

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IZELMA DE SOUZA COSTA

MULHERES, VIVÊNCIAS E VIOLÊNCIAS: REALIDADES DA BEIRA DO RIO

SÃO CARLOS - SP

2026

IZELMA DE SOUZA COSTA

MULHERES, VIVÊNCIAS E VIOLÊNCIAS: REALIDADES DA BEIRA DO RIO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

SÃO CARLOS - SP

2026

Costa, Izelma de Souza

Mulheres, vivencias e violências: realidades da beira do rio / Izelma de Souza Costa -- 2026.
146f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Luiz Bezerra Neto

Banca Examinadora: Anselmo Alencar Colares, Géssica Priscila Ramos, Simone de Oliveira Mestre, Vanderlei Amboni

Bibliografia

1. Violência de gênero. 2. Sistema Organizacional Modular de Ensino. 3. Formação docente, Educação sexual. I. Costa, Izelma de Souza. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de
Doutorado do candidato Izelma de Souza Costa, realizada em 27/02/2026:

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (orientador) UFSCar

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
UFOPA

Profa. Dra. Géssica Priscila Ramos
UFSCar

Profa. Dra. Simone de Oliveira Mestre
UFSCar

Prof. Dr. Vanderlei Amboni
UNESPAR

À minha vó, Maria – in memoriam – uma parteira multisciente das margens do Rio Amazonas e de suas formas de sobreviver sobre as águas.

À minha mãe, Maria Rita, por seu exemplo de força e bondade diante da dureza que a vida lhe impôs.

A todas as mulheres que lutam para ressignificar seus sofrimentos transformando dor em potência coletiva.

AGRADECIMENTOS

Meu percurso de sobrevivência humana até a escrita deste texto está condicionado a uma rede de entrelaçamentos e sustentação de base multifatorial que inclui suporte afetivo, emocional, material, econômico e intelectual.

Tenho ciência de que, enquanto pessoa humana, necessitei e necessito de cada uma destas pessoas para compor minha história. Afinal, nós, humanos, somos seres gregários e temos dificuldades para existir e evolucionar sozinhos, já que, em se tratando da espécie humana, nenhum espécime desenvolve sua humanidade de maneira isolada.

Assim, deixo aqui registrada a nomeação das pessoas que são cúmplices de minha jornada de vida e do meu existir no mundo na condição de pessoa, de mulher, de professora e de estudante em constituição da própria humanidade para a experiência da vida em coletividade e também na minha própria individualidade.

Às pessoas que compõem o meu núcleo de origem: Maria Rita, José, Josivan, Josinaldo, Cleber (*in memoriam*), Maria (*in memoriam*) e Valentina, pelo suporte afetivo, emocional e material que me permitiu ter estrutura para re-existir e enfrentar as intempéries que a vida oferece;

Ao professor Dr. Luiz Bezerra pela oportunidade, acolhimento e generosidade em partilhar seus conhecimentos, e conduzir meu pensar com respeito a minha personalidade e liberdade para que eu construa minha autonomia, enquanto ser cognoscente, em processo de apropriação intelectual da cultura humana;

A todas as professoras e professores que me auxiliaram na construção do meu saber. Em especial, àquela que me amparou na minha primeira revolução para o domínio mínimo do código linguístico, professora Maria Estela Costa Farias;

Aos (Às) ex- e atuais alunos e alunas que tanto contribuíram e continuam contribuindo para a constituição de minha personalidade docente e minha prática pedagógica enquanto figura docente;

Aos (Às) colegas de trabalho das escolas estaduais Irandyr Pontes Nunes, José de Anchieta, Maria Merian dos Santos Cordeiro Fernandes e Murilo Braga pela convivência laboral, pela vivência ética, pelos ensinamentos sobre docência, pelas formas de companheirismo, atos de solidariedade e respeito pela profissão;

Aos (Às) colegas da Escola Estadual Deusolina Salles Farias, do Instituto de Educação do Território Federal do Amapá, da Universidade Federal do Amapá, da Faculdade de Macapá, da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara e da Universidade Federal de São

Carlos, minha gratidão pelas vivências coletivas dos processos de ensino-aprendizagem;

A cada colega do GEPEC, no período de junho de 2021 até o presente, pela colaboração nas discussões, (re)elaboração e síntese coletiva do pensamento; em específico, a Klívia de Cássia Silva Nunes pelo acolhimento inicial no grupo; a Elane Rodrigues de Oliveira pela parceria e apoio durante o processo de doutoramento; a Vanderlei Amboni por sua generosidade acadêmica, disponibilidade e solidariedade ética; e a Arlindo Lins de Melo Júnior pela amizade sem motivos e pelos longos áudios de incentivos e apoio para que eu não desistisse;

À Secretaria de Educação do Estado do Amapá por conceder autorização do campo de pesquisa, especialmente às coordenadoras Aline Gomes Barbosa e Ana Paula Conceição Ferreira;

Ao pedagogo Cristian Rocha e à pedagoga Felizia da Luz Ramos Mendes, por todas as viagens, histórias, risadas, compartilhamentos de alimentos, água, informações, angústias, barcos, perrengues diurnos e noturnos por lugares que jamais imaginei ir;

Às professoras e aos professores do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME), pela solidariedade em colaborar com a pesquisa, pelas boas conversas e amizades construídas na vivência da docência fluvial e ribeirinha;

Ao Prof. Dr. Welson Barbosa Santos, por encorajar-me a ingressar na UFSCar;

À Profa. Dra. Andreza Marques de Castro Leão, pelo exemplo de humanidade e acolhimento da diversidade humana, enquanto figura docente feminina no espaço da universidade pública brasileira, e por me introduzir aos processos de escrita acadêmica;

Ao Prof. Dr. Raimundo Nonato Picanço Souto, pelos encaminhamentos, orientações, incentivos, puxões de orelha e insistência para eu entrar na universidade quando eu nem sequer sabia o que era, tampouco conhecia a finalidade de uma universidade;

Ao Prof. Dr. Fabrício Holanda e Holanda pela longa amizade, pela solidariedade e pelo exemplo de grandeza humana e humildade acadêmica;

A todas as figuras femininas que compõem o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

Um agradecimento especial às professoras que, no exercício da docência, me afetaram pela postura profissional, pela ética, pela humanidade e pela autenticidade e que, por isso, somam-se às figuras que levo na memória como referências femininas de personalidade e maturidade docente para o exercício do magistério em qualquer nível ou modalidade de ensino. São elas:

Profa. Dra. Aída Victoria Garcia Montrone, por sua disponibilidade e generosidade em

acolher brasileiras e brasileiros de um Brasil distante e com poucas oportunidades;

Profa. Dra. Géssica Priscila Ramos, por seu exemplo de prática de ensino, didática docente que encanta e desperta a vontade de conhecer e aprender;

Profa. Dra. Iraí Maria de Campos Teixeira pela forma humana com a qual me recepcionou e exemplificou na prática como uma figura feminina conduz seus e suas discentes na universidade;

Profa. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, pelo exemplo de leveza e alegria genuína ao ministrar aulas;

A cada docente que generosamente aceitou o convite para compor a banca de qualificação e defesa e, deste modo, colaborou com o fortalecimento e aprimoramento do texto com seus conhecimentos, experiências e sugestões ao processo formativo, bem como com as relações que a experiência acadêmica oferece;

Ao Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares pela leitura atenta, sugestiva e sensível do texto de qualificação, por sua presença e colaboração na defesa;

Ao Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira por sua disponibilidade acadêmica, por seu exemplo de luta e resistência com a educação no Amapá, por acolher a diversidade humana na universidade pública e pela amizade;

À Profa. Dra. Débora Mate Mendes por seu olhar cuidadoso e afetuoso com a população amapaense, com o texto e com as vivências amazônicas;

À Profa. Dra. Géssica Priscila Ramos, pela leitura detalhada e por contribuições valiosas;

Ao Prof. Dr. Marcos Cassin pelas orientações sobre o método no seminário de teses e dissertações e pela colaboração na defesa;

Ao Prof. Dr. Nilson Fernandes Dinis pela compreensão e direcionamento literário específico;

À Profa. Dra. Simone de Oliveira Mestre pelo exemplo de sensibilidade e solidariedade, orientações e disponibilidade acadêmica;

Ao professor Vanderlei Amboni pela leitura criteriosa e pelas significativas contribuições na defesa;

À Universidade Federal de São Carlos por permitir que pessoas do Brasil inteiro tenham acesso e oportunidade de estudar em seus espaços.

A energia da floresta¹

A a a eee

A a a eee

A a a eee

A a a eee

A a a eee

A a a eee

Venho da mata, trago a luz da miração

Nestes encantos nixi pae e kawa

Fazendo a transformação

A a a eee

A a a eee

A a a eee

Venho da mata, dos encantos da jiboia

É da floresta

Somos índio ayahuasca

A a a eee

A a a eee

A a a eee

Ei huni pae mó pae mó

Ei huni pae mó pae mó

Ei huni pae mó pae mó

¹ A maioria das epígrafes deste trabalho são músicas. Por isso, foram colocadas notas de rodapé para explicar a intencionalidade com a qual cada letra foi utilizada. Entretanto, o leitor ou a leitora está livre para interpretá-las de acordo com sua apropriação histórico-cultural, podendo inclusive discordar do uso de cada letra em relação ao conteúdo do trabalho. Esta primeira música foi usada por representar a voz, a cultura e a diversidade dos povos originários da Amazônia brasileira e internacional. Ela descreve o poder do ritual da miração espiritual das populações indígenas, o conhecimento, a sabedoria e a medicina ancestral humanas das florestas e as águas, bem como apresenta elementos da diversidade de outras formas de vida da região que são refletidas na vida cotidiana

*Eu pedi mãe natureza
Me de paz me dê firmeza
Para eu poder caminhar*

*Vou caminhando dentro desta luz divina
A força que em nós ensina
Colorindo a miração*

*E a a eee
E a a eee
E a a eee*

*Ei huni pae mó pae mó
Ei huni pae mó pae mó
Ei huni pae mó pae mó*

Composição: Txana Ibã; intérprete: Ibã Huni Kuin (2018)

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza quantitativa, teve como objetivo compreender como se deu o processo de naturalização das formas de violência contra as mulheres em comunidades ribeirinhas na atualidade. Para tanto, buscaram-se, na literatura, evidências que aclarassem como esse processo ocorreu historicamente até os dias atuais. Para a coleta de dados, utilizaram-se a observação e a aplicação de um questionário do tipo semiaberto a um total de 25 participantes, entre mulheres e homens de diferentes componentes curriculares do Ensino Fundamental II e Ensino Médio do Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME), na tentativa de esclarecer se as lacunas formativas em educação sexual dos e das docentes interferem em suas práticas pedagógicas relacionadas ao enfrentamento das violências contra mulheres em regiões ribeirinhas. Para análise e interpretação dos dados, buscou-se sustentação teórica nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, de modo que a discussão dos resultados foi ancorada também na pedagogia decorrente desse método, isto é, a pedagogia histórico-crítica entrelaçada à literatura feminista e de educação sexual. Os resultados apontaram que o SOME tem fragilidades, enquanto um sistema que atende às comunidades ribeirinhas da Amazônia amapaense, em relação à falta de regulamentação própria, à falta de estrutura nas comunidades, além de carências formativas diversas, principalmente para enfrentar violências contra as mulheres. A consequência dessa lacuna formativa é a ausência pedagógica da educação sexual nas práticas de professoras e professores nas escolas ribeirinhas do Amapá, ainda que seja notória a incidência de todas as formas de violência já descritas nas literaturas contra as mulheres. Por isso, está se sugerindo a educação sexual enquanto campo científico capaz de contribuir para a diminuição da violência contra as mulheres em regiões ribeirinhas a partir do processo formativo inicial e continuado no SOME.

Palavras-chave: Violência de gênero; Sistema Organizacional Modular de Ensino; Formação docente, Educação sexual; Feminismos.

RESUMEN

Esta investigación, de naturaleza cuantitativa, tuvo como objetivo comprender como se dio el proceso de naturalización de las formas de violencias contra las mujeres reflejadas en comunidades ribereñas en la actualidad. Para tanto, se ha buscado en la literatura, evidencias que aclararan como ese proceso ocurrió históricamente hasta los días actuales. Para la recopilación de los datos fue utilizada la observación y la aplicación de un cuestionario semiabierto a un total de veinticinco participantes entre mujeres y hombres de diferentes componentes curriculares de la enseñanza primaria y enseñanza secundaria del Sistema Organizacional de la Enseñanza Modular en el intento de aclarar si las brechas de formación en educación sexual de profesorado en general influyen en sus prácticas pedagógicas vinculadas al enfrentamiento de las violencias contra mujeres en regiones ribereñas? Para el análisis e interpretación de los datos, se ha buscado sustentación teórica en los fundamentos del Materialismo Histórico Dialéctico, de manera que la discusión de los resultados fue ancorada también en la pedagogía decurrente de este método, esto es, la Pedagogía Histórico-Crítica entrelazada con la literatura feminista y de educación sexual. Los resultados apuntan que el sistema SOME presenta debilidad mientras un sistema educacional de atendimento a las comunidades ribereñas de la Amazonía amapaense en relación a la falta de regulación propia, a la falta de estructura en las comunidades, además de carencias formativas diversas, principalmente para el enfrentamiento de las formas de violencias contra las mujeres. La consecuencia de esta brecha de formación es la ausencia pedagógica de la educación sexual en las prácticas del profesorado que trabajan en escuelas ribereñas de Amapá, aunque sea notoria la incidencia de todas las formas de violencias ya descritas en las literaturas contra las mujeres en regiones ribereñas. Por eso, está sugiriéndose la educación sexual mientras campo científico capaz de contribuir para la disminución de las formas de violencia contra las mujeres en regiones ribereñas a partir del proceso formativo inicial y continuado en el SOME.

Palabras clave: Violencia de género; Sistema Organizativo Modular de Enseñanza; Formación docente; Educación sexual; Feminismos.

ABSTRACT

This quantitative research aimed to understand how the process of normalization of forms of violence against women, as reflected in riverside communities today, has occurred. To that end, he searched the literature for evidence that would clarify how this process has historically occurred up to the present day. Data collection involved observation and the application of a semi-structured questionnaire to a total of twenty-five participants, both men and women, from different curricular components of Middle School and High School within the Modular Education Organizational System, in an attempt to clarify whether gaps in sexual education among teachers interfere with their pedagogical practices related to addressing violence against women in riverside communities. For the analysis and interpretation of the data, theoretical support was sought in the foundations of Historical Dialectical Materialism, so that the discussion of the results was also based in the pedagogy stemming from this method, that is, Historical-Critical Pedagogy intertwined with feminist and sex education literature. The results indicated that the SOME system presents weaknesses as an educational system serving riverside communities in the Amapá Amazon region, due to a lack of its own regulations, a lack of infrastructure in the communities, and various training deficiencies, especially regarding addressing forms of violence against women. The consequence of this educational gap is the pedagogical absence of sex education in the practices of teachers working in riverside schools in Amapá, even though is notorious the incidence of all forms of violence against women in riverside regions described in the literature. Therefore, sex education is being suggested as a scientific field capable of contributing to the reduction of forms of violence against women in riverside regions, starting from the initial and ongoing training process in SOME.

Keywords: Gender violence; Modular Organizational System for Education; Teacher training; Sex education; Feminism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Autodeclaração de gênero dos participantes	81
Gráfico 2 – Orientação sexual das pessoas participantes	82
Gráfico 3 – Local de nascimento das pessoas participantes	83
Gráfico 4 – Autodeclaração de cor e etnia.....	84
Gráfico 5 – Faixa etária dos participantes	86
Gráfico 6 – Cursos de graduação dos professores e das professoras.....	87
Gráfico 7 – Instituições de formação inicial docente	89
Gráfico 8 – Cursos de pós-graduação já realizados por docentes	90
Gráfico 9 – Formação para o trabalho com educação no campo.....	91
Gráfico 10 – Formação em educação sexual na formação inicial	92
Gráfico 11 – Disciplinas ou cursos que abordam a educação sexual	96
Gráfico 12 – Treinamentos ou sensibilização para o trabalho em áreas ribeirinhas	99
Gráfico 13 – Necessidade de formação mínima sobre as condições de trabalho no SOME .	101
Gráfico 14 – Quem deve oferecer a formação mínima sobre as condições de trabalho.....	107
Gráfico 15 – Tempo de atuação no SOME.....	108
Gráfico 16 – Conhecimento de uma proposta específica para população ribeirinha	109
Gráfico 17 – Percepção do SOME como uma política pública de educação	111
Gráfico 18 – Necessidade do trabalho em educação sexual voltado para o gênero	114
Gráfico 19 – Sentimento de estar preparado para o trabalho com educação sexual.....	114
Gráfico 20 – Tipos de violência contra as mulheres ribeirinhas percebidas por docentes	117
Gráfico 21 – Acolhimento do tema pelas disciplinas curriculares	119
Gráfico 22 – Frases comuns relacionadas às mulheres	123
Gráfico 23 – Viabilidade de igualdade de gênero na educação no campo	124
Gráfico 24 – Segurança pedagógica para trabalhar com igualdade de gênero	128
Gráfico 25 – Temas que devem ser abordados	130
Gráfico 26 – Conhecimento de situações de violências contra mulheres.....	131
Gráfico 27 – Sentir-se assediado ou assediada no SOME	133

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa político-administrativo do Amapá	19
Imagem 2 – Semana de formação docente	26
Imagem 3 – Chegada diurna de docentes à comunidade	27
Imagem 4 – Chegada noturna à comunidade.....	29
Imagem 5 – Bonecas encontradas no espaço escolar	42
Imagem 6 – Casinha de brinquedo	43
Imagem 7 – Embarcações usadas para transporte escolar	75
Imagem 8 – Embarcações escolares autorizadas	76
Imagem 9 – Área externa de uma escola de área de rodízio, totalmente isolada	77
Imagem 10 – Área externa de um alojamento	97
Imagem 11 – Área externa de um alojamento em comunidade de médio difícil acesso	98
Imagem 12 – Fogão de um dos alojamentos observados	100
Imagem 13 – Área de alimentação e acondicionamento de alimentos	102
Imagem 14 – Condições de descanso docente.....	103
Imagem 15 – Banheiro de alojamento	104
Imagem 16 – Cozinha de alojamento	105

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Principais rios do território amapaense e a extensão de cada um	20
---	----

LISTA DE SIGLAS

AP	Amapá
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Eco-92	Conferência Ecológica de 1992
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISTs	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LGBTQIAP+	Lésbicas, <i>gays</i> , bissexuais, travestis, transexuais, <i>queers</i> , intersexuais, assexuais, pansexuais e outras possibilidades
ONU	Organização das Nações Unidas
PDSA	Plano de Desenvolvimento Sustentável do Amapá
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODOC	Protocolo de Documentos
SEED/AP	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SOME	Sistema Organizacional Modular de Ensino
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Contextualização da pesquisa.....	18
1.2 Trajeto metodológico da pesquisa.....	21
1.2.1 Autorização, contato e seleção de participantes	23
1.2.2 Técnica de coleta de dados	25
1.2.3 Fase de campo da pesquisa.....	25
1.2.4 Análise dos dados	29
2 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO E A PEDAGOGIA DECORRENTE DELE NA PESQUISA	32
3 A EDUCAÇÃO SEXUAL ENQUANTO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA INDIVIDUALIDADE.....	36
3.1 Constituição histórica das violências contra mulheres a partir do capitalismo e os feminismos	50
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	69
4.1 O Sistema Organizacional Modular de Ensino.....	70
4.2 Deslocamento escolar e prática docente	74
4.3 Resultados e discussão dos questionários	78
4.3.1 O perfil dos professores e das professoras participantes	78
4.3.2 Dados da formação docente das professoras e dos professores participantes	86
4.3.3 Dados sobre as condições de trabalho no sistema SOME	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	140

1 INTRODUÇÃO

Meu endereço²

Meu endereço é bem fácil

É ali no meio do mundo

Onde está meu coração

Meus livros

Meu violão

Meu alimento fecundo

A casa por onde paro

Qualquer carteiro conhece

É feita de sonho e linha

Que brilha quando anoitece

Na minha casa se tece

Mesura na luz do dia

Pra afugentar quebrantos na hora da fantasia

É fácil meu endereço vá lá quando

O sol se pôr

Na esquina do rio mais belo

Com a linha do Equador.

Composição e interpretação: Zé Miguel (2004)

1.1 Contextualização da pesquisa

Para compreender como os movimentos de inclusão, exclusão e segregação se revelam nas realidades dos Brasis diversos do Brasil, é fundamental compreender de que modo os processos de ordenação do espaço geográfico se apresentam, promovendo a queda ou o aumento das desigualdades locais e regionais no interior do país – por consequência, refletidas globalmente.

É com esse entendimento que se pode, então, assimilar de que maneira as relações de poder se conectam ao uso dos recursos naturais, à produção ou escassez de riquezas materiais, ao acesso à saúde, educação, moradias dignas e aos bens culturais da humanidade.

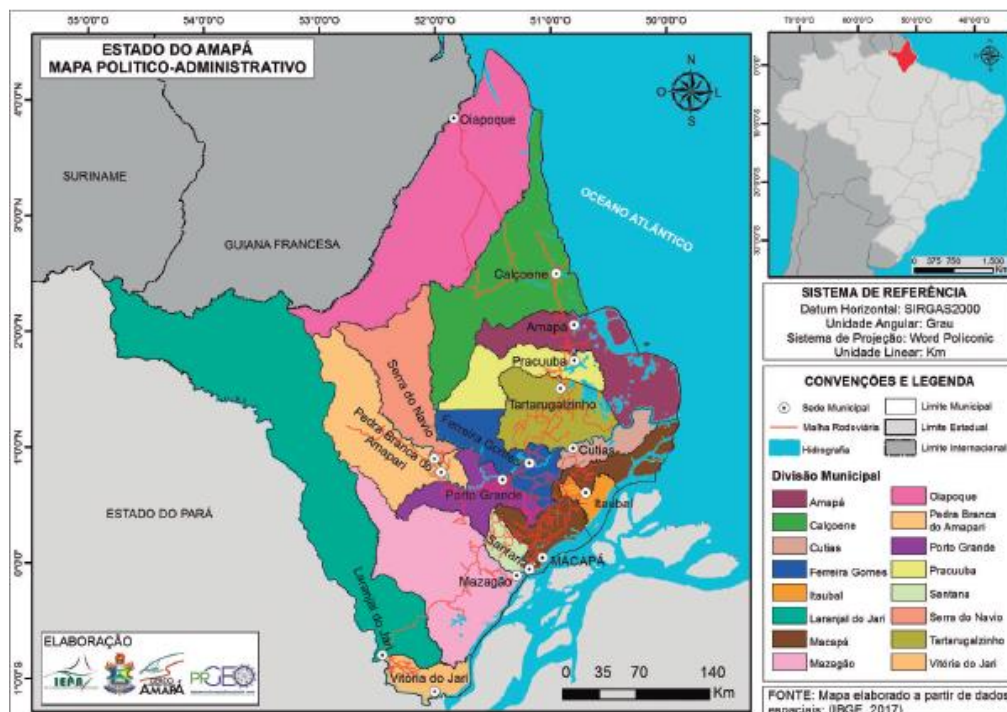
Nesse sentido, também se pode perceber como os processos de ocupação territorial e econômicos se fundaram, de modo a estabelecer estereótipos cartográficos segundo quais são

² Música em homenagem à localização geográfica única do estado do Amapá e sua relação com a Linha do Equador, que o permite estar, ao mesmo tempo, nos hemisférios sul e norte global. Também em homenagem ao Rio Amazonas e à cultura amapaense.

evidentes, no país, grandes centros urbanos em certas regiões e, em outras, centros periféricos em situações de precariedade, exclusão e até mesmo a completa segregação de determinados grupos. É dessa maneira que se formam as cartografias da exclusão em regiões específicas no território brasileiro, demonstrando que as geografias podem potencializar ou limitar a experiência da vida humana. Sob essa ótica, ao observar geograficamente o Amapá, identifica-se que é um dos estados brasileiros que compõem a Amazônia Legal³, sendo também um dos estados do Norte do Brasil.

Em sua condição de estado, apresenta o quantitativo de 16 municípios: Amapá, Calçoene, Cutias do Araguari, Ferreira Gomes, Itaubal do Píririm, Laranjal do Jari, Macapá, Mazagão, Oiapoque, Pedra Branca do Amapari, Porto Grande, Pracuúba, Santana, Serra do Navio, Tartarugalzinho e Vitória do Jari, totalizando uma área territorial de 142.470.762 km².

Imagem 1 – Mapa político-administrativo do Amapá



Fonte: Silva Júnior *et al.* (2022, p. 13).

Sua população atual é de aproximadamente 733.759 habitantes. A densidade

³ Conforme a lei complementar 124.03. 01.2017 (São Paulo, 2025), que estabelece os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Rondônia, Roraima, Tocantins, Pará e a parte meridional do Maranhão como pertencentes à Amazônia Legal.

demográfica está estimada em 5,15 habitantes por quilômetro quadrado de acordo com o Censo Demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essa divisão indica uma região de vasta zona equatorial do país, a qual integra o quadro político do Setentrião brasileiro, chamado de região Norte (Lira; Chaves, 2016).

Mediante sua situação geográfica, o Amapá configura-se como uma ilha, ou seja, é o único estado brasileiro ao qual só se consegue chegar por via aérea ou aquática, uma vez que está circundado de água por todas as suas regiões limítrofes; dessa forma, apresenta uma significativa rede hidrográfica, com rios de características peculiares a cada região do território, como apontam Silva Júnior *et al.* (2022).

Tabela 1 – Principais rios do território amapaense e a extensão de cada um

Rios	Extensão (Km)
Rio Jari	897.486
Rio Araguari	609.336
Rio Oiapoque	345.424
Rio Amapari	344.948
Rio Cassiporé	259.414
Rio Iaratapuru	246.004
Rio Vila Nova	191.228
Rio Falsino	186.23
Rio Uaçá	173.154
Rio Culari	150.45
Rio Pedreira	148.646
Rio Calcoene	143.22
Rio Matapi	127.331
Rio Amapá Grande	123.416
Rio Mapoani	119.303
Rio Curapi	119.247
Rio Gurijuba	114.904
Rio Cunani	99.351
Rio Macacoari	114.904
Rio Cajari	88.745
Rio Sucuriju	20.788

Fonte: Silva Júnior *et al.* (2022, p. 40).

Nas margens desses rios, uma significativa população, bastante miscigenada, se faz presente em toda a extensão territorial do estado, vivenciando o cotidiano das águas em todos os aspectos da vida humana. E, ainda que os registros históricos contemplem majoritariamente os feitos dos grupos europeus – principalmente espanhóis, franceses e portugueses –, a matriz étnica da região é diversa, capaz de englobar populações indígenas, negras e europeias em toda a sua descendência. A esse grupo diverso de pessoas que ocupam as margens dos rios e nelas vivem convencionou-se chamar de populações ribeirinhas. Esta pesquisa, especificamente, se

debruça sobre as populações ribeirinhas que vivem sobre as margens dos rios da Amazônia Amapaense.

Desta feita, após observar *in loco* as vivências de mulheres ribeirinhas em diferentes comunidades, chegou-se ao entendimento de que era necessária uma proposta em educação sexual voltada para as pessoas de comunidades ribeirinhas, dados os indícios percebidos nas comunidades. As evidências apontavam que o foco central de qualquer atividade nesse sentido deveria contemplar o gênero feminino, ou, mais especificamente, as violações que incidem sobre as mulheres em regiões ribeirinhas. Ocorre que uma proposta como essa parecia impossível de se concretizar, dadas as dificuldades de acesso às comunidades, de comunicação com as pessoas ribeirinhas, de conhecimento sobre as embarcações que levam as pessoas a essas comunidades, entre outros fatores logísticos operacionais.

Por isso, para transformar as evidências exibidas em dados concretos sobre a realidade expressa, foi preciso buscar uma forma de chegar a esses lugares. Nesse caso, considerou-se que, em se tratando de propostas educacionais para comunidades ribeirinhas no Amapá, há um sistema específico de atendimento às comunidades localizadas nas margens dos rios amapaenses chamado Sistema Organizacional Modular de Ensino (SOME). Foi a esse sistema que esta investigação se dedicou para obter os dados sobre a educação sexual e as violências contra o gênero feminino, entendidas nesta pesquisa como um tema estruturante na atual sociedade capitalista, inclusive nas escolas, figurando implícita ou explicitamente.

1.2 Trajeto metodológico da pesquisa

A constituição de uma pesquisa científica exige procedimentos e técnicas que se entrelaçam para sustentar a construção cognoscente das respostas às observações, indagações, análises e interpretações do objeto investigado.

Dito em outros termos, exigem-se esforço e postura crítica para adequar o uso dos instrumentos de maneira a descobrir a estrutura daquilo que Kosik (1976) nomeou de “coisa em si”. Neste sentido, é exigido que a visão, as vontades, o aporte e as perspectivas teóricas de quem pesquisa estejam abertas para investigar as expressões, as contradições, as nuances e as estruturas que a “coisa em si” apresenta, enquanto objeto de investigação de dada realidade. Desse modo, é necessário dedicar-se aos ângulos e aspectos dos movimentos fenomênicos que ora ocultam, ora revelam a sua essência.

Isso ocorre porque toda forma de conhecimento só pode ser revelada e expressa através do olhar crítico sobre pseudoconcretude, de modo a se obterem respostas cognoscitivas que

superem realidade imediata e superficial na direção da essência da “coisa para si” por meio de processos de objetivação. Desse modo, tendo em conta os eventos que circundam a educação sexual, as situações envolvendo as violências contra as mulheres ribeirinhas da Amazônia amapaense, buscou-se na proposição de Gil (2017) a aceção de que o processo investigativo é um procedimento racional e sistemático que objetiva fornecer respostas aos problemas propostos quando não se dispõem de informações sobre os questionamentos investigativos.

Assim, considerando os eventos particulares e universais que incidem sobre o objeto investigado, também está se atentando para o fato de que uma teoria é uma reprodução ideal que expressa algo ontologicamente anterior, isto é, a reprodução ideal do objeto real investigado (Paulo Netto, 2011). Na prática, a produção do conhecimento resulta da experiência humana, ou seja, é um produto da interação humana com o fenômeno cognoscível e sua própria capacidade de abstração, interpretação da realidade.

Por isso, considerando também o cenário exposto e as atividades desenvolvidas através do SOME, a pesquisa buscou esclarecer a seguinte problematização: as lacunas formativas em educação sexual dos e das⁴ docentes do SOME interferem em suas práticas pedagógicas relacionadas ao enfrentamento das violências contra mulheres em regiões ribeirinhas?

Para tentar esclarecer esse questionamento, foi estabelecido como objetivo geral compreender como se deu o processo de constituição da naturalização das formas de violência contra as mulheres em regiões ribeirinhas. Todavia, logo de início, ficou claro que essa não seria uma tarefa fácil devido à ausência de estudos sobre as mulheres ribeirinhas da Amazônia amapaense na literatura.

Sendo assim, foi necessário alargar os estudos para a literatura mundial na tentativa de compreender os processos globais de exclusão e apagamento da história das mulheres, visto que, compreendendo esses processos mais globais, seria possível afunilar a interpretação e o entendimento dos fenômenos mais locais. Isso porque mulheres amapaenses da zona urbana ou do campo passam por violências semelhantes às de outras mulheres de qualquer região do país, mas com peculiaridades muito únicas associadas ao cenário amapaense ribeirinho.

Sob esse prisma, foi necessário conhecer o ambiente ribeirinho de modo a perceber como a realidade estava posta em sua pseudoconcretude, para, então, começar a indagá-la a

⁴ Considerando que, segundo Marx e Engels (2007), a linguagem é a consciência real e prática que nasce do carecimento e da necessidade de intercâmbio entre as pessoas, serão usados os artigos definido e indefinido masculino e feminino no texto para indicar o gênero das palavras como um carecimento do tempo atual em reconhecimento da existência feminina e de sua necessidade na língua escrita e falada.

partir de seu sistema educacional. E, considerando que o SOME é a política pública estadual de educação que chega às comunidades ribeirinhas, foi estabelecido como um objetivo específico descrever seu funcionamento enquanto política pública de atendimento às comunidades ribeirinhas; também se considerou relevante identificar quem são os e as profissionais que trabalham no sistema modular no Amapá. Por isso, outro objetivo específico foi descrever o perfil dos professores e das professoras que trabalham no SOME, de modo a esclarecer como os processos de hierarquização social são refletidos na escola e no trabalho docente.

Mediante as intenções pretendidas, objetivou-se, ainda, identificar os tipos de violência que incidem sobre as mulheres nas comunidades ribeirinhas, bem como apontar quem são as pessoas que cometem essas violências. Por fim, buscou-se identificar as lacunas formativas dos professores e das professoras do SOME em educação sexual, assim como o reflexo dessa formação na prática docente atual de cada profissional participante da pesquisa.

No decorrer da pesquisa, constatou-se que as violências sobre as mulheres ribeirinhas do Amapá não fogem aos tipos de violências que ocorrem com mulheres de outras regiões do Brasil. O diferencial é que essas violências geralmente não entram nas estatísticas porque as mulheres ribeirinhas estão isoladas e, na maioria das vezes, não têm esclarecimentos sobre as violências que incidem sobre elas nem sobre as vulnerabilidades derivadas da condição de mulher.

Por essa razão, o trabalho é uma diagnose sobre a realidade ribeirinha em relação à situação das mulheres e ao funcionamento do SOME no que tange à formação docente em educação sexual que chega até as populações ribeirinhas, uma vez que o estudo identificou elementos que contribuem para a manutenção das violências contra as mulheres no âmbito da escola, como lacunas formativas em educação sexual e educação no campo. Ademais, foram identificadas práticas sociais que subjugam as mulheres, sejam moradoras, sejam trabalhadoras temporárias de passagem pelas comunidades.

1.2.1 Autorização, contato e seleção de participantes

Considerando que o campo de pesquisa foi um departamento da Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED/AP), inicialmente foi necessário apresentar a pesquisa para a Secretaria, via *prodoc*⁵, no segundo semestre de 2022. Uma vez autorizada a pesquisa

⁵ Trata-se de uma nomenclatura específica para protocolos de documentos internos nas instituições governamentais do estado do Amapá.

pela Secretaria e coordenadora-geral do SOME, houve o encaminhamento da documentação para o grupo de pedagogos e pedagogas do sistema em janeiro de 2023. Após reunião com esse grupo de profissionais, foram designadas duas pessoas da coordenação pedagógica para acompanhar a pesquisa – um pedagogo e uma pedagoga –, que, por sua vez, entraram em contato com as coordenações de cada componente curricular para apresentar a proposta e, posteriormente, e iniciar o contato direto com os professores e as professoras de cada componente curricular.

De posse dos contatos de cada docente disponibilizado pela coordenação, foram enviados uma apresentação e o *link* do questionário de cada coordenação, como havia sido previamente discutido em reunião, para que cada coordenador solicitasse de sua equipe o preenchimento do formulário. Porém, após o envio para todas as coordenações, apenas uma respondeu e deu prosseguimento na atividade; com isso, somente dois questionários foram devolvidos.

Depois de essa primeira experiência de aproximação docente não ter sido exitosa, foi necessário encontrar uma alternativa que viabilizasse o andamento da pesquisa. Desse modo, foi selecionado somente o *link* do questionário e enviado para cada coordenação de disciplina solicitando que se divulgasse e explicasse a finalidade da pesquisa em seus grupos, bem como a necessidade de colaboração docente na pesquisa.

