gênero como construção social. Os feminismos revelaram, então, a necessidade de um novo modo de fazer ciência, comprometido com os indivíduos, ou como pensado por Edgar Morin (2005), uma ciência com consciência.

A reconstrução do feminino leva necessariamente à reconstrução do masculino. Por isso, é importante que homens e mulheres, nas suas experiências subjetivas, possam exercer a lógica, a razão, a intuição e a sensibilidade para construir novos valores e novas formas de se relacionar na vida afetivo-sexual, no casamento, na família, no trabalho, enfim, em todas as relações sociais. Desse modo, os feminismos, além de serem um movimento social, são também um campo de produção de conhecimento científico, o que é feito por meio dos estudos feministas (ALMEIDA, 2018).

Trabalhar a promoção da igualdade e da equidade de gênero/sexo no contexto educativo significa questionar assimetrias de poder presentes em todas as relações de nossa sociedade para que as pessoas possam ter acesso a diferentes espaços, bens e serviços sem serem julgadas e podendo viver livres de qualquer tipo de discriminação. Para Azevedo (2013),

Equidade e igualdade são substantivos que compõem, necessariamente, projetos de sociedade de matizes humanistas; ao mesmo tempo, os fatores geradores de seus contrários (a iniquidade e a desigualdade substantivas) são tratados, nesses projetos, com os devidos procedimentos e políticas de correção (distribuição), contenção e supressão para que a justiça social possa ser promovida.

A possibilidade de efetivar um debate em torno do tema da equidade de gênero no ensino médio serve para exemplificar a complexidade de processos dessa natureza. Uma vez que, tais características foram fortalecidas ao disseminar estudos sobre a visibilidade e legitimidade que adquire o movimento feminista nas duas últimas décadas do século XX, assim como, ao tipo e à qualidade do conhecimento produzido sobre as relações de gênero, portando, a importância de introduzir tais elementos no ensino médio nas aulas de Sociologia para o desenvolvimento do saber sociológico em torno e para as mulheres, considerando tais perspectivas necessárias a todos os sujeitos sociais, sejam estes homens e mulheres.

Cabe aqui distinguir igualdade de equidade de gênero. Igualdade é dotar mulheres e homens das mesmas condições, tratamento e oportunidades (SCHINDLER,2013). Equidade também é dar condições, tratamento e oportunidades iguais a mulheres e homens, porém ajustados às características ou às situações especiais (sexo, gênero, classe, etnia, idade, religião) dos diferentes grupos, de tal modo que seja garantido a todos o acesso a recursos, recompensas e oportunidades (FAO, 1996). Equidade, portanto, é o usufruto equitativo de todos os bens sociais, sem o propósito de que mulheres e homens sejam iguais, senão que, na vida, suas oportunidades sejam e permaneçam iguais (SCHINDLER,2013).

Outro ponto fundamental para levar aos debates em sala de aula, é a luta pelo combate, prevenção e enfrentamento da violência contra a mulher. Para isto, o professor trabalhará a tradição cultural de inferioridade da mulher nas diferentes etnias e grupos sociais, passando pela realidade brasileira, chegando até a questão da Lei Maria da Penha (Lei de nº 11.340/06), um dispositivo que orienta legalmente ações da justiça em casos de violência contra a mulher. Enfatizando os diversos tipos de violência. Para Piccirillo; Silvestre (2020), considerando a lei, se faz necessário ampliar as medidas, e estas encontram-se na prevenção, vejamos:

A Lei Maria da Penha já reconhece que a violência de gênero contra as mulheres precisa ser enfrentada nas relações domésticas e familiares, o que implica uma cooperação entre áreas do poder público para além do sistema de justiça. É importante, também, fortalecer e investir em políticas de educação voltadas à equidade de gênero e na valorização da dignidade e dos direitos humanos das mulheres, bem como em políticas preventivas em todos níveis de governo. Se o sistema de proteção às mulheres, já previsto na lei, fosse realizado a contento, como a fiscalização efetiva de medidas protetivas e estruturação de rede de acolhimento, este cenário poderia ser revertido.

