

ENTRE NOMES APAGADOS E CURRÍCULOS SILENCIADOS: MULHERES NA EDUCAÇÃO BÁSICA, DA DENÚNCIA AO ANÚNCIO¹

AMONG ERASED NAMES AND SILENCED CURRICULA: WOMEN IN BASIC EDUCATION, FROM COMPLAINT TO ANNOUNCEMENT

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-023>

Ana Lúcia da Silva

Mestranda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (FORMEP),
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo

Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches

Orientadora
Doutora em Educação pela PUC/SP
Professora Titular - PUC/SP
E-mail: emsanches@pucsp.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1621685976264300>

Resumo

Este capítulo problematiza a abordagem das mulheres no currículo da Educação Básica, tomando como horizonte a Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo e articulando memória, trajetória profissional, estudos de gênero, currículo, interseccionalidade, decolonialidade e educação emancipatória. Parte-se da compreensão de que o currículo não constitui uma seleção neutra de conhecimentos, mas um território histórico, político e cultural no qual se definem sujeitos, memórias, saberes e experiências dignos de reconhecimento. A reflexão nasce também da recuperação dos nomes de Maria de Jesus e Belarmina Maria de Jesus, bisavós maternas da autora, cujas histórias parcialmente apagadas desencadearam questionamentos sobre os mecanismos de silenciamento das mulheres na memória familiar e nas narrativas sociais. Em diálogo com Joan Scott, Guacira Lopes Louro, José Gimeno Sacristán, Kimberlé Crenshaw, Lélia Gonzalez, María Lugones, Sueli Carneiro, bell hooks, Carole Pateman, Cláudia Vianna, Paulo Freire e Célestin Freinet, discute-se a necessidade de ultrapassar a simples inclusão de personagens femininas no currículo para analisar as relações de poder que determinam quais mulheres aparecem, como são representadas e quais permanecem invisibilizadas. Ao final, propõe-se o movimento da denúncia ao anúncio como horizonte ético, político e formativo para a construção de currículos plurais, interseccionais,

¹ **Nota de origem.** Este capítulo foi elaborado a partir da pesquisa de mestrado em desenvolvimento intitulada *A abordagem sobre a mulher no currículo da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo: da denúncia ao anúncio*. Por se tratar de investigação em andamento, o texto assume caráter teórico-reflexivo e autobiográfico, articulando a construção do objeto, os referenciais teóricos, estudos correlatos e experiências profissionais que fundamentam a pesquisa. Não são apresentados como concluídos resultados empíricos ainda em produção.

decoloniais e comprometidos com os direitos humanos, a prevenção das violências e o reconhecimento das mulheres como sujeitos de memória, conhecimento e transformação social.

Palavras-chave: Currículo; Decolonialidade; Gênero; Interseccionalidade; Mulheres.

Abstract

This chapter discusses how women are addressed in Basic Education curricula, taking the Municipal Education Network of São Paulo as its main horizon and connecting memory, professional experience, gender studies, curriculum theory, intersectionality, decoloniality, and emancipatory education. It is based on the understanding that curriculum is not a neutral selection of knowledge, but a historical, political, and cultural territory in which subjects, memories, knowledge, and experiences are defined as worthy—or unworthy—of recognition. The reflection is also rooted in the recovery of the names Maria de Jesus and Belarmina Maria de Jesus, the author's maternal great-grandmothers, whose partially erased histories prompted questions about the mechanisms that silence women in family memory and social narratives. Drawing on Joan Scott, Guacira Lopes Louro, José Gimeno Sacristán, Kimberlé Crenshaw, Lélia Gonzalez, María Lugones, Sueli Carneiro, bell hooks, Carole Pateman, Cláudia Vianna, Paulo Freire, and Célestin Freinet, the chapter argues that curriculum transformation requires more than adding female figures to existing narratives: it requires examining the power relations that define which women appear, how they are represented, and which women remain invisible. Finally, the movement from denunciation to announcement is proposed as an ethical, political, and formative horizon for building plural, intersectional, decolonial curricula committed to human rights, the prevention of violence, and the recognition of women as subjects of memory, knowledge, and social transformation.

Keywords: Curriculum; Decoloniality; Gender; Intersectionality; Women.

1 INTRODUÇÃO: O CURRÍCULO COMO POLÍTICA DA MEMÓRIA

O currículo escolar não se limita a uma relação de conteúdos, objetivos de aprendizagem ou orientações prescritas em documentos oficiais. Ele constitui uma construção histórica, cultural e política, produzida em meio a relações de poder que determinam quais conhecimentos serão legitimados, quais sujeitos serão reconhecidos e quais experiências permanecerão à margem dos processos educativos. Textos, imagens, narrativas, materiais didáticos, obras literárias, práticas pedagógicas, formas de organização do espaço e relações cotidianas participam da produção de identidades e expectativas acerca dos lugares sociais destinados a mulheres e homens.

Assumir essa concepção implica reconhecer que toda seleção curricular realiza também uma seleção de memórias. Ao definir o que merece ser ensinado, uma sociedade estabelece quais experiências serão transmitidas às novas gerações como parte de sua herança cultural. Sacristán (2000) contribui para compreender o currículo como processo, e não apenas como documento. Entre aquilo que é prescrito pelas políticas, o que é interpretado pelas instituições e profissionais e o que efetivamente é vivido nas práticas escolares, existem mediações, escolhas, tensões, traduções e contradições.

Essa distância entre prescrição e prática é especialmente relevante quando se investigam as mulheres no currículo. Um documento pode declarar compromisso com os direitos humanos, a equidade e a diversidade e, simultaneamente, materiais, práticas ou rotinas podem continuar reproduzindo referências predominantemente masculinas, brancas e eurocentradas. O inverso também é possível: coletivos escolares podem construir experiências transformadoras, ampliando e ressignificando orientações que aparecem de maneira insuficiente nos textos oficiais.

A pergunta, portanto, não pode limitar-se a verificar se existem mulheres no currículo. É necessário indagar quem são essas mulheres, em que posições aparecem, quais conhecimentos lhes são atribuídos, quais ações realizam, que espaços ocupam e a quais características são associadas. Também é preciso interrogar os silêncios: quais mulheres não aparecem? Quais experiências são secundarizadas? Quais conhecimentos são apresentados como universais porque sua origem masculina, branca ou europeia foi naturalizada?

Scott (1995) oferece uma contribuição decisiva ao compreender gênero como categoria útil de análise histórica e como forma de significação das relações de poder. Essa perspectiva permite abandonar explicações naturalizantes e investigar como feminilidades e masculinidades são produzidas historicamente. Louro (1997), ao aproximar a discussão do campo educativo, evidencia que a escola não apenas recebe diferenças prontas: ela participa de sua produção por meio de linguagens, expectativas, separações, normas, práticas e silêncios.

A questão torna-se ainda mais complexa quando se reconhece que não existe uma experiência feminina única. Crenshaw (1989; 1991) demonstra que as relações de gênero se articulam a outras estruturas de desigualdade; Gonzalez (2020) e Carneiro (2003) permitem situar essa discussão na experiência histórica das mulheres negras e latino-americanas; Lugones (2014) problematiza a colonialidade do gênero e do conhecimento. Essas contribuições deslocam a análise de uma categoria abstrata “mulher” para as múltiplas experiências de mulheres negras, indígenas, brancas, periféricas, migrantes, trabalhadoras, com deficiência, de diferentes gerações e pertencimentos culturais.