Desta vez, foram conquistados e concretizados mais cinco questionários preenchidos e devolvidos. Embora já houvesse informações relevantes para a discussão dos resultados, esse número ainda era muito baixo.

Então, na tentativa de angariar mais participantes para a pesquisa, os questionários foram enviados mais uma vez para as coordenações de áreas. Contudo, após mais dois meses de tentativas sem aumentar o número de questionários devolvidos, a alternativa foi reelaborar a apresentação de uma forma mais sucinta, retirar a obrigatoriedade de resposta para algumas perguntas e buscar participantes no corpo a corpo. Isso significou ir pessoalmente no período de formação continuada, que ocorreu em fevereiro de 2024, pedir para conversar individualmente com o professor ou a professora, apresentar a pesquisa e seus objetivos e solicitar a colaboração. Dessa maneira, foram obtidos mais 18 questionários preenchidos e devolvidos após cinco meses, nas modalidades *on-line* e presencial. Concluiu-se que não se alcançaria um número maior de participantes na aplicação dos questionários. Assim, após um ano, encerrou-se a fase de campo.

Para a coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de observação e de questionário semiaberto, apresentado com termo de consentimento livre e esclarecido, a fim de que as

questões éticas da pesquisa fossem claras e os voluntários e voluntárias colaborassem livre e eticamente com a pesquisa. Essa etapa foi acompanhada de um texto de apresentação e da solicitação de encaminhamento a cada docente para que fosse executado o preenchimento do instrumento de coleta de dados. Concluída a fase burocrática de autorização e apresentação da pesquisa junto aos órgãos e pessoas responsáveis, na SEED, iniciou-se a fase de campo, objetivando recolher as informações e os fenômenos do problema proposto ocultados na realidade posta com as observações.

1.2.2 Técnica de coleta de dados

Como já esclarecido, optou-se inicialmente pela observação por se tratar de uma técnica de investigação científica que consiste em ver, ouvir, examinar e interpretar fatos ou fenômenos que auxiliam na identificação e obtenção de provas a respeito de objetivos que orientam a descoberta dos fenômenos involucrados na realidade; isto é, configura-se como ponto de partida da investigação social (Lakatos, 2003). Assim, foi pela observação que ficou evidenciada a direção a ser adotada na confecção e execução das indagações do questionário acerca da problemática abordada na pesquisa.

Já o questionário foi adotado porque, na atualidade, é um instrumento de acessibilidade fácil, tendo em vista que se evidenciou, na fase de observações, a imensa dificuldade de acesso aos e as profissionais do SOME após os encontros formativos.

Ademais, o questionário como um conjunto de questões articuladas se revela um instrumento capaz de obter informações e opiniões escritas das pessoas participantes sobre o assunto investigado (Severino, 2013).

1.2.3 Fase de campo da pesquisa

A primeira fase prática da pesquisa de campo, como visto, consistiu em acompanhar e observar o processo de formação continuada organizado e executado entre semestres de forma permanente por pedagogas, pedagogos e coordenação-geral do SOME. Nesta etapa, identificou-se que as formações ocorrem em espaços públicos ou privados da cidade de Macapá, com ampla capacidade de acomodação. Em geral, esse processo acontece no final dos meses de fevereiro e julho, tem duração diária média de oito horas com intervalo para almoço e acontece durante aproximadamente uma semana. Via de regra, os ciclos formativos envolvem planejamento e organização interna do SOME, fundamentação teórica acerca da educação em geral, da

educação do e no campo, técnicas de acolhimento escolar para docentes pela Equipe E-Paz⁶, atividades de acolhimento e convivência grupal nos alojamentos conduzidas por psicólogos e psicólogas. Essas formações são conduzidas por profissionais de diversas áreas da rede estadual, bem como a docentes, discentes e técnicos de universidades públicas da região. Durante a pesquisa, foi detectada a participação de profissionais da Universidade Federal do Amapá, da Universidade Federal do Pará e da Universidade Estadual do Amapá.

A imagem 2 retrata um momento do ciclo permanente de formação continuada para os e as docentes ocorrido em fevereiro de 2023. Durante esse período, discutem-se as problemáticas do sistema, são feitas exposições de casos exitosos, situações do interesse do coletivo, calendário escolar, fundamentação teórica educacional, mudanças ou instrumentalização didático-pedagógicas, entre outros temas relevantes e necessários à prática pedagógica no funcionamento do sistema administrativo, econômico, político e pedagógico. Além disso, constatou-se que nesses momentos também são realizados os sorteios das escolas para deslocamento docente e efetivo exercício da prática pedagógica escolar nas comunidades.

Imagem 2 – Semana de formação docente



Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

⁶ Trata-se de um grupo de professoras e professores de formação permanente da Secretaria de Educação que desenvolve atividades, diálogos, acolhimento e práticas restaurativas nas escolas da rede estadual do Amapá.

Após o período, de observação da etapa de formação teórica, observaram-se a organização e o deslocamento de docentes até as escolas. Nesta fase, verificou-se que o deslocamento acontece de maneira coletiva, com organização prévia pela gestão escolar e corpo docente sorteado para cada escola. Pois, é praticamente impossível chegar sozinho ou sozinha às comunidades isoladas, se porventura o professor ou a professora não conhecer a localização da escola.

A próxima imagem apresenta uma chegada diurna, às seis horas da manhã, a uma comunidade pertencente a uma das mais de 60 ilhas do Arquipélago do Bailique após oito horas de barco sobre o Rio Amazonas. Na imagem constam: o barco de transporte de pessoas e cargas diversas e pessoas desembarcando e embarcando, entre as quais estão professoras e professores, pedagogas e pedagogos, membros da direção escolar, moradores e moradoras da comunidade e outras pessoas viajantes que colaboram no desembarque de bagagens voluntariamente. É válido destacar que entre as bagagens das e dos docentes constam: botijões de gás, garrafões de água, material escolar de toda ordem, roupas, alimentos diversos, panelas, pratos, talheres, materiais de higiene coletiva e pessoal, medicamentos e produtos de proteção como mosquiteiros para redes e repelentes.

Imagem 3 – Chegada diurna de docentes à comunidade



Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

Como já explicado, a partir do momento em que cada profissional é sorteado para uma comunidade, esse professor ou essa professora é responsável por absolutamente tudo o que vier a precisar ou ocorrer no trajeto e na execução de seu trabalho pedagógico. Em se tratando de viagens especificamente, está, entre tantas incumbências, o deslocamento para as comunidades. E, naquelas nas quais não existem linha de embarcações diárias, é necessário contratar embarcações, barqueiros e combustível para a viagem. Dependendo das articulações logísticas feitas, as viagens ultrapassam 24 horas, se considerada a saída da capital Macapá. É preciso encontrar uma embarcação; se não houver barqueiro, também é necessário buscar alguém que esteja disponível e, além disso, é preciso considerar o horário em que a maré subirá, calcular o tempo de viagem para ir e voltar levando em conta as condições da maré e do clima, de modo que nenhuma pessoa fique isolada no rio devido à maré.

Todo esse movimento para garantir o deslocamento docente até as unidades escolares resulta em um tempo de viagem e de espera pela viagem muito longo no conjunto da vivência docente no SOME. Inegavelmente, há cansaço físico, fome, sede, desconfortos de toda ordem; para as mulheres, especificamente, esse desconforto é maior em virtude da condição de vulnerabilidade a que estão submetidas; no ambiente portuário, há forte presença masculina.

A imagem seguinte é o registro de uma chegada noturna a uma escola isolada localizada às margens do rio Araguari, em região classificada como área de rodízio. Trata-se de uma equipe composta de docentes de vários componentes, pedagogos, pedagogas e gestor escolar. E, no caso específico desta viagem, houve três etapas: três horas por via terrestre, 17 horas no porto à espera da embarcação e mais oito horas de viagem sobre as águas do rio Araguari.

A chegada noturna, além de todos os aparatos já citados na chegada diurna, exige lanternas e boa visão, pois, sem energia, há perigos de picadas de animais e quedas nas pontes que têm estrutura variada, como se pode observar na imagem a seguir.

Imagem 4 – Chegada noturna à comunidade



Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

Após a fase de observação *in loco* de como ocorrem a organização e o transporte dos professores e das professoras até as escolas, foi elaborado o questionário a ser enviado a cada docente que se disponibilizasse a participar da pesquisa.

1.2.4 Análise dos dados

A continuidade da pesquisa se deu com a análise e a interpretação dos dados sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético. Foi sob essa perspectiva que, nesta pesquisa, se concebeu como método científico o conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos investigados (Severino, 2013). Por essas razões, optou-se pelo aporte teórico do método científico de Marx (2008) como instrumento de análise de produção da vida material. Logo, inevitavelmente, o trabalho deteve-se sobre a realidade para reproduzi-la idealmente, de modo a identificar os eventos que interferem nas práticas docentes e em outras práticas sociais adjacentes sobre a vivência na comunidade, de modo a refletir a totalidade das determinações que são sintetizadas na forma de violências sobre as mulheres que resultaram nas seguintes categorias: naturalização, pseudo-humanização, humanização e individualidade.

Como o estudo se dedicou sobre as formas de violência contra a mulher, o trabalho foi direcionado às violências de gênero. Mas, para se chegar às realidades identificadas na observação, o estudo afinou-se ainda mais para as violências sexuais contra as mulheres. As mulheres sofrem diferentes formas de violência e as sexuais são apenas uma delas. Uma vez constatada essa situação, a educação sexual surge como proposta historicamente possível. Entretanto, esse campo científico trabalha sob ataques de pessoas contrárias à sua efetiva implementação no espaço escolar.

Para aclarar as razões desses ataques, foi necessário voltar as atenções para o contexto político e social do Brasil em sua mais recente onda de conservadorismo em vários aspectos da vida em sociedade, inclusive no contexto educacional – isto é, sobre documentos de regulação e normalização da educação, visto que são estes os instrumentos que definem a aplicabilidade do currículo escolar em sala de aula, já que, em última instância, são eles que determinam o ato pedagógico na escola. O que se constatou foi que essa determinação pedagógica, em geral, objetiva atender os interesses de quem controla a produção econômica no país e, por conseguinte, a produção da vida biológica; ou seja, deseja-se controlar os corpos humanos, em especial o feminino.

Uma vez detectados os elementos que incidem sobre a prática pedagógica, os processos de controle e de violações sobre as mulheres, bem como os interesses ocultados nos documentos da educação, foi necessário empenhar um esforço para perceber como esses fenômenos constituíram-se historicamente, na tentativa de detectar como as mulheres foram transformadas em pessoas a-históricas e inumanizadas.⁷

Isso significou regressar historicamente ao que se conhece como história da humanidade para assimilar como essa situação se consolidou como “natural” – embora, na realidade, se trate da versão da história de alguns homens, pois nem mesmo todos os homens, de fato, tiveram a oportunidade de escrever sua história de modo a serem representados pelo homem universal⁸. Assim, o homem universal esqueceu de registrar como humanas pessoas

⁷ Miguel Arroyo (2023) sustenta que parâmetros seletivos e dicotômicos estabeleceram o reconhecimento de alguns coletivos como síntese do humano, e outros segregadores coletivos sociais étnicos, de classe e de gênero foram classificados como não humanos.

⁸ De acordo com a obra *Feminismo para os 99%* (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019), a consolidação do capitalismo também perpassa a invasão e a dominação do território latino-americano e a imposição do humano universal, isto é, o homem branco, heterossexual, patriarcal, cristão, proprietário. Apesar do fim histórico da colonização, esse modelo de universalidade persistiu porque os grupos históricos que assumiram a independência latino-americana não romperam com o modelo de relações coloniais de poder, em especial para as mulheres, o que resultou em processos de segregação e marginalidade femininas.

indígenas, negras, miscigenadas, iletradas, especialmente as do gênero feminino, que são capazes de produzir cultura humana – logo, podem produzir humanidade. Cultura, arte, linguagens, etc., são criações que representam formas de interpretação da vida e dos fenômenos da natureza e de se fazer humano, independentemente de serem produzidas ou postas por grupos hegemônicos ou não.

Diante dos fenômenos postos, também foi necessário investigar as origens da misoginia e sua relação com a caça às bruxas – considerada pelas feministas como o primeiro genocídio da humanidade, mas que a história dos homens descreveu como caça às mulheres cujos conhecimentos eram demoníacos, malignos e que tinham os homens como vítimas. Essa sentença, iniciada a partir da transição do feudalismo para o capitalismo, chega aos dias atuais com uma imensa potência.

Todavia, por outro lado, ficou clarificado também que foi e continua a ser contra essa força de dominação que mulheres se organizam para evitar a expropriação de seus conhecimentos, seus corpos, sua humanidade, iniciando o movimento social que, na atualidade, se conhece como feminismo – ou melhor, feminismos, visto que, assim como não existe um homem universal capaz de representar toda a diversidade humana, também não existe uma mulher única ou universal que consiga retratar a pluralidade feminina.

O que de fato existe são mulheres marcadas por particularidades como cor de pele, classe social, orientação sexual, geografias, condições de acesso a uma vida digna, entre outros marcadores sociais que condicionam e, em muitas circunstâncias, determinam as vivências das mulheres para o enfrentamento das violências que recaem sobre elas de maneira naturalizada nos mais diferentes espaços de ocupação humana, entre os quais as regiões ribeirinhas.

Contudo, é importante destacar que essa forma de experiência entre os gêneros feminino e masculino é a mais frequente no Ocidente. Não se pode, contudo, que existe apenas esse tipo de relação entre mulheres e homens, inclusive no próprio Ocidente.

Dada a exposição anterior, este texto constitui-se em quatro seções. A primeira é a introdução. A segunda trata do método materialista histórico-dialético e da pedagogia dele decorrente, abordando os fundamentos básicos do método em questão. A terceira seção traz apontamentos sobre a educação enquanto processo de humanização entre seres humanos. Por fim, há uma especificação para a educação sexual.

2 O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO E A PEDAGOGIA DECORRENTE DELE NA PESQUISA

Na verdade, a realidade, os fatos, os acontecimentos precisam ser desmascarados, desvendados; daí esse percurso contínuo entre o que é a aparência e a essência, entre a parte e o todo, entre o singular e o universal. Quer dizer que a perspectiva crítica que está presente no pensamento de Marx, é fundamental, no sentido que não toma a realidade como evidente, ou não toma os fatos em sua manifestação mais imediata. (Ianni, 2011, p. 399).

Nesta investigação, parte-se do pressuposto de que não se analisa abstrata e a-historicamente a educação, tampouco todo o aparato escolar, já que a escola está imersa na dimensão da vida humana. Ocorre que está, na atual etapa de evolução da espécie enquanto grupo socialmente organizado, se dá por meio do modo de produção capitalista. O capitalismo, por sua vez, é um sistema no qual cada pessoa age no mundo de acordo com a classe à qual pertence sem desconsiderar seus contextos específicos, congruentes ou contraditórios.

Logo, o que se pode inferir é que a educação pode ser transformada historicamente na produção da existência humana, posto que está inserida no contexto social no qual surge e se desenvolve, expressando-se nos movimentos contraditórios das lutas entre classes e frações de classe (Lombardi; Bezerra Neto, 2020). No entanto, essa possibilidade de transformação não ocorrerá de forma passiva, sem conflitos, dado que não se pode deixar de considerar que a experiência humana é comum a todos os seres vivos pertencentes à espécie humana. Assim, é possível dizer que toda e qualquer experiência humana, seja ela vinculada às populações negras, brancas, pardas, indígenas, caboclas, ribeirinhas, entre outros agrupamentos humanos possíveis, está sob o prisma da luta de classes, mas sob condicionantes particulares. E tais fatos podem resultar em embates sociais constantes.

Por isso, é tão necessário observar, identificar, problematizar, analisar, compreender e explicar as experiências como produto humano nas condições materiais em que elas se expressam determinada forma de existência histórica, social, geográfica, econômica, culturalmente localizada, de maneira que a realidade local seja compreendida no contexto particular e universal. Do contrário, perdurará o apagamento do conhecimento, da arte e das formas de humanidades das populações que não têm acesso à produção do conhecimento socialmente reconhecido e valorado pela academia e pela sociedade burguesa como um todo, como o próprio Marx (2008, p. 270) reconheceu: “Falando com propriedade, a história universal nem sempre aparece na história como resultado da história universal.”

Isso porque é fato que, desde a Revolução Burguesa, o entendimento, as visões da

ciência e de produção histórica burguesa têm condicionado a produção do conhecimento de forma limitada e funcional aos próprios interesses de burguesia (Frigotto, 2015). Também é fato que essa visão se encontra nas práticas educacionais de diferentes níveis e modalidades de ensino, como sustentação para o acirramento das diferenças na apropriação das formas do conhecimento prestigiado e agraciado como o único produto cultural humano a ser espreado sobre todas as classes.

Não se pode negar que a visão burguesa de ciência e de conhecimento tem invalidado as formas de produção e o próprio conhecimento de pessoas que historicamente não foram reconhecidas como capazes de cognição e produção de si mesmas, pois foram e ainda são estereotipadamente percebidas como a-históricas por não produzirem conhecimentos nos moldes “universais” ou não se encaixarem no “perfil universal de humanidade”. Tais moldes foram construídos por quem detinha o poder de impor seus conhecimentos, sua noção de civilidade e de humanidade sobre quem não os tinha.

É preciso, então, reconsiderar essa perspectiva de humanidade, de conhecimento e de ciência. Na perspectiva materialista histórico-dialética de Marx e Engels, o universo e tudo o que nele há têm existência material concreta e pode ser racionalmente conhecido ao ultrapassar o nível da aparência, da superfície imediata das coisas, de modo a atingir a essência, que, por sua vez, se apresenta como um todo caótico que só pode ser compreendida por meio da abstração, da análise das partes que constituem o que é real e concreto (Colares; Bezerra Neto, 2002). A função desse caos imediato é ocultar a estrutura real e total por meio da aparência imediata.

Sob esse enfoque teórico, a produção do conhecimento ocorre em uma tríade formada pelo sujeito que conhece, o objetivo do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo. Dessa forma, caracteriza um processo infinito e acumulativo no qual as verdades parciais que a humanidade estabeleceu nas diversas faces do seu desenvolvimento histórico alargam-se ou limitam-se, já que elas são entendidas como parciais, ou seja, são superáveis e o conhecimento se constitui em um ponto de partida para um novo desenvolvimento também parcial (Schaff, 1986).

Deve-se, portanto, considerar os períodos, os fatos, os eventos e os contextos nos quais os fenômenos investigados se desenvolveram, bem como os diferentes aspectos que condicionam a realidade incidente sobre o problema apresentado, que culmina dialeticamente em uma totalidade, uma vez que não é possível compreendê-lo de maneira isolada.

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando

considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos. (Gil, 2008, p. 14).

Coadunando com esta explanação, Severino (2013) acrescenta que a dialética é um paradigma, uma epistemologia fundada na condição humana e nas condutas humanas que trata a reciprocidade entre sujeito e objeto como uma interação social formada pelo tempo histórico, na qual o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política e sua intrínseca relação com as estruturas e os agentes do poder. Dessa interação resulta a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana, que, segundo o autor, é precedida por certos pressupostos, os quais podem ser sintetizados da seguinte maneira:

- a) A dialética considera que a pessoa não é capaz de se explicar isoladamente da sociedade, pois há a exigência da totalidade para garantir a inteligibilidade das partes;
- b) Por compreender que não se entende o instante de maneira isolada, a dialética exige igualmente historicidade para compreender os processos globalmente;
- c) A complexidade também é uma característica da dialética, já que um fenômeno é resultante de múltiplas determinações que articulam indissociadamente unidade e totalidade em um fluxo permanente de transformações;
- d) Outro pressuposto é a dialeticidade, pois a realidade humana é um processo histórico multifacetado, não linear, permeado de conflitos e contradições que culmina na luta dos contrários;
- e) A praxidade considera que os acontecimentos e os fenômenos históricos da esfera humana articulam-se entre si, na temporalidade e na espacialidade, para se desenvolver na prática, que, por sua vez, configura-se como a substância do existir humano;
- f) Outro pressuposto elementar é a cientificidade para explicar a regularidade dos nexos causais, para articular entre si todos os elementos da fenomenalidade em estudo sob uma perspectiva dialética, expressa histórico-socialmente pela atuação das forças contraditórias em conflito;
- g) É na concreticidade que prevalece a empiricidade real dos fenômenos humanos,

a precedência das abordagens econômicas e políticas com a prática real no espaço social e no tempo histórico.

Ressalta-se que esse prisma teórico visa observar, analisar e compreender os fenômenos da “coisa em si”, ou seja, do objeto ou fenômeno investigado no processo de expressão da realidade ocultada e que só pode ser revelada na práxis humana, de modo a entender sua essência a ponto de conceituá-la e decompô-la, pois o conhecimento é a própria dialética em uma das suas formas, partindo do abstrato até o concreto por meio do pensamento (Kosik, 1976). À vista disso, o materialismo histórico-dialético ofereceu aos dados coletados elementos que foram descritos e analisados no transcorrer da pesquisa, de maneira a apontar a realidade experimentada por mulheres nas regiões ribeirinhas amapaenses e indiretamente assentada no contexto escolar.

Contudo, como se verá adiante, Marx e Engels não teorizaram diretamente sobre o sistema educacional em si. E por se tratar de uma investigação acerca de um sistema de escolarização, houve a necessidade de direcioná-la para a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), servindo como aporte teórico para sustentação e socialização dos conhecimentos historicamente elaborados nos campos científicos da educação e dos feminismos, de modo a deixar claro que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”⁹ (Saviani, 2013b, p. 287).

Assim, essa pedagogia propõe que a educação ocorra de maneira crítica, dialética, atenta aos fenômenos históricos para que o currículo escolar seja trabalhado em um processo pedagógico capaz de se articular com os fenômenos sociais globais, de forma que as pessoas participantes possam problematizar e questionar “como as discriminações relativas às questões de gênero, raça, etnia, classe e religião, afetam a construção do conhecimento” (Malanchen, 2021, p. 72). Essas problematizações e questionamentos precisam ocorrer no âmbito social com a finalidade de identificar como se reproduzem no interior da escola, tentativa de compreender, esclarecer e redimensionar o papel da educação, nas sociedades capitalistas, isoladamente.

⁹ Este texto faz uso da linguagem no feminino e do masculino. Todavia, quando a citação trouxer apenas o uso do masculino, se respeitará a colocação do autor ou da autora, visto que o posicionamento está situado temporal e historicamente em uma forma de representação da produção do conhecimento humano, a qual antecede a escrita deste texto e sem a qual, não haveria evolução do pensamento.

3 A EDUCAÇÃO SEXUAL ENQUANTO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA INDIVIDUALIDADE

Boto Namorador¹⁰

Onde é que boto mora?

Mora nos rios, mora no mar

Onde é que boto mora?

Mora nos rios, mora no mar

Boto faz o seu bailado

Nas águas de preamar

Boto faz o seu bailado

Nas águas de preamar

Na hora da maresia

Boto faz fuá, fuá

Na hora da maresia

Boto faz fuá, fuá

Contam que um moço bonito

Saltava pra namorar

Contam que um moço bonito

Saltava para dançar

Todo vestido de branco

Pra dançar com a caboca Sinhá

Todo vestido de branco

Pra dançar com a cabocla Iaiá

Todo vestido de branco

Pra dançar com a cabocla Mariá

Foi lenda bonita que alguém me contou

Do boto pintado namorador

¹⁰ A lenda do boto na Amazônia é uma forma de ocultar uma das consequências das violências sexuais contra meninas da Amazônia brasileira; de acordo com a lenda, o boto sai do rio, deduz as mocinhas jovens e meninas, as engravida e depois as deixa para voltar ao rio. Na realidade, essa é uma forma de ocultar o pai da criança, que, em geral, decorre de uma situação proibida socialmente como abusos sexuais ou relações extraconjugais.

Foi linda bonita que alguém me contou

Do boto pintado namorador

Que saltava pra namorar

Das águas do Maiuatá

Saltava para dançar

Das águas do Maiuatá

Que saltava pra namorar

Das águas do Maiuatá

Pescador, pescador

Joga a rede para borquear

Pescador, pescador joga a rede

Para borquear

Nas águas do Anapu

Nás águas do Pindobal

Tem um boto dentro da rede

Fazendo fuá, fuá

Tem boto cercando a gente

Fazendo fuá fuá

Mas é boto namorador

Das águas do Maiuatá

Mas é boto namorador

Das águas do Maiuatá

Boto namorador

Das águas do Maiuatá

Mas é boto namorador

Das águas do Maiuatá

Onde é que boto mora?

Mora nos rios, mora no mar

Onde é que boto mora?

Mora nos rios, mora no mar

Boto faz o seu bailado

Nas águas de preamar

Boto faz o seu bailado

Nas águas de preamar

Na hora da maresia

Boto faz fuá, fuá
Na hora da maresia
Boto faz fuá, fuá
Na hora da maresia
Boto faz fuá, fuá
Na hora da maresia
Boto faz fuá, fuá
Mas é boto namorador
Das águas do Maiuatá
Mas é boto namorador
Das águas do Maiuatá
Boto namorador
Das águas do Maiuatá
Mas é boto namorador Das águas do Maiuatá

Composição / interprete: Dona Onete.

A educação sexual e suas ramificações são assuntos que historicamente enfrentam complexas resistências no espaço escolar, que podem ser compreendidas a partir da baixa inserção nas licenciaturas atualmente e, por consequência, da ausência nas práticas pedagógicas de docentes da educação básica. O documento que garantia a inserção pedagógica da educação sexual na educação era o volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o tema transversal Orientação Sexual. Uma vez que este documento foi substituído pela Base Nacional Comum Curricular, além de ser excluído da educação básica, também deixou de ser abordado nas licenciaturas de maneira ampla. Por isso, é necessário escarafunchar os motivos desse aparente desprezo e recusa educacional pela inserção pedagógica da educação sexual no Brasil, que na realidade ocultam um forte e relevante campo de forças políticas, religiosas, administrativas para invisibilizar relações e comportamentos estruturantes que favorecem a sociedade capitalista patriarcal.

Para tanto, é significativo esclarecer que a educação sexual se constitui de todas as ações exercidas sobre a pessoa desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atividades, comportamentos, opiniões, valores ligados à sexualidade por toda a sua existência (Werebe, 1998).

Considerando esse conceito, o primeiro ponto a ser destacado é que educação sexual é

um campo da produção humana no qual, historicamente, nada é permanentemente amparado em benefício do bem-estar e da humanidade das pessoas desde sua origem no mundo, em meados do século XVIII. No Brasil, Ribeiro (2018) afirma que essa origem se deu com as teses de estudantes das escolas de Medicina em 1850 no Rio de Janeiro.

Vale destacar que, para pesquisadores e pesquisadoras da educação sexual como Ribeiro (2017), é considerado o primeiro documento sobre sexualidade e, por conseguinte, educação sexual do povo brasileiro a carta de Pero Vaz de Caminha em sua chegada ao Brasil, quando lançou seu olhar de “homem civilizado” sobre os corpos nus e a cor da população nativa – em especial, sobre a figura da mulher brasileira indígena – e descreveu suas características físicas ao rei Dom Manuel I em 1500.

No documento, Caminha descreveu os corpos femininos como possuidores de vergonhas altas, cerradinhas e de tamanha beleza que chegariam a deixar suas compatriotas portuguesas envergonhadas. Essas informações, disponíveis com frequência em livros e *sites* de história do Brasil, apontam pistas de como a mulher nativa, seus costumes, seu corpo e sua sexualidade foram percebidos e difundidos no exterior pela visão dos viajantes, artistas, religiosos, invasores estrangeiros de passagem pelo Brasil, naquele momento. Essa propagação foi culturalmente arraigada na sociedade, refletindo-se negativamente ainda nos dias atuais sobre as mulheres, especialmente sobre a população feminina indígena.

Para Raminelli (2022), os escritos e as pinturas dos costumes, das práticas sociais e relações experimentadas no cotidiano do novo mundo pela população nativa configuravam-se apenas uma representação da realidade percebida e comparada pelo homem europeu em relação aos seus próprios valores e percepções, já que estes homens se colocavam em uma centralidade adequada. Consequentemente, os nativos eram observados, comparados e estranhados, porque, via de regra, eram entendidos e classificados como selvagens, bárbaros ou demoníacos, sobretudo as mulheres canibais tupinambás.

O que se pode inferir é que esses julgamentos ocorriam com base na percepção, nos julgamentos e preconceitos dos invasores. É a partir da difusão dessas imagens e escritos que se constrói a imagem não apenas da mulher, mas de toda e qualquer pessoa indígena, como sub-humano ou um humano de menor valor, e o barbarismo e a presença do diabo lhes são inerentes, visto que, para os invasores estrangeiros, além de eles se perceberem como a única representação da humanidade e civilidade possível, eram os únicos escolhidos de Deus para catequizar e impor seu paradigma teológico, por isso eram superiores aos povos do novo continente.

Dessa maneira, ao lançar o olhar sobre o retrovisor da história, constata-se que a severa

rejeição à educação sexual tão necessária para a vida plena de todas as pessoas foi construída historicamente por narrativas lançadas de modo a sustentar as noções de sexualidade, a propriedade do corpo e o subjugamento da população brasileira, nativa ou, posteriormente, traficada para o Brasil pelo homem branco, estrangeiro e colonizador, ou, melhor dizendo, pelo suposto homem universal.

Como já mencionado, essa narrativa não se deu de maneira isolada; ela é fruto da compreensão daquilo que se entendia como homem, mulher, proibição, casamento, poder, liberdade, autonomia, religiosidades, valores, autoridade, família, pecaminosidade, entre outros elementos sociais nas nações de origem do homem colonizador. Essas nações vivenciavam a fase de expansão e desenvolvimento do capitalismo através de diferentes processos de produção da vida e da cultura humana, ou seja, meados dos séculos XVI e XVII. Foi desse contexto histórico, cultural e também de expansão econômica capitalista que se deu a constituição estética do que seria entendido como belo, corpo bonito ou saudável, as noções daquilo que seria considerado ou não cultura, valores, moralidade, bem como as noções de civilidade.

Nesse sentido, é possível constatar que os discursos e as narrativas foram tão eficientes na formação do imaginário coletivo que se enraizaram estereótipos, preconceitos, valores repressivos, abusivos e pedófilos na cultura brasileira justificados pelo véu discursivo de uma sensualidade natural proferida por quem detinha o poder de escrever a narrativa oficial e a história do Brasil. Ribeiro (2018) assevera que estes elementos fizeram com que o Brasil se constituísse como um país cuja sociedade é internacionalmente reconhecida como mais aberta, sensual, muito sexualizada e erótica que cria, divulga e ensina atitudes, comportamentos, valores, questões de gênero, entre outros pontos ligados à sexualidade cotidianamente.

Entretanto, trata-se de resquícios igualmente derivados de processos históricos decorrentes das origens do país, como a catequização e a imposição moral sobre o comportamento da população; esta mesma sociedade varia sua posição política e também administrava em relação à educação sexual nas escolas alternando assim entre propostas voltadas para a vivência de uma sexualidade mais plena e livre e momentos de conservadorismo castrador na formação de estudantes. Esse conservadorismo manifesta-se sob a forma de um pseudomoralismo, que, por sua vez, se sustenta por ações orquestradas com base nos interesses de pessoas detentoras das diferentes formas de capital e poder. Nessas circunstâncias, a educação sexual é negada nas áreas urbanas e notadamente impensada para as populações do campo, onde visivelmente as mulheres são tão ou ainda mais violentadas que nas áreas urbanas. E, se não bastasse, essas violações raramente tornam-se notícia pública em virtude da dificuldade de comunicação.

Vale relembrar que, segundo os postulados de Marx (2015), a mercadoria mais valiosa do capitalismo são o próprio trabalhador e a própria trabalhadora, posto que o modo de produção em questão necessita de sua força de trabalho, seja ela física, seja intelectual. Também não se pode esquecer que os machos da espécie humana têm a força física como um atributo laboral. Ademais, o capitalismo fez uso dos fundamentos do patriarcado para sustentar que os homens também são intelectualmente mais habilidosos que as mulheres.

Dito isso, chama-se atenção para o fato de que às fêmeas da espécie humana restou aquilo que o capitalismo precisava engendrar no imaginário coletivo como atividades naturais pertencentes às mulheres: a reprodução da vida biológica e material, o que na prática significou a romantização e a imposição da maternidade sobre as mulheres e a associação do trabalho doméstico à figura da mulher. Isso ocorreu e continua a ocorrer porque, segundo Marx, Engels e Lenin (2017, p. 36), “[...] para o burguês, a mulher nada mais é do que um instrumento de produção.” Portanto, para assegurar a perpetuação da família, criaram-se estratégias de domesticação feminina desde a infância para incutir o desejo de maternidade como um sonho natural da mulher.

Todavia, o que de fato ocorre é a formação lúdica de trabalhadoras domésticas para atender à necessidade de cuidar da prole, do marido e do ambiente doméstico como um todo, sem que seus serviços e cuidados sejam remunerados. Graças a certas brincadeiras de criança, mulheres são treinadas inconscientemente para uma vida adulta na qual, independentemente da posição que possam ocupar, estarão quase sempre sobrecarregadas com ofícios domésticos, a família e o trabalho fora de casa. Logo, é preciso treiná-las desde a infância para ocupar esse lugar na sociedade capitalista de maneira ansiosamente desejada. E, até aqui, essa estratégia tem se mostrado extremamente exitosa.

No entanto, ao examinar a situação, Hirata (2022) informa que de fato o ser humano apresenta uma vulnerabilidade intrínseca a sua condição humana, a qual cria e estabelece, inevitavelmente, um estado de interdependência e de cuidados entre os grupos de convivência em níveis micro e macrosocial com a finalidade de propiciar aos indivíduos bem-estar, boa saúde, ou, ainda, processos de cura. Entretanto, “não há nada na biologia de uma mulher que a torna mais adequada ao trabalho doméstico não remunerado.” (Marçal, 2022, p. 45).

Um desses instrumentos, talvez o mais popularmente utilizado, que a simbiose capitalismo-patriarcado utiliza são as bonecas, um tipo de brinquedo generificado socialmente que contribui para que meninas de diferentes classes sociais cresçam com o desejo “natural” de ter filhinhos e filhinhas para cuidar.

A imagem 5 retrata algumas bonecas encontrada, na fase de campo, dentro do espaço

escolar e traduz um pouco desta construção social que incide sobre as meninas a forte presença do brinquedo cuja incumbência social é lançar sobre as mulheres ainda na infância a estreita relação entre cuidados e trabalhos domésticos gratuitos com “amor”.

Desta maneira, verifica-se que a feminilidade ou aquilo que se entende como feminino, na realidade, é uma construção social decorrente da naturalização da gratuidade do trabalho doméstico realizado pelas mulheres desde a vida infantil até a velhice, sob a justificativa de que é da natureza da mulher ser cuidadora e prendada, quando deverás está sendo explorada para que os homens da família possam trabalhar assalariadamente.

Imagem 5 – Bonecas encontradas no espaço escolar



Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

A imagem 6 retrata outro brinquedo encontrado na sala de aula de uma escola de Ensino Fundamental I e II, que atende crianças de 6 a 15 anos, oficialmente. Ele também realça o processo de domesticação feminina para o papel social de cuidados domésticos desde a infância promovido no espaço da escola como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Imagem 6 – Casinha de brinquedo



Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

Diante do exposto, ao observar presença ou ausência pedagógica da educação sexual na escola, o que se pode notar é que ela pode ser usada como instrumento de manutenção ou de ruptura das situações nas quais as mulheres são percebidas pelas lentes da inferioridade patriarcalista e capitalista. Contudo, antes de qualquer propositura sobre a questão, é necessário reconhecer que entre trabalhadoras e trabalhadores existem inúmeras diferenças que advêm da divisão homem-mulher.