A percepção da violência está associada com uma identificação do excesso da ação, ou seja, ela é sentida quando se ultrapassa limites, estabelecidos pelo social, cultural, histórico e/ou subjetivo. Seu fundamento é manifestar-se como excesso na afirmação do “um todo poderoso” (BARUS-MICHEL, 2011, p. 21) que nega a alteridade. O outro é negado como semelhante e como diferente, por uma inadequação ou não aceitação de seu desejo. É nesse sentido que a mulher é a objetificação do outro, são negados subjetividades e desejos. Ponto em intersecção com a construção teórica de Chauí (2003), que demonstra a oposição de conceitos como violência e ética:

A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano, e sim como coisa (CHAUÍ, 2003, p. 42).

A ação violenta constitui e desconstitui subjetividades, exclui o reconhecimento das singularidades e rompe o tecido simbólico que permeia as intersubjetividades (BARUS-MICHEL, 2011; PIVA et al., 2007). O violento suprime da vítima sua capacidade de simbolização e tem também sua própria capacidade suprimida ao não conseguir mais operar em termos de linguagem, nem interpor a palavra entre ele e o outro.

O olhar sobre o sujeito que comete a violência ajuda a compreender as maneiras com que a agressividade pode se exprimir por meio da violência ou pode conseguir se configurar de formas distintas.

A categoria Empoderamento é aqui reafirmada por ser considerada a sua importância no auxílio da promoção de liberdade e emancipação feminina. O empoderamento feminino passa por vários caminhos: na sociedade, pelo conhecimento dos direitos da mulher, por sua inclusão social, instrução, profissionalização, consciência de cidadania e, também, “por uma

transformação no conceito que ela tem dela mesma, em sua autoestima” (FERRARI, 2013, p. 02):

Uma vez que, a posição mais elevada e a independência feminina podem favorecer a redução das desigualdades contra o sexo feminino nas tomadas de decisões familiares, influenciando para a mudança social em geral. Assim, para além de seu aspecto político, as liberdades substantivas implicam direitos que garantem a qualidade de vida, a segurança econômica e física, a proteção contra fomes e doenças tratáveis, mecanismos de combate a diversas formas de discriminação e transparência nas relações sociais (AZEVEDO, 2012, p. 34).

Efetivamente, para ampliar tais perspectivas, o Estado deve promover a conscientização e maximizar a igualdade entre os gêneros, por meio de políticas públicas de ações afirmativas. Cabe ao Estado a garantia dos meios necessários à realização da mulher como cidadã e agente de desenvolvimento.

Além disso, deve promover ações capazes de enaltecer a dignidade, oportunizando à mulher a participação ativamente nas escolhas e na condução dos caminhos da cidadania com inclusão na sociedade (LIMA, 1988, p.14). Promove-se reflexão sobre questões de gênero, cidadania, empoderamento feminino. Evidenciando, a autonomia feminina nos espaços sociais, as relações refletidas em obstáculos que permeiam a vida das mulheres e sua relação com a melhoria da qualidade de vida e a efetiva participação no seio da sociedade.

Por fim, os artefatos elencados pelos estudos feministas conseguem unir à necessidade de reconhecimento das especificidades das mulheres. Um elemento importante das lutas feministas é que elas conjugam militância e conhecimento teórico, abraçando as especificidades do ser mulher, de modo que não há uma mulher universal, tampouco um movimento feminista único ou um estudo feminista que partadas mesmas bases teóricas e filosóficas (ALMEIDA, 2018).

Assim, os estudos feministas possibilitam uma nova epistemologia, um novo modo de fazer ciência, e essa contribuição permite olhar e dar voz às demais minorias políticas, e não apenas ao grupo das mulheres (ALMEIDA, 2018). Essa é, sem dúvida, uma grande contribuição dos estudos feministas. Ainda que, possam ser observadas resistências as bases metodológicas feministas como promotoras do conhecimento científico, percebemos que, essa perspectiva pode contribuir amplamente para a apreensão dos saberes escolares necessários para a aprendizagem sociológica, e, por conseguinte, constatamos que o feminismo pode fundamentalmente contribuir para o campo educacional, no sentido de contribuir