O capítulo parte dessas referências e de uma trajetória pessoal e profissional implicada no problema. A pesquisa que lhe dá origem não nasce de uma questão exterior à pesquisadora. Ela se constitui na confluência entre memória familiar, educação pública, experiências com mulheres em diferentes contextos

socioeducativos e uma inquietação persistente: por que tantas mulheres sustentam cotidianamente famílias, escolas, comunidades e redes de proteção e, ainda assim, suas histórias e seus conhecimentos aparecem de modo tão desigual nas narrativas que ensinamos?

Nesse sentido, a expressão “da denúncia ao anúncio”, inspirada na pedagogia de Paulo Freire, não funciona apenas como recurso retórico. Ela organiza uma tomada de posição. Denunciar significa revelar desigualdades, apagamentos, silenciamentos, estereótipos e hierarquias. Anunciar significa construir possibilidades históricas para que o currículo reconheça outros sujeitos, outras memórias e outros conhecimentos. A denúncia, sem anúncio, corre o risco de produzir imobilidade; o anúncio, sem denúncia, pode converter-se em otimismo descolado das estruturas que precisam ser transformadas.

O propósito deste texto é, portanto, articular essas duas dimensões. Parte-se dos nomes que desapareceram das narrativas familiares para chegar aos nomes que o currículo ainda precisa reconhecer. Entre um movimento e outro, discute-se o currículo como território de poder, as relações de gênero, o patriarcado, a interseccionalidade, a colonialidade, a prevenção das violências, as experiências educativas e a formação docente como campo de transformação.

2 ENTRE NOMES APAGADOS E HISTÓRIAS SILENCIADAS

Há perguntas de pesquisa que nascem dos livros, dos documentos oficiais ou da observação sistemática de um problema. Outras começam muito antes de serem reconhecidas como perguntas acadêmicas. Permanecem na memória, atravessam histórias familiares e, em determinado momento, exigem ser formuladas.

Durante a construção de minha árvore genealógica, tive contato com documentos de meus avós maternos e encontrei os nomes de minhas bisavós: **Maria de Jesus e Belarmina Maria de Jesus**. Inicialmente, chamou-me a atenção a força daqueles nomes. Depois, uma ausência tornou-se mais significativa do que a própria presença: por que “de Jesus” não permaneceu nos sobrenomes das gerações seguintes?

Os documentos disponíveis não permitem afirmar, de modo conclusivo, a origem do nome ou reconstruir integralmente a história dessas mulheres. O rigor exige reconhecer esse limite. Ainda assim, o encontro com aqueles registros mobilizou narrativas familiares e conhecimentos históricos sobre processos de colonização, cristianização, nomeação e apagamento identitário. Minha avó, nascida em 1917, relatava que sua mãe era uma mulher indígena que teria sido “pega no laço” para se casar com um homem de origem portuguesa. Durante muito tempo, expressões semelhantes circularam em famílias brasileiras como anedotas sobre ancestralidade. Uma leitura crítica, no entanto, permite reconhecer nelas vestígios da violência colonial e patriarcal praticada contra mulheres indígenas, afastadas de territórios, comunidades, nomes e pertencimentos.

O que me intrigou especialmente foi perceber que o elemento presente nos nomes das duas bisavós desaparecera, enquanto prevaleceram sobrenomes masculinos. Não se trata de converter uma hipótese familiar em certeza histórica, mas de reconhecer que a própria pergunta revela uma estrutura social na qual a linhagem masculina adquiriu centralidade na organização simbólica da família. Pateman (1993), ao discutir o contrato sexual, demonstra que a ordem política moderna não pode ser compreendida sem considerar as formas históricas de sujeição das mulheres. O patriarcado não opera somente na violência física; ele se manifesta em normas, instituições, relações familiares, divisão do trabalho, direitos, formas de nomear e critérios de reconhecimento.

A árvore genealógica deixou, então, de ser apenas um conjunto de datas e parentescos. Transformou-se em uma interrogação sobre memória. Quantas mulheres tiveram seus nomes substituídos ou esquecidos? Quantas foram registradas apenas como esposas, mães ou filhas de alguém? Quantas produziram conhecimentos, sustentaram famílias, trabalharam, educaram, criaram redes de solidariedade e participaram da vida social sem deixarem uma narrativa equivalente àquela preservada sobre os homens?

Essa experiência tornou visível uma relação que hoje considero central: **a memória familiar e o currículo escolar compartilham o poder de selecionar aquilo que será lembrado**. Uma família transmite algumas histórias e silencia outras; o currículo escolhe personagens, acontecimentos, autores, cientistas, intelectuais, artistas e experiências que serão apresentados às novas gerações. Em ambos os casos, as ausências dizem tanto quanto as presenças.

A recuperação simbólica dos nomes de Maria de Jesus e Belarmina Maria de Jesus não pretende transformá-las em personagens idealizadas. O que suas presenças fragmentárias permitem é formular uma pergunta epistemológica: que mecanismos fazem determinadas vidas atravessarem o tempo como história e outras permanecerem como lacuna?

No currículo, esse mecanismo pode ser observado quando a narrativa histórica apresenta longas sequências de homens como governantes, cientistas, filósofos, artistas e escritores, enquanto as mulheres aparecem como exceções. Pode ser percebido quando a autoria feminina surge em caixas laterais, datas comemorativas ou seções complementares, sem integrar a estrutura principal dos conhecimentos. Também se manifesta quando mulheres negras e indígenas são apresentadas apenas em contextos de escravidão, violência ou vulnerabilidade, sem reconhecimento equivalente de suas produções intelectuais, culturais, políticas e comunitárias.

Esse último aspecto é fundamental. Dar visibilidade não significa apenas aumentar a quantidade de imagens femininas. Uma representação pode produzir presença e, simultaneamente, manter subordinação. A mulher pode estar no texto, mas ser definida em função de um homem; pode aparecer na imagem, mas associada exclusivamente ao cuidado; pode ser incluída como personagem excepcional, reforçando implicitamente que aquele lugar não é usualmente feminino.

Assim, o problema do apagamento não se resolve com uma lógica de adição. Não basta inserir algumas mulheres em uma narrativa cuja estrutura continua organizada por uma falsa universalidade masculina. É necessário interrogar os critérios que definiram o cânone e perguntar o que foi considerado conhecimento, quem recebeu autoridade para produzi-lo e quais experiências foram relegadas à esfera do doméstico, do cotidiano, do corpo e do cuidado.

A máxima feminista de que “o pessoal é político” contribuiu historicamente para desestabilizar essa divisão. Ao reconhecer que relações familiares, sexualidade, maternidade, cuidado e trabalho doméstico são atravessados por estruturas de poder, o feminismo ampliou o campo do que pode ser considerado questão pública e objeto de conhecimento. Para o currículo, isso significa que valorizar as mulheres não corresponde apenas a inserir aquelas que conseguiram ocupar espaços tradicionalmente masculinos. Significa também reconhecer o trabalho e os saberes historicamente produzidos em campos desvalorizados justamente por terem sido associados às mulheres.