Também é válido destacar que o marxismo reconhece, ainda que indiretamente, essa divisão nas seguintes obras: *Ideologia Alemã* (Marx e Engels, 2007), *Manifesto Comunista* (Marx; Engels, Lenin, 2017) e sobretudo e em *Origem da Família* (Engels, 2017), *da Propriedade Privada e do Estado* (Engels, 2017). Mas, ao que parece, há um número significativo de pessoas marxistas que infelizmente têm certa dificuldade em reconhecer as questões não apenas sobre as mulheres, mas também das negritudes, das comunidades LGBTQUIAP+, das populações tradicionais e originárias, entre outros agrupamentos humanos que reivindicam o reconhecimento de sua humanidade.

Aparentemente, há certa recusa em aceitar essas reivindicações no interior do

marxismo, o que ocorre em razão de uma suposta fragmentação da luta da classe operária. De fato, não se pode negar a relevância das lutas de classes no âmbito da coletividade, muito menos a necessidade de união entre trabalhadoras e trabalhadores e de seu poder de mobilização no mundo.

Contudo, também é necessário perceber que existem situações internas da classe trabalhadora que, se não forem reconhecidas, podem tornar improvável a união dos trabalhadores, já que, em uma sociedade de valores e práticas individualistas e de múltiplas individualidades, só se junta à luta coletiva quem se alia a favor de todas as outras pessoas.

Mas o sentimento de pertencimento só existe onde a pessoa, individual e coletivamente, é acolhida a ponto de reconhecer, no movimento das lutas de classes, a sua própria luta, ou seja, quando sente que suas dores, concepções, valores e ela própria são minimamente aceitos e reconhecidos como dignos de humanidade. Quando isso não acontece, a dor, as concepções, os valores de outra(s) pessoa(s) em coletividades são ignorados, ainda que se tenha ciência de suas privações ou exclusões, pois se a pessoa não se sente parte do todo, a luta coletiva de um grupo ou uma sociedade não representa a sua própria luta, logo não há adesão. Nestas circunstâncias, não há união entre as pessoas ou subgrupos de classes historicamente marginalizadas, visto que cada pessoa ou grupo excluído está lutando de forma fragmentada por reconhecimento, como o que acontece atualmente na sociedade capitalista.

Vale a pena observar que a luta de classes pensada no tempo histórico de Marx não responde aos gritos por humanidade que as diversidades humanas pedem na atualidade, até porque, embora existissem no tempo de Marx, não eram reconhecidas como relevantes. E o próprio movimento de mulheres pode ser usado como exemplo nesse sentido, uma vez que já existia no tempo de Marx, mas não incluía mulheres negras, ainda que estas estivessem em situações de vida que exigissem reivindicações por melhores condições de existência.

Dizendo de outra maneira, para que exista uma união operária, é necessário que a voz, a dignidade e a humanidade de pessoas e grupos humanos historicamente excluídos e violados, expropriados sejam reconhecidas para que se sintam parte dos objetivos coletivos da classe trabalhadora atual. Do contrário, o pedido da feminista Flora Tristan (2017), de Marx, Engels e Lenin (2017) sobre a união operária para alcançar uma sociedade alternativa ao capitalismo tem poucas chances de acontecer. Isso porque o marxismo, por meio do método que o sustenta, não é o ponto de chegada, mas o de partida para se alcançar a emancipação humana. Assim, há a necessidade de pensar outras possibilidades teóricas a partir do materialismo histórico-dialético, uma vez que a sociedade ainda está imersa no capitalismo.

É nesse sentido que pensar a formação de pessoas para atuarem no ambiente escolar

com a educação sexual ou na educação como um todo precisa ser reorganizado de modo a amparar as necessidades de cada estudante. Cada estudante precisa ser percebido e percebida na sua condição de pessoa em processo de desenvolvimento humano integral, omnilateral. Cada pessoa é uma unidade única da espécie humana, um espécime, que precisa sintetizar a riqueza humana para uma experiência de vida livre e consciente no mundo e com todas as formas de vida que possam habitá-lo.

Segundo Duarte (2013, p. 14), “[...] a formação de um indivíduo (o desenvolvimento de sua personalidade) é, ao mesmo tempo, o seu desenvolvimento como ser social, alguém que faz parte de uma determinada sociedade. ” Ao que tudo indica, são poucas as pessoas que conseguem ter a percepção de que a sociedade capitalista não precisa ser alterada apenas em nível coletivo.

É urgente revisar a prática social e escolar no âmbito da individualidade a fim de alcançar a máxima humanização, de modo a ser expressa pelos indivíduos na vida coletiva. De acordo com Duarte (2013), as individualidades alienadas são aquelas que não fizeram o movimento de sair da individualidade em si para alcançar a individualidade para si. Logo, quando, na vida em sociedade, manifestam-se enquanto coletividade alienada, posto que a sociedade é um conjunto de individualidades.

Quer dizer, essas são as pessoas que nunca se apropriaram efetivamente do caráter humanizador do gênero humano em sua própria personalidade; em alguns casos, podem até copiar, imitar e, por vezes, propagar discursos de coletividade, mas, no exercício das práxis experimentadas na vida em coletividade, entram em contradição e revelam sua essência de pessoas alienadas em si próprias, expressando essa alienação em diversas formas de abuso, misoginia, aparentismo, assédio, homofobia, racismo, xenofobia, estupro, entre outras práticas desumanizadoras frequentes na sociedade atual.

Assim, fica evidenciado que, se o objetivo é uma sociedade alternativa ao capitalismo, é preciso um árduo investimento na individualidade humana para combater esses contravalores e evidenciar uma individualidade humanizadora, que só pode ser formada mediante os processos dialéticos de objetivação e apropriação e, ainda assim, sob risco de alienação (Duarte, 2013). Isso ocorre porque o capitalismo cultua e promove o individualismo, o egoísmo, a necessidade de poder, o *status* individual e a segregação.

Dessa maneira, considera-se que o papel fundamental específico da instituição social escola é propiciar o acesso ao saber elaborado, aos conhecimentos científicos por métodos e sistematizações próprias. Também é função da escola organizar e executar o trabalho pedagógico pautado pelo currículo, isto é, pelo conjunto das atividades nucleares que lhe cabe

realizar (Saviani, 2021). Nesse contexto, se entende que entre o leque de subtemas que a educação sexual é capaz de abraçar, acham-se as questões de gênero, que também se ramificam para acolher as identidades humanas decorrentes da produção e apropriação de objetivações e diversidades, em que as pessoas podem expressar suas subjetividades sobre a materialidade do corpo e por meio dela, haja vista que é por essa materialidade que se pode assumir uma posição no mundo para reivindicar direitos.

Mas, para que isso ocorra, é necessária uma formação capaz de propiciar a cada pessoa uma vivência com respeito à coletividade e à dignidade humana de cada ser dos mais diversificados grupos sociais. Para tanto, é necessário repensar a formação docente e a prática pedagógica na escola, uma vez que, pelo que se pode observar, na prática pedagógica subsistem elementos arraigados como valores, comportamentos, preconceitos que advêm da prática social global que reflete, condiciona ou determina a prática pedagógica em se tratando de educação sexual.

Desse modo, o acesso ao saber sistematizado, objetivo, pode ser entendido como uma ferramenta que possibilita o combate aos preconceitos, auxilia na desmistificação de crenças e evidencia a superficialidade de alguns argumentos e atitudes em relação a alguns grupos sociais (Malanchen, 2021). Entretanto, alerta-se para o fato de que uma prática educacional orientada sob discursos e fundamentados dos interesses do conservadorismo burguês dificilmente estará voltada para a vivência da sexualidade de forma respeitosa e comprometida com a dignidade humana.

Isso significa que os valores, os comportamentos, os preconceitos, os estereótipos e os processos de controle, dominação *versus* a submissão de um gênero a outro perdurarão, porque é exatamente isso que vem acontecendo no Brasil desde que as diretrizes educacionais nacionais sofreram influências de representantes das classes dominantes na elaboração e aplicabilidade de documentos que regulam e norteiam a educação brasileira, desde grandes centros até regiões isoladas.

Entretanto, apesar desses entraves, é preciso ter ciência de que, para qualquer possibilidade de formação inicial ou continuada voltada ao reconhecimento e ao respeito à individualidade ou à coletividade, sob o prisma da dignidade humana, a escola é a instituição mais adequada em vários aspectos e temas – dentre os quais está “[...] a compreensão das relações de gênero, de como elas se constroem e se estabelecem na sociedade” (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 99), uma vez que nela está presente um significativo conjunto de corpos e identidades humanas, preconceitos, valores e realidades humanas.

De mais a mais, as inquietações e os desconfortos sociais que urgem pela inserção do

tema gênero – especialmente as vulnerabilidades do gênero feminino – no contexto da escola oferecem elementos históricos para o entendimento das formas de dominação de um gênero sobre outros¹¹, que resultaram nas relações desiguais vigentes entre homens e mulheres com os mesmos ou diferentes modos de vivenciar orientação sexual em diversas regiões ocidentais. Ante o exposto, reafirma-se que a escola na sociedade capitalista é, a princípio, a instituição mais organizada e considerada adequada para o trabalho com o conhecimento sistematizado.

Assim, a inserção planejada da educação sexual pode cooperar com o progresso do pensamento humano no que tange à percepção de sexo, à experimentação das formas de prazer através do corpo, aos entendimentos e possibilidades de vivência do gênero, assim como atitudes sexuais éticas e humanizadoras, a partir da apropriação do patrimônio histórico cultural acumulado na individualidade de cada aluno ou aluna.

É nesse sentido que a escola precisa acolher, apropriar-se e difundir, com práticas pedagógicas, as produções de pessoas ou grupos cujos conhecimentos e culturas também sejam produtos humanos advindos de processos de hominização e humanização, mas que a história oficial dos homens – em geral, brancos, abastados e vinculados ao poder político e administrativo – se negou a registrar por considerar esses indivíduos seres inumanos.

Isto é, cabe à escola abraçar a diversidade de produção de conhecimento humano que advém das outras humanidades, como o conhecimento das populações tradicionais da Amazônia, que são extremamente diversas e adotam práticas que envolvem saberes de outras formas de experienciar o corpo e a sexualidade. Em razão disso, a escola deve propor o currículo de modo a despertar no aluno ou na aluna o desenvolvimento do próprio pensamento, oferecendo-lhes maiores condições para que o conhecimento da realidade, em suas mais diversas formas, se concretize por meio das objetivações (Malanchen, 2021). Nessa perspectiva, segundo Paro (2014), o ponto de partida para trabalhar esse tema na escola é a premissa de que:

[...] em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta entendida também de forma ampla envolve, conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim, que o homem produz em sua transcendência da natureza [...].

O homem faz história, portanto, ao produzir cultura, ele a produz como sujeito, ou seja, como detentor de vontade, como autor. A necessidade de educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem ao nascer encontra-se desprovido de qualquer traço de cultura. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida.

A educação como apropriação da cultura apresenta-se pois, como *atualização histórico cultural*. Atualização aqui significa a progressiva diminuição da defasagem

¹¹ Nesta colocação, considera-se que o gênero masculino se impõe também sobre os gêneros percebidos como não binários.

que existe em termos culturais entre o seu estado no momento em que nasce e o seu desenvolvimento histórico no meio social em que se dá o seu nascimento e o seu crescimento. Significa que ele vai se tornando mais humano (histórico) à medida em que desenvolve suas potencialidades, que à natureza vai acrescentando cultura, pela apropriação de conhecimentos, informações, valores, crenças, habilidades artísticas, etc. É a apropriação dos elementos culturais, que passam a constituir sua personalidade viva, que o homem se faz humano-histórico. (Paro, 2014, p. 23-26, grifo do autor).

Os preconceitos, estereótipos, as diversas formas de violações e violências que recaem sobre a figura feminina não estão localizadas apenas nos limites brasileiros, tampouco iniciaram no período da colonização em outras regiões do globo terrestre. Por isso, para se ter uma noção mínima de como surgiu e se sustentou essa concepção, é imprescindível observar como se constituiu o movimento das lutas de classes, dos interesses de quem ocupa o poder e as formas de resistência dos grupos subalternizados – entre os quais estão as mulheres.

Nesta perspectiva que vale atentar-se para o fato de que a educação sexual enquanto campo que se fundamenta na ciência, na didática e no método pode possibilitar uma compreensão das questões sexuais além do senso comum, para que sua aplicabilidade contribua para a sensibilização das pessoas, de modo que seja possível entender a sexualidade a partir da desconstrução de tabus, preconceitos e valores enraizados historicamente (Ribeiro, 2018).

Entendendo que educação é apropriação da cultura humana, lançar o olhar sobre as vulnerabilidades do gênero feminino significa corporificar um retrato sobre como as relações se estabeleceram obedecendo a diferentes marcadores sociais para o homem e para a mulher em determinado tempo histórico sob determinados condicionantes e interesses sociais ora particulares, ora universais. Além disso, promover a educação sexual voltada para o gênero, enquanto uma ciência, significa oferecer auxílio na compreensão e na diminuição dos processos de violência sexual e de gênero propriamente, reconhecendo positivamente a diversidade humana por meio da produção humana do conhecimento sexual científico que esclarece crianças e jovens na escola e as pessoas em geral na sociedade (Ribeiro, 2018), porque as pessoas esclarecidas têm maior possibilidade de se proteger das infinitas formas de violência manifestadas e naturalizadas em diferentes espaços de convivência.

Dito isso, se sabe que, nas sociedades capitalistas, o prestígio e a magnitude da educação escolar na formação das pessoas decorrem da aprendizagem dos procedimentos, das ações objetivas e subjetivamente consolidadas na existência histórico-social (Martins, 2016). Tais objetivações e subjetivações se configuram como um patrimônio humano a ser compartilhado com todas as pessoas para que a produção humana de si e das formas de existência continue a evoluir. Assim, se entende que a educação escolar, se usada em favor da

emancipação humana de todas as pessoas, pode ser um potente instrumento catalisador do desenvolvimento humano integral, além de auxiliar na construção de uma sociedade alternativa ao capitalismo.

Entretanto, para que todas as potencialidades humanas, a sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação, a autorrealização, a autocriação e as relações se concretizem, as escolas precisam ser transformadas da competição para a cooperação e para o apoio mútuo. Essa transformação, todavia, pressupõe relações mutuamente enriquecedoras entre professores, professoras, alunos e alunas, pois pressupõe uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade, a partir da ideia de coletividade (Lombardi; Bezerra Neto, 2020).

Dessa maneira, cabe reforçar a premissa de que a função social da escola é elevar as capacidades teóricas de cada estudante. Esse fato exige desenvolvimento científico, artístico, filosófico em sua forma mais desenvolvida do conhecimento, o que implica também o aprimoramento de funções superiores, sendo esse o papel social da escola historicamente constituído, visto que a escola ensina mesmo quando parece não ensinar (Taffarel, 2013), sobretudo em questões ligadas à sexualidade e aos gêneros, ao optar pelo silêncio sobre esses assuntos.

É, então, sob esse enfoque que urge a necessidade de tentar clarificar como se deu a constituição dos feminismos, dos papéis sociais dos gêneros e seus entrelaçamentos com as situações de vulnerabilidade que recaem sobre a figura feminina, de modo que expliquem, ainda que parcial e temporariamente, como as formas de violação sobre as figuras femininas se naturalizaram nos diferentes espaços e como auxiliam na identificação de possibilidades para que os processos educacionais cooperem na percepção e no reconhecimento das potencialidades femininas historicamente negadas, apagadas e refletidas no tempo histórico atual.

Logo, entende-se que é necessário desnudar as múltiplas formas pelas quais se expressam essa submissão e inferiorização das mulheres que ocorrem no ambiente doméstico, público ou em ambos de modo permanente. Para tanto, é necessário acolher as diferentes formas de dilucidar a pluralidade dos fenômenos manifestados na realidade concreta e multifacetada, uma vez que, na sociedade patriarcal, escravocrata, hierárquica e classista, existem inúmeras e diversas formas de subjugar o ser humano, em particular as figuras femininas; isso, conseqüentemente, resulta em diversas formas de reexistência feminina, tornando essa uma luta plural.

Sob esse prisma, é significativo atentar-se para o fato de que o capitalismo possui mecanismos próprios para a produção de múltiplas formas de violências. E a violência de

gênero não é autônoma; tem raízes profundas que se entrelaçam com a subordinação das mulheres à organização do trabalho, promovendo uma espécie de liberalismo sexual vinculado aos regimes regulatórios de base estatal que normatizam e impõem a família monogâmica, na qual age em conformidade com a reprodução social (Arruza; Bhattacharya; Fraser, 2019), tornando essa instituição um elemento basilar das questões que afetam as mulheres em grupos de violências que lhes prejudicam em todos os aspectos da vida.

Nesse sentido, discutir as vulnerabilidades inventadas para as figuras femininas até os dias atuais significa buscar dilucidar as diferentes formas de produção e exercício da opressão e expropriação de todas as pessoas que estão sob controle das classes dominantes nas diferentes fases de desenvolvimento, periodizações e subdivisões nas sociedades ocidentais. Contudo, é importante deixar expressamente claro que Marx e Engels não fizeram uma exposição sistemática sobre a escola e a educação ou uma “teoria pedagógica” (Lombardi; Bezerra Neto, 2020), não sendo percebidos como ávidos defensores das causas das mulheres, das negritudes, das populações tradicionais, dos povos originários ou de qualquer outro grupo humano que tenha sido inumanizado especificamente. O que se faz aqui é uma tentativa de pensar a realidade observada, interpretada e experienciada no atual tempo histórico, com objetivo de sugerir uma aproximação entre temas que supostamente se distanciam, mas que, na práxis da vida cotidiana, são complementares a partir dos instrumentos teóricos do marxismo.

3.1 Constituição histórica das violências contra mulheres a partir do capitalismo e os feminismos

Rosas¹²

A cada quinze segundos uma mulher é agredida no brasil

A cada ano dois milhões de mulheres são espancadas

Por maridos ou namorados

Hoje meu amor veio me visitar

E trouxe flores para me alegrar

E com lagrimas pede pra eu voltar

¹² Usada no sentido demonstrar que a busca do amor inventado para as mulheres pode lhes levar a repetir ciclos de violência, bem como a escalada das formas de violência, desde a psicológica até a concretização do feminicídio da mulher, que se submete em nome do amor.

Hoje o perfume eu já não sinto mais

Meu amor já não me bate mais

Infelizmente eu descanso em paz

Tudo era lindo no começo, lembra?

Das coisas que me falou, que era bom sedução

Uma história de amor

Vários planos, desejo, ilusão e daí?

Não tinha nada a perder queria sair dali

No lugar onde eu morava me sentia só

Aquele cheiro de maconha e barulho de dominó

A molecada brincava na rua, eu cheia de esperança

De encontrar no futuro a paz, sem tiroteio, vingança

Ele veio como quem não quisesse nada

Me deu um beijo e me deixou na porta de casa

Os meus olhos brilhavam, estava apaixonada

“deixar de ser criança”, a minha mãe falava

Que no começo tudo é festa, mas eu ignorava

Deixa eu viver meu futuro, se pá

Não dá nada

Menina boba iludida, sabe de nada da vida

Uma proposta, ambição de ter uma família

Me entreguei até a alma e ele não merecia

O meu pai embriagado nem lembrava da filha

Meu príncipe, encantado, meu ator principal

Me chamava de filé e eu achava legal

No começo tudo é festa, sempre é bom lembrar

Hoje tudo é festa, meu amor veio me visitar (visitar, visitar, visitar)

Hoje meu amor veio me visitar

E trouxe rosas para me alegrar

E com lágrimas me pede pra voltar

Hoje o perfume eu já não sinto mais

*Meu amor já não me bate mais
 Numa atitude impensada, saí de casa pra ser feliz
 Não dever satisfação, ser dona do meu nariz
 Não aguentava mais ver minha mãe sofredora
 Levar porrada do meu pai embriagado e atoa*

*Meu irmão se envolvendo com as parradas erradas
 Cocaína, maconha, 157*

*Ah, mas eu estava ali feliz no meu lar, doce lar
 Sua roupa, olha só, tinha prazer de lavar*

*Mas alegria de pobre dura pouco, diz o ditado
 Ele ficou diferente, irritado
 Chegava tarde da rua, aquele bafo de pinga
 Batom na camisa cheiro de rapariga*

*Nem um ano de casado, ajuntado, sei lá
 Não sei pra que cerimônia, o importante é amar
 Amor de tolo, de louco
 O que foi que aconteceu?*

*Me mandou calar a boca e não me respondeu
 Quem era eu pra julgar? Queria perdoar*

*Hoje estou feliz meu amor veio me visitar
 E trouxe flores para me alegar*

*Eu tava quatro meses grávida
 E me deu uma surra tão violenta
 Que cai e desmaie*

*Ai quando eu acordei 'tava numa poça de sangue, assim
 Que tinha saído da minha boca, do meu rosto
 Me catou assim pelos cabelos
 Me puxou e falou "você vai morrer"
 Hoje o perfume eu não sinto mais
 Meu amor já me bate mais
 Infelizmente eu descanso em paz*

*Quase dois anos e a rotina parecia um inferno
 Que saudade da minha mãe, desisti do colégio
 A noite chega, e amadrugada, e o meu amor não vinha
 Quanto mais demorava, preocupada eu temia*

*Não estava aguentando aquela situação
 Mas hoje tudo vai mudar ele querendo ou não
 Deus havia me escutado a uns dois anos atrás
 Aquele filho na barriga era a esperança de paz
 E tantos conselhos me deram e não adiantou
 Era mulher mais feliz, o meu amor chegou
 Que pena, novamente embriagado
 Aquele cheiro de maconha, inconfundível, é claro
 Tentei acalmá-lo, ele ficou irritado
 Começou a quebrar tudo loucamente, lombrado
 Eu falei que estava grávida ele não me escutou
 me bateu novamente, mas dessa vez não parou
 Vários socos na barriga lá se vai a esperança
 O sangue escorre no chão, minha criança perdi
 Aquele monstro que um dia prometeu me amar
 Parecia incontrolável, e eu não podia evitar
 Talvez se eu tivesse denunciado
 Talvez se eu tivesse deixado de lado
 Agora é tarde, na cama do hospital
 Hemorragia interna, meu estado era mal
 O sonho havia acabado e os batimentos também
 A esperança se foi pra todo sempre, amém!
 Hoje meu amor implora pra eu voltar
 Ajoelhado, chorando, infelizmente, não
 Agora estou feliz, meu amor veio me visitar
 É dia de finados, muito tarde pra chorar*

*Hoje meu amor veio me visitar
 E trouxe rosas para me alegrar
 E com lágrimas me pede pra voltar
 Hoje o perfume eu já não sinto mais
 Meu amor já não me bate mais*

Infelizmente eu descanso em paz!

É muito importante que o limite seja posto pela mulher

Não vou aceitar uma situação de violência dentro da minha casa

Composição: DJ Raffa, interprete atitude feminina, (2006)

O senso comum definiu, no imaginário individual e coletivo da população, que mulheres sofrem violência apenas quando levam socos, tapas, puxões de cabelo, são esturpadas por homens percebidos como estranhos e estereotipados pela sociedade ou quando são mortas por seus companheiros.

Também se considerou por muito tempo que somente os homens são capazes de cometer atos violentos contra as mulheres. Mas, desde a lei 11.340, de 7 de agosto de 2006 – popularmente conhecida como Lei Maria da Penha –, essa compreensão passou a ser mais questionada, considerando a existência de outras formas de violência descritas no capítulo II, artigo 7º, nos incisos I, II, III, IV e V, que as ramificou em violência patrimonial, violência psicológica, violência sexual e violência amoral.

A lei define como violência física qualquer conduta que possa afetar a integridade ou a saúde física ou corporal da mulher. Já a psicológica é qualquer conduta causadora de dano emocional que diminua a autoestima, perturbe ou cause degradação, constrangimento, humilhação, manipulação ou isolamento da mulher. A violência sexual, por sua vez, é definida como qualquer situação na qual a mulher seja obrigada a se submeter ou presenciar relação sexual mediante coação, intimidação, ameaça ou uso da força. Violência patrimonial é qualquer ação que retenha ou subtraia objetos de trabalho, valores, direitos e recursos econômicos de mulheres. A violência moral refere-se à difamação ou calúnias. Um pouco menos conhecida, porém tipificada na lei, é a violência vicária, praticada contra a prole biológica ou sob responsabilidade da mulher (Brasil, 2006).

A falta de entendimento dessas formas de violência contra as mulheres e as pessoas que as praticam derivam de uma percepção que foi constituída como natural ao longo do desenvolvimento cultural e social de muitas sociedades; e, via de regra, o que está posto como “natural” raramente é espontaneamente questionado. Um exemplo dessa naturalização é a maneira como a dependência econômica das mulheres se consolidou a partir da ideia de que

o(s) homem(ns) deve(m) figurar como provedor(es) do lar¹³, resultando na anulação das potencialidades laborais das mulheres fora do ambiente doméstico.

E, como se verá mais adiante, o trabalho doméstico foi estabelecido como pertencente à mulher. Isso porque gênero é um dos produtos da atividade social e cultural que os seres humanos inventaram para estabelecer papéis sociais que sustentam a vivência grupal a partir da divisão sexual do trabalho, ou seja, a partir dos papéis sociais que são atribuídos aos machos e às fêmeas da espécie humana. Em seus escritos, Saffioti (1999) acrescenta que o gênero também pode ser entendido como uma categoria histórica que abraça e revela expressões, organizações, símbolos culturais, organizacionais, institucionais, sociais das relações homem-mulher, homem-homem e mulher-mulher.

Essa categoria, gênero, enquanto um campo científico, surge a partir de uma onda de manifestações por liberdade ligada especialmente aos estudos e movimentos sociais – mais precisamente, segundo Hirata (2009), em meados de 1970, estreitamente relacionado ao movimento feminista. Atualmente, os estudos de gênero não estão limitados apenas aos feminismos, mas acolhem todo um leque de diversidades e possibilidades humanas que, no momento, não serão postas aqui, posto que, neste estudo, está sendo feita apenas uma tentativa de compreensão da constituição historiográfica do gênero feminino sob a ótica da luta das mulheres por igualdade, liberdade, reconhecimento de sua condição de ser humano, seu lugar na história e na produção da cultura humana no ocidente.

Essa empreitada se faz necessária porque, ao analisar a literatura encontrada, ficou evidenciado que esse não é um tema simples ou livre de conflitos externos e internos ao próprio movimento das mulheres. Se for levado em conta que o objetivo do movimento é a emancipação das mulheres e de todas as pessoas, os conflitos parecem até necessários. Afinal, é deles que resultam as mudanças pequenas ou significativas que se refletem em novos comportamentos individuais e coletivos no grupo social.

Considerando o exposto, é fundamental esclarecer também que as mulheres sempre se organizaram individual e coletivamente contra as inúmeras formas de opressão, dominação, controle e exploração, com ou sem a colaboração dos homens, durante toda a história da humanidade. No entanto, no período de 2.500 anos entre 3100 a.C. e 600 a.C., desenvolveu-se

¹³ As *tradwives* (*traditional wife*, ou esposa tradicional) são um movimento iniciado nos Estados Unidos por mulheres que defendem a submissão da mulher a um homem provedor, se dedicam aos afazeres domésticos, aos filhos e à defesa do conservadorismo, especialmente da década de 1950.

um longo processo de estabelecimento do patriarcado. A partir desse processo, embora as mulheres representem metade da humanidade e produzam memórias coletivas da espécie humana em conjunto com os homens do e no mundo, instaurou-se o apagamento da história das mulheres no Ocidente, resultando em uma falta de consciência feminina por parte das mulheres (Lerner, 2019).

Sabe-se que, quando nasce, cada pessoa é inserida na realidade que existe à sua volta, e seu papel enquanto pessoa é apropriar-se dessa realidade para humanizar-se. Isso acontece de diversas maneiras, como em ambientes domésticos, escolares, religiosos, por meio da legislação, da literatura, da arte, etc. Ocorre que, no caso das mulheres, não existe uma história oficial ou uma versão extraoficial da humanidade contando sobre seus conhecimentos, sua sabedoria, sua contribuição no processo de humanização, visto que a história dos homens e seu poder patriarcal não lhes permitiram serem reconhecidas como dignas de um lugar na história da humanidade.

Para assimilar como funciona o poder do patriarcado, Ribeiro (2021) sugere que, em sua etimologia, “patriarcado” é uma palavra derivada da fusão de duas outras palavras gregas: a primeira é *pater*, cujo significado é pai; e a segunda é *arkhé*, que significa origem e comando. Assim, o patriarcado designa uma ordem pautada na autoridade masculina; ou seja, patriarcado é sinônimo de dominação masculina e de pressão sobre as mulheres.

Na Roma antiga, por exemplo, a figura do *pater familias* exercia poder absoluto sobre a mulher, os filhos, os servos e os escravos (Ribeiro, 2021). É necessária uma atenção especial para esse contexto em relação ao surgimento do termo “família”, uma instituição que se configura, por essência, como lugar de escravidão da mulher desde sua ideia constituinte até os dias atuais, como se verá mais adiante.

Na prática social, o patriarcado configurou-se como sistema de dominação e opressão sobre as mulheres que perdurou até os dias atuais porque contou e continua a contar com um conjunto de instituições que funcionam em conjunto para validar e perpetuar o poder dos machos sobre as fêmeas da espécie humana. Segundo Lerner (2019), essas instituições são a família, as religiões, as escolas e as leis. Para a autora, essas instituições pregam e ensinam que as mulheres são naturalmente inferiores aos homens, de maneira que as mulheres não são apenas convencidas, mas também colaboram de maneira ininterrupta para que essa percepção seja validada e prolongada. Isso ainda ocorre porque essas instituições foram e são moldadas de acordo com os interesses de quem está no poder, e quem esteve e ainda está majoritariamente no poder para escrever as leis, a história, as literaturas, os dogmas religiosos, os contos infantis e outros gêneros textuais são os homens.

Por essa razão, quando se observa a história das mulheres, constata-se que ela não está avulsa da história da humanidade, das disputas sociais, dos processos de ascensão e queda das organizações e das adaptações em períodos de guerras e de paz. Ademais, vale a pena considerar que a história oficial é a versão de quem a escreveu, e quem a escreveu pertenceu a um gênero, uma classe, teve uma cor, estava situado histórica e geograficamente e estava inserido em um contexto específico (Ribeiro, 2021).

Como já mencionado, as religiões foram e ainda são um dos elementos essenciais para a difusão e sustentação do patriarcado; o Cristianismo esteve fortemente associado a esse processo, especialmente no que se refere às imposições sobre a sexualidade feminina. Um exemplo foi a exigência da castidade igualmente para mulheres e homens; essa posição, no entanto, mostrou-se perigosa para a sociedade, visto que as mulheres viúvas e solteiras começaram a difundir a castidade como uma insurgência contra o que, por convenção, era esperado delas pela comunidade e, por isso, passaram a ser vistas como um incômodo para a Igreja, que decidiu, no século V d.C., corrigir o problema e torna a castidade um componente estrutural da igreja patriarcal (Ribeiro, 2021). Dessa maneira, o que era uma forma de rebeldia, de insubordinação, se voltou contra as mulheres, seu corpo e sua sexualidade.

Posteriormente, no período conhecido como Idade Média, os ataques às figuras femininas acentuaram-se severamente a ponto de, ainda hoje, mulheres que não aceitam a dominação ou não se encaixam nos padrões de inferioridade e subordinação poder ser severamente punidas social, física, emocional, psicológica, intelectual e moralmente. É a partir da Idade Média também que essa recusa aos padrões de subordinação provoca os primeiros levantes de mulheres, que se rebelam por não aceitar o que lhes era imposto, o que as levou a ser classificadas como pessoas de comportamentos duvidosos ou até possuídas por espíritos malignos, portadoras de feitiços e bruxarias e que, por isso, não deveriam ter direito à vida.

É nesse sentido que os escritos de Federici (2004) reforçam o que já vinha sendo proposto por outras autoras sobre o apagamento histórico das mulheres. A autora sugere que a história da humanidade precisa ser revista, uma vez que a história das mulheres não está integrada à história da humanidade, aos fatos históricos nem à maneira como a vida foi/é produzida. E, analisando a literatura de Marx e Engels (2007), observa-se um ponto interessante: os autores asseguram que a exclusão, a sobreposição, a exploração, a escravização e a expropriação entre as classes sociais sempre existiu. Inclusive, na obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, Engels (2017) afirma que a primeira divisão de classes que existiu entre os seres humanos foi entre mulheres e homens.

Como já exposto, revisitar história das mulheres é revistar a história geral da

humanidade. Por essa razão, cabe um olhar sensível para a relação entre o modo de produção e sua relação com o gênero feminino, pois, segundo Saffioti (2013), o modo de produção econômico até aqui tem atuado como um marcador para a constituição histórico-social daquilo que se entende como feminino, sobretudo no que se refere às opressões, violações e processos de interiorização.

Sob essa perspectiva, ao se analisar a transição do feudalismo para o capitalismo, são encontrados elementos segundo os quais mulheres com diversos perfis foram julgadas sem direito à escuta ou defesa de qualquer natureza. De acordo com Kramer e Sprenger (1997), a bruxaria era considerada alta traição contra a majestade de Deus, e as pessoas acusadas dessa prática, independentemente da classe, posição ou condição social a que pertencessem, deveriam ser torturadas para que confessassem o seu crime. Os autores ressaltam, ainda, que a bruxaria punia homens e mulheres, embora se apregoasse que as mulheres eram mais carnisais que os homens. Além disso, todas tinham o defeito de fabricação da primeira mulher, feita da costela¹⁴; foram condenadas sob a alegação de serem mulheres curandeiras, exageradamente bonitas ou sedutoras demais, hereges, feiticeiras ou bruxas, esposas desobedientes, por praticarem sexo antes ou fora do casamento, por ousarem viver sozinhas ou simplesmente por viverem a sexualidade dentro do próprio casamento com o marido de maneira prazerosa.

Por essas e outras razões tão insignificantes quanto essas, milhares de mulheres foram queimadas vivas ou levadas à forca. Com elas, iam seus conhecimentos, suas histórias individuais e coletivas sobre as formas de existência em seu tempo histórico, desde o início da Idade Média até meados do Renascimento, em regiões da Europa e, posteriormente, nas Américas. Segundo Kramer e Sprenger (1997), a bruxa era a mulher que copulava com o diabo e, em razão disso, ela era sensual, fértil e exuberante demais.

Vale destacar, segundo apontamentos de Federici (2004), que a servidão surgiu em um longo processo no contexto econômico do Império Romano, permitindo que as relações de exploração de uma pessoa por outra se solidificassem em nome de um “bem” maior, que poderia ser o domínio de um povo sobre outro, o controle de determinadas regiões por dívidas, entre outras justificativas pouco plausíveis levando em conta a humanização. Se observado com atenção, o capitalismo acentuou as desigualdades e as estratificações sociais em nome do

¹⁴ A literatura fala de Eva como primeira mulher, ao lado de Adão. Todavia, para algumas vertentes do movimento feminista, essa primeira mulher foi Lilith, que, segundo Mark H. Williams (2024), foi descrita pela primeira vez na tábua XII da *Epopéia de Gilgamesh* (aproximadamente 2.700 a.C.) como “donzela da desolação” e, posteriormente, difundida pela tradição judaica.

trabalho assalariado; a escravidão advinda da relação homem-mulher foi necessária para criar um espaço doméstico onde o corpo do trabalhador fosse docilizado e as crianças fossem domesticadas e disciplinadas, de modo a assimilar o funcionamento da estrutura capitalista sem grandes investimentos de quem detinha o capital. Nesse contexto de exploração, com diversas camadas hierárquicas, o ambiente doméstico precisava forjar outra imagem feminina, diferente das curandeiras, das bruxas, das prostitutas, das mulheres rebeldes. Era necessário fabricar a imagem de mulher para trabalhar em favor do capital e que atuasse de maneira gratuita, voluntária e feliz.