positivamente com a transformação da realidade social, com ênfase na questão de gênero e da representação e papel da mulher e, conseqüentemente as vertentes do feminismo necessitam da educação para transformar a partir de novos conceitos o mundo social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade o campo escolar se caracteriza como um dos principais espaços fomentadores de conhecimento. Desde sua primeira inserção como disciplina da atual Educação Básica, na década de 1920, a Sociologia viveu momentos de permanência e ausência que podemos dividir em diferentes etapas: de 1925 a 1942, uma fase de crescimento de sua inserção; de 1942 a 1971, uma etapa em que a Sociologia é intermitente dentro do currículo; de 1971 até meados dos anos 80, período de reclusão da disciplina aos meios acadêmicos; e dos anos 1980 aos nossos dias, etapa de luta pela reinserção da disciplina na grade curricular, estágio que culmina com a determinação de sua obrigatoriedade pela lei nº 11.684/2008 (FEIJÓ, 2012).

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem consegue transcender a escola e passa a exercer uma nova função que consagra, dentre outros princípios, a efetivação de uma existência digna e capaz de promover uma educação pautada nos direitos humanos e no respeito à vida.

A partir desse panorama, observamos que a educação se configura como um dos principais instrumentos que contribuem para viabilizar a consolidação de inúmeras garantias fundamentais. Por meio dela é possível debater as relações de gênero, os preceitos de igualdade material, a exumação do patriarcalismo nas dominações cotidianas e o papel que a mulher ocupa no cenário atual.

Portanto, analisamos as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular considerando o campo disciplinar da Sociologia, bem como, indicamos artefatos que permitem a efetivação de seleção de conteúdo a partir das pedagogias feministas para aulas temáticas pautadas numa perspectiva da equidade e emancipação feminina, a formulação da sistematização de conceitos que promovem uma aprendizagem sociológica significativa em torno da temática abordada, e consequentemente sua prática.

Contanto, em meio aos conteúdos para a promoção cidadã dos jovens, existem muitos desafios que devem ser superados, inclusive o ensino tradicional, que emite apenas os conceitos e elementos de uma cultura dominante, excluindo, intencionalmente da base do nosso currículo temas importantes que deveriam fazer parte do núcleo central dos conteúdos necessários ao ensino da Sociologia.

Sendo assim, coadunando com essa função teleológica que a educação exerce no seio social, em sua obra intitulada *Pedagogia da Indignação*, Paulo Freire (2000, p. 31) destaca que, “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Todavia, cabe ressaltar, que muitas vezes, é necessário recepcionar alguns arranjos sociais que não se fazem presentes habitualmente nas salas de aula, daí, decorre a necessidade de resgatar elementos que enfatizem a multidimensionalidade e demandas circulantes na órbita da existência, afinal, existir não é necessariamente viver. O desafio posto aqui, para os professores, firma-se no sentido de desmistificar conceitos falsamente naturalizados em torno da desigualdade de gênero, e conseqüentemente, acerca do papel da mulher, para que essas novas construções sociais promovam caminhos de equidade.

O professor, nessa óptica, tem a função de não se prender as limitações que se consomem no seu material didático e deve ultrapassar padrões socialmente instaurados e sedimentados. É preciso, sobretudo, entender que a mulher não é de papel e sim de Direitos e Garantias, é salutar a compreensão e sensibilizar, despertando nos discentes a ideia de que as relações sociais devem acontecer de forma horizontal e equânime e que o exercício da alteridade não pode encontrar quaisquer barreiras.

Entretanto, há um limite histórico no ensino da Sociologia, muitas vezes, a falta de formação na área, condiciona os professores a um processo de ensino que não considera os aspectos científicos da disciplina. Como apresenta, Arroyo (2000, p. 152), "a escola não se define basicamente como um lugar de falas, mas de práticas, de afazeres". E, portanto, as falas dos professores ao que concerne a consolidação do pensamento na Sociologia revelam-se como configurações importantes que englobam as intenções, perspectivas e práticas desses profissionais, e sua formação torna-se um elemento importante para desenvolver a peculiaridade e potencialidade educativa da Sociologia, pois, se faz necessário pensar o lugar dessa disciplina na formação dos estudantes constantemente, para que seus significados não sejam esvaziados e lançados a um processo de memorização, perdendo assim, sua essência reflexiva e legítima que consolida seu campo de conhecimento.