É nesse ponto que os nomes das minhas bisavós se transformam em fio de escrita. Procurar Maria de Jesus e Belarmina Maria de Jesus tornou-se, simbolicamente, procurar outras mulheres retiradas das narrativas oficiais. Elas abrem este capítulo não como prova de uma tese genealógica, mas como lembrança de que toda história é construída a partir daquilo que se registra, se transmite e se reconhece.

Se o currículo é também uma política da memória, revisá-lo implica devolver nomes à história.

3 CURRÍCULO, GÊNERO E PODER: ESTAR PRESENTE NÃO É O MESMO QUE SER RECONHECIDA

O currículo constitui um campo de seleção e legitimação de conhecimentos. Sacristán (2000) demonstra que ele se realiza em diferentes níveis: aquilo que é prescrito pelas políticas, o que é apresentado em materiais e orientações, o que é interpretado pelos profissionais e o que se concretiza nas experiências escolares. Essa visão processual impede que a análise se restrinja ao texto oficial. Para compreender como as mulheres são abordadas, é necessário observar simultaneamente documentos, materiais, práticas, linguagens, relações e ambientes.

A categoria gênero amplia essa leitura. Para Scott (1995), gênero não é sinônimo de “mulheres”, mas uma forma de compreender como as diferenças percebidas entre os sexos são significadas socialmente e convertidas em relações de poder. O conceito permite investigar como determinadas características passam a ser interpretadas como naturalmente femininas ou masculinas e como essas interpretações organizam instituições, expectativas e hierarquias.

No campo educacional, Louro (1997) mostra que a escola participa ativamente desses processos. Ela ensina por meio dos conteúdos explícitos, mas também por meio de gestos aparentemente banais: quem pode ocupar determinados espaços, que comportamentos são tolerados, quais exemplos são valorizados,

quem é chamado a liderar, como se distribuem atividades, quais imagens compõem os materiais e quais expectativas orientam a avaliação de meninas e meninos.

Por isso, a presença feminina precisa ser analisada qualitativamente. A pesquisa em desenvolvimento trabalha com a possibilidade de distinguir, entre outras, **presenças centrais, secundárias, episódicas, decorativas e excepcionais**. A classificação não pretende produzir uma tipologia rígida, mas oferecer uma lente para reconhecer graus e modos distintos de visibilidade.

Uma presença central ocorre quando uma mulher é reconhecida como sujeito da ação e sua produção integra a narrativa principal. A presença secundária aparece quando sua existência depende da trajetória de outro personagem, frequentemente masculino. A presença episódica limita-se a momentos isolados; a decorativa insere a imagem sem aprofundar sua história ou contribuição; a excepcional apresenta uma mulher como caso extraordinário, sem alterar a estrutura masculina da narrativa.

Essa última forma é particularmente ambígua. Conhecer mulheres que romperam barreiras é fundamental, mas construir o currículo exclusivamente em torno de “mulheres extraordinárias” pode transmitir a mensagem de que a participação feminina na ciência, na política, nas artes ou na história representa uma anomalia. Uma abordagem transformadora precisa articular trajetórias singulares a processos coletivos. Ao lado das grandes cientistas, é necessário reconhecer mulheres que produziram conhecimentos sobre agricultura, saúde, nascimento, alimentos, territórios e tecnologias cotidianas; ao lado de governantes, militantes e intelectuais conhecidas, precisam aparecer trabalhadoras, professoras, mães organizadas, lideranças comunitárias e mulheres cujas práticas sustentaram transformações sociais sem receberem igual registro historiográfico.

Essa questão se torna ainda mais expressiva no campo educacional. A escola pública brasileira é sustentada diariamente pelo trabalho de milhares de mulheres, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais. Contudo, a presença numérica feminina no magistério não significa reconhecimento equivalente de sua autoridade intelectual ou política. A feminização de uma profissão pode coexistir com sua desvalorização social, com a naturalização do cuidado como atributo feminino e com a sub-representação das mulheres em espaços decisórios.

Vianna (2011), ao analisar gênero, sexualidade e políticas públicas de educação, evidencia a importância dos sujeitos coletivos e dos movimentos sociais na incorporação dessas pautas às políticas. Direitos e compromissos curriculares não surgem espontaneamente nos documentos; são historicamente disputados. Movimentos feministas, movimentos de mulheres, organizações docentes, universidades e coletivos sociais pressionam as políticas, ampliam vocabulários e produzem novos problemas públicos.

A escola, portanto, não apenas “fala sobre mulheres”. Ela participa da produção de posições de sujeito. Quando associa repetidamente a autoridade ao masculino e o cuidado ao feminino, quando naturaliza a ocupação diferencial dos espaços, quando trata o trabalho doméstico como vocação feminina

ou quando omite a autoria de mulheres em áreas valorizadas, produz uma pedagogia de gênero mesmo sem nomeá-la.

Uma análise curricular comprometida com a igualdade precisa perguntar: as mulheres são mostradas como produtoras ou apenas receptoras de conhecimento? Têm nome, voz, autoria e contexto histórico? Ocupam espaços públicos e privados em diferentes posições? São representadas tomando decisões, criando, investigando, liderando, trabalhando, cuidando e sendo cuidadas? O cuidado aparece como responsabilidade humana e coletiva ou como destino feminino? As meninas encontram possibilidades de identificação que ampliem seus horizontes? Os meninos aprendem a reconhecer mulheres como referências de autoridade intelectual, científica, política e cultural?

A noção de currículo oculto é especialmente útil para esse exame. Mesmo quando documentos oficiais afirmam a igualdade, práticas cotidianas podem reproduzir estereótipos por meio de elogios, repreensões, expectativas e divisões. A transformação curricular exige, portanto, uma dupla leitura: aquela voltada ao que se afirma e aquela voltada ao que se naturaliza.

É nesse sentido que estar presente não é o mesmo que ser reconhecida. Reconhecimento envolve centralidade, complexidade, autoria e humanidade. Uma mulher reduzida à função que desempenha para os outros está presente, mas não plenamente reconhecida. Uma mulher retratada apenas como vítima existe na narrativa, mas sua capacidade de resistência e produção pode continuar apagada. Uma personagem feminina apresentada sem nome ou biografia participa da imagem, mas não necessariamente da história.

O desafio curricular consiste em deslocar as mulheres das margens sem criar um novo universalismo. Isso exige perguntar não apenas “onde estão as mulheres?”, mas “quais mulheres?”, “em que condições?” e “segundo quais critérios de conhecimento e humanidade?”.

4 DE QUAIS MULHERES ESTAMOS FALANDO? INTERSECCIONALIDADE E DECOLONIALIDADE

A expressão “as mulheres” só adquire potência analítica quando preserva a diversidade interna desse grupo. A crítica feminista negra mostrou, de maneira contundente, que experiências de gênero não podem ser isoladas de raça, classe e outras estruturas de poder. Crenshaw (1989; 1991) formulou a interseccionalidade para demonstrar como sistemas de desigualdade se articulam e produzem posições que não podem ser compreendidas pela simples soma de discriminações.