Por isso, o capitalismo elaborou estratégias e manobras para a consagração da família, sob o envolvimento do amor, da felicidade plena e o discurso de que a mulher plenamente realizada só pode ser aquela que obrigatoriamente experimenta a maternidade. Federici (2021) afirma que essa foi uma espécie de capa para proteger a expropriação das mulheres de sua própria existência enquanto pessoa, haja vista que o discurso do amor à família funciona como escravidão e aprisionamento ao trabalho doméstico. Isto é, a mulher produz, educa e cuida da mais valiosa mercadoria do capital, o ser humano, o corpo para o trabalho produtor de capital do sistema capitalista. Em nome desse amor, mulheres lavam, passam, cozinham, costuram, cuidam de crianças ou idosos sem absolutamente nenhum tipo de remuneração.

Mulheres assimilam isso de maneira tão eficaz que, quando estão em público, se autovangloriam por ter uma vida de abdições, renúncias e sacrifícios em nome da família; a expressão “ser mãe é padecer no paraíso” revela bem o masoquismo ao qual as mulheres são submetidas (Saffioti, 1987, p. 34) e o grau de alienação capaz de fazer a própria mulher ser a difusora dessa ideologia para outras gerações.

O discurso familista do capitalismo é tão forte em seu poder de alienação que até as instituições privada e públicas de Estado o adotam. É muito comum a afirmação de que, em determinada empresa ou instituição pública, não há trabalhadoras ou trabalhadores, funcionários ou funcionárias, mas uma grande família. Esse discurso, em geral, é usado por pessoas que estão em posição de liderança para controlar e manipular as ações de quem está sob sua influência, de modo a fazer com que essas pessoas tomem certas posições ou defendam os interesses de quem efetua o discurso do familismo. O objetivo desse tipo de estratégia é docilizar as pessoas que frequentam ou representam essas instituições para que façam tudo que as lideranças almejam, sem questionar suas decisões ou interesses. Esse é o objetivo de todo e qualquer discurso familista, seja dentro de uma família consanguínea, seja em uma “família institucionalizada”, seja em uma estratégia política, como ocorreu na recente onda de conservadorismo no Brasil.

Mas é preciso atentar-se para o fato de que todo esse discurso familista é válido única e exclusivamente para a família patriarcal, oficialmente heterossexual e, em tese, monogâmica, uma vez que todo e qualquer modelo familiar que não se encaixe nesse padrão foi e continua a ser sumariamente rechaçado e invalidado socialmente, ainda que a legislação o ampare. O que se percebe é que a questão primordial no discurso em defesa do familismo é a impossibilidade de reprodução da vida biológica segundo os interesses do capital. Porém, na concretude da vida prática, essas alegações estão distantes dos preceitos da liberdade e dignidade humana, isto é, longe da ideia de emancipação humana. Por isso, a questão familiar é um dos pontos que mais afeta as lutas feministas, ou, melhor dizendo, as lutas em favor das possibilidades de vivência do gênero e da sexualidade. Isso porque a identidade de gênero abarca também toda uma diversidade de pessoas que não se encaixam no binarismo associado às genitálias humanas.

A questão salarial – ou melhor, a falta de remuneração doméstica –, de acordo com Federici (2021), é o fator-chave para a escravização da mulher na família.

A família é, em essência, a institucionalização do nosso trabalho não assalariado, de nossa dependência não assalariada dos homens e, portanto, a institucionalização de uma divisão no interior da classe trabalhadora que disciplinou também os homens. Pois nossa condição de não assalariadas, nossa dependência econômica, manteve os homens presos aos seus empregos, garantindo que, se quisessem recusar trabalho, seriam confrontados com a esposa e as crianças que dependiam do seu salário. (Federici, 2021, p. 33).

Um dos elementos fundamentais que caracterizam o capitalismo e permitem a exploração do trabalhador e da trabalhadora é o salário. No entanto, Federici (2021) alerta que é preciso observar que, com o surgimento do trabalho assalariado, inaugura-se também a exploração de uma outra parte da classe trabalhadora: as pessoas não assalariadas.

Ainda que mulheres sempre tenham trabalhado, quando o salário surgiu, ele tinha um perfil a ser destinado, o qual não incluiu as mulheres de maneira geral. Assim, há evidências de que as lutas de classe englobam muitas necessidades humanas básicas e urgentes para vida coletiva de modo mais humano e menos desigual. Entretanto, desde o surgimento do capitalismo até o seu atual estágio de desenvolvimento, as críticas a este modo de produção e as reivindicações por emancipação humana ou por uma sociedade alternativa a este modo de produção, defendem, por exemplo, habitação para todas as pessoas, algo extremamente necessário e urgente.

Todavia, não se defende a vida e as relações dentro dessas habitações. Portanto, é necessário repensar essas relações, já que, embora não seja explícito, está socialmente posta a ideia de que limpar a casa, fazer comida, lavar roupas, lavar pratos, panelas, talheres, cuidar de crianças e educá-las não são trabalhos dignos de remuneração no ambiente doméstico. Contudo,

esses trabalhos são tão ou mais cansativos que os assalariados, visto que se repete dia após dia; ou seja, é um tipo de trabalho ininterruptamente dentro de casa. Por isso, é chamado de trabalho reprodutivo, pois, conforme o ditado popular, “o trabalho de casa não acaba nem fica pouco.”

Em outras palavras, o que se quer dizer é que, para as mulheres, essa exploração foi estabelecida como “uma assistência pessoal, alheia ao capital” (Federici, 2021, p. 23), na qual os seres humanos do gênero feminino tiveram a sua condição humana marginalizada unicamente por ocuparem a categoria mulher. Além disso, foram forçadas a trabalhar gratuitamente para disponibilizar mão de obra que permitisse o desenvolvimento do modo de produção e que ainda considera o trabalho doméstico irrelevante na acumulação do capital na sociedade e para as economias.

Nesse sentido, cabe então pensar: quais tipos de escravidão se exercem no âmbito da família defendida pelo capital? Trata-se de uma instituição romantizada e defendida como *locus* de vivência plena das formas do amor no modo de produção capitalista. Eis, então, a necessidade de pensar o que será e como se viverá essa experiência do amor, dos cuidados com crianças e a formação de valores na individualidade de cada pessoa para o trabalho e para todas as formas de vivência coletiva em uma possível sociedade alternativa ao capital.

Zetkin (2009) sugere novas possibilidades para a experiência do amor livre entre pessoas que se reconhecem como trabalhadoras e camaradas. De acordo com a autora, a experiência do amor romântico entre homens e mulheres pode ser percebida da seguinte maneira:

O Estado dos Trabalhadores tem necessidade de uma nova forma de relação entre os sexos. O carinho estreito e exclusivista da mãe por seus filhos tem que ampliar-se até dar conta de todos os filhos da grande família proletária. Ao invés do matrimônio indissolúvel, baseado na servidão da mulher, veremos nascer a união livre fortalecida pelo amor e o respeito mútuo dos membros do Estado Operário, iguais em seus direitos e em suas obrigações. Ao invés da família de tipo individual e egoísta, se levantará uma grande família universal de trabalhadores, na qual todos, homens e mulheres, serão antes de tudo trabalhadores e camaradas. Essas serão as relações entre homens e mulheres na Sociedade Comunista de amanhã. Estas novas relações assegurarão à humanidade todos os gozos do chamado amor livre, enobrecido por uma verdadeira igualdade social entre companheiros, gozos que são desconhecidos na sociedade comercial capitalista. Abram caminhos à existência de uma infância robusta e sã; abram caminhos a uma juventude vigorosa que ame a vida com todas suas alegrias, uma juventude livre em seus sentimentos e em seus afetos! Esta é a consigna da Sociedade Comunista. (Zetkin, 2009, p. 26).

Essa parece ser uma alternativa para as relações afetivo-sexuais no que tange às figuras feminina e masculina em relações heterossexuais amplamente difundidas e defendidas pelo conservadorismo capitalista. Contudo, que fique claro que não está se falando de uma “receita afetivo-sexual”, mas de uma sugestão mais humana, em que cada unidade da relação seja

reconhecida como digna de existência. Do contrário, pode ocorrer o que já ocorreu na passagem do modo de produção feudal para o capitalista.

Para Saffioti (2013), nessa transição, as estratificações históricas se acentuaram severamente, pois houve diversas formas de ônus sociais sobre os estamentos inferiores que resultaram na constituição progressiva de classes subprivilegiadas, já que o capitalismo buscou na tradição elementos para justificar e efetivar a marginalização sobre esses grupos, bem como para potencializar a nova divisão social entre as classes. Assim, o fator sexo foi selecionado como fonte de inferiorização social da mulher e para a constituição de subdivisões das classes sociais. A autora esclarece que

O aparecimento do capitalismo se dá, pois, em condições extremamente adversas a mulher. No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, ela contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural, era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas, traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção. (Saffioti, 2013, p. 65-66).

Contudo, a história oficial da humanidade contada pelos homens não escreveu a relação entre gênero e economia porque a considerou insignificante. O trabalho de Federici (2004) indica que os clássicos da luta de classes – serviços laborais, índices salariais, rendas e dízimos – têm ignorado as transformações nas relações de gênero e seus conflitos desde as lutas antifeudais. Estas, no entanto, oferecem os primeiros indícios na história da existência das raízes de um movimento de mulheres que se opunha à ordem estabelecida e contribuía para construção de modelos alternativos de vida comunal, além das primeiras tentativas organizadas de desafiar as normas sexuais dominantes e de estabelecer relações mais igualitárias entre mulheres e homens.

Todavia, é preciso desmistificar certas ideias difundidas pelo senso comum sobre uma infinidade de distorções históricas que chegam até os dias atuais justamente porque não houve escritos que descrevessem com mais fidelidade os acontecimentos envolvendo as pessoas sem acesso nem possibilidade de contar suas lutas. Um desses equívocos ou distorções históricas são as pessoas chamadas de hereges.

Hereges, nos tempos atuais, são aqueles que atentam a contra a fé cristã. Entretanto, Federici (2004) assegura que heresia foi um movimento popular composto de várias seitas, uma espécie de teologia à libertação conduzida pelo proletariado medieval almejando renovação espiritual e justiça social. Em suas ações, denunciou as hierarquias sociais, a propriedade privada e a acumulação de riquezas, além de difundir entre o povo novas ideias revolucionárias

sobre a sociedade, o trabalho, a propriedade, a reprodução sexual e a questão da emancipação em termos verdadeiramente universais. Evidentemente, esse movimento ganhou adeptos e adeptas, uma vez que dele surgiram os primeiros levantes de mulheres em favor da liberdade feminina, uma espécie de feminismo pré-capitalista.

Aparentemente, esse momento que envolve as mulheres foi esquecido pela suposta história da humanidade; quando é citado, faz-se de forma distorcida. Na atualidade, muitas historiadoras e feministas classificam como o primeiro genocídio ou o primeiro holocausto da humanidade o período conhecido como caça às bruxas, que deixou resquícios de completo ataque as mulheres que chega até os dias atuais.

Ainda hoje, o ataque às mulheres pela aparência ou idade é uma das formas pelas quais se demonstram profunda falta de consciência feminina e severo grau de alienação. Essa forma de misoginia advém do fato de que muitas mulheres perdiam seus maridos e ficavam viúvas. Muitas não tinham filhos e, como já eram mais velhas e não conseguiam manter suas terras sozinhas, pouco tempo perdiam a propriedade de suas terras em virtude da cobrança de elevadíssimas taxações tributárias. Revoltadas por estarem sendo expropriadas daquilo que era fruto do seu trabalho e de suas vidas, resistiam com a agressividade esperada para situações como essas, praticando a violência reativa¹⁵ – jogando pedras, proferindo palavras de maldição, entrando nas casas sem serem convidadas, pegando comidas sem autorização (Federici, 2019); estavam tentando sobreviver. É desse contexto de busca pela sobrevivência que se constrói a imagem das bruxas como mulheres velhas, feias, maldosas, ladras, indignas de humanidade, mas dignas de toda forma de ataque contra sua existência.

Por outro lado, as imposições para o controle da sexualidade e o comportamento das mulheres jovens e bonitas cujas condutas não se enquadrassem na feminilidade determinada para alcançar e vivenciar o casamento e a procriação resultavam em ataques à reputação pessoal dessas mulheres; estas eram acusadas de serem libidinosas, libertinas ou promíscuas, capazes de seduzir e enfeitiçar os homens de maneira pecaminosas. Também por isso eram condenadas por bruxarias ou feitiçarias.

Se não bastasse acabar com a vida das mulheres, durante esse período, a nova ordem econômica precisava destruir os conhecimentos que elas possuíam; por isso, eram destituídas de todo e qualquer conhecimento sobre manipulação da natureza. Assim, qualquer mulher

¹⁵ A violência reativa é aquela em que, após sucessivas violações, a mulher também reage com alguma forma de violência (Saffiot, 1999).

desses perfis era sumariamente considerada bruxa, julgada e condenada sem qualquer direito. A bruxa foi a comunista e a terrorista de seu tempo histórico (Federici, 2019).

Ressalta-se que a medicina masculina começava a ser implementada, e o conhecimento das mulheres não poderia competir com o dos homens. Mulheres com alguma forma de conhecimento eram consideradas perigosas. Logo, os conhecimentos que tinham sobre a natureza e seu poder de cura precisaram ser apagados, bem como os corpos de milhares de mulheres condenadas por curandeirismo, magia perigosa e bruxaria.

É notório que as bruxas, na realidade, eram apenas mulheres que não se curvavam diante de seus poderosos algozes ao serem expropriadas de suas terras, de seus conhecimentos ou de seu prazer. Por isso, elas eram atacadas de todas as formas possíveis, o que se reflete nos dias atuais, pois a domesticação feminina imposta nesse período da história humana incutiu as raízes e a naturalização do ódio e dos ataques às mulheres de todas as idades, classes e etnias. Vale dizer que os homens continuam atacando mulheres na contemporaneidade; somado a isso, as mulheres que adotam, vivenciam e difundem os preceitos patriarcais e capitalistas praticam misoginia contra aquelas que se recusam a se encaixar e a se submeter ao padrão imposto socialmente.

Cabe observar que os ataques misóginos contra mulheres não começaram isoladamente; eles iniciaram assim que os levantes hereges femininos contra a ordem de repressão e opressões estabelecidas surgiram. De acordo com os estudos de Federici (2004), os primeiros episódios de misoginia denominaram-se “lutas pelas calças”; tratava-se de sátiras contra as lutas das mulheres.

Ao se buscar na história o que foi o Renascimento, encontram-se registros de que foi um movimento em prol da valorização arte da cultura, da ciência e filosofia humana. Em outros termos, significa dizer que, segundo a versão oficial, foi um movimento que trouxe consigo nova concepção de humanidade diferente da Idade Média. Diferentemente desta, a Renascença foi marcada por experiências artísticas, filosóficas, culturais com ênfase em uma outra forma de fazer-se humano, inclusive no sentido educacional, visto que a ideia era propagar a formação de uma nova humanidade na formação das pessoas. Foi nesse período da história da humanidade e da história pouco esclarecida da luta das mulheres que ressurgiram as ideias iniciadas com os movimentos hereges. Uma delas foram os tratados pedagógicos sobre a natureza e os deveres dos sexos, embora tenham caminhado a passos lentos e duvidosos.

A esse intenso debate deu-se o nome de *Querelle de femmes*, cuja principal representante foi a escritora e editora Christine de Pizan (Garcia, 2015). Dele surgiram movimentos revolucionários na Inglaterra e na França que resultaram, respectivamente, na

declaração de independência dos homens nos Estados Unidos e na Revolução Francesa, que excluiu as mulheres (Garcia, 2015).

Apesar de muitas mulheres terem participado e contribuído nesses levantes históricos, suas lutas e direitos não foram reconhecidos. Elas foram totalmente excluídas, e essa exclusão as mobilizou ainda mais em busca de direitos e reconhecimento, direitos civis específicos para mulheres, bem como reconhecimento do trabalho e da necessidade de educação para elas. Apesar disso, havia toda uma disputa interna em meio a situações que envolviam elementos econômicos, políticos e das condições sociais de cada lugar. Na primeira onda, de acordo com Ribeiro (2021), o feminismo estava dividido essencialmente em dois grupos:

- a) Feministas radicais: formado por mulheres das classes populares que vivenciavam as violências no casamento, as desigualdades e a escravidão e, por isso, organizavam-se entre si para defender as classes populares, a liberdade, o fim das formalidades impostas sobre elas; organizavam manifestações e greves contra o preço dos alimentos e das moradias;
- b) Feministas reformistas ou liberais: grupo composto de mulheres brancas e burguesas que se subdividiam duas frentes: a liberal, que defendia a igualdade entre homens e mulheres; e a maternal ou social, que pregava a diferença entre os sexos, a valorização da maternidade, o papel pacificador da mulher, a profissionalização e a educação das mulheres.

Foi deste segundo grupo que saiu Mary Wollstonecraft, autora de *Reivindicações dos direitos da mulher* (1792), considerada a primeira obra do que se conhece hoje como feminismo. Nessa obra, denunciavam-se a produção de ignorância e a domesticação feminina. Também se explica como a mulher adquiria características docilizadas, de modo a tornar-se obediente, frágil, habilidosa, educada. Wollstonecraft (2016) explica que, na história da humanidade, há o esforço das mulheres para estar constantemente bela, de modo a merecer ser escolhida por um macho para ser exibida perante os demais machos como um objeto virtuoso, como uma propriedade que ele foi mais digno de possuir que outros machos – tal qual um doce animal doméstico. Diz a autora que essa dependência feminina do(s) homem(ns) deixa a mulher em uma eterna condição de minoridade e nas mais diversas formas de submissão e passividade. Essa situação anulava a sua condição de pessoa, de ser humano dentro da própria família e, posteriormente, e na vida em sociedade; estabeleceram-se vulnerabilidades de toda natureza sobre a figura da mulher independentemente da fase da vida ou da posição que ela ocupe.

É desse contexto de revoluções, literaturas enfatizando a busca por liberdade e

autonomia que o termo “feminismo”, especificamente, foi usado pela primeira pelas sufragistas, por volta de 1911. Segundo Garcia (2015), o sufragismo foi um movimento de agitação internacional presente em todas as sociedades industriais objetivando o direito ao voto e à educação para as mulheres que durou 80 anos até concretizar seus objetivos em 1866, com a primeira petição de voto feminino do deputado John Stuart Mill e sua companheira, a filósofa Harriet Taylor.

É importante atinar que essas mulheres não só eram ouvidas, como também tiveram a oportunidade de escrever o que pensavam e condições materiais e relacionais para que seus escritos fossem publicados. Todavia, é imprescindível deixar claro que o feminismo das sufragistas, embora tenha sido exitoso, não foi um movimento que contemplou a diversidade de mulheres de seu tempo, mas apenas mulheres que o machismo, o sexismo, o racismo e o poder financeiro permitiram, a contragosto, que fossem acolhidas. As mulheres negras da época, por outro lado, não foram nem sequer cogitadas a se envolver no movimento, ainda que a escravidão estivesse na pauta de lutas oficial desse período.

É desse contexto também que ocorre a união entre o socialismo utópico e o feminismo (Garcia, 2015), movimento do qual surge o maior nome decorrente dessa fusão, Flora Tristan; esta foi precursora na transição do feminismo ilustrado – isto é, das mulheres brancas e burguesas – para o feminismo de mulheres operárias na luta por pelos direitos da mulher e da família operária, da união operária universal, do internacionalismo e do palácio da união operária. Essas ideias foram, posteriormente, adotadas por Marx e apenas a ele atribuídas, sem as devidas menções na história oficial ao nome de Flora Tristan e à sua obra.

Essa foi a primeira onda do feminismo, que durou até a Segunda Guerra Mundial. A partir de então, teve início a segunda onda do feminismo; após a conquista do voto, a classe burguesa branca começa a reivindicar o direito ao aborto. Em termos de fundamentação teórica, os marcos da segunda onda são *O segundo sexo*, da francesa Simone De Beauvoir (1949), e *A mística feminina de 1963*, de Betty Friedan (2020). Em *O segundo sexo*, Beauvoir discute a constituição social da mulher como um outro, ou seja, como um ser que, embora constituído biologicamente como pessoa humana, não é assim reconhecido. Para a autora, essa questão decorre do processo de socialização em função da questão biológica. Pela primeira vez, entram em debate os aspectos biológicos *versus* os processos de construção social.

Já Betty Friedan discute o problema sem nome das mulheres de classe média. Segundo a autora, havia sobre a figura das mulheres a exigência da feminilidade; a mulher feminina era considerada um híbrido entre a mulher boa e pura posta em um pedestal e a prostituta dona dos desejos da carne. Era uma mulher docilizada e com a sexualidade domesticada para reproduzir

o padrão que lhe foi imposto (Friedan, 2020). As mulheres viviam um problema chamado “o problema sem nome”. Entretanto, como já exposto anteriormente, a história das mulheres esteve alheia à história do restante da humanidade. Os períodos em questão são o fim da Segunda Guerra Mundial e o ressurgimento do nazifascismo. Por isso, Ribeiro (2021) afirma que o problema das mulheres na realidade eram as opressões do contexto histórico; entra em cena a questão “o pessoal é político” para indicar que a opressão feminina também está posta na vida privada, nas relações sexuais e sociais como um todo. Por isso, a grande conquista da segunda onda foi a contracepção e a liberdade sexual das mulheres.

A terceira onda, iniciada em meados dos anos 1990, pode ser caracterizada pela diferença das diferenças. Nela, se reconhecem as conquistas da primeira e segunda ondas. Entretanto, identificou-se no interior do movimento que mulheres lésbicas, campesinas, negras, indígenas, migrantes, em situação de rua, entre outros grupos desumanizados, estavam ausentes nas pautas e reivindicações feministas. Isto é, constatou internamente que não existe um único feminismo, e a razão foi a percepção de que não existe apenas uma mulher universal. As mulheres são marcadas por uma série de fatores e desigualdades de classes, de raça, etnias, sexualidades, geografias, religiões, entre outros fatores que forjam uma diversidade de mulheres. E a América Latina é uma região profundamente marcada pela diferença, isto porque houve inúmeros processos de colonização, escravização, governos autoritários e ditatoriais. Por isso, as pensadoras latinas rompem com pensamento feminista hegemônico, apresentando outras perspectivas de interpretação das complexidades do sul global sob a ótica das pessoas do próprio sul global (Ribeiro, 2021).

Reivindica-se, assim, a existência de outros feminismos, de modo que cada fator que não tenha sido abarcado pelo feminismo hegemônico passe a ser percebido como um componente da exclusão a ser enfrentado. Ficou evidenciado no curso da história que as lutas das mulheres não estavam limitadas apenas aos enfrentamentos da dominação masculina, sendo necessário, portanto, rever as formas de exclusão que o próprio movimento acolheu ou rechaçou em suas lutas.

Toda essa diversidade foi abraçada pela interseccionalidade, que, de acordo com Patrícia Hill Collins (2021), é um instrumento de análise que investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais marcadas pela diversidade e as experiências individuais na vida cotidiana. Quer dizer, é uma ferramenta para entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas, que permitiu a produção acadêmica sobre o feminismo negro de mulheres na condição de estudantes de pós-graduação, professoras assistentes (por exemplo, docentes como Alice Walker, June Jordan,

Angela Davis, Nikki Giovanni e Barbara Smith). A academia lhes permitiu que trouxessem as ideias políticas do feminismo negro para os estudos de raça, classe e gênero (Ribeiro, 2021).

Essa está sendo considerada a nova onda feminista, a quarta onda para ser mais precisa, oriunda de um contexto de acentuadas vulnerabilidade das mulheres, prejudicadas por políticas de exclusão nas quais as desigualdades de gênero, raça, classe e sexualidade acentuaram-se profundamente. A frente conservadora atual fomenta movimentos contra a luta das mulheres; alguns, inclusive, contam com a participação de mulheres, sendo, portanto, necessário repensar as formas de acolher as humanidades das mulheres historicamente não reconhecidas individual e coletivamente. Entre elas, estão as mulheres ribeirinhas da Amazônia Amapaense.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Jeito tucuju¹⁶

Quem nunca viu o Amazonas

Nunca irá entender

A vida um povo

De alma e cor brasileiras

Suas conquistas ribeiras

Seu ritmo novo

Não contará nossa história

Por não saber

E por não fazer jus

Não curtirá nossas festas

Tucujus

Quem avistar o Amazonas

Nesse momento

E souber transbordar

De tanto amor

Esse terá entendido

O jeito de ser

Do povo daqui

Quem nunca viu o Amazonas

Jamais irá compreender

A crença de um povo

Sua ciência caseira

¹⁶ A letra da música é uma homenagem a toda a população que vive sobre as águas do Rio Amazonas, embora a pesquisa englobe vários rios do estado. A canção também apresenta o som dos tambores do marabaixo amapaense, fala do sentimento de quem conhece a leveza, a fartura e a fúria do rio, da vida na beira do rio capaz de traduzir com emoção a vida da pessoa ribeirinha amapaense.

A reza das benzedeadas

O dom milagroso

Não contará nossa história

Por não saber

E por não fazer jus

Não curtirá nossas festas

Tucujús

Quem avistar o Amazonas

Nesse momento

E souber transbordar de tanto amor

Esse terá entendido

O jeito de ser

Do povo daqui

Intérprete: Patrícia Bastos

Composição: Val Milhomem Joãozinho Gomes, (2023)

4.1 O Sistema Organizacional Modular de Ensino

Nesta seção, estão dispostas as informações encontradas sobre o SOME – sua constituição histórica, organização administrativa e pedagógica, coordenação, funcionamento, número de profissionais e comunidades, calendário, classificação das escolas e peculiaridades. Como já dito neste trabalho, a educação não se dá de maneira isolada, ela é um tipo específico de prática social que está contextualizada em dada sociedade. Assim, descrever o SOME enquanto uma política pública de Estado para atendimento educacional de pessoas nas regiões do campo amapaense exige contextualização histórica.

O primeiro ponto a se destacar no processo de implantação do sistema SOME é o fato de que, até 1943, o Amapá pertencia ao Grão-Pará. No entanto, em 13 de setembro deste mesmo ano, Getúlio Vargas instituiu a criação de alguns territórios federais no Brasil. Um deles foi o Território Federal do Amapá, que, segundo apontam os escritos de Chelala (2008, p. 72), foi instituído apenas para “atender aos interesses de áreas fronteiriças”, visto que, como já apontado, o estado está situado nos limites fronteiriços do território brasileiro, sendo necessário,

portanto, vigilância constante devido ao risco de invasões. Já em 1988, ocorreu a alteração para estado. Mediante essa mudança, o novo contexto sociopolítico do estado recém-criado exigia novas implantações de serviços em diversas áreas para garantir a estruturação organizacional necessária para atender as necessidades básicas da população. O índice populacional aumentava devido ao intenso processo migratório gerado pela implantação de grandes projetos de desenvolvimento (Sá; Ferreira, 2020).

Mediante a implantação de novos órgãos e serviços para a população, o sistema modular foi pensado pelos gestores daquele período como estratégia para não deixar as escolas de comunidades rurais sem professores ou professoras. Em vista disso, em 1982, o SOME foi implantado pela primeira vez, em caráter experimental, nos municípios de Oiapoque, Laranjal do Jari e Pedra Branca do Amapari, com a finalidade de formar professoras e professores em nível médio (1ª a 4ª séries) nos próprios municípios para que não houvesse problemas com a adaptação, deslocamento e moradia do professor ou da professora da comunidade rural (Silva; Paiva, 2014). Mas, por se tratar de um projeto experimental, durou apenas dois anos, tendo sido abandonado em 1985 sem grandes esclarecimentos pela Secretaria de Educação.

Essa medida para formar professoras e professores na própria comunidade era uma tática do governo para alcançar as metas estabelecidas, em nível nacional, no Plano Decenal do Plano de Educação Para Todos, de 1993 a 2003. Naquele momento, essa foi a alternativa encontrada para a diminuição do analfabetismo e expansão do ensino na região, já que era uma condição imposta pelas agências internacionais de economia capitalista como obrigatoriedade para investimento econômico no país, pois, naquele período, o Amapá apresentava uma elevadíssima taxa de analfabetismo (Sá; Ferreira, 2020).

A situação político-administrativa do estado estava sob a incumbência do comandante Annibal Barcellos, a última figura do regime militar designada por João Figueiredo, em 1979, para gerir o Território Federal do Amapá. Com a elevação do território a Estado, essa figura política tornou-se também o primeiro governador eleito do estado do Amapá, no período entre 1990 a 1994. Após as eleições de 1994, o novo governador eleito, em 1995, foi João Alberto Rodrigues Capiberibe, iniciando um governo que se dizia de base socialista e propunha desenvolvimento econômico associado à sustentabilidade ambiental.

Essa era uma proposta de governo diferente da anterior, cuja base era o militarismo; o novo governo, agora, se pautava nos acordos firmados por diversos países na reunião da ONU de 1972, em Estocolmo, e na Agenda 21, oriunda da Eco-92, no Rio de Janeiro em 1992, para a promoção do desenvolvimento sustentável do planeta e conservação das riquezas naturais e das formas de vida (Chelala, 2008). Teoricamente, era uma gestão que objetiva, que valorizava,

no discurso, o desenvolvimento das riquezas naturais e valorizava o modo de vida, os conhecimentos e as experiências tipicamente amazônicos da população.

Para garantir a implantação dessas ideias sob a condição de política pública de estado, houve a elaboração de um programa de governo denominado Plano de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA). Dentre os objetivos das diretrizes curriculares para a educação propostas pelo PDSA, está a questão urbano-rural para a inclusão de diferentes comunidades. Por isso, também se almejava o reordenamento de escolas rurais, urbanas e indígenas, uma vez que a educação como um todo havia sido investigada, analisada e diagnosticada com sérios problemas; além do analfabetismo, havia números elevados de evasão escolar e carência de professores nas mais diversas áreas do conhecimento (Sá; Ferreira, 2020).

Foi diante deste panorama que a publicação do Diário Oficial do Amapá (número 1.137, de 15 de agosto de 1995) apresentou o programa do novo governador para o estado do Amapá. Dentre as diversas propostas de alternativas mais sustentáveis e de valorização das populações amazônicas de acordo com as secretarias, estava a reimplantação do SOME, com a finalidade de incluir as comunidades rurais mais isoladas da capital, onde não havia escolas da rede estadual. Nessas comunidades, habitavam populações indígenas e ribeirinhos.

Nessa nova fase, o SOME já não se destinava apenas para formar professores e professoras dentro de suas próprias comunidades. Ele se ampliou para atender todo e qualquer aluno ou aluna do Ensino Médio, mas manteve sua principal característica: levar e preservar a formação discente nos locais onde as pessoas viviam – fundamentos básicos da educação do e no campo. A partir de 1996, o sistema passou a abranger o Ensino Fundamental em comunidades rurais. E, entre 1997 e 1999, as comunidades indígenas também foram contempladas com o Ensino Fundamental (Silva; Paiva, 2014).

Atualmente, o SOME pertence à Secretaria Adjunta de Políticas Públicas da SEED/AP, a qual gerencia, por meio da Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas, 502 professoras e professores e 12 pedagogas e pedagogos pertencentes ao quadro efetivo de funcionários públicos do Amapá. Essas pessoas deslocam-se para trabalhar em 72 escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio em toda a extensão territorial do estado.

Para que se cumpram as diretrizes da legislação educacional de 200 dias letivos, o sistema modular trabalha um ano letivo em quatro módulos de 50 dias cada um para planejamento, execução das aulas, avaliações, reavaliações, lançamento e entrega de notas no sistema. São atendidas por esse sistema aproximadamente 6.800 alunos e alunas em 15 municípios do Estado, mais os distritos da capital, visto que a sede de Macapá não possui escolas do sistema SOME. Entretanto, há vários distritos municipais localizados em regiões

ribeirinhas atendidos pelo sistema, especialmente na região de um arquipélago com mais de 60 ilhas ribeirinhas.

As escolas pertencentes ao SOME estão localizadas por toda a extensão do estado do Amapá e são classificadas desta forma: escolas de fácil acesso, médio fácil acesso, médio difícil acesso, difícil acesso e as escolas de área de rodízio. Essa classificação foi organizada de acordo com as percepções de professoras e professores sobre o grau de dificuldades para se chegar até elas partindo da capital Macapá. Outro aspecto relevante nessa classificação é o fornecimento de energia elétrica, água potável e comunicação. De acordo com esses critérios, a classificação fica assim:

- a) Escolas de fácil acesso: em geral, são escolas às quais se chega em aproximadamente uma hora por via terrestre, podendo ou não haver mais uma fase aquática, de barco, voadeira, rabeta ou catraia¹⁷; neste caso, o trânsito marítimo varia entre 40 minutos e uma hora. Via de regra, possuem energia elétrica, acesso à internet e são de fácil fornecimento de água potável. Ressalta-se que essa classificação “fácil” está relacionada às comunidades de médio difícil acesso, difícil acesso ou área de rodízio, o que não quer dizer que, na prática, seja realmente fácil chegar até elas;
- b) Escolas de médio fácil acesso: são escolas para as quais o deslocamento varia entre aproximadamente uma e três horas por via terrestre e mais uma fase aquática com uma hora de barco, voadeira, rabeta ou catraia. Via de regra, dispõem de energia elétrica, acesso à internet e são de fácil fornecimento de água potável;
- c) Escolas de médio difícil acesso: o tempo de chegada a essas escolas é extremamente variável, visto que podem estar localizadas nos distritos de Macapá ou em qualquer um dos municípios do estado. A viagem pode ter somente uma fase aquática ou ser precedida de uma fase terrestre. Em geral, não possuem energia elétrica; algumas, no entanto, dispõem de energia elétrica clandestina, têm internet via satélite e não costumam ter água potável;
- d) Escolas de difícil acesso: são localizadas em comunidades muito afastadas da sede dos municípios ou de vilas menores. A viagem para chegar até essas escolas é de longa duração, perpassando por estradas de chão batido com o

¹⁷ Circulam nos rios diferentes tipos de embarcações, algumas de origem industrial e outras de origem artesanal, com tipos variados de motor acoplado.

mínimo de quatro horas de carro e/ou uma fase aquática que dura no mínimo seis horas. Essas unidades escolares podem ou não ter energia elétrica e internet; em geral, não têm água potável;

- e) Escolas de área de rodízio: em geral, são totalmente isoladas, sem nenhum acesso à internet, sem energia elétrica nem água potável. É comum que a viagem para se chegar até elas varie entre dois ou três dias no verão, por via terrestre e aquática; se a viagem for apenas feita de barco, a duração é longa.