Repensar alternativas significa se manter atento às múltiplas possibilidades de formação dos indivíduos, em síntese, acreditamos que esse debate sobre desigualdade e equidade de gênero pela perspectiva feminista levado para o Ensino Médio, difunde em torno de conhecimentos postulados como válidos, pois, contempla a pluralidade e atuação dos diversos saberes que foram negados para alicerçar uma sociedade consensual.

Torna-se evidente, portanto, que temas que integram a realidade social possibilitam sempre debates sociológicos, assim sendo, explanar as análises e discussões sobre gênero aproximam os estudantes a contrastar tradições diversas de pensamento, avaliando os limites e

potencialidades de explicação para os dias atuais percebendo as transformações, e evolução do tempo, por aspectos críticos de compreensão da sociedade.

É notório que as discussões em torno da representação da mulher e das desigualdades de gênero, estão ganhando espaços formais e não formais. Principalmente, com o auxílio das produções feministas que serviram como ponto de partida para os questionamentos sobre a ordem social estabelecida.

No mais, o percurso para a desconstrução da ordem patriarcalista, assim como, as características que inferiorizam as mulheres estão longe de ser alcançados. E com isso, a escola mostra-se como um espaço propício a introdução de temáticas que abordem essas questões, ao mesmo tempo que, combate os discursos sexistas, além de servir como uma ferramenta na quebra de estereótipos sobre o que é ser homem e ser mulher.

A educação feminista para a consciência crítica se arraiga no pressuposto de que o conhecimento e o pensamento crítico na sala de aula devem informar nossos hábitos de ser e modos de viver fora da escola. [...] estávamos ensinando aos estudantes modos diferentes de pensar sobre os gêneros, com plena consciência de que esse conhecimento também as levaria a viver de maneira diferente (HOOKS, 2013).

Portanto, os estudos feministas ganharam corpo dentro das lutas políticas das mulheres ao longo dos tempos (ALMEIDA, 2018). Dessa forma, as ideias feministas buscam, entre outras coisas, resgatar as mulheres dentro da ciência e da vida humana, respeitando igualmente os homens (ALMEIDA, 2018). Esperamos que os espaços da modernidade cumpram seus princípios éticos também em relação às mulheres, correspondendo à construção dos direitos humanos para as mulheres, e a uma filosofia de respeito à vida, à segurança, a ações que promovam um meio ambiente ecologicamente equilibrado e à qualidade de vida. Consequentemente, as pedagogias feministas possibilitam olhar o mundo sob novas lentes em torno do gênero para refletir sobre a situação da mulher em consonância com problemas sociais, econômicos, culturais etc.

Com base na investigação bibliográfica e leituras feitas acerca da temática conclui-se que, um caminho favorável está na formação e no auxílio para a disponibilização de materiais para os professores, numa perspectiva de proporcionar à reflexão a respeito dos comportamentos e atribuições que são impostas às meninas, isto é, através de dinâmicas, reflexões, posturas, representações, entre tantos outros papéis que pode elucidar a mulher, bem como, a necessidade de promoção da equidade.

Para além do conhecimento científico, a educação exigiria uma sabedoria que, transcendendo o plano dos interesses da ciência (a procura do conhecimento), a remeteria aos interesses humanos, conferindo assim uma dimensão ético-social à aplicação das ciências ao campo da educação (BRANDÃO, 2002, p. 79). Compreendemos assim, que as pedagogias feministas tem muito a contribuir com a educação em seu caráter concreto e teórico.

Para isso, entende-se a relevância de introduzir temas como gênero, representação feminina, liberdade, empoderamento, emancipação, entre outros nas instituições escolares, pois, o espaço escolar está presente nos momentos de descobertas, escolhas e desenvolvimento dos educandos (as) em suas múltiplas contribuições, portanto, é preciso tecer fios de emancipação para que a escola em sua potencialidade educativa culmine sujeitos críticos e iguais diante dos seus exercícios de cidadania. Estes conteúdos mínimos conseguem guiar as discussões que tomamos como as mais caras para as análises a serem feitas nos parágrafos dessa pesquisa.