No contexto brasileiro e latino-americano, Gonzalez (2020) desloca o centro da reflexão para as experiências das mulheres negras e para a formação histórica de sociedades marcadas simultaneamente por racismo, sexismo e colonialidade. Carneiro (2003) problematiza a universalização de uma experiência feminina branca como medida para todas as mulheres, enquanto hooks (2015) questiona teorias feministas que deixam de reconhecer as especificidades de mulheres negras e pobres.

Essas contribuições modificam profundamente a pergunta curricular. Não é suficiente contabilizar personagens femininas se a maioria das referências continua concentrada em mulheres brancas, europeias, de classes privilegiadas ou vinculadas a trajetórias reconhecidas pelo cânone. Um currículo pode aumentar a presença feminina e continuar racialmente excludente. Pode abordar a violência contra as mulheres sem problematizar as desigualdades raciais. Pode incluir mulheres indígenas apenas como figuras de um passado colonial, sem reconhecê-las como intelectuais, artistas, pesquisadoras, lideranças e produtoras contemporâneas de conhecimento.

Lugones (2014) amplia o problema ao discutir a colonialidade do gênero. Sua reflexão permite questionar a ideia de que categorias construídas na modernidade ocidental possam ser aplicadas universalmente sem considerar os efeitos da colonização sobre a organização social de diferentes povos. A colonialidade não atua apenas na economia ou na política; também define hierarquias epistemológicas, classificando conhecimentos, corpos, culturas e modos de vida.

Para o currículo, a decolonialidade exige interrogar quais epistemologias aparecem como legítimas. Quando conhecimentos indígenas, africanos, afro-brasileiros, populares e comunitários surgem apenas como “cultura” ou “tradição”, enquanto o conhecimento europeu é apresentado como ciência, teoria ou universalidade, estabelece-se uma hierarquia. Essa hierarquia atravessa também a representação das mulheres.

Mulheres negras e indígenas, por exemplo, não devem aparecer somente associadas à escravidão, ao sofrimento, à pobreza ou à violência. Essas dimensões históricas precisam ser ensinadas e contextualizadas, mas não podem aprisionar as personagens ao lugar de vítimas. É necessário apresentar também suas estratégias de resistência, organizações políticas, produções literárias, conhecimentos sobre natureza e território, tecnologias, espiritualidades, artes, pesquisas, movimentos sociais e contribuições para diferentes campos do conhecimento.

A interseccionalidade também impede que se fale de trabalho feminino de maneira abstrata. As mulheres não ocuparam historicamente as mesmas posições na divisão social e sexual do trabalho. Enquanto algumas lutavam pelo direito de ingressar em determinadas profissões, mulheres negras e pobres já trabalhavam intensamente, muitas vezes em condições precárias e desprotegidas. A narrativa curricular precisa reconhecer essas diferenças para que “emancipação feminina” não seja definida exclusivamente a partir da experiência de determinados grupos.

O mesmo vale para a maternidade e o cuidado. A crítica à naturalização da maternagem como destino feminino precisa conviver com o reconhecimento de que o cuidado é trabalho essencial à reprodução da vida e que, historicamente, tem sido distribuído de maneira desigual. Tornar esse trabalho visível não significa reafirmá-lo como “coisa de mulher”. Significa mostrar que ele mobiliza saberes, tempo

e responsabilidade, questionando por que foi desvalorizado justamente por ter sido atribuído predominantemente às mulheres.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo, situada em uma cidade marcada por intensos fluxos migratórios, desigualdades territoriais e pluralidade racial, cultural e linguística, oferece um campo especialmente complexo para essa discussão. Um currículo comprometido com a diversidade não pode reduzir as mulheres a uma única imagem. Deve considerar mulheres negras, indígenas, brancas, migrantes, periféricas, trabalhadoras, com deficiência, idosas, jovens e pertencentes a diferentes comunidades e territórios.

Esse princípio vale tanto para os documentos quanto para as práticas. Ao selecionar uma obra literária, por exemplo, pode-se perguntar quais autoras circulam na escola. Ao organizar uma sequência sobre ciência, pode-se observar quais cientistas são apresentadas e de quais regiões, raças e classes sociais provêm. Ao estudar o território, pode-se investigar quem são as mulheres que construíram o bairro. Ao planejar encontros com famílias, pode-se reconhecer mães, avós e responsáveis não apenas como público que recebe orientações, mas como pessoas que detêm conhecimentos e memórias.

A interseccionalidade e a decolonialidade, portanto, não constituem “temas adicionais”. Elas modificam a própria forma de olhar o currículo. Tornam impossível falar de igualdade apenas pela presença de figuras femininas. Exigem perguntar se essa presença rompe hierarquias ou apenas reorganiza a superfície da narrativa.

Essa lente retorna, mais uma vez, à memória familiar. Ao pensar em Maria de Jesus e Belarmina Maria de Jesus, não posso transformá-las em representação universal da mulher. Seus nomes me convocam justamente para o contrário: reconhecer que toda mulher é situada em uma história, um território, uma raça, uma classe, uma geração e relações específicas de poder. A tarefa de um currículo plural não é produzir uma nova figura genérica de “mulher”, mas tornar possível que diferentes mulheres apareçam em sua complexidade e historicidade.

Decolonizar o currículo, nesse sentido, significa também devolver nomes, contextos e autoria às histórias.

5 O CURRÍCULO COMEÇA MUITO ANTES DAS DISCIPLINAS

As relações de gênero não começam a ser aprendidas quando o tema aparece formalmente em uma disciplina ou em um projeto específico. Desde a primeira infância, crianças convivem com brinquedos, histórias, imagens, cores, espaços, expectativas e formas de interação que comunicam concepções sobre feminilidade e masculinidade.

Os estudos correlatos reunidos na pesquisa em desenvolvimento reforçam essa compreensão. Investigações sobre Educação Infantil e anos iniciais mostram que meninas e meninos percebem,

reproduzem, negociam e também transgridem normas de gênero no cotidiano. Isso ocorre na escolha dos brinquedos, na ocupação dos espaços, na participação em brincadeiras corporais, nas expectativas sobre comportamento e nos modos como adultos interpretam ações semelhantes de maneira diferente conforme o gênero da criança.

Quando uma menina recebe prioritariamente bonecas, utensílios domésticos e materiais relacionados ao cuidado, enquanto um menino é direcionado a veículos, ferramentas, construções e exploração espacial, não se trata apenas de uma escolha de brinquedos. Possibilidades de mundo estão sendo oferecidas de modo desigual. Da mesma forma, quando liderança e ousadia são celebradas nos meninos e interpretadas como inadequação nas meninas, ou quando sensibilidade e expressão de sentimentos são desencorajadas entre eles, o currículo vivido produz posições sociais.

Essa constatação atribui grande responsabilidade à Educação Infantil. Em vez de considerar que as crianças são “pequenas demais” para questões de gênero, é preciso reconhecer que elas já estão imersas em um universo social que organiza roupas, falas, expectativas, brincadeiras e tarefas segundo códigos de gênero. A ação educativa pode reproduzir esses códigos ou ampliar experiências.