4.2 Deslocamento escolar e prática docente

Para que o ato pedagógico seja concretizado nas escolas de comunidades ribeirinhas, é necessário o deslocamento de docentes e discentes por via fluvial em barcos, voadeiras, rabetas ou canoas. Em geral, esse trajeto é longo e as crianças saem de casa muito cedo e retornam para casa muito tarde, pois todo movimento nos rios depende do ciclo da maré. Há escolas cujas aulas começam sete e meia, outras oito horas, algumas nove horas e também aquelas em que as aulas começam apenas as dez da manhã. A saída também varia; pode ser ao meio-dia, à uma da tarde ou, ainda, às dezesseis horas.

Quando as aulas acontecem em horários muito diferentes, o barqueiro pode perder o horário e a maré pode baixar demais; com isso, os alunos e alunas ficam ilhados e ilhadas, isto é, impossibilitados e impossibilitadas de retornarem às suas casas. As aulas precisam necessariamente seguir o ciclo da maré. Para as meninas, essa situação de ir estudar e ficar muito tempo no barco é ainda mais perigosa, especialmente se tiverem de ir à escola sozinhas, pois a viagem é um espaço no qual violações sexuais ocorrem com frequência.

Na imagem 7 constam alguns tipos de embarcações utilizadas no transporte escolar: duas catraias recobertas com lona azul, ambas de construção artesanal e com motor; uma voadeira recoberta com lona vermelha; e um barco pequeno.

Imagem 7 – Embarcações usadas para transporte escolar



Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

A imagem 8 apresenta barcos legalizados através de autorização emitida pela Marinha do Brasil por atenderem minimamente as exigências para o transporte de alunas e alunos de diferentes comunidades isoladas para uma pequena vila.

Imagem 8 – Embarcações escolares autorizadas

Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

Nas escolas localizadas em comunidades classificadas como de difícil acesso ou área de rodízio, as condições nas quais o trabalho de ensino-aprendizagem se desenvolve não são nada fáceis. Em geral, o grupo de docentes que chega a essas escolas para ministrar um módulo de 50 dias fica isolado de tudo. Além do mais, as condições de abrigo, higiene e descanso são desconfortáveis, inseguras e preocupantes, sobretudo porque há situações em que a escola está situada em área de conflito por terra entre fazendeiros e instituições públicas.

A imagem 9 apresenta uma unidade escolar para a qual a Secretaria de Educação sugeriu o fechamento. No entanto, essa é a única escola em uma região conhecida como baixo Araguari; se ela fechar, todas crianças da região ficarão sem escola, o que representa um violento ataque à humanização da população brasileira. O fechamento de escolas é um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, das florestas e das águas (Santos *et al.*, 2020).

No ato da coleta de dados, o número total de estudantes entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental era de 18; a maioria já estava em situação de distorção idade-série. Isso significa

que, se a escola fechar, dificilmente vão avançar porque não há outra nas proximidades. Fica evidente que esse é exatamente o tipo de situação em que, segundo os escritos de Saviani (2021), a educação se torna um instrumento de marginalização, porque reproduz a marginalidade social nas pessoas, deixando-as alheias à cultura escolar. Evidentemente, essa marginalidade não decorre do processo educacional em si, mas da estrutura social capitalista de exploração e dominação.

Imagem 9 – Área externa de uma escola de área de rodízio, totalmente isolada



Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

Na foto, constam, além da estrutura da escola, uma ponte que a liga ao rio e ao alojamento, cadeiras e mesas na área da cozinha para merenda; também aparece uma fiação elétrica, ainda que não exista energia elétrica há um gerador que, quando não está com defeitos, auxilia no fornecimento de energia. Os animais da foto são búfalos, dado que a escola está dentro de uma fazenda e os bois frequentam livremente a área da escola o tempo todo, com ou sem aulas. Mas o detalhe que mais chama atenção é a presença da fiação elétrica e de câmeras de monitoramento que não funcionam justamente porque não há eletricidade ou internet; mas serve para justificar um contrato de monitoramento escolar com uma empresa privada, ou seja, há um emaranhado de situações que complexificam essa realidade.

A realidade é complexa, é heterogênea, é contraditória; apresenta diversas facetas, diversas peculiaridades. Se revela sobre diferentes partes. A reflexão deve observar, deve examinar essa realidade, o fato, o acontecimento que está em questão e tratar de

basear a compreensão global, que implica em compreender o fato como um todo que seja vivo, não como um todo que está dissecado numa anatomia, numa fotografia, numa sincronia. Mas um todo que se apresenta tanto quanto possível vivo (Ianni, 2011, p. 397).

Notadamente, o SOME é uma tentativa real de promover educação para as populações distantes do espaço urbano, constituindo-se uma alternativa que há 44 anos ajuda a promover a educação em diversas regiões do Amapá. Apesar disso, ele apresenta uma série de dificuldades organizacionais, estruturais e pedagógicas. É fato que o SOME precisa de ajustes administrativos e reorganização com regulamentação própria que inclua vistorias constantes às unidades educacionais, às embarcações e às condições de moradia dos alojamentos. Isso se justifica porque, embora não tenha amparo ou legislação própria, a prática de ensino dos e das docentes do sistema tem evidenciado uma proposta com diversos resultados positivos na educação amapaense, incluindo o próprio sistema, que conta com um pedagogo e alguns professores e professoras que foram estudantes do SOME.

4.3 Resultados e discussão dos questionários

Nesta seção, estão contidos os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário aplicado para acolher informações sobre fenômenos ocultados no cotidiano dos processos de escolarização na realidade ribeirinha, dado que “[...] a realidade está sempre impregnada, recoberta de interpretações que precisam ser desvendadas para que seja possível explicar o real” (Ianni, 2011, p. 402).

4.3.1 O perfil dos professores e das professoras participantes

Eu sou caboca¹⁸

Eu sou caboca

Não meto a mão em cumbuca

Não marco toca

Sou nenhum pouco maluca

Nunca fui louca

Só que nasci mameluca

¹⁸ A letra desta música foi usada para mostrar que a população ribeirinha amapaense é uma profusão humana de muitos povos decorrente da miscigenação de agrupamentos indígenas, negros, europeus que resulta na atual figura cabocla; esta constitui a massa habitante das margens dos rios amapaenses, cujos saberes, ancestralidade, formas de existência e humanidade são valorizados neste trabalho.

Amo a maloca

Onde meu povo batuca

Onde meu povo bituca

Onde meu povo naná

Onde meu povo Mandela

Estarei lá

Eu sou caboca

A minha voz não caduca

Não fica rouca

Dá troco a quem me cutuca

Nunca fui oca

Trago esse mundo na cuca

Amo a maloca

Onde meu rio tijuca

Onde meu rio pororoca

Onde meu Araguari

Onde o meu rio marabaixo

Tenho que ir

Onde meu rio tijuca

Onde meu rio pororoca

Onde meu Araguari

Onde o meu rio marabaixo

Tenho que ir

Eu sou caboca

Todo tambor me batuca

Adoço a boca de quem me beijar a nuca

Nunca fui moca

Nada daqui me embatuca

Amo a maloca

Onde meu povo ticuna

Onde meu povo turuna

Onde meu povo tupi

Onde meu povo reuni

Eu Raoni

Onde meu povo ticuna

Onde meu povo turuna

Onde meu povo tupi

Onde meu povo reuni

Eu Raoni

Eu sou caboca

Tenho que ir

Eu sou caboca

Interprete: Patrícia Bastos

Composição: Celso Viáfora/ Joãozinho Gomes (2009)

Tão relevante quanto as descobertas a serem reveladas sobre o sistema SOME, foi conhecer as pessoas que informaram dados tão ricos para a interpretação da realidade. Por isso, no primeiro instante, o objetivo foi saber quem eram as pessoas que participaram da pesquisa, conhecer as origens, a cor, o gênero, a faixa etária de cada docente, processos de formação inicial e continuada pelos quais passaram, criando uma imagem docente coletiva desse grupo de profissionais de modo a analisar e interpretar a realidade docente do SOME.

Também se esclarece que, considerando o número de formulários que foram entregues aos e às profissionais e aos profissionais e o número de formulários devolvidos, o estudo não descreve o perfil de absolutamente todas as professoras e todos os professores que trabalham no sistema SOME, mas é uma amostra que responde com significativa relevância aos propósitos desta investigação.

Nesse sentido, com a finalidade de perceber se existiam pessoas que se identificassem com um gênero que fugisse ao binarismo feminino e masculino e identificar se existia sobreposição numérica de um gênero sobre o outro, questionou-se, no formulário, com qual gênero cada participante se reconhecia.

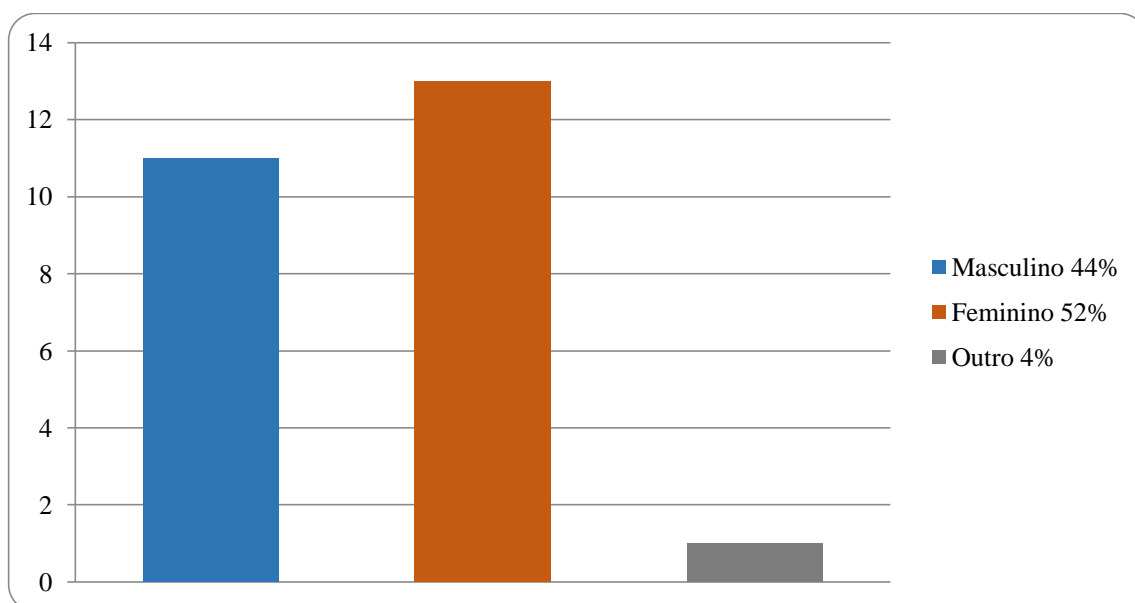
Foi feito o seguinte questionamento: “Qual o seu gênero?”. As respostas apontaram que 13 (treze) pessoas em números absolutos, ou 52% em percentuais, se identificam com o gênero feminino. Dos participantes, 11 (onze) pessoas em números absolutos, ou 44% em percentuais, disseram pertencer ao gênero masculino (Gráfico 1). Nota-se que, embora a diferença seja pequena, o maior número de respostas foi dado por mulheres.

Há ainda 1 (um) participante em número absoluto, ou 4% em percentuais, que se declarou pertencente a outro gênero, ou seja, não se reconhece pertencente ao gênero feminino nem ao masculino, comprovando a existência de profissionais, dentro do SOME, que fogem ao

binarismo feminino-masculino e têm outra compreensão sobre a identidade de gênero. Em se tratando do reconhecimento do gênero, costuma se confundir base biológica, o corpo – ou seja, sexo biológico¹⁹ – com identidade de gênero, mas os gêneros e as sexualidades são constantemente produzidos e ensinados por meio de experiências culturais. Essas pedagogias da sexualidade e do gênero costumam confundir a identidade sem se atentar para o fato de que esses saberes integram as formas culturais, sociais e políticas (Furlani, 2005).

Desta feita, reconhecer e incluir individualidades derivadas da autopercepção sobre o próprio gênero é fundamental para o reconhecimento de cada pessoa nos grupos sociais, fugindo ao binarismo masculino-feminino, criando possibilidades de experimentação do corpo e, por conseguinte, experienciando a vida fora da centralidade da genitália.

Gráfico 1 – Autodeclaração de gênero dos participantes



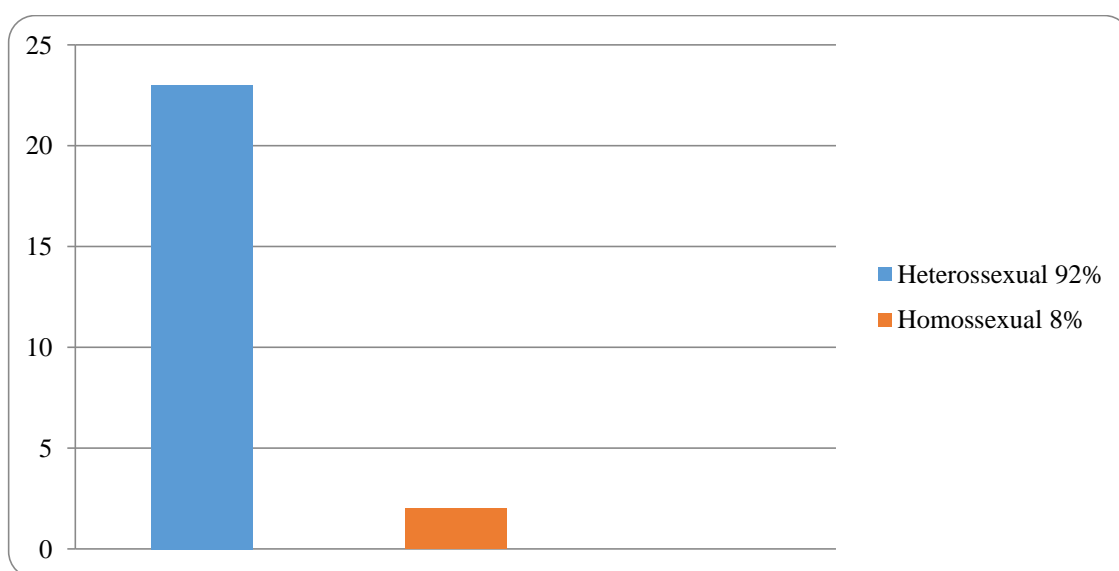
Fonte: Elaboração própria.

Tão relevante quanto a identificação do gênero de cada participante, foi conhecer as informações acerca da orientação sexual, quer dizer, identificar o tipo de atração afetivo-sexual que a ou o participante afirmam possuir. Questionou-se: “Qual a sua orientação sexual?”. Os resultados indicaram que, do total, 23 (vinte e três) pessoas em números absolutos, ou 92% em

¹⁹ Sexo biológico refere-se a genitália com a qual a pessoa nasce e a identidade de gênero refere-se à autopercepção da pessoa em se reconhecer no mundo como mulher, homem, com os dois gêneros ou com nenhum destes gêneros. Outro ponto relevante é que o sexo biológico pode coincidir com a identidade de gênero ou não, criando assim outras possibilidades de identidade gênero.

percentuais, afirmaram ser heterossexuais (Gráfico 2). Já para 2 (duas) pessoas em números absolutos, ou 8% em percentuais, a vivência da sexualidade ocorre de maneira homossexual. Esse dado é relevante porque a percepção e a experimentação da sexualidade docente não são neutras. A vivência da sexualidade de qualquer pessoa está pautada em suas concepções de mundo, em suas experiências de vida, em seus valores pessoais assimilados cultural e coletivamente, mas experimentadas na individualidade de cada pessoa e, por consequência, refletidas em suas salas de aula direta ou indiretamente.

Gráfico 2 – Orientação sexual das pessoas participantes



Fonte: Elaboração própria.

Como já especificado anteriormente, as vertentes da geografia são consideradas fatores de extrema relevância para a interpretação dos fenômenos expressados na realidade educacional do SOME e das pessoas que o vivenciam na prática. Por essa razão, foi necessário identificar a naturalidade da população docente do sistema modular, uma vez que esses dados ajudam a revelar os movimentos gerados pelas opressões capitalistas no local de origem destes docentes; tais movimentos geraram a mobilidade até o estado do Amapá, onde investiram sua força de trabalho intelectual nas regiões ribeirinhas. Por isso questionou-se, “Qual a sua naturalidade?”.

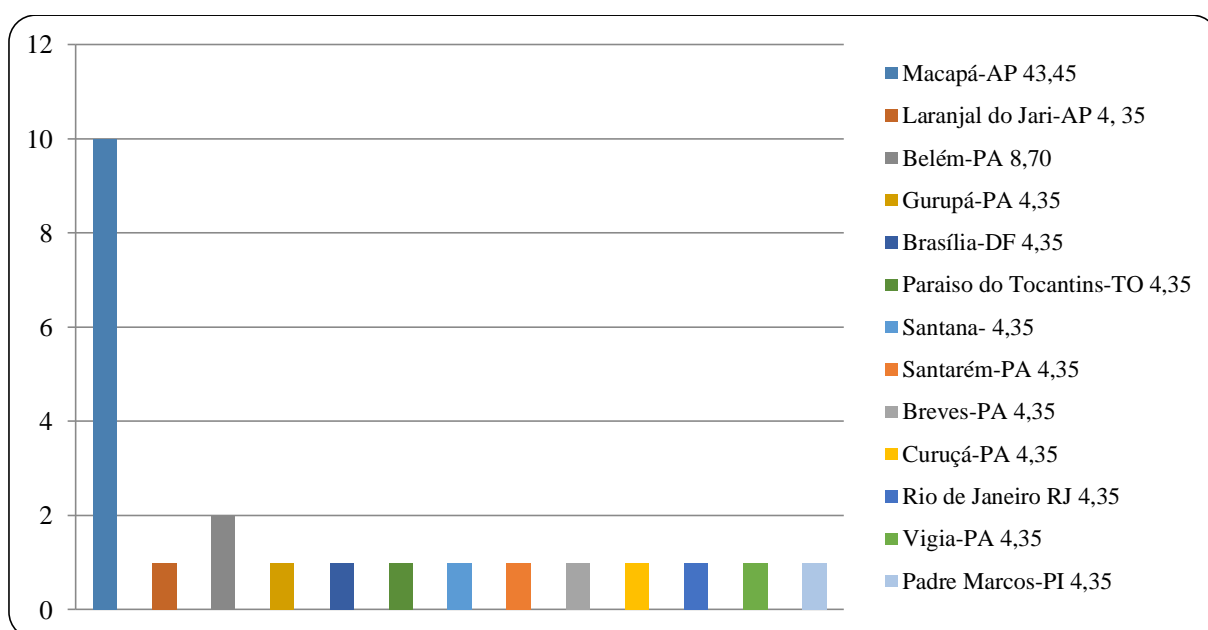
Os resultados apontaram que tanto os professores quanto as professoras participantes da pesquisa, em maioria, são naturais de municípios dos estados do Amapá e do Pará, embora existam pessoas nascidas em outros estados da região norte e de outras regiões brasileiras. Considerando que os e as profissionais de fora do Amapá são majoritariamente paraenses, é possível inferir que as condições existência no Amapá ainda são mais favoráveis e atrativas

para pessoas naturais do estado vizinho, em especial as regiões ribeirinhas. Trata-se de uma questão que não obedece aos limites do território espacial.

Mais uma vez, ressalta-se que os fatores geográficos no contexto ribeirinho amapaense e paraense são pontos que merecem destaque e atenção, posto que o acesso à saúde, à educação, ao trabalho formal, a produtos de consumo, entre outros, é mais viável na capital amapaense do que na paraense. Isso porque as limitações geográficas são menores se o deslocamento for feito em direção a Macapá, o que inclui a busca por formação educacional na educação básica ou superior e concursos públicos.

Os dados coletados apontam que 10 (dez) participantes em valor absoluto, ou 43,45% em percentuais, são naturais de Macapá (AP); 2 (duas) pessoas em valor absoluto, ou 8,70% em percentuais, são naturais de Belém (PA); e 1 (um) participante em números absolutos, ou 4,35% em percentuais, pertence a diferentes municípios amapaenses ou paraenses (Gráfico 3). Entre os municípios citados, aparecem Gurupá (PA), Santarém (PA), Laranjal do Jari (AP), Santana (AP), Breves (PA) e Curuçá (PA). Foi identificado 1 (um) em valor absoluto ou 4,35 participantes natural de Brasília (DF), Rio de Janeiro (RJ) e Paraíso do Tocantins (TO).

Gráfico 3 – Local de nascimento das pessoas participantes

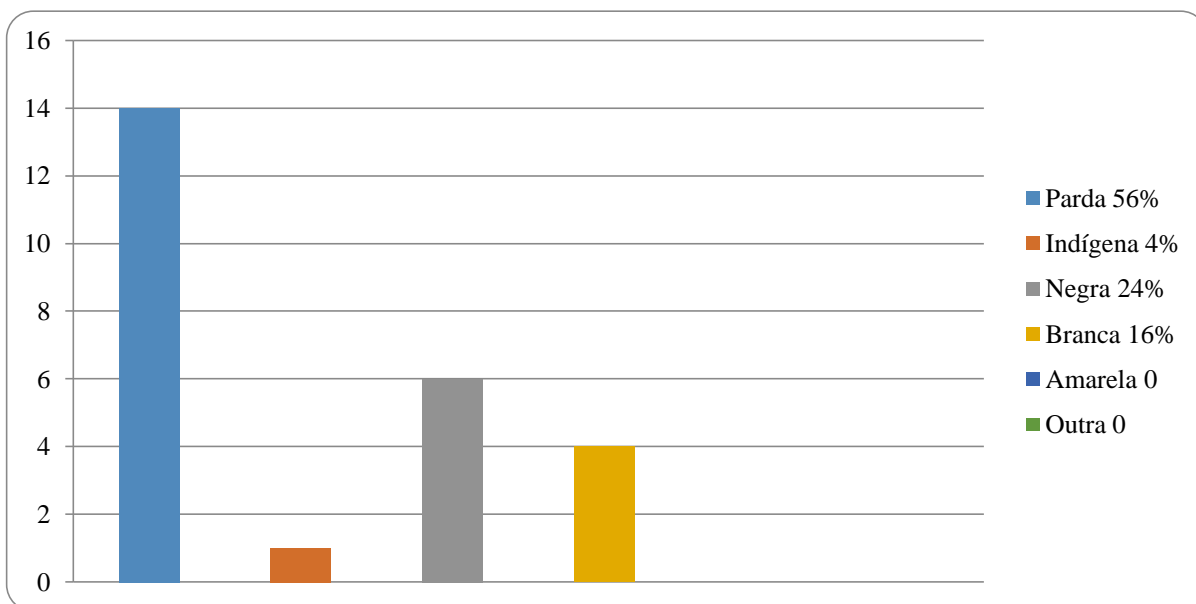


Fonte: Elaboração própria.

Outro questionamento feito na pesquisa foi sobre a autodeclaração de cada docente acerca de sua cor e etnia: “Qual a cor/etnia você se reconhece?”. Os resultados apontam que 14 (quatorze) pessoas em valor absoluto, ou 56% em percentuais, se reconhecem como pessoas

pardas; 1 (uma) pessoa em valor absoluto, ou 4% em percentuais, se reconhece como indígena; 6 (seis) pessoas em valor absoluto, ou 24% em percentuais, se reconhecem como negras; e 4 (quatro) pessoas em números absolutos, ou 16% em percentuais, se reconhecem como pessoas brancas (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Autodeclaração de cor e etnia



Fonte: Elaboração própria.

Para compreender a representatividade do Gráfico 4, é primordial ter ciência de que não existe uma única Amazônia brasileira e cada um dos espaços da região já foi alvo de intensas disputas territoriais. A região do atual estado do Amapá foi inicialmente um território espanhol em consequência dos “achados” e das ocupações territoriais do navegador Vicente Yáñez Pizón em janeiro de 1500, tendo sido declarado território espanhol pelo Tratado de Tordesilhas, de 1494. A partir de 1580, tornou-se parte do território português em virtude da União Ibérica entre Espanha e Portugal. Com o fim da União Ibérica, em 1640, esse território se tornou oficialmente unicamente português, o que não significou o fim das disputas portuguesas com outras nações, especialmente com a França (Portugal; Espanha, 1494).

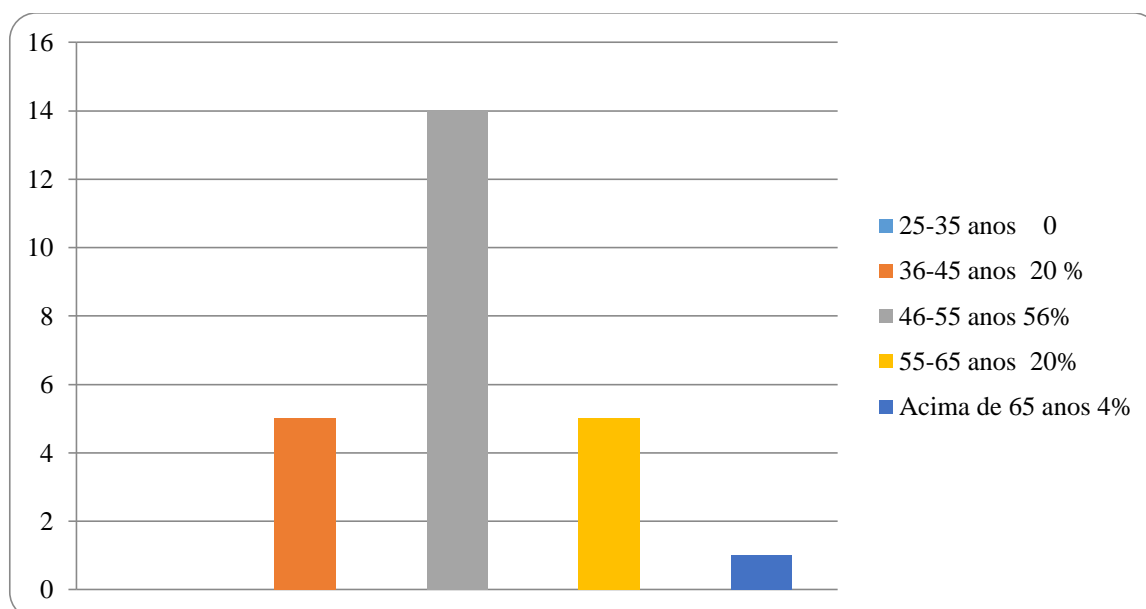
Deve-se atentar para o fato de que essas nações europeias foram sociedades capitalistas que expandiram suas riquezas com mão de obra escravizada, encabeçando processos de colonização, exploração, escravização, expropriação das riquezas minerais, animais, vegetais e de expropriação da humanidade das populações nativas, assim como também de agrupamentos humanos de outros continentes, sobretudo aqueles arrancados da África. Por essa razão, Ribeiro

(2021) sugere que, na atual etapa do movimento de mulheres, é imprescindível valorar os estudos das pensadoras latinas, decoloniais – que visam descolonizar o conhecimento de modo a desafiar os saberes hegemônicos e amplificar as vozes periféricas de brasileiras afro-indígenas das Amazôniaas brasileiras, reconhecendo-as como pensadoras e produtoras de conhecimentos.

Esses processos de ocupação e disputas territoriais geraram inúmeras consequências, dentre as quais se pode destacar que a Amazônia foi e continua a ser ocupada por uma diversidade de grupos étnicos; destes, sobressaem-se as populações tradicionais historicamente constituídas a partir dos vários processos de miscigenação humana decorrente de intercâmbios históricos entre diferentes povos e etnias que já habitavam a região antes da colonização (Lira; Chaves, 2016).

Dada essa profusão humana, é muito difícil dar uma definição única sobre a matriz étnica humana das pessoas que vivem nas regiões ribeirinhas do Amapá, pois há comunidades totalmente miscigenadas, comunidades indígenas, comunidades quilombolas, comunidades de pessoas brancas e comunidades caboclas. Quer dizer, a realidade é a diversidade humana, mostrando que, em se tratando de regiões ribeirinhas, especificamente na região do Amapá e sua vizinhança paraense, não existe uma figura humana universal capaz de definir todas as pessoas percebidas como ribeirinhas. Logo, se os professores e as professoras que colaboraram com a pesquisa são, majoritariamente, naturais dos estados brasileiros que compõem a própria região amazônica, esses dados revelam muito sobre a origem histórica da população amazônica.

Outro questionamento realizado foi sobre a faixa etária dos e das participantes. Assim, foi apresentada uma lista de faixas etárias na qual o ou a participante poderia indicar a alternativa ao seguinte questionamento: “A qual faixa etária você pertence?”. Nas respostas, percebe-se que há uma predominância de 14 (quatorze) pessoas em valores absolutos, ou 56% em percentuais, de docentes estão na faixa etária de 46 a 55 anos; 5 (cinco) docentes em números absolutos, ou 20% em percentuais, na faixa etária compreendida entre 36 e 45 anos. Esse mesmo percentual de se repete entre profissionais de 46 a 65 anos de idade. Além desses, foi possível encontrar 1 (uma) pessoa em valor absoluto, ou 4% em percentuais, de docentes acima de 65 anos de idade trabalhando pelo SOME. Esses dados demonstram que o sistema é composto de um corpo docente marcado por pessoas com elevada idade, como mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Faixa etária dos participantes

Fonte: Elaboração própria.

Com esses dados ficou constatado que fizeram parte desta pesquisa majoritariamente mulheres, e um percentual significativo homens que atuam como professoras e professores do SOME, com idade entre 46 e 55 anos, que independentemente de pertencerem ao gênero masculino ou feminino se reconhecem pessoas cisgênero, com algumas exceções que fogem ao binarismo masculino-feminino e ao padrão da heterossexualidade. E em decorrência dos processos históricos e sociais próprios da região é um grupo de pessoas bastante miscigenada, autodeclaradas pardas em sua maioria.

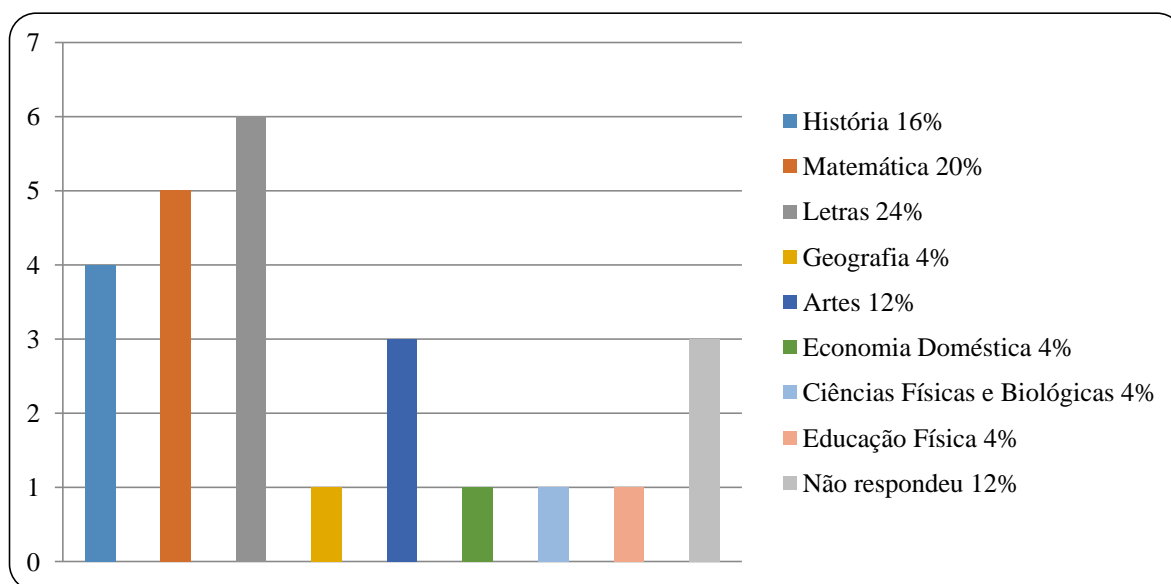
4.3.2 Dados da formação docente das professoras e dos professores participantes

Identificadas as informações acerca do perfil docente, as indagações seguintes almejam conhecer o perfil formativo das professoras e dos professores do SOME, uma vez que a prática docente é um processo que abarca profissionais de todas as áreas do conhecimento em sala de aula. Dessa maneira, perguntou-se o nome do curso em que se graduaram e a instituição formadora.

O Gráfico 6 indica que contribuíram com a pesquisa em valor absoluto 4 (quatro) profissionais ou 16% em percentuais do componente História, 5 (cinco) profissionais em valor absoluto ou 20% do componente Matemática, 6 (seis) profissionais em valor absoluto ou 24% em percentuais dos componentes derivados da graduação em letras que atuam nos

componentes de Língua Portuguesa, Língua Francesa, Língua Inglesa ou Língua Espanhola; 1 (um) profissional em valor absoluto ou 4% em percentuais dos componentes Geografia, Educação Física, Economia Doméstica e Ciências Físicas e Biológicas, 3 (três) profissionais em valor absoluto ou 12% em percentuais de docentes do componente artes.

Gráfico 6 – Cursos de graduação dos professores e das professoras



Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apontam que a formação universitária dos e das profissionais do SOME é compatível com os lugares em que nasceram. Em outras palavras, esses e essas profissionais formaram-se nas licenciaturas que são suas atuais disciplinas em universidades e faculdades públicas ou privadas localizadas predominantemente nos estados do Amapá e do Pará. Ou seja, é possível identificar, em nível institucional, os processos formativos com maior ou menor grau de inclusão dos assuntos aqui pesquisados.

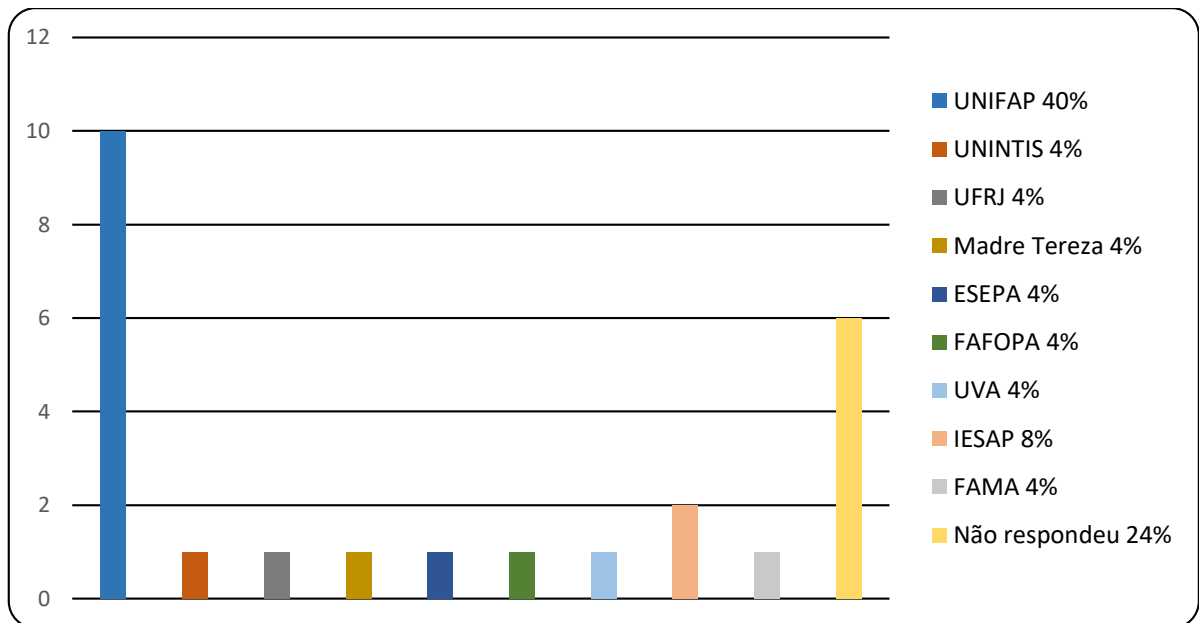
Vale dizer que há um percentual de profissionais que vieram de outros estados ou até mesmo de outras regiões do país, formados em instituições localizadas em seus respectivos estados de origem; tal fato permite compreender que as situações apontadas nesta pesquisa estão no âmbito local e no regional, posto que os dados referentes à formação inicial dizem que as pessoas participantes se formaram predominantemente em instituições nortistas de ensino superior.