No entanto, somos conscientes que ainda há um tabu na inclusão dessa temática pelo viés feminista. Portanto, tradicionalmente, nossa crítica a educação se efetiva pela educação dada as mulheres e a não preocupação com conteúdo que discutissem as questões da mulher, das relações entre os gêneros e das desigualdades, e, portanto, tivemos que tecer essas linhas trilhando caminhos que nos levaram as pautas de luta nas quais se legitimaram os movimentos e as teorias/ pedagogias feministas, que pontuam bases fundamentais para uma educação sobre novas categorias e não sexistas.

Contudo, deixamos aqui uma contribuição e reflexão sobre o quanto a sociedade avançaria se a educação legitimasse como compromisso eliminar as causas da opressão de gênero, impulsionar o empoderamento, o avanço, a emancipação e a autonomia das mulheres, e construir vias de acesso à igualdade equitativa entre mulheres e homens.

Assumimos igualmente a limitação da nossa pesquisa, uma vez que, como recorte para as possibilidades de seleção de conteúdos mínimos, não aprofundamos aqui, por exemplo, as construções conceituais em torno das pedagogias feministas, contudo, tais sistematizações estão aqui explanadas, serão ampliadas em pesquisas futuras para a produção de um material educativo mais aprofundado em torno dos conteúdos aqui disseminados por meio de ferramentas teóricas, metodológicas e didática.

Por fim, os debates emanados diante dos elementos evidenciados pelas pedagogias feministas, proporcionará práticas inovadoras que irão permitir, construir, informar, analisar e resolver embates nas sociedades contemporâneas, contemplando aspectos não somente em sua

dimensão teórica, mas, por todos os fatores sociais relevantes que contemplam repercussões decorrentes de uma sociedade multiforme.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.
- ALAMBERT, Z. **A mulher: uma trajetória épica (Esboço histórico-da antiguidade aos nossos dias)**, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado S.A. IMESP, 1997.
- ALMEIDA, P. **Contribuições do pensamento feminista latino-americano de Marcela Lagar de para a educação não sexista**. Dissertação, 2018.
- ANDER-EGG, E. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales**. 7ª edición, Buenos Aires: Humanitas, 1978.
- ARANTES, F. S. **A mulher desdobrável: a articulação entre as esferas pública e privada**. Belo Horizonte, 2011. 153f.
- AZEVEDO, V. M. **Os desafios para o empoderamento da mulher agricultora a partir do programa de aquisição de alimentos: o caso de Barbacena-MG**, 2012. Disponível em: [http://locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/4179/texto%20completo .pdf?sequence=1&isAllowed=](http://locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/4179/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=). Acesso em: 7 de Dez. 2019.
- BANDEIRA, L. **“Feminismo: memória e história”** In: SALES, Celecina; 2000.
- BAQUERO, V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **Revista Debates**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173- 187, jan - abr. 2012.
- BARUS-MICHEL, J. **A violência complexa, paradoxal e multívoca**. In: M. de Souza, F. Martins & J. N. G. de Araújo (Eds.), *Dimensões da violência: conhecimento, subjetividade e sofrimento psíquico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo: Fatos e Mitos**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.
- _____. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980.
- BLAY, E. A. **O visível e o limite dos movimentos sociais na construção da prática pública**. In: MENICUCCI DE OLIVEIRA, Eleonora. (org.) *Mulheres: da domesticidade à cidadania. Estudos sobre movimentos sociais e democratização*. Águas de São Pedro - SP, ANPOCS/Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, 1987.
- BAUMAN, Z; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BORGES, R. Agora é que são elas: pode a subalterna falar-escrever? *In: Revista Fórum*, novembro de 2015.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p.133-184, jul./dez. 1995.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em educação: conversa com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.html>. Acesso em: 20 de Out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume, 3. Ciências Humanas e suas Tecnologias – Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria da Educação Básica, MEC. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

BUTLER, J. **Gender Trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, Chapman & Hall, 1990.

BUTLER, J.. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, A. D. **O ensino: objeto da Didática**. Ensinar a ensinar. Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson Learning, 2001.