Ampliar experiências significa garantir que todas as crianças tenham acesso a diferentes materiais, espaços e possibilidades expressivas; observar criticamente livros e imagens; intervir diante de frases que naturalizam inferioridade ou exclusão; apresentar personagens diversos; problematizar de modo adequado à idade as divisões rígidas; e construir ambientes em que meninas e meninos possam experimentar cuidado, investigação, movimento, liderança, sensibilidade, criação e cooperação.

Essa abordagem beneficia também os meninos. A presença das mulheres no currículo não é “assunto de meninas”. Meninos precisam crescer conhecendo, respeitando e admirando mulheres como produtoras de conhecimento e referências de autoridade. Ao mesmo tempo, precisam ser libertados de modelos de masculinidade que associam força à ausência de afeto, liderança ao controle e coragem à negação da vulnerabilidade.

Na Educação Básica, a transformação precisa continuar transversalmente. História, Ciências, Matemática, Literatura, Artes, Geografia, Educação Física e demais áreas podem interrogar seus próprios cânones e modos de representação. Não se trata de criar uma disciplina isolada sobre mulheres, mas de perguntar como cada área seleciona autores, exemplos, personagens, problemas, imagens e narrativas.

A literatura oferece um campo particularmente fecundo. A simples escolha de uma autora mulher não garante uma abordagem crítica, mas amplia possibilidades quando acompanhada de mediação que interogue relações de poder, construções de personagem, julgamentos morais, autonomia, corpos e expectativas sociais. O mesmo vale para imagens: não basta que meninas e mulheres apareçam; é necessário observar o que fazem, onde estão, como seus corpos são representados e que papéis lhes são atribuídos.

O currículo oculto, portanto, precisa tornar-se objeto de formação profissional. Muitas práticas discriminatórias não resultam de intenção consciente, mas de naturalizações sedimentadas. Por isso, a revisão curricular não pode assumir um tom meramente acusatório. Precisa criar condições para que educadores analisem criticamente seus próprios repertórios, reconheçam contradições e construam alternativas.

Essa postura se aproxima de Freire (1996), para quem a reflexão crítica sobre a prática é condição da formação permanente. Também dialoga com Freinet (1975; 1996), cuja pedagogia valoriza cooperação, livre expressão, autoria e participação. Um currículo menos sexista não nasce de prescrições descontextualizadas, mas de coletivos capazes de observar a realidade, estudar, experimentar e reorganizar suas práticas.

6 EDUCAÇÃO, PROTEÇÃO E ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS

A aproximação com o tema das mulheres no currículo também atravessa experiências relacionadas à violência e à proteção. Ao revisitar minha infância, reconheci uma situação de violência sexual vivida quando eu tinha aproximadamente cinco ou seis anos, praticada por um adulto conhecido da família. A mudança em meu comportamento foi inicialmente interpretada como falta de educação e, quando consegui relatar o que acontecia, minha palavra não foi imediatamente acolhida como deveria.

A experiência pessoal não é apresentada aqui para substituir análise por testemunho, mas porque contribuiu para construir uma pergunta pedagógica: que condições as instituições educativas oferecem para que crianças reconheçam situações de violência, expressem desconfortos, estabeleçam limites e encontrem adultos capazes de escutá-las e protegê-las?

A proteção da infância demanda uma educação apropriada às diferentes idades, capaz de trabalhar respeito ao corpo, direito de recusa, reconhecimento de contatos indesejados, busca de pessoas de confiança, valorização da palavra da criança e construção de redes de proteção. A escola não substitui os serviços de saúde, assistência social, segurança ou justiça, mas integra uma rede social estratégica para prevenção, identificação de sinais e encaminhamento responsável.

A violência contra as mulheres também atravessa a história de minha família. Minha mãe, em seu primeiro casamento, sofreu violências físicas e psicológicas e conseguiu deixar aquela situação com apoio familiar. Essa memória evidencia a importância das redes de proteção e ajuda a compreender por que a violência não pode ser reduzida a um acontecimento privado. Ela se relaciona a desigualdades históricas de poder, dependência econômica, controle, isolamento e naturalização da autoridade masculina.

Pateman (1993) permite situar essas experiências no interior de uma ordem social mais ampla. O patriarcado não é apenas um conjunto de atitudes individuais: constitui uma estrutura histórica que organiza relações, direitos e expectativas. Quando meninas são educadas para servir, agradar, obedecer e suportar,

enquanto meninos são educados para controlar e decidir, forma-se um terreno simbólico que pode sustentar relações desiguais na vida adulta.

A legislação brasileira reconhece progressivamente a responsabilidade social e educacional nesse campo. A Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, consolidou mecanismos de prevenção e enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher. A Lei nº 14.164/2021 incorporou aos currículos da Educação Básica conteúdos relativos à prevenção da violência contra a mulher e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ao estabelecerem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, também são essenciais para uma abordagem que não separe gênero de raça e colonialidade.

Entretanto, uma política de prevenção não pode limitar-se a uma palestra anual ou a uma semana temática. A prevenção começa na organização cotidiana das relações. Começa quando a escola respeita a palavra da criança, quando ensina que ninguém deve tocar seu corpo contra sua vontade, quando recusa brincadeiras humilhantes, quando não romantiza controle e ciúme, quando amplia repertórios de masculinidade e feminilidade e quando reconhece as mulheres em posições de autoridade, produção e autonomia.

Também começa quando os profissionais recebem formação para reconhecer sinais de violência e sabem acionar a rede de proteção. A responsabilidade institucional não pode ser substituída por improvisação individual. É necessário conhecer protocolos, limites de atuação, fluxos de encaminhamento e formas de escuta que evitem revitimização.

Ao inserir a prevenção das violências no debate curricular, é preciso evitar outro risco: reduzir as mulheres à condição de vítimas. O currículo deve abordar as estruturas que produzem violência e, simultaneamente, reconhecer redes de resistência, movimentos sociais, conquistas legais, estratégias de autonomia e protagonismo. A denúncia da violência precisa caminhar com o anúncio de outras formas de convivência.

Essa perspectiva também exige cuidado com a linguagem pedagógica. Trabalhar direitos das mulheres e prevenção da violência não significa transferir para crianças pequenas conteúdos inadequados à idade. Significa construir, em cada etapa, experiências compatíveis com o desenvolvimento: respeito, consentimento em linguagem simples, igualdade, cuidado compartilhado, reconhecimento de sentimentos, proteção, não discriminação e busca por ajuda.

A educação pode contribuir para que meninas aprendam que sua voz possui valor e para que meninos aprendam que relações não se constroem pelo controle. Pode ajudar crianças e jovens a compreender que afeto não autoriza violência e que cuidado não é submissão. Pode, sobretudo, romper o silêncio que transforma situações de violência em segredos privados.

Essa dimensão reforça o sentido político do currículo. Escolher o que ensinar sobre as mulheres é também escolher quais relações sociais queremos naturalizar e quais pretendemos transformar.