Dito isso, considera-se que prática educativa voltada para a apropriação da cultura humana é sustentada por uma corpulenta base teórica que abraça a produção da riqueza humana

sintetizada nos documentos, procedimentos e conteúdos educacionais. Teoria e prática, ou prática e teoria, constituem em si uma unidade, pois uma depende da outra para sua concretização em sala de aula. No entanto, no contexto da formação docente atual, há sérias inferências de grupos sociais que manipulam as diretrizes educacionais formativas, tendo como consequências, carências e lacunas formativas de professoras e professores expressas cotidianamente nas escolas. Trata-se de um projeto que visa responsabilizar os próprios professores e professoras pelo esvaziamento da educação, isto é, oferta-se uma formação esvaziada para que os professores e as professoras, quando em efetivo exercício docente em sala de aula, se responsabilizem pelo fracasso escolar discente ou por suas práticas não englobarem temas sensíveis e necessários no ambiente escolar, como é o caso da educação sexual e gênero nas escolas.

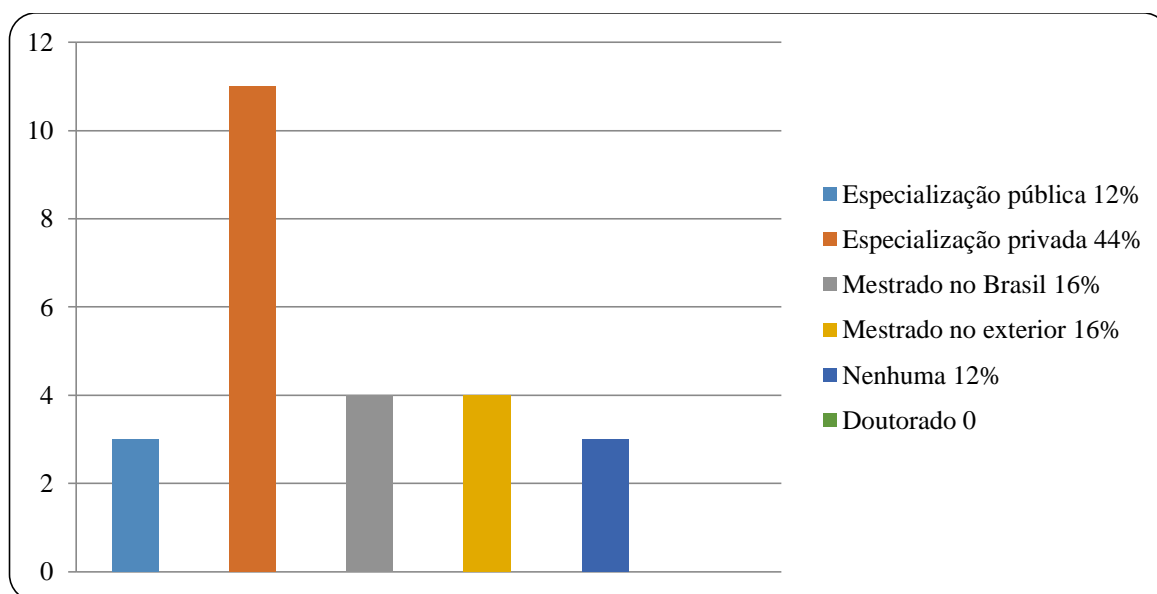
Esses fenômenos são tão bem articulados que atingem inclusive a figura docente que forma o professor e a professora da educação básica em suas práticas de sala de aula. Desse modo, docentes nos diferentes níveis e modalidades de ensino são penalizadas pela totalidade social refletida na educação; propaga-se, assim, a ideia alienante de deslocamento e isolamento da docência do conjunto das relações, como se existisse por si, independentemente da totalidade social ou das condições nas quais se encontra (Orso, 2016).

No Amapá, por exemplo, até 2017, não existia nenhuma pós-graduação em nível de mestrado destinada à formação específica em educação; e até o segundo semestre de 2024, também não havia nenhuma pós-graduação em nível de doutorado destinada a professores e professoras da região, ou seja, uma situação de lacuna formativa que independe das figuras docentes. Tal fato obrigava qualquer profissional da educação que tivesse objetivo de avançar para esses níveis de ensino a sair do estado ou até mesmo do Brasil para obter essa formação, pois a prática de ensino é um processo cuja formação inicial isolada não basta; ela é constante e integrada às múltiplas relações sociais. Esse fato requer um permanente esforço de formação continuada no exercício da docência, tanto das figuras docentes quanto das instituições de ensino. O Gráfico 7 relaciona as Instituições de Ensino relativa à formação inicial docente dos participantes da pesquisa.

Gráfico 7 – Instituições de formação inicial docente

Fonte: Elaboração própria.

Constatou-se ainda na fase de observação, o deslocamento docente para alguns países, como Argentina, Paraguai e Portugal, em busca de formação. Razão pela qual foi feito o seguinte questionamento: “Você tem algum curso de pós-graduação? ”. Em seguida, abriram-se as seguintes opções para assinalar: se o curso era em nível de especialização, mestrado ou doutorado; se a instituição era brasileira ou do exterior; e a opção de não ter nenhuma pós-graduação. As respostas a esse questionamento estão expostas no Gráfico 8, e confirmam as carências educacionais do estado levando os professores e as professoras a buscarem sua formação em diversas áreas do conhecimento dentro e fora do Brasil, visto que é uma exigência da prática docente.

Gráfico 8 – Cursos de pós-graduação já realizados por docentes

Fonte: Elaboração própria.

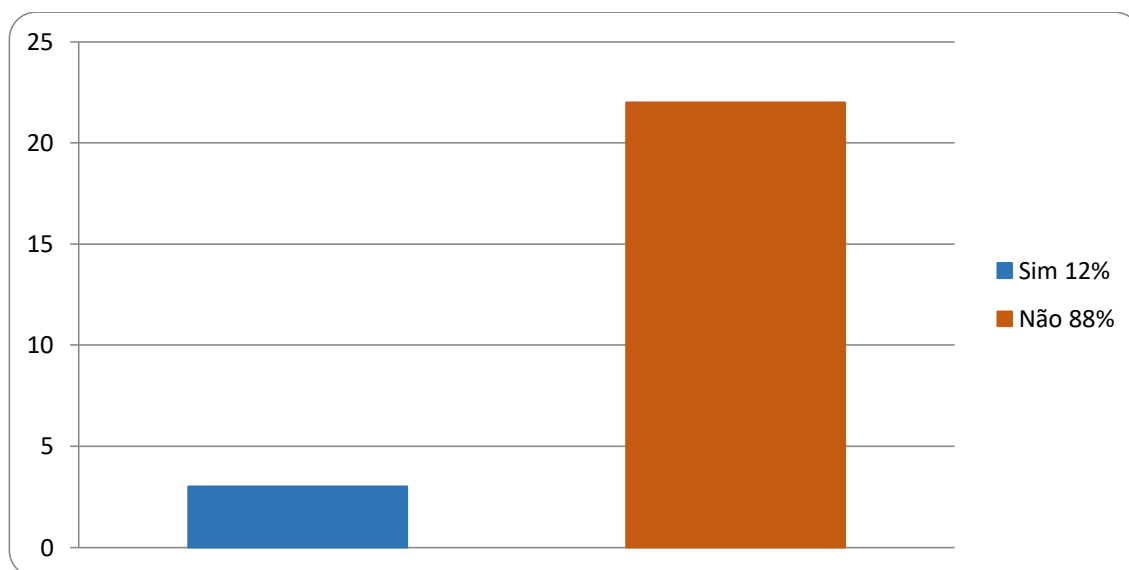
Esse Gráfico revela que a educação básica no Amapá precisa ser repensada de modo a incluir suas reais necessidades e considerando a singularidade dos contextos educacionais em seu território. A educação não deve ser repensada apenas em nível de pós-graduação ou graduação; é imprescindível propor e incluir formação continuada para profissionais da educação básica, especialmente para docentes que se dedicam às populações isoladas e com menos oportunidade de acesso aos graus mais elevados de educação, de modo que a prática em sala de aula, efetivamente, promova e produza a humanização em suas formas mais refinadas no campo amazônico a partir do próprio contexto, das limitações, das potencialidades e dos recursos amazônicos, como sugere Orso (2016).

[...] é necessário elaborar uma política que contemple tanto as particularidades e exigências locais ou de segmentos sociais, quanto a identidade coletiva, a totalidade da cultura já produzida até o momento; contemplar todos os seus níveis e modalidades. Além disso, é necessário pensar na articulação entre eles e na relação com a sociedade; compreender a escola como inserida no contexto social e pensar no tipo de organização e funcionamento da sociedade, bem como, no papel e na importância da escola para a sociedade e para a preservação da cultura historicamente acumulada. (Orso, 2016, p. 152).

Essas propostas devem ser analisadas de maneira a contemplar profissionais das diversas áreas do conhecimento; desta pesquisa participaram voluntariamente professoras e professores dos seguintes componentes: Geografia, Artes Visuais, Língua Estrangeira Espanhol, Língua Estrangeira Inglês, Matemática, Biologia, Física, Língua Estrangeira Francês, História e Educação Física. Essas professoras e esses professores passaram por processos

formativos iniciais e/ou continuados de diferentes níveis entre 1994 e 2023. Considerando as diversas licenciaturas e instituições de diferentes estados e países expressas nas respostas anteriores, está sendo apontado um período de 29 anos de espaço temporal para análise na pesquisa. Fez-se o seguinte questionamento: “Durante sua formação inicial ou continuada você teve alguma abordagem para o trabalho em educação no campo?” (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Formação para o trabalho com educação no campo



Fonte: Elaboração própria.

É possível cruzar os dados deste Gráfico com os de faixa etária, bem como relacionar com os processos de implementação da educação voltada para as populações do campo. Dessa relação, percebe-se que, embora essa modalidade educacional esteja oficialmente no cenário educacional desde 1998, na prática, não estava incluída na matriz curricular das licenciaturas, pois os dados de faixa etária e do período da graduação entre 1994 e 2023 revelam um momento no qual a educação no campo estava em movimento para sua efetiva implementação, a partir de 1997.

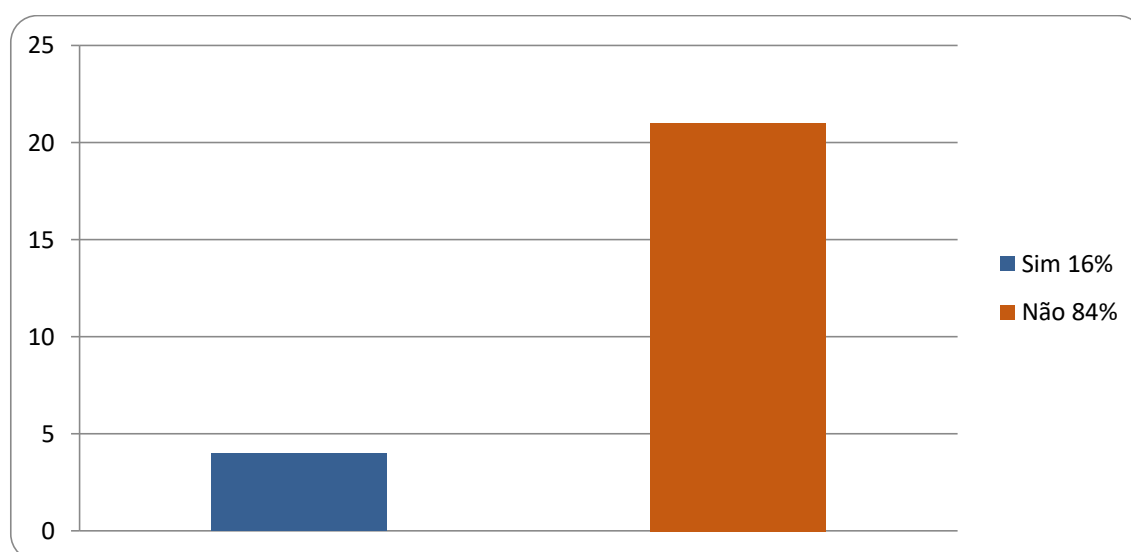
Os dados podem indicar que as licenciaturas ainda não priorizavam as pessoas que viviam no campo no período da formação inicial dos e das profissionais, e o reflexo aparece na atual prática em sala de aula. Outra consequência foi a marginalização desses grupos humanos em relação às cidades, como apontam Fernandes, Cerioli e Caldart (2020); de acordo com os autores, pessoas que vivem no campo não recebem a educação escolar e ficam alijados da cultura humana advinda da produção de conhecimentos universalizados e socialmente difundidos como humanidade hegemônica; por não possuírem esses conhecimentos, são

classificados como pessoas de menor valor ou inumanas. Além disso, a implementação prática do próprio SOME é um exemplo dessa situação, pois não está vinculado à pasta de educação no campo da SEED/AP, mas funciona de forma isolada, como uma política pública diferenciada do ensino regular urbano – na teoria, com os mesmos conteúdos e componentes das escolas urbanas. Na prática, contudo, não há materiais urbanos específicos nem contextualizados para o cenário ribeirinho da Amazônia Amapaense.

Uma vez constatado que os e as profissionais que trabalham nas comunidades ribeirinhas não tiveram a formação mínima para a atuação pedagógica no campo, fez-se outro questionamento, desta vez acerca da educação sexual: “Durante seu processo de formação inicial ou continuada, você obteve alguma formação para trabalhar com educação sexual e gênero na escola?”.

O Gráfico 10 aponta que 4 (quatro) participantes em valor absoluto, ou 16% em percentuais, afirmaram ter tido algum tipo de auxílio em seu processo formativo em se tratando de educação de educação sexual, isto é, foram orientados teoricamente sobre como desenvolver atividades voltadas às questões da sexualidade e dos gêneros no âmbito escolar. Por outro lado, 21 (vinte e um) participantes em valores absolutos, ou 84% em percentuais, afirmaram não ter recebido nenhum tipo de orientação para esse tipo de trabalho dentro das escolas.

Gráfico 10 – Formação em educação sexual na formação inicial



Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados no Gráfico 10 são claros e dispensam explicações adicionais. No entanto, para uma adequada interpretação dos resultados, é importante considerar que os

conteúdos abordados nas escolas brasileiras não são construídos de forma aleatória ou isolada. Para que um conteúdo seja efetivamente aplicado em sala de aula, existe toda uma engrenagem político-administrativa que direciona, condiciona e, na maioria das vezes, determina como a prática deve ocorrer, bem como o que deve ser trabalhado nas escolas, para atender a interesses, valores, preconceitos, distorções e estereótipos das pessoas que pertencem às classes poderosas.

Por isso, para considerar as informações dos gráficos, é preciso dedicar também atenção aos documentos que regulam e normalizam o currículo escolar brasileiro, bem como àqueles que estabelecem as metas educacionais a serem alcançadas a cada decênio no contexto nacional, ou seja, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem excluir os acontecimentos histórico-sociais no país no momento de construção e aplicabilidade desses documentos na prática docente de escolas do país inteiro (Brasil, 2014; 2016).

Por isso, em 2026, a educação sexual ainda é considerada um assunto difícil para as escolas, e em muitas situações um tema totalmente proibido no contexto escolar; enquanto uma ciência, infelizmente se mantém entre períodos de significativos avanços e severos retrocessos.

As consequências são reveladas em sérios prejuízos à formação humana dos alunos e alunas, à vivência da sexualidade, em graves formas de preconceitos e discriminação e em elevado número de meninas e mulheres violadas, assediadas, abusadas ou mortas.

No ano de 2024, por exemplo, segundo o portal *SalesNafes.com*, o Hospital da Criança registrou 102 casos de crianças vítimas de violência sexual apenas em Macapá. Já em 2025, esse número aumentou para 117 casos, dos quais pelo menos 63 precisaram de atendimento especializado. Segundo o portal, essas violências ocorrem predominantemente com crianças entre 10 e 12 anos de idade (SalesNafes.com, 2026).

Ressalta-se que esses são apenas os casos que chegam oficialmente às instituições de saúde, ou seja, os casos registrados. Em geral, a criança já apresentava os sintomas das consequências das violências sofrida, que exigiam intervenção médica.

Já os atendimentos médicos dos casos específicos de violência sexual contra as mulheres jovens e adultas no Hospital da Mulher Mãe Luzia somaram 158 casos em 2024 e 152 em 2025 (Marques, 2026). É importante destacar novamente que esses dados são apenas dos casos em que as mulheres precisaram de cuidados médicos em decorrência da violação sexual já sofrida. No entanto, esses dados não representam as mulheres ribeirinhas, visto que as violências contra meninas e mulheres ribeirinhas não são registradas em virtude da ausência de órgãos de proteção à mulher em comunidades isoladas da Amazônia.

São por razões como essas que o PNE de 2014 e a BNCC, enquanto norteadores da

educação, são considerados documentos de retrocessão e de ataques contra a educação sexual e a dignidade humana nas escolas.

No caso do PNE, as questões de gênero e orientação sexual foram excluídas na versão final do documento nacional, em razão do inventivo movimento e de falácias contra a ideologia de gênero criada pela ultradireita conservadora, tendo sido eliminada também nos documentos municipais de educação, sobretudo a partir de 2016, após o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, quando uma onda de conservadorismo inundou o Brasil (Leão; Leão; Ribeiro, 2024).

Como o contexto político não foi alterado, os retrocessos do PNE endossaram as bases que fundamentaram a BNCC, mais um documento que excluía as orientações acerca da educação sexual, que antes que já estavam descritas e regulamentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ribeiro (2018) assegura que, na prática, a educação sexual deixou de ser reconhecida como um campo da ciência, da prática educacional, da intervenção pedagógica. Em outras palavras, deixou de ser uma proposta de educação consciente, planejada, com objetivos humanizadores e de reconhecimento da diversidade humana para ser substituída pelo obscurantismo ideológico de quem objetivava manobrar os documentos educacionais em prol do pseudoconservadorismo e da alienação coletiva, como explicam Saviani e Duarte (2021):

No campo sobre os debates do currículo escolar, uma das manifestações mais sintomáticas do obscurantismo é o movimento autointitulado Escola sem Partido. Ao contrário do que preconizam seus defensores, esse movimento não visa a defesa das escolas diante de possíveis ações de proselitismo político-partidário ou de constrangimento ideológico. Sua real finalidade é a criação de um ambiente de censura ideológica, ética e política dos professores, dos currículos e dos materiais pedagógicos, de maneira a submeter a escola pública aos ditames das mais reacionárias e irracionais concepções de mundo existentes na sociedade contemporânea.

Não se trata, tampouco como pensam alguns dos críticos desse movimento, apenas da censura alguns temas, como no caso daquilo que os defensores do movimento chamam de ideologia de gênero. A tentativa de proibição de questões de gênero nas escolas públicas é apenas a face mais visível de uma visão de mundo, que, no limite, se opõe à difusão do pensamento científico, da riqueza artística e da reflexão filosófica. (Saviani; Duarte, 2021, p. 91).

Todo esse trabalho de criar e propagar mentiras e distorções sobre as questões de gênero e orientação sexual na escola tem por finalidade esconder as violências contra as mulheres e as pessoas LGBTQUIAP+. ²⁰

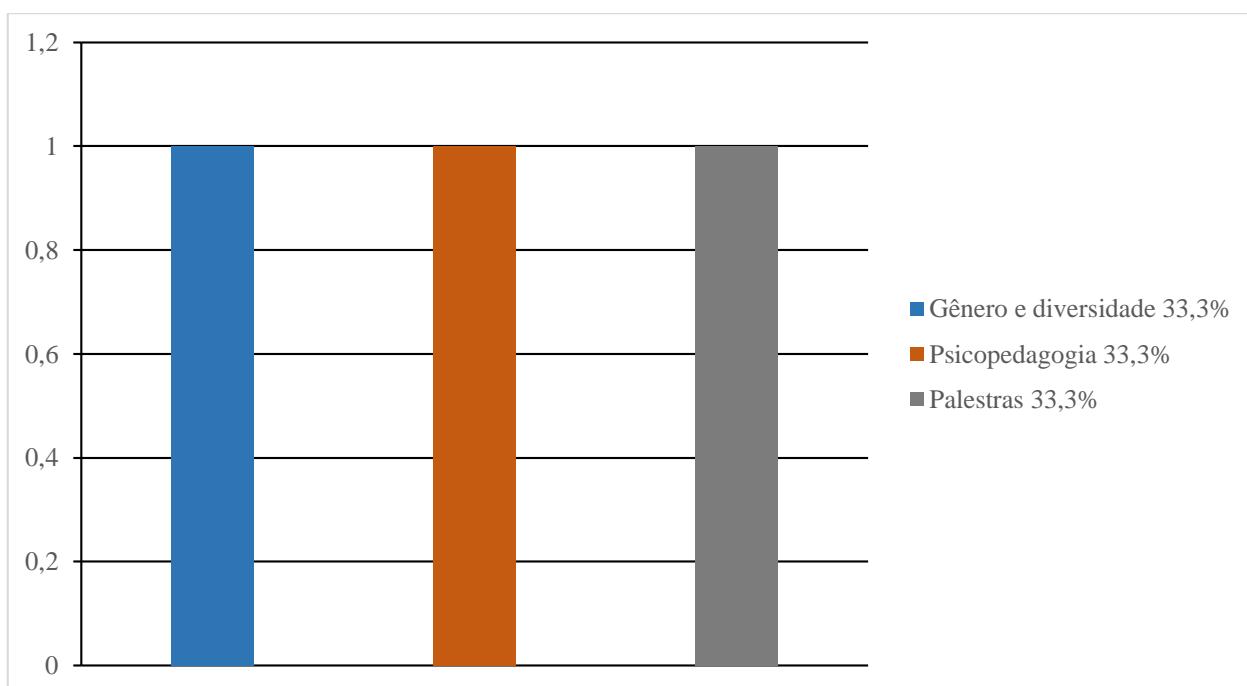
²⁰Sigla usada para indicar pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, *queer*, intersexuais, assexuais, pansexuais e o sinal de + para indicar outras possibilidades ainda não nominadas.

Também havia e ainda há um fervoroso discurso em favor da família monogâmica, heterossexual e patriarcal; defende-se o discurso de que trabalhar com as questões de gênero poderia incentivar as criancinhas a buscar relações sexuais precocemente. Contudo, na realidade, crianças esclarecidas não permitem abusos, relacionam-se melhor com as diferenças e lidam melhor com as questões da própria individualidade.

A educação sexual e suas ramificações são produtos do compromisso humano para enfrentar os preconceitos e as discriminações, além de contestar a misoginia, o sexismo e o machismo. Quando planejada e executada na escola, fomenta o respeito às diferenças independentemente de gênero e de orientação sexual, contribuindo para a formação de estudantes na perspectiva dos direitos humanos (Leão; Leão; Ribeiro, 2024)

Todo esse movimento é refletido na própria formação docente, uma vez que foram percebidas a relevância do tema e a necessidade de colocá-lo na formação docente. Entretanto, com o retrocesso decorrente dos movimentos conservadores e suas fortes influências nos documentos educacionais na atualidade, a educação sexual continua sendo uma urgência, mas, ao mesmo tempo, uma proibição na escola. Contudo, universidades, pesquisadores e instituições ou organizações de defesa da pluralidade e da diversidade humana continuam trabalhando nas graduações e pós-graduações, cursos livres, e movimentos independentes continuam o embate pela educação sexual na escola, ainda que nem sempre com esta nomenclatura específica

O Gráfico 11 apresenta os cursos de especialização em Gênero e diversidade ofertados pela Universidade Federal do Amapá e de Psicopedagogia ofertado por uma instituição privada, nas quais o tema “gênero” foi conteúdo formativo dos professores e das professoras que afirmaram ter alguma formação para o combate às violações de gênero e das sexualidades humanas na escola. Para obtê-los fez-se o seguinte questionamento a quem anteriormente afirmou ter obtido formação adequada para o tema: “Em quais disciplinas ou cursos foi feita essa abordagem?”. Os resultados apontam que para 1 (uma) pessoa em número absoluto ou 33,3% em percentuais essa formação ocorreu em disciplinas dos cursos supracitados ou ainda em palestras.

Gráfico 11 – Disciplinas ou cursos que abordam a educação sexual

Fonte: Elaboração própria.

Cabe registrar que esses episódios da educação brasileira revelam que os currículos escolares devem ser revisitados analiticamente, considerando as relações de poder presentes na sociedade. Isso porque suas manifestações nas instituições e nas práticas educativas são a expressão da aceitação ou da negação dos valores defendidos por diferentes grupos sociais e reverberam na manutenção ou na transformação das práticas sociais, pois o sistema educacional e as instituições escolares são produtos sociais historicamente construídos, sendo também modificáveis.

Logo, podem contribuir para a reprodução das formas de conduta, das relações e dos conhecimentos que funcionam como requisitos para a manutenção ou queda de um modelo econômico, político, cultural e religioso fundamentado na desigualdade e reforçador das diferenças, quanto podem promover a resistência a este modelo e propor a sua superação, (Colares; Colares, 2011). Quer dizer, as práticas docentes de sala de aula estão intrinsecamente ligadas aos movimentos da sociedade em seus diversos aspectos de vida em coletividade.

4.3.3 Dados sobre as condições de trabalho no sistema SOME

Considerando que cada módulo tem duração de 50 dias, é necessário abrigo para acomodação e descanso dos professores e das professoras. Esses espaços são os alojamentos,

que podem estar em boas ou péssimas condições.

Em geral, esses ambientes são casas de pessoas da comunidade alugadas para o governo do estado ou são prédios próprios do estado. A seguir estão algumas imagens dos alojamentos nos quais os e as docentes ficam alojados durante os 50 dias letivos.

Imagem 10 – Área externa de um alojamento



Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

Como se observa, é uma casa em madeira simples, tipicamente amazônica, em cuja frente há uma varanda, uma janela, uma porta, uma cadeira escolar e um banco fixo. Após a porta, há um corredor central que leva aos quartos, à cozinha e ao banheiro fora da casa. No corredor, há algumas entradas para os quartos, nos quais ficam em média dois professores ou duas professoras. Especificamente nesse alojamento, há uma lona azul para evitar que a chuva invada o ambiente e também em rede de náilon, para evitar os morcegos que aparecem à noite.

Imagem 11 – Área externa de um alojamento em comunidade de médio difícil acesso



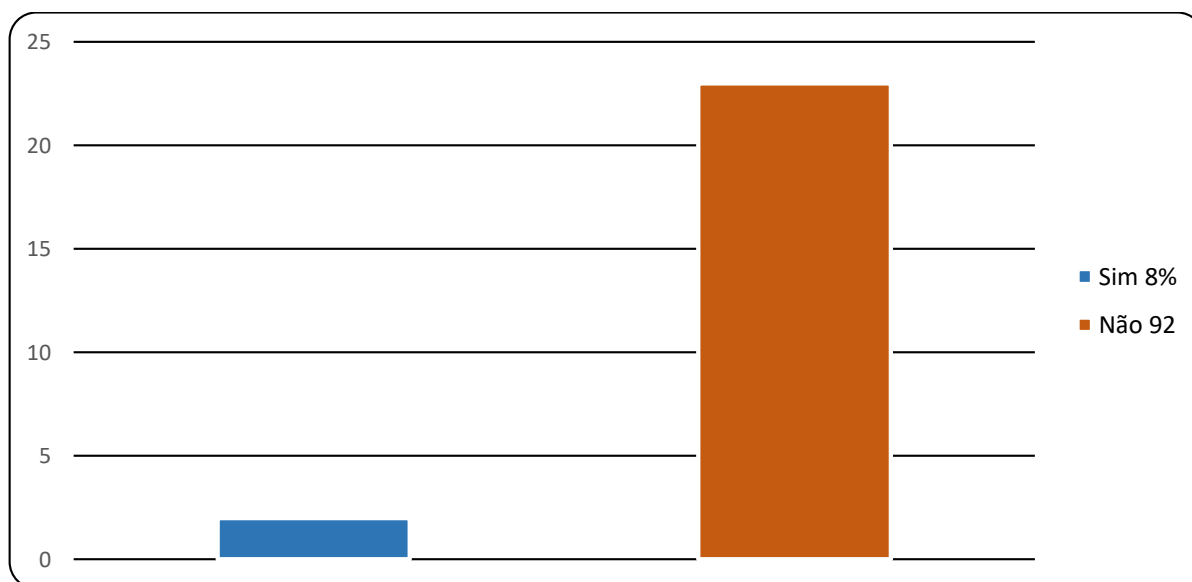
Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

Como se vê, os alojamentos têm estrutura semelhante; são casas longas e subdivididas em vários quartos. Internamente, é comum haver um fogão, um *freezer* e armários para acomodar alimentos. Pratos, talheres, panelas, botijões com gás e qualquer utensílio necessário para a convivência nesses espaços são de responsabilidade de cada profissional. Trata-se de um convívio forçado, que resulta em situações de instabilidade emocional derivadas do elevado grau de saturação dado pela convivência entre indivíduos desconhecidos, com hábitos, valores e personalidades distintas em ambiente completamente desfavorável para uma convivência harmoniosa. A partir da observação do convívio docente nos alojamentos, foi questionado se, a ou o participante havia recebido algum tipo de treinamento para exercer suas atividades em comunidades ribeirinhas com o seguinte questionamento: “Você recebeu algum treinamento ou sensibilização para o trabalho em comunidades ribeirinhas?”.

O Gráfico 12 exhibe a informação de que 2 (dois) participantes em valor absoluto, ou 8% em percentuais, obtiveram esse treinamento. Por outro lado, 23 (vinte e três) participantes em valor absoluto, ou 92% em percentuais, afirmam não ter recebido nenhum tipo de

treinamento, orientação ou sensibilização para atuar em comunidades ribeirinhas atendidas pelo sistema SOME.

Gráfico 12 – Treinamentos ou sensibilização para o trabalho em áreas ribeirinhas



Fonte: Elaboração própria.

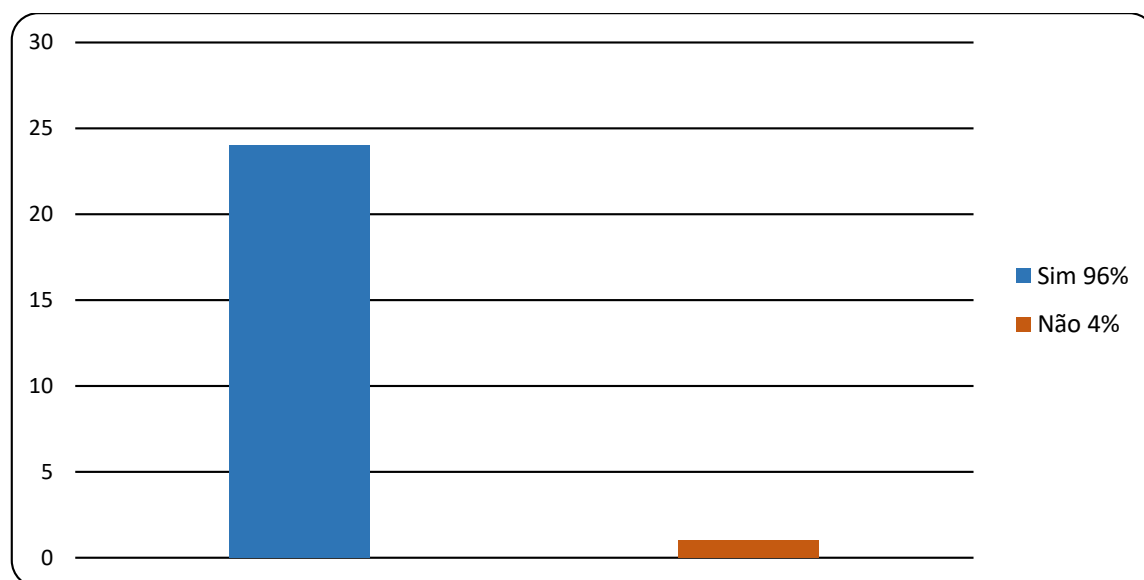
O que se percebe é que o SOME é uma política educacional muito peculiar, com características muito diversas nas diferentes comunidades que atende. Por isso, ser professora ou professor nesse sistema, além de muita experiência com prática do magistério, requer muitas habilidades em inteligência emocional para lidar com as situações que ocorrem no decorrer do processo. Essas situações incluem a estrutura do ambiente nos alojamentos nos quais os e as profissionais de diferentes componentes curriculares se abrigam a cada módulo de 50 dias, a alimentação e a convivência de maneira geral, em que se compartilham louças, banheiro, comida, dificuldades, escassez de recursos materiais mínimos e de suporte técnico, etc. A Imagem 12 mostra o fogão em um dos alojamentos.

Imagem 12 – Fogão de um dos alojamentos observados



Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

Com base nessas vivências e nas percepções experimentadas pelos profissionais, foi feito o seguinte questionamento: “Você considera relevante um curso com orientações ou sensibilização específicas para trabalhar em escolas ribeirinhas para docentes iniciantes no sistema?”. Conforme o Gráfico 13, 24 (vinte e quatro) participantes em valor absoluto, ou 96% em percentuais, sentem necessidade de uma orientação para profissionais que estão iniciando no sistema SOME. Em oposição a esse quantitativo, 1 (um) participante em valor absoluto, ou 4% em percentuais, afirma não haver necessidade.

Gráfico 13 – Necessidade de formação mínima sobre as condições de trabalho no SOME

Fonte: Elaboração própria.

A Imagem 13 retrata a área de alimentação em um dos alojamentos, sendo possível notar as condições de acondicionamento dos alimentos; o espaço coletivo do ambiente não tem água potável, energia nem internet. Nesse alojamento, especialmente, não existe gerador de energia, razão pela qual há uma caixa térmica de alimentos. Também é possível visualizar bananas, uma caixa de papelão que pode servir para transporte de muitos objetos e uma garrafa de refrigerante vazia. Em geral, essas garrafas estão com gelo ou água compradas nos barcos que passam vendendo nas comunidades uma ou duas vezes por semana. Ao lado do *freezer*, em cima do fogão, há uma panela coberta com um pano de prato para proteger os alimentos.

Imagem 13 – Área de alimentação e acondicionamento de alimentos



Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

Na Imagem 14 há a bolsa de uma professora, roupas em uma corda, alguns metros de tecido para cobrir a janela do quarto, duas mesas, uma cadeira e uma rede, objeto indispensável para descanso diurno ou noturno durante os 50 dias.

Imagem 14 – Condições de descanso docente



Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

Analisando as condições dos alojamentos, de descanso, higiene e alimentação, percebe-se que as dificuldades enfrentadas pelas professoras e por professores do SOME não são poucas. A existência é mediatizada pelos sentidos do trabalho, e o ato pedagógico é um trabalho como outro qualquer (Martins, 2021); isso significa que o ato pedagógico é um trabalho sujeito a todo tipo de contradição; se a educação visa promover a humanização, fica difícil aceitar que o desenvolvimento da prática em sala de aula ocorra mediante situações que se aproximam da desumanização tanto para docentes quanto para discentes.