CELLARD, A. **A análise documental**. *In: POUPART, Jean. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988, 244 p.

_____. Introdução. **Por uma sociologia histórica das práticas culturais. A história cultural entre práticas e representações.** RJ: Bertrand Brasil, 1990.

CHAUÍ, M. **Ética, política e violência.** In: T. Camacho (Eds). Ensaio sobre violência. Vitória: Edufes, 2003.

DAVYDOV, V. **O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky.** Texto de conferência proferida na reunião do Comitê Internacional da International Society for Cultural Research and Activity Theory. Departamento de Ciências Psiquiátricas e Medicina Psicológica da Universidade de Roma. 1992.

DELPHY, C. **L'ennemi Principal. Économie Politique du Patriarcat.** Paris: Syllepse, 2009. v.1. Tradução: FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. "Movimentos feministas". In: HIRATA, Helena *et al.* (Org.). *Dicionário crítico do feminismo.* São Paulo: UNESP, 2009.

ELIAS, N. (1994) [1987]. **A Sociedade dos Indivíduos.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994 [1987].

FACCI, G. D. **Vigotski e o processo ensino-aprendizagem:** a formação de conceitos. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.* 2ª edição, 2010.

FERRARI, R. **O Empoderamento da Mulher.** 2013. Disponível em: <http://www.fap...sc.gov.br/noticias/empoderamento.pdf>. Acesso em: 7 de Dez. 2019.

FERREIRA, M. O. V. **Docentes, representações sobre relações de gênero e consequências sobre o cotidiano escolar.** In: SOARES, G.F.; SILVA, M. R. S.; RIBEIRO, P. R. C. (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade: problematizando práticas educativas e culturais.* Rio Grande: Editora da FURG, 2006, p. 69-81.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, F. **Trajetória dos Feminismos. Introdução à abordagem de gênero.** In: Castillo- Martín, Márcia; Oliveira, Sueli de (Org) *Marcadas a ferro. Violência contra a mulher. Uma visão multidisciplinar.* Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as mulheres, 2005.

HALL, S. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *In:* Educação & Realidade. jul/dez. 1997. p. 15-46.

HOOKS, B. **Teoria Feminista:** Da margem ao centro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

KELLNER, D. **A cultura da mídia – estudos culturais:** identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KULESSA, E. **Linguagem sociológica e práticas de escrita:** uma pesquisa exploratória em aulas de Sociologia no Ensino Médio. Erika Kulesa; orientação Amaury Cesar Moraes. 375.43, K96L. São Paulo: s.n., 2017.

KYMLICKA, W. **Filosofia política contemporânea:** uma introdução. Trad. Luís Carlos Borges e Marilene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LAURETIS, T. **A tecnologia do gênero.** *In:* HOLLANDA, B.H. Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 20ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de VasiliDavydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

LIMA, M. J. **Linha da vida ou grupo de autoconsciência:** uma reflexão sobre a ótica feminista. *In:* RÉGIA, M.; CAMURÇA, S.; OLIVEIRA, E. *et al.* Como trabalhar com mulheres. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

LOPES, J.; SILVA, S. **50 técnicas de avaliação formativa.** Lisboa: Lidel, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUTTRELL, C.; *et al.* **Understanding and operationalizing empowerment.** London: ODI Working Papers, 2009.

MARIANO, A. Modernidade e crítica da modernidade: a Sociologia e alguns desafios feministas às categorias de análise. **Revista Cadernos Pagú**, nº 30, 2008.

MARTINS, P. O. **Conteúdos Escolares:** a quem compete a seleção e organização? *In:* Repensando a Didática. Campinas: Papyrus, 1996, p. 65-82.

MATOS, M. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se é como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n.2, p. 440, 2008.

MATTOS, M. **Repensando o gênero**. In: AUAD, Sylvia M. Von AzingenVenturoli. Mulher – Cinco séculos de desenvolvimento na América – capítulo Brasil. BH: Federação Internacional de Mulheres da Carreira Jurídica, CREZ/MG, Centro Universitário Newton Paiva, IA/MG, 1999.p.28.

MELO, A. de; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de didática**. Curitiba: Ibpex, 2008.