7 MULHERES QUE ME ENSINARAM A ANUNCIAR: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E SABERES DO TERRITÓRIO

Se algumas experiências de vida e trabalho aproximaram-me da denúncia, outras mostraram que o anúncio já existe em práticas cotidianas, muitas vezes construídas antes mesmo de receberem esse nome.

No final da década de 1990, atuei como monitora de Educação Básica vinculada à Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel” (FUNAP), no Presídio Feminino do Tatuapé, trabalhando com Educação de Jovens e Adultos. O trabalho buscava aproximar-se de princípios freirianos, partindo de temas significativos às estudantes, e incluía atividades culturais e recursos inspirados no Teatro do Oprimido. Uma biblioteca foi criada e recebeu o nome **Vivendo é Aprendendo**, escolhido pelas próprias mulheres privadas de liberdade.

As conversas naquele contexto revelavam trajetórias atravessadas por violência, abandono, dependência afetiva e econômica e responsabilização por atos relacionados aos companheiros. Algumas mulheres narravam ter assumido crimes ou participado de situações ilícitas sob pressão ou para proteger parceiros. Outras relatavam anos de violência doméstica antes da situação que culminara no encarceramento. Essas narrativas não eliminam a responsabilidade individual pelos atos praticados, mas mostram que trajetórias penais também precisam ser compreendidas em suas relações sociais e de gênero.

O cárcere evidenciava ainda uma dupla punição simbólica. Além da pena judicial, muitas mulheres enfrentavam condenação moral por romper expectativas atribuídas ao feminino. A mulher encarcerada era frequentemente julgada não apenas pelo delito, mas por não corresponder à imagem social da mãe cuidadora, dócil e abnegada. Essa experiência ampliou minha compreensão sobre os mecanismos pelos quais gênero organiza percepções de culpa, respeito e pertencimento social.

Em outro momento, atuei na formação de profissionais de um Centro de Acolhida Especial para Mulheres em Situação de Violência. A equipe precisava fortalecer metodologias de acolhimento que favorecessem escuta, participação e expressão das mulheres e das crianças atendidas. O percurso, organizado em dez encontros, articulou princípios da Pedagogia Freinet e do Teatro do Oprimido, valorizando cooperação, diálogo, livre expressão e participação ativa.

Essa experiência reforçou uma convicção: processos educativos destinados a mulheres em situação de violência não podem reproduzir relações de tutela. A proteção é indispensável, mas precisa caminhar com o reconhecimento da autonomia. A mulher atendida não pode ser reduzida ao problema que vive. Ela é sujeito que possui história, conhecimentos, decisões, contradições, afetos e possibilidades.

No campo da assessoria educacional, desenvolvi também um trabalho com mães de crianças e adolescentes atendidos por um Centro para Crianças e Adolescentes no Itaim Paulista, zona leste de São Paulo. Em vez de iniciar pelos déficits, procuramos reconhecer conhecimentos e potencialidades. Descobrimos, entre as participantes, manicure, decoradora de festas, produtora de sabão, trabalhadora da limpeza e outras mulheres que possuíam saberes e serviços, embora muitas morassem próximas e não conhecessem as habilidades umas das outras.

A partir desse mapeamento, constituiu-se uma pequena rede de consumo solidário: conhecer, divulgar e, sempre que possível, contratar os serviços e adquirir os produtos das próprias mulheres do território. O efeito mais significativo não se restringia à renda. As participantes começavam a reconhecer umas às outras como pessoas que sabiam, produziam e criavam soluções.

Essa experiência é pedagogicamente importante porque desestabiliza uma forma recorrente de relação institucional com as famílias. Muitas vezes, a escola ou o serviço socioeducativo aproxima-se das mulheres apenas para orientar, corrigir, informar ou cobrar. Quando o ponto de partida é o reconhecimento dos saberes existentes, modifica-se a relação de poder. As mulheres deixam de ser apenas destinatárias e passam a ser reconhecidas como produtoras de conhecimento.

Mais recentemente, em minha atuação na Educação Infantil, a defesa do direito à amamentação também tornou visível a relação entre currículo, instituição e direitos das mulheres. O projeto CEI Amigo do Peito, desenvolvido no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, incentiva a continuidade do aleitamento. Na unidade em que trabalho, compreendi que o apoio à amamentação não poderia limitar-se a orientações verbais. Era necessário criar condições concretas de acolhimento.

Organizamos um espaço confortável e reservado para mães que desejavam amamentar seus bebês durante o período de permanência no CEI. A equipe participou de formação e foram asseguradas formas de recebimento e armazenamento adequado do leite materno, conforme os protocolos institucionais. A ação demonstrou que uma unidade educacional pode ser espaço de promoção dos direitos das mulheres e de compartilhamento da responsabilidade pelo cuidado.

Ao mesmo tempo, essa experiência exige uma reflexão crítica: valorizar a maternidade não pode significar reduzir a identidade feminina à condição de mãe. A mulher que amamenta é sujeito de direitos, e a mulher que, por diferentes razões, não amamenta também precisa ser respeitada. O currículo que reconhece o cuidado precisa evitar transformá-lo novamente em destino feminino.

Essas experiências — no cárcere, no acolhimento de mulheres em situação de violência, no território periférico e na Educação Infantil — não constituem “resultados” da pesquisa de mestrado. Elas integram a trajetória que construiu minha pergunta e funcionam como cenas formativas. Em todas, reaparece uma mesma questão: o que muda quando as mulheres deixam de ser tratadas apenas como destinatárias de ações e passam a ser reconhecidas como sujeitos de conhecimento, decisão e autoria?

A resposta aponta para uma dimensão fundamental do anúncio curricular. Não basta falar sobre mulheres; é necessário construir o currículo **com** elas. Isso pode significar conhecer as mulheres que fizeram a história do bairro, convidar profissionais e lideranças do território, registrar memórias de avós, mapear autoras e artistas locais, estudar pesquisadoras contemporâneas, reconhecer os conhecimentos das famílias e criar condições para que essas vozes participem da produção curricular.

Quando a escola faz isso, desloca o conhecimento de um lugar exclusivamente distante e consagrado. As crianças passam a perceber que saberes possuem rosto, território e história. As mulheres da comunidade deixam de aparecer apenas como mães de alunos e passam a ser reconhecidas também como trabalhadoras, artistas, cuidadoras, pesquisadoras, empreendedoras, militantes, narradoras, leitoras e produtoras de cultura.

O anúncio começa, muitas vezes, em gestos dessa natureza: quando uma mulher reconhece outra como alguém que sabe; quando um coletivo registra uma história antes silenciada; quando uma menina encontra uma referência que amplia seu horizonte; quando um menino aprende a respeitar mulheres como autoridades; quando a instituição transforma acolhimento em direito e escuta em participação.

8 DA DENÚNCIA AO ANÚNCIO: FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR

Paulo Freire oferece uma chave decisiva para organizar o horizonte propositivo desta reflexão. A denúncia corresponde à leitura crítica das estruturas que desumanizam; o anúncio expressa a possibilidade histórica de construir outras relações. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) insiste que a realidade não é destino imutável. Ler criticamente o mundo é condição para agir sobre ele.