O banheiro retratado na Imagem 15, é comum nos alojamentos das áreas ribeirinhas; contém um vaso e um chuveiro com água encanada do rio e acomodada em uma caixa-d'água que distribui o recurso para cozinha e banheiro.

Imagem 15 – Banheiro de alojamento



Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

A Imagem 16 apresenta uma cozinha de alojamento com estrutura simples, construída em madeira e com ventilação natural proporcionada por paredes.

Imagem 16 – Cozinha de alojamento

Fonte: Izelma de Souza Costa (2023), acervo da autora.

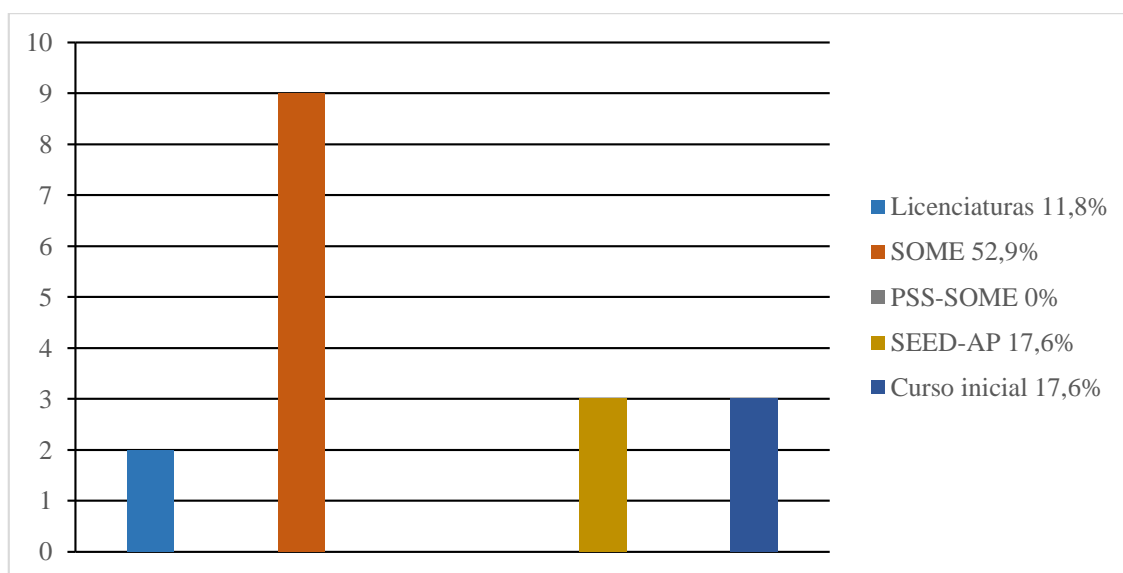
Ao examinar os percentuais das respostas obtidas e relacioná-las com as imagens e as observações feitas *in loco* e apresentadas aqui, percebe-se que tanto as condições de acomodação, descanso e convívio docente quanto os espaços de efetiva prática docente são precários no que tange ao bem-estar físico, emocional e laboral docente. É notadamente inquestionável que condições inadequadas de trabalho afetam a atividade docente, uma vez que o trabalho é a atividade humana vital. É a partir do trabalho que a pessoa se organiza para produzir e reproduzir sua vida, se relaciona com a natureza e com outros seres humanos, criando as condições necessárias de produção e reprodução da humanidade (Martins, 2021).

Desse modo, constata-se que tais situações são propícias à improdutividade planejada e à desqualificação da escola destinada às comunidades ribeirinhas. Essa é uma prática intencionalmente forjada para garantir a concretização dos interesses das classes dominantes a fim de perpetuar a relação de controle, dominação e exploração de uma classe sobre a outra; então, cria-se o que Frigotto (2010) chama de produtividade improdutiva da escola – uma escola deficitária em todos os aspectos estruturais, com profissionais saturados física e emocionalmente pelas dificuldades do ambiente escolar em si, dos alojamentos e do transporte, de alimentação e de cuidados individuais.

Esses fatores combinados entre si e com as dificuldades das longas horas de transporte escolar e da falta materiais adequados ao ensino resultam em um complexo e grave entrave ao processo de ensino-aprendizagem. A prática escolar se torna extremamente desgastante e alienante, afetando significativamente o processo pedagógico tanto para quem ensina quanto para quem aprende, o que resulta em baixo rendimento escolar, distorção idade-série ou abandono escolar. Quer dizer, são resultados esperados de alunas e alunos que estudam nessas condições porque isso não acontece de maneira aleatória; é uma produção intencional de marginalidade, exclusão e desumanidade.

De acordo com as afirmações de Lombardi e Bezerra Neto (2020), toda essa situação é consequência do fato de que o processo de escolarização ainda é limitado e instrumentalizado pela burguesia, e seu controle pelo Estado é aparato institucional. Entretanto, os autores observam que este mesmo Estado também é atravessado por contradições inerentes e características dos diferentes momentos históricos. Por isso, é preciso criar alternativas para uma educação revolucionária (Lombardi; Bezerra Neto, 2020).

À vista disso, é necessário investigar e questionar as possibilidades de alternativas viáveis sob a realidade imediata. Por isso, foi sondado com cada profissional quem deveria propor uma formação mínima levando em conta as condições de trabalho nas escolas ribeirinhas do sistema SOME. Afinal, pensar e falar abertamente sobre como são as escolas e as dificuldades do trabalho pedagógico nessas instituições significa enfrentar os problemas e dialogar sobre possibilidades reais de melhorias. As respostas podem ser identificadas no Gráfico 14, segundo o qual 2 (duas) pessoas em valor absoluto, ou 11,8% em percentuais, revelam que as licenciaturas em geral devem oferecer orientações sobre a educação em regiões ribeirinhas. Para 9 (nove) pessoas em valor absoluto, ou 52,9% em percentuais, o próprio SOME deve oferecer essas orientações. Já 3 (três) participantes em valor absoluto, ou 17,6% em percentuais, apontam que a SEED/AP deve ser a responsável por um curso inicial.

Gráfico 14 – Quem deve oferecer a formação mínima sobre as condições de trabalho

Fonte: Elaboração própria.

O que fica evidente no posicionamento das pessoas que vivenciam essa docência é a necessidade de estarem minimamente capacitadas para tantas adversidades que a prática docente ribeirinha exige. A materialização dessa prática pressupõe lutar pela superação das condições impeditivas da própria prática. Ademais, se o produto do trabalho educativo é a humanização das pessoas, para sua real efetivação na escola é necessário oportunizar a primazia da humanização dos professores e das professoras (Martins, 2010), para que o exercício da mediação entre o conhecimento consolidado e os processos de objetivação de discentes possa concretizar-se.

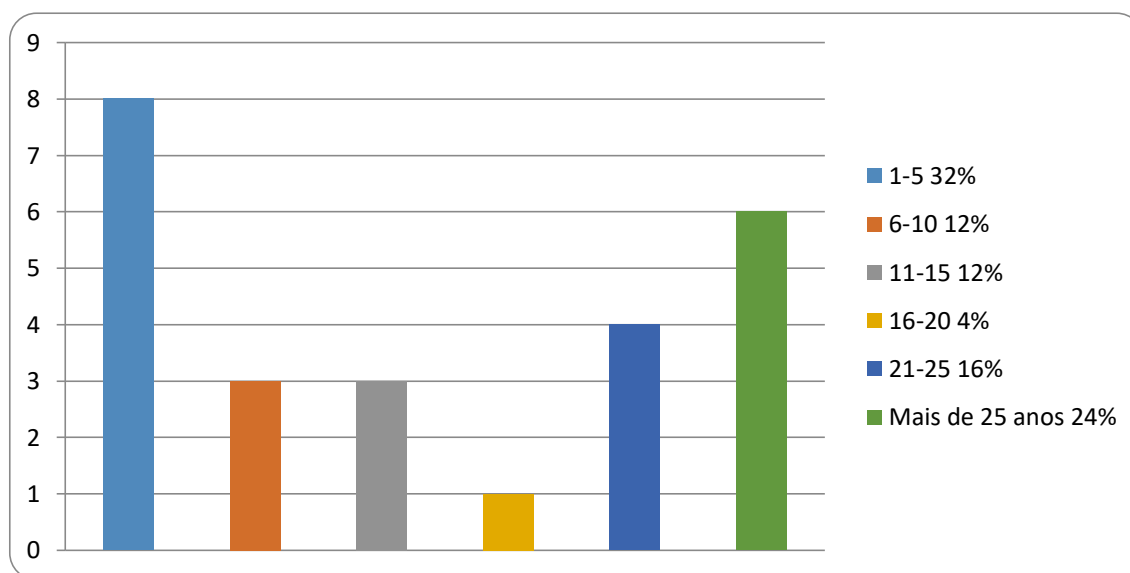
Também não se pode perder de vista que a prática docente é inegavelmente marcada pelo antagonismo das lutas de classes nos currículos, nas diretrizes, nos livros didáticos e no próprio cotidiano escolar. Por isso, a prática docente deve ser capaz de despertar no aluno e na aluna a vontade assimilar a cultura humana historicamente produzida, uma vez que, segundo Paro (2018), só aprende o aluno ou a aluna que tem vontade de aprender.

Entretanto, despertar a vontade de conhecer, de apropriar-se da riqueza cultural humana em um outro ser humano não é tarefa fácil, exige profissionalismo, isto é, a essência concreta escolar enquanto uma prática social (Martins, 2010), que só pode ser efetivada com o permanente processo de tornar-se humano histórico por meio da apropriação e da subjetivação, já que o produto da educação ou a finalidade dela nada mais é do que a pessoa humanizada no nível mais elevado possível de cultura humana. Por isso foi imprescindível identificar de que maneira as práticas docentes abarcam os temas e subtemas da educação sexual e gênero que

transitam no espaço, esclarecer se estão presentes de maneira explícita ou implícita e se servem de contribuição para impedir preconceitos, formas de exploração humana, violações, estereótipos e, sobretudo, a exclusão.

Para ter informações mais precisas de como a prática se processa efetivamente, foi necessário saber há quanto tempo cada profissional atua no SOME. Analisando as informações do primeiro grupo, o que fica constatado é que 8 (oito) pessoas em valor absoluto, ou 32 % em percentuais, trabalham no SOME por período de 1 a 5 anos; 3 (três) profissionais em valor absoluto, ou 12% em percentuais, estão atuando SOME entre 6 e 10 anos; outros 3 (três) profissionais em valor absoluto, ou 12% em percentuais, trabalham no sistema entre 11 e 15 anos. Há uma pessoa em valor absoluto, ou 4% em percentuais, que atua no SOME entre 16 e 20 anos. Por outro lado, 5 (cinco) participantes em valor absoluto, ou 16% em percentuais, trabalham no sistema por um período entre 21 e 25 anos; 6 (seis) participantes em valor absoluto, ou 24% em percentuais, não informaram seu tempo de atuação no sistema (Gráfico 15).

Gráfico 15 – Tempo de atuação no SOME



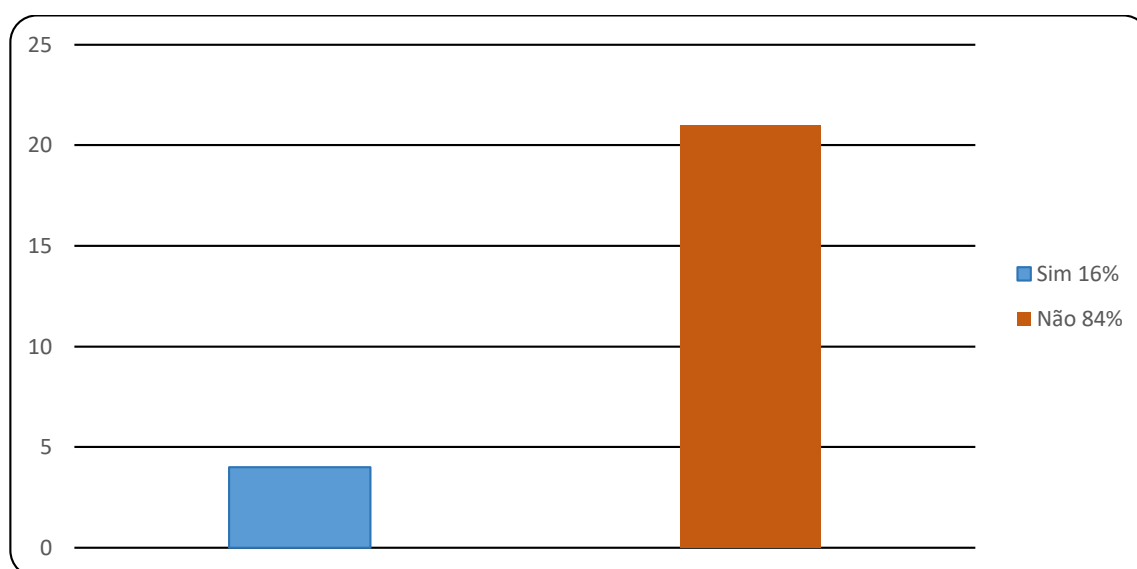
Fonte: Elaboração própria.

Esse gráfico pode ser compreendido com a informação de que, até o ano de 2022, a seleção de profissionais para trabalhar no SOME ocorria por indicação ou convites sem critérios específicos; a partir do referido ano, para adentrar no sistema como docente, pedagogo ou pedagoga, passou a ocorrer uma seleção interna exclusiva para professores e professoras da rede estadual que já tenham cumprido seu estágio probatório, não estejam sob processos

administrativos em andamento junto à Procuradoria-Geral do Estado do Amapá e se encaixem nas exigências do edital específico para esse fim. Atualmente, o SOME fez uma nova seleção no início de 2026 para que mais profissionais adentrassem no sistema para atender a carência em diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, dado que há um número significativo de profissionais que desiste de trabalhar no sistema dadas as dificuldades laborais; além disso, um significativo número de profissionais está em fase de aposentadoria.

Desse modo, com o objetivo de identificar a proposta educacional desenvolvida pela SEED/AP para as populações ribeirinhas acerca da prática docente, foi feito o seguinte questionamento: “Você tem conhecimento de alguma proposta de educação no campo elaborada pela SEED/AP específica para as populações ribeirinhas?”. As respostas indicam que 4 (quatro) pessoas em valor absoluto, ou 16% em percentuais, sabem que a secretaria de educação tem uma proposta de educação específica para populações ribeirinhas. Contrariamente, 21 (vinte e um) participantes em valor absoluto, ou 84% em percentuais, informaram não ter conhecimento sobre a existência de uma proposta educacional específica para populações ribeirinhas no SOME. As respostas encontram-se expressas no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Conhecimento de uma proposta específica para população ribeirinha



Fonte: Elaboração própria.

Como essa foi a pergunta introdutória, ela não poderia ficar sem uma continuação para se obter a informação exata sobre o documento exato usado pela secretaria para destinar educação às populações ribeirinhas. Dessa forma, em extensão à pergunta anterior, foi aos respondentes que indicassem o nome dessa proposta e a descrevessem brevemente.

As respostas convergem para um documento construído coletivamente chamado Plano Institucional, que não foi descrito, apenas citado como um documento que está em construção. Aparentemente, esse documento é uma espécie de Projeto Político Pedagógico do SOME, mas seu conteúdo não foi explicado minimamente para que houvesse uma exposição no sistema. Outra possível proposta é uma orientação pedagógica de planejamento da prática pedagógica relativa ao planejamento de todo o conteúdo escolar a ser desenvolvido por docentes do SOME, isto é, uma adaptação pedagógica para a realidade e contextualização da comunidade. Entretanto, não houve informação concreta de nenhuma proposta ou orientação de trabalho pedagógico para as comunidades ribeirinhas. Em última instância, ficou claro que não existe um documento que dê sustentação pedagógica ao sistema.

Como já averiguado nesta pesquisa, o SOME, em tese, funciona como uma política pública de estado destinada às comunidades do campo há exatos 44 anos no estado do Amapá. Entretanto, até o momento de fechamento desta investigação, não foi encontrado nenhum documento de natureza regulatória, normativa ou propriamente pedagógica que estabeleça objetivos, recursos materiais ou humanos, funcionamento, instrumentos, estratégias de ensino ou de gestão, metodologias e perspectivas de fortalecimento ou expansão do sistema.

Em termos de educação, ou, mais especificamente, em se tratando de prática pedagógica, o planejamento é indispensável. Ainda na fase de observação, constatou-se que professoras, professores, pedagogos, pedagogas e gestão realizam constantemente o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em cada módulo. Mas, como já explicado, não há planejamento em nível de gestão pública de estado para maior direcionamento da prática em sala de aula. O que, na verdade, existe para subsidiar o funcionamento do sistema nas escolas propriamente são os planos de aula, planos de unidade ou de disciplina. Porém, não existe um plano maior que seja político-pedagógico das unidades escolares ou institucional do próprio SOME.

O que se sabe “de orelha”²¹, como citado, é que existe um projeto institucional em construção, mas ao que parece pouquíssimas pessoas têm acesso a ele. No dia a dia, todas as pessoas já ouviram falar de um documento que supostamente alguém está construindo, mas ninguém soube informar onde ele está, tampouco quem é a pessoa exata que o está construindo.

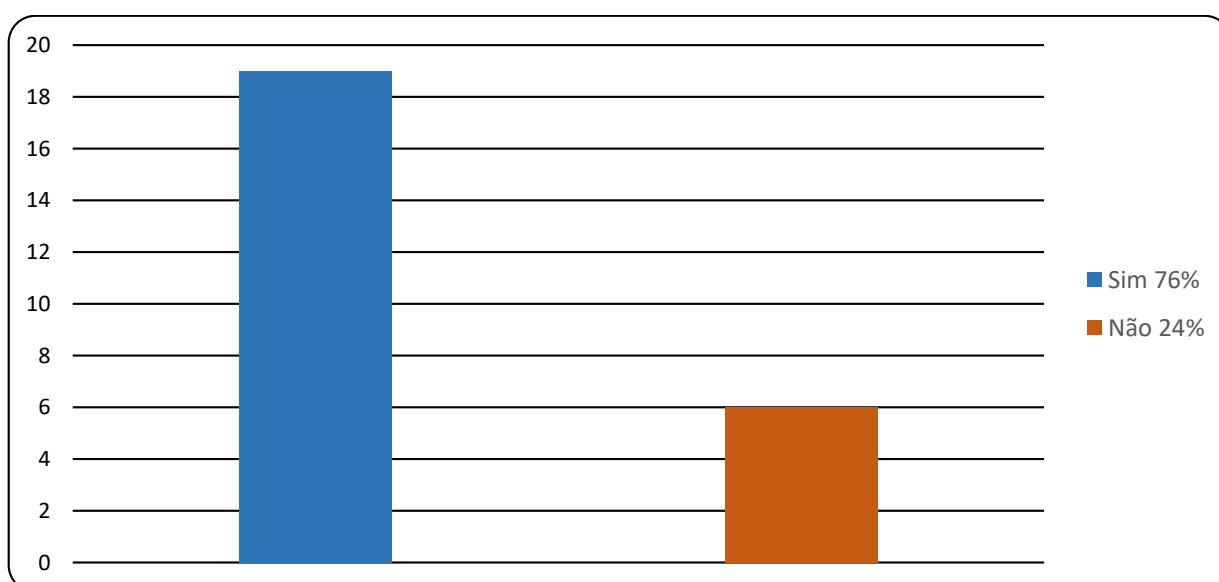
Considerando a dificuldade de acesso a documentos de amparo legal e/ou pedagógicos

²¹ “De orelha” é uma expressão aqui usada para indicar que existem muitos comentários da existência de tal documento entre docentes e coordenação pedagógica, mas, durante a pesquisa, não foi possível encontrar alguém que oferecesse algo concreto sobre o documento.

que sustentam o SOME, fez-se a seguinte pergunta aos professores e às professoras: “Você entende o SOME como uma política pública de educação no campo?”.

Dos entrevistados, 19 (dezenove) participantes em valores absolutos, ou 76% em percentuais, reconhecem o SOME como uma política pública de Estado para atendimento das populações do campo no estado do Amapá. Em contrapartida, 6 (seis) participantes em número absoluto, ou 24% em percentuais, não enxergam no SOME uma política pública de atendimento à população do campo (Gráfico 17).

Gráfico 17 – Percepção do SOME como uma política pública de educação



Fonte: Elaboração própria.

Considerando as respostas expressas nos gráficos, foi solicitado que cada participante explicasse a razão pela qual percebia o SOME como uma política pública de educação no campo. As respostas estão transcritas a seguir:

P1: Porque leva educação a quem não pode sair da sua localidade.

P2: É necessário incluir a educação formal às famílias que moram em áreas ribeirinhas ou de agricultura familiar, o trabalho e as dificuldade de acesso, interferem diretamente nessa educação, não fosse essa opção que o estado oferece, de levar o professor até as famílias, a falta de conhecimento seria mais uma forma de manipulação da permanência no poder de quem tem essa possibilidade.

P3: Teoricamente o SOME é uma política pública, pois visa a formação do homem do campo e suas raízes.

P3: Vai onde o “regular” não chega. Proporcionando ensino e desenvolvimento.

P4: Leva acesso ao conhecimento com os componentes ofertados, mas sem condições dignas para os docentes em sua permanência em suas referidas áreas ribeirinhas.

P5: Deve ser trabalhada como política pública de fato e de direito das populações das florestas, campo etc. (Participantes da pesquisa).

Ao observar as respostas, nota-se que, de maneira geral, elas têm em comum a valorização da pessoa do campo, seus saberes, seu modo de vida e seus arranjos de sobrevivência nos espaços territoriais que ocupam. Também fica nítido que o fator principal das dificuldades e impossibilidades são as questões de natureza econômica, que resultam em pouco ou nenhum acesso aos bens culturais já produzidos pelos seres humanos, gerando, por consequência, a marginalização escolar de populações diversas, como as ribeirinhas. Logo, o que se evidencia na exposição docente é o uso da educação como instrumento de superação ou promoção da marginalidade (Saviani, 1999). Diante do exposto, fica nítido que é indiscutível a relevância do SOME. Contudo, com base nas respostas obtidas, também é notória a dificuldade que o corpo docente tem de compreender o funcionamento administrativo e teórico do sistema, haja vista que é clara a compreensão que cada profissional tem do quão significativo é o trabalho executado.

O que se percebe é que o SOME, indiscutivelmente, pratica uma política de atendimento às comunidades do interior do Amapá, ainda que apresente inúmeras deficiências e que não tenha suporte normativo ou regulatório para sustentar-se, funcionando na quase impossibilidade, nos limites das sobrecargas humanas, tanto para quem está na condição de discente quanto para quem está na de docente. Mas, independentemente dessas dificuldades, o SOME oferece o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade em nível de Ensino Fundamental e Médio às comunidades mais isoladas do Amapá, garantindo o direito ao mínimo de humanidade a tais populações.

Em outras palavras, o SOME cumpre, ainda que com precariedades, “a função do ato educativo de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida histórica e coletivamente” (Saviani, 1999), de modo que possa agir no mundo com humanidade histórica em si. Ademais, por apresentar exatamente as características apontadas por Bezerra Neto (2010) – a educação no campo como um processo educacional que ocorre no local onde as pessoas residem –, trata-se de uma abordagem da educação no campo.

Tendo em conta as respostas anteriores, ainda na mesma indagação foi solicitado que a ou o participante justificasse sua resposta. As justificativas esclarecem a compreensão de quem respondeu da seguinte maneira.

- P1: Entendo que o SOME é a solução para a população que não está na zona urbana.
- P2: Entendo que o SOME é o único que atende algumas específicas a educação do campo
- P3: Por ser de extrema importância para aqueles que estão em lugares de difícil acesso.
- P4: Levar o ensino em modalidade viável economicamente.
- P5: Eu analiso como um sistema educacional diferenciado, agora esse sistema precisa de uma política pública que possa viabilizar a aplicabilidade do sistema com eficiência.

P6: Deveria ser uma política educacional voltada para a educação do campo, como forma de potencializar as comunidades para o desenvolvimento sustentável, explorando sua sócia biodiversidade.

P7: Porque se trata de diretrizes e ações governamentais destinadas atender as necessidades educacionais específicas das comunidades rurais.

P8: Porque percebo muito mais como um dos tantos setoriais da SEED que visa atender as necessidades.

P9: O processo ensino-aprendizagem tem que chegar a eles.

P10: Porque às vezes é a única educação.

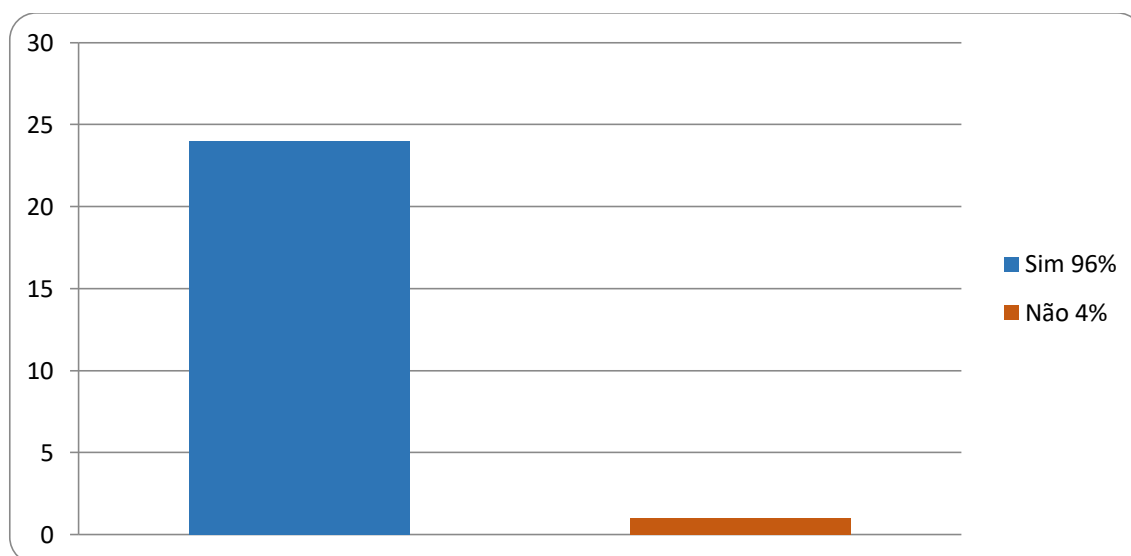
11: Porque não existe nenhum documento norteador ou lei que reconheça o SOME como política pública.

P12: Porque através do SOME os alunos podem adquirir educação. (Participantes da pesquisa).

Considerando as bases de implantação e reimplantação do SOME nos municípios do Amapá e os posicionamentos docentes externados acima, vê-se que, embora os contextos sociopolíticos sejam completamente diferentes daqueles encontrados em 1982 ou em 1995, o que se vê é a clara intenção de formação no próprio local de vivência das pessoas pertencentes às comunidades do campo amapaense, ainda que por motivações diferentes.

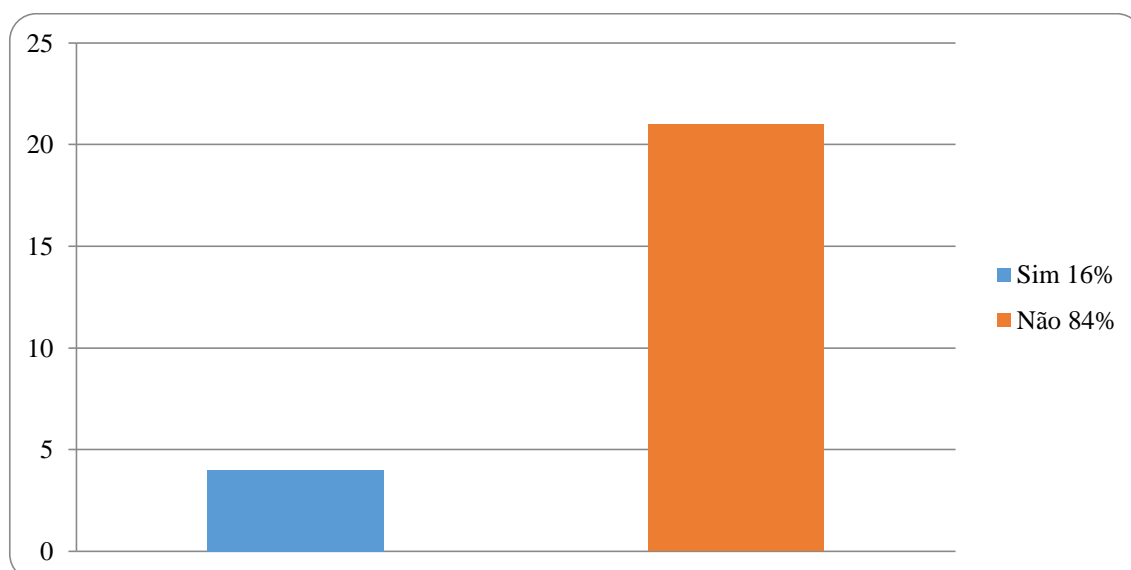
Em 1982, como já exposto, quando o país ainda estava sob as forças do regime militar, as atividades do SOME iniciaram objetivando formar professores e professoras por pressão dos organismos internacionais para a diminuição do analfabetismo. Em 1995, sob as bases de uma gestão menos severa e com fundamentos ecológicos, o que também se buscava era uma adequação às exigências internacionais climático-ambientais para um desenvolvimento econômico que assegurasse a permanência das pessoas do campo no campo. Na atualidade, o que fica evidente é que o SOME manteve suas raízes formativas de pensar e incluir as populações excluídas do acesso à educação ofertada pelo sistema regular de ensino. Além disso, é nítida a centralidade da figura docente. E, uma vez constatadas as deficiências formativas em educação no campo e em educação sexual de um percentual significativo de participantes da pesquisa, cabe investigar como isso se reflete na prática docente.

Por isso, fez-se o seguinte questionamento: “Você percebe a necessidade de trabalhos voltados para a educação sexual e de gênero na escola considerando a realidade observada na realidade da comunidade escolar?”. Dentre os e as participantes, 24 (vinte e quatro) docentes em valor absoluto, ou 96% em percentuais, acreditam que existe demanda em educação sexual e gênero na escola, sendo está uma necessidade escolar. Em contraposição, 1 (um) participante em valor absoluto, ou 4% em percentuais, considera não haver essa necessidade de proposta (Gráfico 18).

Gráfico 18 – Necessidade do trabalho em educação sexual voltado para o gênero

Fonte: Elaboração própria.

Com base nas respostas da maioria, sobre a existência da demanda, foi questionado: “Considerando essa necessidade educacional, você se sente apto para realizar essa atividade na escola?”. As respostas estão expostas no Gráfico 19.

Gráfico 19 – Sentimento de estar preparado para o trabalho com educação sexual

Fonte: Elaboração própria.

Analisando o Gráfico 19, 4 (quatro) participantes em valor absoluto, ou 16% em percentuais, afirmam se sentirem aptos a desenvolver atividades envolvendo a educação sexual

voltada para o gênero na escola. Contudo, 21 (vinte e um) participantes em valor absoluto, ou 84% em percentuais, informam não se sentirem aptos a desenvolver esse tipo de trabalho na escola. Mais uma vez, é importante retomar a ideia de avanços e retrocessos da educação sexual na formação docente, visto que no Gráfico 5 - informações sobre a faixa etária, há algo muito semelhante ao que ocorreu com a modalidade educação do/no campo.

Houve um intenso movimento pela demanda dessas áreas de conhecimento no contexto da escola formal, e essas demandas foram acolhidas nos documentos oficiais da educação durante a década de 1990 (Parâmetros Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Ensino), que, diga-se de passagem, foi uma década muito sensível e acolhedora para diversos grupos historicamente excluídos dos documentos oficiais da educação brasileira. Todavia, todas as lutas em favor de uma educação e de uma sociedade menos desiguais e mais humanas ficaram no âmbito apenas da legislação e das diretrizes educacionais, com raras intervenções isoladas Brasil afora.

Na prática, pouquíssimas implementações ocorreram, e, nos últimos anos, foi intensificada uma política de contra-humanidade na educação, que se refletiu na formação docente. No entanto, como o gráfico mostra, há um número muito pequeno para elevadas demandas; a escola e a coordenação-geral do SOME precisam acolher mais essa urgência em suas atividades entre semestres para melhor instrumentalizar e ampliar os quantitativos de docentes que se sintam seguras para abordar temas tão necessários nas comunidades ribeirinhas.

Assegurada a informação de que há profissionais com formação adequada para o trabalho voltado aos temas aqui discutidos, foi perguntado a seguinte questão: “Quais autores, livros, dinâmicas e recursos você utiliza nas práticas de sala de aula nessas atividades?”.

P1: Tive a oportunidade de ler o livro *Gênero, sexualidade e educação* de Guacira Louro, me ajudou na abordagem da questão em sala de aula. Procuo sempre utilizar dinâmicas que oportunizem a abordagem do tema com mais leveza.

P2: Roda de conversa, filmes e trabalhos. (Participantes da pesquisa).

Analisando as respostas obtidas, foi citada a obra de uma autora específica da literatura em educação sexual voltada para a inclusão do gênero na educação escolar. Também foram citadas ferramentas didático-pedagógicas simples que podem ser adaptadas e usadas de acordo com a necessidade do grupo em questão nas atividades cotidianas de comunidades escolares.

É fato que não há receitas para a inserção dessas atividades práticas na escola. Tampouco a formação docente isolada ou contextualizada elimina ou soluciona a situação da ausência pedagógica da educação sexual nas escolas. Entretanto, profissionais com formação adequada são mais acolhedores da diversidade e criam maiores possibilidades de inclusão dos

gêneros e da diversidade humana. Pois, o professor ou a professora que acolhe a diversidade está fazendo da própria prática um instrumento de luta contra a marginalização e a exclusão, pois a causa da marginalidade é a ignorância. A pessoa marginalizada na sociedade é aquela que não foi esclarecida; dessa maneira, a escola funciona como um antídoto à ignorância, cujo papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente (Saviani, 1999).

Com base nessas informações, fica comprovado que professoras e professores que recebem a formação adequada para trabalhar as necessidades de suas salas de aula podem efetivamente contribuir para a diminuição dos problemas contra as mulheres atualmente nas comunidades ribeirinhas em atividade variadas.

Um outro exemplo são atividades com rodas de conversa que independem de energia elétrica. Entretanto, dependem de técnicas como estratégias de condução para o exercício do direito de fala de todas as pessoas que desejam expor sua posição no grupo, tempo de execução da atividade, espaço acolhedor para a atividade, entre outras exigências. Contudo, para que essa possibilidade se torne algo concreto, a professora e o professor precisam romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e ancorá-la em uma concepção prática de perspectiva revolucionária na teoria e na prática, isto é, nas práxis (Lombardi, 2017), o que só é possível com investimentos na humanização da docência – na formação continuada.

Por outro lado, foram citadas atividades com filmes, mas nas comunidades de médio difícil acesso ou em áreas de rodízio práticas como essa já não são possíveis, visto que exigem recursos materiais que dependem de energia elétrica como TV, computador, caixa de som, entre outros. Logo, são inviáveis porque os professores e as professoras não costumam utilizar esses recursos em escola localizadas nessas regiões.