MILL, J. S. **A sujeição das mulheres. Gênero: Revista do Programa de Pós- Graduação em Política Social** – Dep. de Serviço Social-UFF, Niterói, v. 6, n. 2, v. 7, n. 1, p. 181-202, 2006.

MOREIRA, V. **Análise documental como método e como técnica**. In: BARROS, Antônio; DUARTE, Jorge (orgs). Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores estão na mira de todos os discursos**.Revista **Pátio Pedagógico**. Porto Alegre: Artmed, Ano VII, n.27, ago/out. p.25-28, 2003.

OJALVO, M.; *et al.* **La Educación de Valores em el Contexto Universitario**. CEPES: La Habana, 2001.

PATEMAN, C. **O contrato sexual**. Rio: Paz e Terra, 1993.

PEDRO, M. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. *História* [online]. vol.24, n.1, pp.77-98. ISSN 1980-4369, 2005.

PEREIRA, G. M. **Pensamento Relacional**. In: CATANI, Afranio Mendes ET AL. (org). Vocabulário Bourdieu. 1ª ed. Belo Horizonte, Autentica Editora, 2017.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. (Tradução de Viviane Ribeiro) São Paulo: Edusc, 2005.

PERROT, M. **Mulheres Públicas**. São Paulo: Unesp, 1995.

PINTO, C. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PRODANOV, C. **Metodologia do trabalho científico[recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUENTES, V. LONGAREZI, M. Escola e Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Rev. Educ. [online]**, ISSN 0102-4698. Belo Horizonte, MG, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed,1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARDENBERG, M. B. **Pedagogias Feministas: uma introdução.** *In:* Nós Merecemos Respeito! Diga não à violência contra a mulher. Projeto Gênero, Raça e Cidadania no combate à violência nas Escolas (caderno para professores), p. 13-20. Salvador: NEIM/UFBA, 2005.

SARDENBERG, M. B. **Da Crítica Feminista à Ciência. Uma Ciência Feminista?.** *In:* COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar (Orgs.). *Feminismo, Ciência e Tecnologia*, p. 89-120. (Coleção Bahianas), Salvador: 2002.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 18^a. ed. São Paulo, SP. Cortez/Autores Associados, 2007.

SCHIEBINGER, L. **Mais mulheres na ciência: questões de conhecimento.** *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, v.15, supl., p.269-281, Rio de Janeiro 2008.

SILVA, I. L. F. **Sociologia: O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio.** Londrina: Laboratório de Ensino de Sociologia; Depto. Ciências Sociais da UEL, 2009. Disp. em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/o-ensino-da-sociologia.php>>. Acesso em 02 de outubro de 2018.

SOUZA-LOBO, E. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência.** São Paulo: Perseu Abramo, 2011.

SCOTT, J.W. **El problema de la invisibilidad.** *In:* ESCANDÓN, C. R. (Org.) *Género e História*. p. 38-65. México: Instituto Mora/UAM, 1992.

SCOTT, J.W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** *Educação & Realidade*, n.20, p.71-100, 1995.

TELES, M. A. A. **O que são direitos humanos das mulheres.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

TELES, M. A. A. **Breve História do Feminismo no Brasil e Outros Ensaios.** São Paulo: Alameda, 2018.

THÉBAUD, F. **Sexe et genre.** *In:* MARUANI, Margaret (dir.). *Femmes, genre et sociétés: l'état des savoirs.* Paris: La Découverte, 2005. p. 59-65.

TILLY, L.A. **Gênero, história das mulheres e história social.** *Cadernos Pagu*. Campinas, n.03, pp.29-62, 1994.

TRAT, J. *In:* HIRATA, Helena *et al.* (Orgs.). **Dicionário crítico do feminismo.** São Paulo: Unesp, 2009.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO do Brasil, 2010.

VASCONCELLOS, S. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula.** 12^a ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. **Gênero e políticas educacionais**: impasses e desafios para a legislação brasileira. *In*: Gênero e educação: educar para a igualdade - p. 1-160. São Paulo: CEM, SME/SP, 2004.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

YANNOULAS, Silvia Cristina. **Dossiê**: Políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002.