No currículo, denunciar significa identificar apagamentos, silenciamentos, estereótipos, hierarquias e formas de violência simbólica. É perceber a predominância de referências masculinas; reconhecer a associação recorrente entre mulheres, domesticidade e cuidado; problematizar a ausência de mulheres negras, indígenas, migrantes, periféricas e com deficiência; examinar a forma como meninas e meninos são posicionados no cotidiano; e observar quais conhecimentos são tratados como universais.

Mas a denúncia não pode encerrar o processo. Anunciar significa criar outras possibilidades de seleção, representação e relação. Não se trata de substituir um cânone masculino por um cânone feminino, nem de construir uma lista de “mulheres importantes” a ser acrescentada ao currículo. O anúncio exige rever os critérios de legitimidade e as práticas pelas quais o conhecimento circula.

A formação continuada torna-se, nesse movimento, um espaço estratégico. Os arquivos que estruturam a pesquisa de mestrado propõem uma abordagem qualitativa e implicada, com análise documental, questionários, rodas de conversa e registros de campo. A dimensão propositiva deverá ser construída posteriormente, a partir da interpretação dos dados, como projeto de ação formativa. Essa

distinção é importante: a formação não pode ser apresentada como intervenção já realizada no campo da pesquisa, mas como produto a ser fundamentado nas necessidades identificadas.

Do ponto de vista conceitual, entretanto, já é possível explicitar princípios para essa formação. O primeiro é o diálogo. Freire (1967; 1987) recusa a educação bancária, na qual um sujeito detém o conhecimento e o deposita no outro. Uma formação sobre gênero e currículo não pode reproduzir verticalidade e culpabilização. Precisa criar condições para que profissionais analisem situações concretas, reconheçam contradições, mobilizem experiências e ampliem repertórios.

O segundo princípio é a problematização. Em vez de começar por definições abstratas, o percurso formativo pode partir de situações reais: uma imagem de livro, uma divisão de brinquedos, uma fala de criança, uma escolha literária, um planejamento, uma campanha institucional, a lista de autores utilizados por uma área do conhecimento ou a memória de mulheres do território. O cotidiano torna-se objeto de estudo.

O terceiro princípio é a cooperação, aproximando-se das contribuições de Freinet (1975; 1996). A livre expressão, o trabalho coletivo, a autoria e a comunicação podem materializar-se em estratégias como inventários curriculares, análise cooperativa de documentos, relatos de prática, textos livres, registros reflexivos, painéis de referências, assembleias e produção coletiva de propostas.

O quarto princípio é a contextualização. A pesquisa propõe que os resultados funcionem como uma **matriz de possibilidades formativas**, e não como sequência rígida. Cada unidade educacional possui território, público, história institucional, repertórios e tensões próprias. Uma formação comprometida com o anúncio precisa preservar unidade ética e teórica sem ignorar as singularidades locais.

Nessa perspectiva, o tema gerador não deve ser imposto previamente a todos os grupos. A leitura do contexto pode revelar necessidades distintas: em uma unidade, o problema central pode ser a divisão sexual das brincadeiras; em outra, a ausência de mulheres negras e indígenas nos materiais; em outra, a prevenção das violências; em outra, a predominância de autores masculinos; em outra, a relação entre maternidade, cuidado e trabalho.

Os resultados da investigação poderão, posteriormente, ser articulados a esses temas de maneira rizomática. A metáfora da rede ajuda a compreender a proposta: gênero conecta-se a raça, classe, território, geração, deficiência, migração, trabalho, literatura, ciência, violência, cuidado, memória e participação política. Um percurso formativo pode entrar pela literatura e chegar à colonialidade; pode começar pela organização dos espaços e alcançar a divisão sexual do trabalho; pode iniciar pela história do território e chegar à produção de conhecimento das mulheres.

A formação precisa também produzir efeitos sobre materiais e planejamentos. Algumas possibilidades são: realizar inventários de autoras, cientistas, artistas e lideranças; revisar sequências didáticas; analisar criticamente imagens; ampliar acervos literários; mapear mulheres do território; construir

critérios para seleção de materiais; comparar currículo prescrito e prática; revisar representações sobre cuidado; planejar ações permanentes de prevenção das violências; e registrar práticas que já desafiam os padrões identificados.

Esse movimento evita que o tema fique restrito a datas comemorativas. O Dia Internacional da Mulher pode ser um momento importante, mas não pode carregar sozinho a responsabilidade de um trabalho curricular que deve atravessar o ano inteiro. A presença das mulheres precisa integrar os diferentes componentes e experiências educativas como parte constitutiva do conhecimento humano.

O anúncio também precisa reconhecer resistências já existentes. A escola não é apenas lugar de reprodução. Professoras, professores, crianças, estudantes, famílias e comunidades produzem práticas que desafiam normas e ampliam possibilidades. Identificar essas experiências é metodologicamente relevante porque impede que a análise construa um diagnóstico totalizante de opressão. Há contradições, deslocamentos, invenções e experiências singulares que podem subsidiar a formação.

Essa postura é coerente com o rigor qualitativo descrito na metodologia da pesquisa. Bardin (2016) oferece procedimentos para análise temática de conteúdo, mas a interpretação precisa permanecer atenta ao contexto, às divergências e aos casos que tensionam padrões. A triangulação entre documentos, questionários, rodas de conversa e registros não deve buscar confirmação mecânica, mas compreender convergências, diferenças e contradições.

No projeto de pesquisa, sete categorias iniciais organizam o olhar: gênero e relações de poder; presenças, ausências e silenciamentos; representações e estereótipos; interseccionalidade e diversidade das mulheres; colonialidade de gênero e do conhecimento; currículo prescrito, interpretado e praticado; denúncia, anúncio e necessidades formativas. Como categorias iniciais, elas poderão ser modificadas pelo campo. No presente capítulo, funcionam como lentes para pensar o anúncio.

Anunciar outro currículo significa, portanto, transformar critérios de seleção, ampliar vozes e revisar relações. Significa reconhecer mulheres como sujeitos da história, da ciência, das artes, da política, da literatura, da tecnologia, do trabalho, do cuidado e da vida comunitária, sem reduzir nenhuma dessas dimensões a um destino natural. Significa reconhecer diferenças sem convertê-las em hierarquias.

Mais do que produzir uma lista de conteúdos, trata-se de construir uma postura curricular.

9 SETE LENTES PARA INTERROGAR O CURRÍCULO

A sistematização construída na pesquisa permite reunir sete lentes que podem orientar a leitura crítica de documentos, materiais e práticas. Elas não são uma rubrica fechada nem substituem a análise contextual, mas ajudam a transformar inquietações gerais em perguntas observáveis.

1. Gênero e relações de poder. Quem fala? Quem decide? Quem é representado como autoridade?

Que atividades e atributos são associados a mulheres e homens? Existem binarismos

naturalizados, como razão/emoção, força/fragilidade, liderança/cuidado, público/privado? A análise não deve buscar apenas diferenças, mas observar quando essas diferenças são transformadas em hierarquias.

- 2. Presenças, ausências e silenciamentos.** Quais mulheres aparecem? São nomeadas? Possuem biografia, autoria e contexto? Integram a narrativa principal ou surgem nas margens? Existem presenças apenas episódicas, decorativas ou excepcionais? Que mulheres permanecem completamente ausentes?
- 3. Representações e estereótipos.** As mulheres aparecem predominantemente como mães, esposas, cuidadoras, figuras frágeis, passivas ou associadas à beleza? Há diversidade de ocupações, corpos, idades, territórios e experiências? São mostradas tomando decisões, criando, pesquisando, liderando, produzindo e transformando?
- 4. Interseccionalidade e diversidade.** A categoria “mulheres” contempla raça, classe, território, geração, deficiência, migração e pertencimento cultural? Mulheres negras e indígenas aparecem apenas em situações de opressão ou também como produtoras de conhecimentos e protagonistas? O currículo reconhece que desigualdades de gênero se articulam a outras estruturas?
- 5. Colonialidade de gênero e do conhecimento.** Quais epistemologias são legitimadas? O conhecimento europeu aparece como universal enquanto outros saberes são classificados apenas como tradição ou cultura? Existem autoras e referências africanas, afro-brasileiras, indígenas e latino-americanas? A análise reconhece a contemporaneidade dessas produções?
- 6. Currículo prescrito, interpretado e praticado.** O que os documentos orientam? Como os profissionais interpretam essas orientações? Que materiais escolhem? O que acontece efetivamente no cotidiano? Onde surgem aproximações, distanciamentos, contradições e resistências?
- 7. Denúncia, anúncio e necessidades formativas.** O que precisa ser problematizado? Que experiências já anunciam outras possibilidades? Que repertórios faltam? Que práticas podem ser revistas? Que conhecimentos produzidos por mulheres do território podem integrar o currículo? Que condições institucionais são necessárias para sustentar as mudanças?

Essas lentes permitem deslocar a discussão de um plano abstrato para a análise concreta. Uma biblioteca escolar pode ser examinada por autoria, protagonismo das personagens, diversidade racial e territorial e formas de representação. Uma sequência de História pode ser analisada pela centralidade atribuída a diferentes sujeitos. Um espaço de Educação Infantil pode ser observado a partir da circulação de meninas e meninos, dos materiais oferecidos e das intervenções adultas. Uma formação docente pode

mapear repertórios e inseguranças sem reduzir os profissionais a culpados por estruturas que são também sociais e históricas.

A lente final é particularmente importante porque mantém aberta a dimensão propositiva. O objetivo não é apenas encontrar problemas, mas reconhecer condições de mudança. Essa orientação evita tanto o negacionismo das desigualdades quanto o fatalismo.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DEVOLVER OS NOMES À HISTÓRIA

Escrever sobre as mulheres no currículo levou-me de volta aos documentos de minha família.

Maria de Jesus. Belarmina Maria de Jesus.

Dois nomes preservados em papéis antigos e, por muito tempo, quase ausentes de minha memória. Não conheço toda a história dessas mulheres e talvez nunca consiga reconstruí-la completamente. O rigor acadêmico exige não preencher as lacunas com certezas imaginadas. Ainda assim, a própria existência das lacunas produz conhecimento: faz perguntar por que algumas histórias chegam até nós em detalhes e outras sobrevivem apenas em fragmentos.

A pergunta ultrapassa a genealogia. Quantas mulheres indígenas tiveram seus nomes substituídos? Quantas mulheres negras foram registradas pelas relações de servidão e não por suas trajetórias? Quantas trabalhadoras sustentaram comunidades sem serem reconhecidas como produtoras de conhecimento? Quantas professoras construíram escolas e desapareceram da memória institucional? Quantas mães organizaram movimentos em defesa da educação? Quantas cientistas, escritoras, artistas e lideranças permaneceram nas margens dos livros?

O currículo pode prolongar esses apagamentos. Mas também pode interrompê-los.

Essa é a passagem fundamental da denúncia ao anúncio. Denunciar é perguntar por que tantos nomes desapareceram e por que determinadas experiências foram tratadas como secundárias. Anunciar é construir condições para que outros nomes não desapareçam e para que as novas gerações encontrem uma história humana mais plural.

O anúncio não exige retirar os homens do currículo nem substituir uma hegemonia por outra. Exige retirar a experiência masculina, branca e europeia do lugar de falsa universalidade e construir narrativas nas quais diferentes sujeitos possam ser reconhecidos como participantes da história e produtores de conhecimento.

Para isso, não basta adicionar biografias femininas. É necessário rever critérios de seleção, materiais, bibliografias, imagens, ambientes, linguagens e relações. É preciso compreender que currículo também se produz nas expectativas sobre meninas e meninos, na organização dos espaços, na escolha dos brinquedos, no acolhimento da palavra da criança, na prevenção das violências e no reconhecimento dos saberes das famílias e dos territórios.

A interseccionalidade impede que a categoria mulher seja tratada como homogênea. A decolonialidade questiona hierarquias epistemológicas. Os estudos de gênero revelam a historicidade das diferenças. A teoria curricular mostra as mediações entre prescrição e prática. Freire oferece a passagem crítica entre denúncia e anúncio; Freinet contribui com princípios de cooperação, livre expressão e autoria. Juntas, essas perspectivas permitem pensar uma formação docente que não entregue respostas prontas, mas construa condições para leitura crítica e transformação das práticas.

A pesquisa de mestrado que dá origem a este capítulo encontra-se em desenvolvimento. Seus procedimentos empíricos deverão permitir compreender como essas questões se materializam nos documentos e nas interpretações de profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Por isso, este texto não antecipa conclusões. Ele organiza o horizonte teórico, ético e autobiográfico a partir do qual os dados serão lidos.

Talvez uma das tarefas mais profundas de um currículo democrático seja justamente esta: **devolver nomes à história**.

Devolver autoria às mulheres. Devolver-lhes presença para além das datas comemorativas. Devolver-lhes a ciência, a política, a literatura, a arte, a tecnologia, o trabalho, o cuidado, a palavra e a memória. E reconhecer que elas sempre estiveram nesses lugares, ainda que os registros não lhes tenham atribuído igual visibilidade.

Que meninas possam encontrar referências que ampliem suas possibilidades de existência. Que meninos cresçam reconhecendo mulheres como sujeitos de autoridade, conhecimento e direitos. Que as escolas não precisem esperar situações de violência para falar de igualdade, respeito e proteção. Que as mulheres dos territórios educativos sejam vistas não apenas como destinatárias de políticas, mas como produtoras de saberes e participantes da construção curricular.

Maria de Jesus e Belarmina Maria de Jesus permanecem, nesta escrita, como presença e pergunta. Seus nomes lembram que pesquisar é também escolher aquilo que nos recusamos a deixar desaparecer.

Esse é o anúncio: não uma resposta concluída, mas um horizonte de transformação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDEDORES SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics**. University of Chicago Legal Forum, Chicago, v. 1989, art. 8, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1975.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 16, p. 193-210, jan./abr. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCARPATO, Marta. A livre expressão na Pedagogia Freinet. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 1, p. 620-628, 2017.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais**. 2011. Tese (Livre-docência em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.