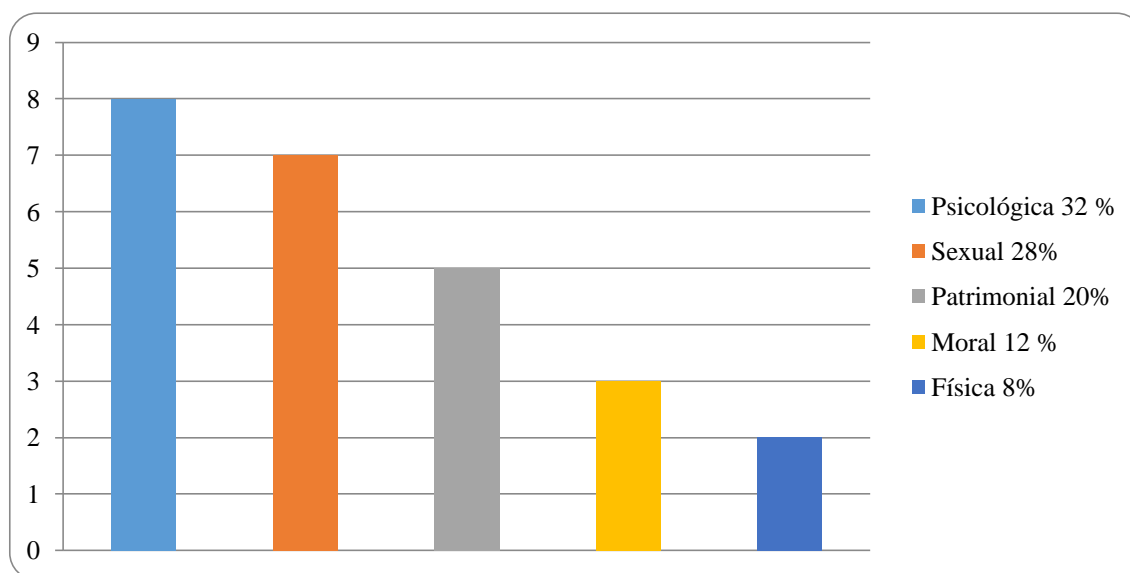
Ressalta-se que esse tipo de material não foi encontrado em nenhuma escola de ensino modular, pois o estado oferece como atrativo econômico a quem decide trabalhar no sistema SOME o valor mensal de R\$ 5.874,89 (cinco mil, oitocentos e setenta e quatro reais e oitenta e nove centavos) como gratificação para cobrir os custos de viagens e todo tipo de material necessário, desde materiais de higiene pessoal até recursos didáticos. A questão é que, ao pagar esse valor para cobrir todos os gastos com locomoção, alimentação, moradia, alimentação e recursos pedagógicos que porventura sejam necessários à execução das atividades dos módulos, o estado se isenta de qualquer responsabilidade, posto que tudo passa a ser gerido pelo professor ou professora do SOME.

Considerando que os e as participantes afirmaram haver a necessidade da educação

sexual nas comunidades ribeirinhas, foi sondada qual a forma de violência²² mais perceptível no cenário em questão: “Qual o tipo de violência mais frequente contra mulheres em comunidades ribeirinhas?”.

Os resultados apontaram que todas as formas de violência descritas ocorrem com as mulheres ribeirinhas. Há, entretanto, maior ou menor incidência de certos tipos, dependendo da comunidade. O Gráfico 20 mostra que a violência predominante na região é a psicológica em suas múltiplas formas, tendo sido citada por 8 (oito) participantes em valor absoluto, ou 32% em percentuais; o segundo tipo de violência mais frequente é a sexual, apontada por 7 (sete) participantes em valor absoluto, ou 28% em percentuais; a terceira forma de violência mais frequente é a patrimonial, citada por 5 (cinco) participantes em valor absoluto, ou 20% em percentuais; a quarta forma de violência mais frequente no ambiente ribeirinho, apontada por 3 (três) participantes em valor absoluto ou 12% em percentuais; é a moral a forma menos frequente é a violência física, apontada por 2 (dois) participantes em valor absoluto, ou 8% em percentuais.

Gráfico 20 – Tipos de violência contra as mulheres ribeirinhas percebidas por docentes



Fonte: Elaboração própria.

Para melhor interpretar os “dizeres” desses dois gráficos, é preciso ter ciência daquilo que se entende como violência. Para tanto, cabe um olhar atento sobre o conceito elaborado

²² Tipologia estabelecida segundo o Capítulo II, art. 7º, incisos I, II, III, IV e V da Lei Maria da Penha (lei 11.340) disponível no Instituto Maria da Penha em <https://www.institutomariadapenha.org.br>

por Rocha, Lemos e Lírio (2011), segundo o qual a palavra “violência” deriva do latim *Violentia*, um termo usado para indicar “bravio, força; que viola, que profana”. Quando referidos a *vis*, relaciona-se a algo da ordem da força, do vigor, da potência, do emprego de força física. Quer dizer, a violência é expressão de uma força que se torna problemática quando perturba a ordem ou excedida em medida. Uma vez entendido esse conceito mais imediato, cabe observar o Gráfico 20 novamente. O que se percebe é que todas as formas de violência descritas nas literaturas estão sendo apontadas neles. Agora, se faz necessário observar a compreensão etimológica de violência:

Em uma interpretação etimológica, a violência poderia ser o uso da força para fazer alguém agir contra a sua vontade; ou seria o ato através do qual se exerce a violência; uma disposição natural para expressar sentimentos de forma brutal; a força irresistível de algo e o caráter brutal de uma ação. Assim, a violência seria uma manifestação de fatos e ações e/ou uma maneira de ser da força, podendo ser um resultado de um sentimento e paixão natural. Enquanto ato é passível de ser o contrário da paz e rompe com uma organização da ordem. (Rocha; Lemos; Lírio, 2011, p. 261).

Compreendida esta definição, é imprescindível tentar perceber e assimilar, individual e coletivamente, que absolutamente nenhuma mulher se submete a situações de violência por escolha. Em geral, mulheres são envolvidas em violências de maneira forçada ou, ainda, por falta de compreensão dos fatos, de esclarecimentos das formas de violação e ataques ao seu corpo, ao seu patrimônio individual ou partilhado, ao seu psicológico, à sua intelectualidade, às suas emoções, sobre o seu nome ou sua reputação.

Por isso, é fundamental esclarecer, levar informação por meio da sala de aula para crianças, adolescentes e também a pessoas adultas, pois há situações nas quais a pessoa violadora sabe que está sendo abusiva, opressora, castradora, mas prefere praticar a violência de maneira intencional por motivos diversos. Nessas situações, o esclarecimento pode contribuir para que a situação seja conhecida por toda a comunidade, de modo que a pessoa violadora reconheça suas atitudes e receba o tratamento adequado para comportamento como esses na vida em sociedade.

É em meio a essa naturalização das regras de convivência que as formas de violência se sustentam. Pode haver tantas formas de violência quantas forem as normas convivência. Então, o que excede as normas passa a ser designado como abuso da força, maus-tratos ou agressão, tanto para o vencido quanto para o vitorioso. Onde há violência, não há argumentação nem diálogo. A violência não é uma expressão vital, mas uma negação da vida (Rocha; Lemos; Lírio, 2011).

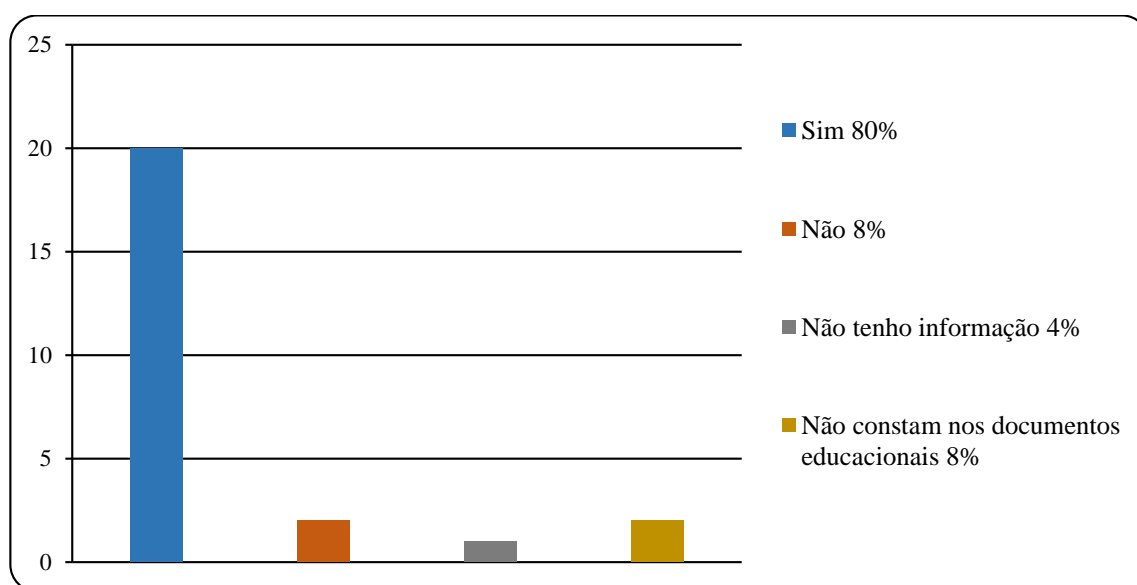
O que se quer dizer é que a variação dos tipos de violência nas comunidades ribeirinhas muda porque, de fato, são agrupamentos de seres humanos ocupando territórios geográficos

distintos, sob condições materiais e imateriais diferentes e sobre as margens de rios também diferentes. Cada grupo tem hábitos, comportamentos e regras de convivências peculiares, ainda que todos sejam comunidades ribeirinhas.

Uma vez percebidas as múltiplas formas de violação sobre as mulheres ribeirinhas, foi feita a seguinte indagação a cada participante: “Você considera que as questões de gênero e educação sexual são temas que devem a ser abraçados e acolhidos pelas disciplinas escolares?”.

Dentre as pessoas que responderam ao questionamento, 20 (vinte) participantes em valor absoluto, ou 80% em percentuais, informam que sim, esses temas devem ser trabalhados escola. Por outro lado, 2 (dois) participantes em valor absoluto, ou 8% em percentual, não concordam que os temas devem ser trabalhados nas disciplinas escolares. Outro quantitativo: 1 (um) participante em valor absoluto, ou 4% em percentuais, informou não saber responder a esse questionamento porque não tem informações suficientes para opinar. Outro quantitativo de 2 (dois) participantes, em valor absoluto, 8% em percentuais acredita que, por esse tema não está presente nos livros didáticos de suas disciplinas, nos documentos regulatórios e normativos da educação, não deve constar entre as pautas necessárias no contexto da escola (Gráfico 21).

Gráfico 21 – Acolhimento do tema pelas disciplinas curriculares



Fonte: Elaboração própria.

Analisando as respostas, percebe-se a falta de esclarecimentos, informações e, sobretudo, uma lacuna formativa acerca do tema, visto que as questões relacionadas a violência de gênero ou a educação sexual como um campo científico de inúmeras vertentes pode ser

abordada em qualquer área ou disciplina escolar.

O que ocorre é que, para alguns profissionais de diferentes componentes, esse debate cabe em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Artes, Química, entre outras. Essa situação advém de não haver direcionamento para trabalhar com a temática durante a formação. A educação sexual, quando planejada e executada adequadamente quanto à faixa etária, à linguagem, ao uso de recursos didáticos e dialogada com a comunidade escolar e as famílias, pode resultar em progressos humanísticos significativos, como sugere Ribeiro (2018):

[...] trabalhar com educação sexual implica em desenvolver estratégias pedagógicas que permitam conhecer, refletir e questionar sobre Gênero, Classes Sociais, Raça e Etnia, Relações Geracionais, Cidadania, Direitos Humanos pois não é possível no contexto atual, abordar Sexualidade, atitudes e comportamentos sexuais, falar sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), Anatomia e Fisiologia Sexual, Gravidez, Métodos Contraceptivos, Corpo sem relacionarmos com as categorias sociais que vão possibilitar a compreensão de que nossa concepção e percepção da Sexualidade é uma construção histórica, e altera-se de época pra época e de povo pra povo. Ou seja, temos de ir além da informação biológica. (Ribeiro, 2018, p. 13).

Quer dizer, há uma infinidade de possibilidades para a abordagem desses temas e subtemas nas mais diferentes áreas de conhecimento humano. Entretanto, para conhecê-las, apropriar-se de informações e de técnicas e aplicá-las na prática docente, é urgente que o professor e a professora tenham algum acesso via formação continuada, visto que os processos de intervenção pedagógica e a prática docente são necessariamente precedidas de aporte teórico e científico contundente.

Os dados dos gráficos anteriores são bastante significativos em relação à proposta de investigação. Por isso, a partir de uma lista pré-elaborada, indagou-se: “Qual o tipo de frase mais comum no dia a dia das comunidades ribeirinhas relacionadas as mulheres?”. Com base nas respostas, as frases arraigadas pelo senso comum para desvalorização e formas de violência implícitas por estarem naturalmente associadas às mulheres e ao comportamento da figura feminina apontadas foram as seguintes: 13 (treze) participantes em valor absoluto, ou 52,2% em percentuais, informaram que a frase mais frequente no ambiente ribeirinho é “hoje em dia só tem filhos a mulher que quer”, que contradiz a realidade, dado que nessas regiões é comum a ausência de postos e agentes de saúde. E, quando há, o controle masculino impede as mulheres de usufruir dos cuidados com a saúde sexual e o planejamento familiar.

É justamente pela falta de educação sexual que não há engajamento das mulheres das comunidades nas atividades voltadas para sua própria saúde, pois ou sentem-se envergonhadas de ir ao posto participar das atividades e receber as medicações contraceptivas, ou são impedidas de usar contraceptivos por decisão dos maridos.

Mulheres e homens não ocupam posições iguais na sociedade, uma vez que recaem sobre o homem e a mulher atribuições sociais distintas, derivadas das distintas funções que foram construídas historicamente como papéis sociais de homem e de mulher²³. Além disso, a vida de uma mulher varia de acordo com a classe social à qual ela pertence, em processos para atribuição e aceitação da naturalização (Saffioti, 1987). Em outras palavras, naturaliza-se o padrão de ser mulher ou homem de maneira inquestionável, e as mulheres são, inclusive, forçadas a se encaixar.

Uma das consequências dessa visão equivocada, especialmente onde falta informação adequada para que as mulheres tenham o direito de fazer escolhas sobre o próprio corpo, é a imposição da maternidade como natural e necessária, ainda que a mulher já esteja saturada da experiência da maternidade em virtude do elevado número de filhos. Ainda assim, homens sem informação nem compreensão da humanidade de suas parceiras as forçam a continuar parindo porque é função da mulher no casamento; elas são impedidas de realizar o planejamento familiar e de usar contraceptivos por serem contra os desígnios de Deus e da natureza humana.

Em seguida, outra frase dita por 5 (cinco) participantes em valor absoluto, ou 20% em percentuais, é “determinada mulher é igual macho para o trabalho”. Isso quer dizer que, quando as mulheres saem do trabalho doméstico, elas são reconhecidas por suas capacidades laborais semelhantemente a um homem, mas isso é considerado socialmente negativo para as mulheres.

Outra frase comum nesse ambiente é “em briga de marido e mulher ninguém mete a colher”. Os dados revelam que 3 (três) pessoas em valor absoluto, ou 12,5% em percentuais, informaram sobre a frequência dessa frase sobre as mulheres. Essa informação revela o quão necessário é esclarecer e desmistificar que todas as formas de violência contra a mulher devem ser interrompidas, denunciadas – sobretudo, quando os parceiros afetivo-sexuais do ambiente doméstico estão envolvidos; trata-se de um dos mitos que mais colaboram para os casos de violência contra as mulheres, já que, ainda que conheçam a situação, as pessoas optam por não intervir e deixar a mulher sofrendo violência.

Também é preciso fornecer explicações para que as mulheres compreendam que o casamento não pode ser entendido como uma instituição indissolúvel. Além disso, é necessário aclarar que nenhuma das pessoas que compõem o casal está autorizada a controlar, abusar e violar a outra; mistificações como essa apenas contribuem para que haja um consentimento da violência do homem sobre a mulher por parte da comunidade.

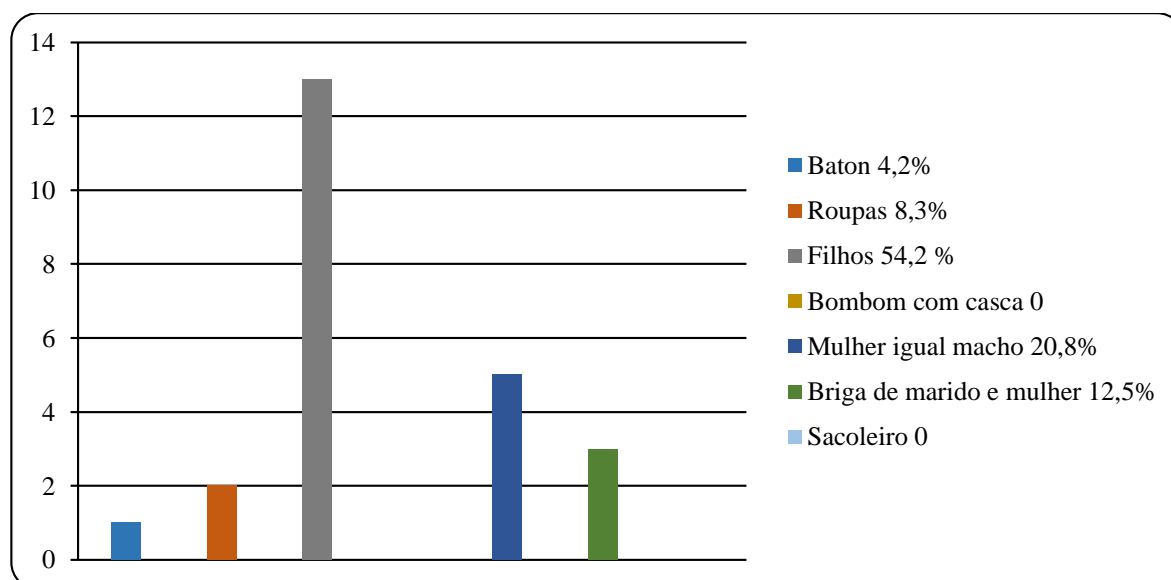
²³ Papel é aqui entendido no sentido que se usa no teatro, ou seja, representação de um personagem (Grossi, 1998).

Os ataques à reputação das mulheres, iniciados no período medieval, chegaram aos dias atuais com tanta força que, se uma mulher jovem frequenta o posto de saúde para adquirir preservativos ou anticoncepcionais, fica mal falada na comunidade. Isto é, mulheres que ousam transgredir o molde de controle e alienação sexual não são condenadas à forca ou à fogueira, mas ao julgamento e à condenação social na vida em grupo, de modo que passam a ser vistas como indignas de respeito e dignidade em sua condição de mulher.

Segundo outras 2 (duas) respostas em valor absoluto, ou 8,5% em percentuais, outra frase comum sobre comportamentos e vestimentas femininas é, “se usou essa roupa é porque está pedindo”. O detalhe é que em comunidades ribeirinhas as pessoas sofrem com as alterações climáticas em vários aspectos, entre os quais a elevada temperatura gerada pelo espelhamento da água e o clima tropical quente úmido. Assim, é muito comum mulheres usarem *shorts* curtos e blusinhas ou *tops*. Logo, roupas curtas não são exibição ou provocação sensuais ou sexuais, mas uma necessidade térmica. Entretanto, os homens decidiram que, quando uma mulher usa roupas curtas, deve ser para chamar-lhes a atenção e despertar desejos sexuais. Vale a pena lembrar a contribuição de Stallybrass (1993) sobre as roupas nas sociedades capitalistas. Para este autor, as roupas assumem as marcas humanas, simbolizam uma espécie de moeda, um meio de incorporação, quase uma contradição em sua materialidade. Trata-se, portanto, de uma sociedade na qual os valores assumem a forma de roupas.

Quer dizer, como indumentária de vestimenta, a roupa pode ser usada como estratégia para que as pessoas façam, consciente ou alienadamente, narrativas de si que sejam capazes de expressar sua existência no mundo. Nesse sentido, roupas podem representar simbolicamente os limites visuais da comunicação não verbal para a diferenciação de classes. Elas também indicam, simbolicamente, o pertencimento social na estrutura de classes, o posicionamento individual na vida coletiva, o compromisso político, elementos da personalidade particularizada, identidade visual e estética; como não poderia deixar de ser, roupas comunicam identidade de gênero.

Em se tratando da relação entre roupas e gênero, há uma intimidade entre roupas e feminilidade, especialmente com a feminilidade hegemônica – isto é, a feminilidade estabelecida por padrões masculinos de atratividade ou de aparência que enfatizam atributos físicos e de sexualidade –, de maneira a estimular mulheres a olhar para si mesmas e para outras como os homens as olhariam (Crane, 2006). Na prática, a feminilidade hegemônica é uma espécie de existência feminina a partir das necessidades atrativo-sexuais masculinas, assimiladas e difundidas pelas próprias mulheres, ou seja, uma feminilidade alienada em si e de si. O Gráfico 22 apresenta informações sobre essa questão.

Gráfico 22 – Frases comuns relacionadas às mulheres

Fonte: Elaboração própria.

Como já mencionado anteriormente, a percepção de cada participante revela variações de violências contra as mulheres de acordo com as características das comunidades em que elas se encontram. Uma das frases mais relacionadas às mulheres ribeirinhas é “quando a mulher passa batom vermelho é porque quer beijo na boca”.

Ressalta-se que o conhecimento humano é produto de construções histórico-sociais, e produtos materiais ou imateriais interpretados e utilizados socialmente por homens e mulheres podem sofrer alterações em contextos histórico sociais diferentes.

Nessa direção, cabe observar que, no curso dos eventos históricos da vida em sociedade, as cores foram relacionadas a um universo de significações e simbologias que ultrapassam os sentidos da atual teoria das cores, abarcando diversos aspectos sociais que se inscreveram como elementos da cultura humana a partir das relações sociais, como as relações de classe, de gênero, de religiosidade etc. Nessa perspectiva, a cor vermelha acumulou 103 (cento e três) formas para representar simbolicamente algumas experiências humanas. Em meio a essa centena de associações, definições e representações, constam as relacionadas a paixão, ódio, felicidade, desejo sexual, vida (sangue), ao feminino, ao masculino, ao perigo, às proibições, à (i)moralidade e ao sexo propriamente dito (Heller, 2021). Esses temas foram fortemente associados à mulher de má reputação, a mal falada.

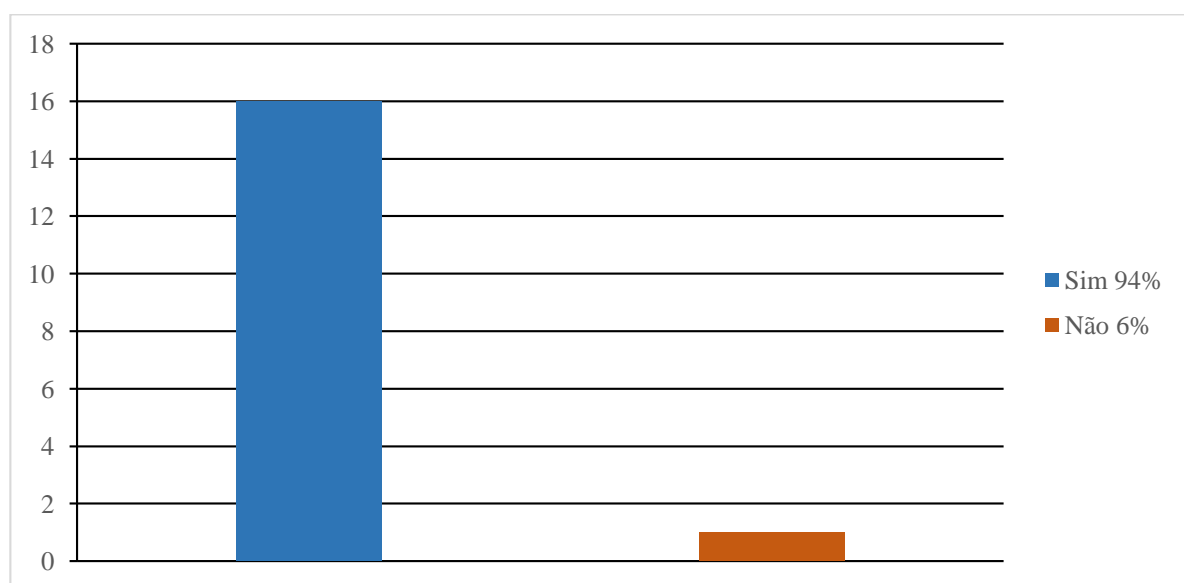
E para recapitular, mulheres de má reputação, historicamente, foram aquelas que vivenciaram a própria sexualidade de maneira prazerosa para si e seus parceiros, que mantiveram boa relação com a própria aparência ou que ousaram experimentar a sexualidade

fora dos padrões masculinos determinados para elas. Também é bom enfatizar que essas mulheres, ininterruptamente, foram consideradas perigosas, aproveitadoras, destruidoras de famílias, recaindo sobre elas todo tipo de adjetivo negativo que naturalizou no imaginário coletivo figuras estereotipadas da mulher “fácil” – que tem roupas, maquiagem, batom, linguagem, comportamento social e sexual característicos. E toda mulher corre o risco de ser considerada “fácil”, ou seja, aquela que qualquer homem está autorizado a possuir porque ela mesma dá motivos.

Constatada as formas de violação sobre as mulheres, bem como a percepção de como elas ocorrem no cotidiano das comunidades ribeirinhas, passou-se a investigar se a e o docente consideram a igualdade de gênero viável na educação no campo. Foi feito o seguinte questionamento: “Considerando sua experiência no SOME, você considera ser viável o trabalho de igualdade de gênero na educação no campo?”.

Das 16 (dezesseis) pessoas entrevistadas, em números absolutos, ou 96% em percentual, consideram viável essa possibilidade de trabalho. Já 1 (um) participante em valor absoluto, ou 6% em percentual, considera inviável esse tipo de trabalho no campo, como se pode observar no Gráfico 23.

Gráfico 23 – Viabilidade de igualdade de gênero na educação no campo



Fonte: Elaboração própria.

Uma vez constatado que a maioria dos e das docentes acredita ser possível trabalhar as questões de gênero nas escolas do campo, solicitou-se que eles e elas esclarecessem essa

posição acerca do tema.

A seguir, constam as falas desses e dessas profissionais sobre o questionamento proposto.

P1: Incluindo no currículo poderia ser trabalhado.

P2: Ainda há, no campo, a questão da família patriarcal firmemente inculcida, ou seja, onde é o homem que mantém financeiramente a família, mas na instituição somente, pois a realidade é que a mulher sustenta a família e se submete ainda aos homens por essa cultura machista em dizer que quem manda é o homem.

P3: A cultura machista é muito presente, está intrínseca. Mas dependendo de como será abordado o tema, acredito ser possível trabalhar.

P4: É algo pertinente e acessível e pode ser trabalhado por meio da interdisciplinaridade.

P5: Nos dias atuais, as informações estão de mais fácil acesso por parte dos meios de comunicação, com isso, não existe mais tabu e dificuldade de abordagem no tema mencionado.

P6: Mostrar que homem e mulher gozam dos mesmos direitos e deveres. (Participantes da pesquisa).

Fica evidenciado que, partindo de sua experiência na educação, o corpo docente compreende como desenvolver uma proposta dessa natureza. Os professores e as professoras apontam nas respostas a ideia da construção de um plano de ensino específico para o sistema modular, no qual a igualdade de gênero seja incluída como tema a ser discutido. Isto é, notoriamente, percebe-se que há disponibilidade para o engajamento em uma proposta desta natureza no SOME, considerando inclusive as reais condições de funcionamento do sistema. O fato de serem profissionais que testemunham as necessidades o contexto ribeirinho, que conhecem a prática docente desenvolvida sob bases do patriarcalismo, sexismo e machismo confere validade à necessidade da temática no SOME. Ademais, as falas apresentam situações graves que envolvem os professores do sistema nas comunidades. Esses relatos mostram que é preciso retomar a ideia de formação docente como processo de humanização histórico social de docentes.

Considerando os casos de abusos e ataques à dignidade relatados, sobretudo por P8 abaixo, se pode assegurar, com base nos escritos de Duarte (2012; 2013), Paro (2018) e Martins (2021), que nenhum professor ou professora será capaz de despertar no aluno ou na aluna a vontade de aprender se, na sua individualidade, durante a constituição e o desenvolvimento de sua personalidade humana, o ou a docente não desenvolveu sua própria humanização. A prática docente é um fenômeno intrínseco à sala de aula, ao ato pedagógico em si; é um ato, uma atividade especificamente entre seres humanos, na qual um professor digno ou professora digna da função deve se fazer uma pessoa com profundos conhecimentos sobre a condição humana (Saviani; Duarte, 2010).

Enquanto fenômeno docente, a prática se manifesta evidenciando a integralidade, a

essência que constitui a personalidade humano-histórica e pedagógica de cada docente. Dessa maneira, em última instância, na sala de aula, é o professor ou a professora quem provoca o encantamento ou desencanto pela “magia do conhecimento”, sendo capaz de seduzir ou provocar a aversão do aluno e da aluna a informações socializadas na sala de aula.

Dessa maneira, quem nunca se individualizou no processo de cognição e apropriação humana, enquanto figura docente, jamais promoverá, efetivamente, a mediação entre a cultura humana e a cognição discente; ainda que domine as técnicas e os discursos de uma educação emancipatória, ou que tenha todo o aparato didático-pedagógico e até mesmo recursos humanos a seu favor, tudo o que lhe restará é apropriar-se de fragmentos da personalidade humana e docente de outras pessoas para teatralizar socialmente uma pseudocência. Isso porque a docência que encanta e desperta a vontade de aprender exige a “magia” de se saber pessoa humana para humanizar as desumanidades impostas pela divisão das classes, pelo racismo, pela misoginia, xenofobia, pelo sexismo e pelo poder das diversas formas de capital, inclusive o cultural. Por isso, quem não se humanizou na própria individualidade jamais poderá humanizar outras pessoas na coletivamente. A seguir, estão dispostas as falas do segundo grupo.

P1: Na sociedade atual, faz-se necessário abordar a igualdade de gênero na educação do campo.

P2: Por se tratar de um assunto que está diretamente ligado ao bem-estar do ser humano, se faz necessário ser tratado em sala de aula.

P3: Deve ser discutido desde o início do ano.

P4: A educação é para todos.

P5: Igualdade de direitos sem distinção de sexo.

P6: Atualmente já se observa a necessidade de trabalhar tais temáticas a fim de gerar respeito e aceitabilidade entre os moradores das comunidades ribeirinhas/campo.

P7: Porque promove a igualdade de gênero no campo e pode levar a benefícios significativos, como empoderamento das mulheres, melhoria das condições de trabalho, e uma contribuição mais equitativa para o desenvolvimento rural. Pode fortalecer a comunidade, promover a inclusão, contribuindo para um processo mais sustentável.

P8: Porque vi e ouvi abuso sexual por parte de muitos professores pertencentes ao próprio SOME, isso me deixou estarrecido, não fiquei surpreso porque as histórias eu já escutava de longe, antes de integrar este sistema, mas quando vi de perto o que acontece fiquei extremamente indignado e um tanto quanto me sentindo impotente por não fazer muito além daquilo que me cabia fazer (formalizar denúncias junto à coordenação do SOME). Os professores se utilizam de justificativas vis para cometer suas atrocidades sexuais contra quem deveria educar e proteger.

P9: A mulher pode desenvolver qualquer tarefa.

P10: Tema relevante e que pode mudar a triste realidade das comunidades.

P11: Ainda existe uma certa resistência para tratar desse assunto.

P12: Porque nem deveria existir essa diferença.

P13: É comum vermos atitudes machistas por parte dos jovens e muitas vezes isso é reflexo da educação dos pais, acredito que a escola possa contribuir para uma formação mais livre desses conceitos.

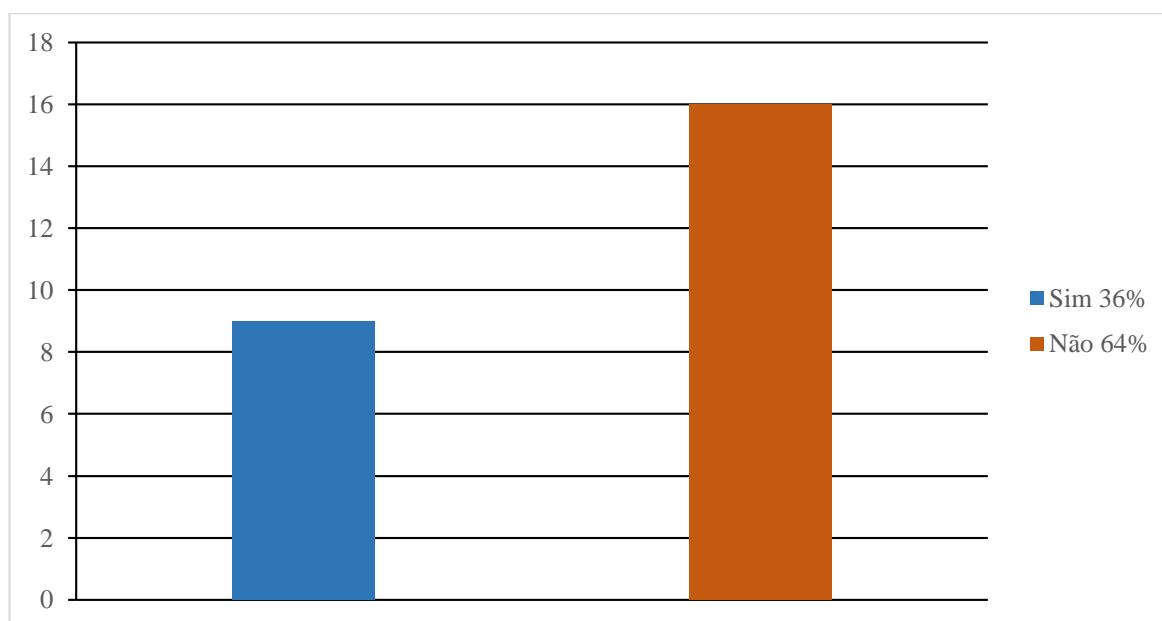
P14: Hoje as pessoas têm mais acesso à informação, portanto, este tema pode ser trabalhado na educação do campo. (Participantes da pesquisa).

Todas as relevantes colocações têm seu lugar e coerência na luta das mulheres. É

urgente uma proposta cuja prioridade seja educar o educador, o homem que se distancia da esposa ou namorada, para permanecer 50 dias sem envolvimento sexual em regiões longínquas, por vezes isolado, convivendo com mulheres professoras, alunas ou moradoras da comunidade, tendo uma postura de respeito a toda e qualquer figura feminina, pois nenhuma pode ser violada unicamente para a sua própria satisfação sexual.

No caso das professoras, elas precisam de esclarecimentos para ajudar as alunas por meio de uma prática consciente, bem como para se autoprotger das situações nas quais elas mesmas são alvos de abusos, assédios e outras formas de violência. Também se identifica nas respostas a responsabilidade da escola enquanto instituição responsável pela socialização dos conhecimentos e por dismantelar situações veladas nas comunidades, de modo a promover alteração na realidade vivenciada, como sugere Martins (2021, p. 43), para quem a “[...] função essencial da escola é a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos, através da apropriação das formas de elevação de conhecimento acima da vida cotidiana”. No caso específico do SOME, pretende-se humanizar tanto alunas e alunos quanto professores e professoras, para sua devida extensão à comunidade.

Constatadas todas essas demandas, inclusive as necessidades que envolvem os próprios professores homens heterossexuais que trabalham no sistema, ficou evidente a necessidade de trabalhar a igualdade de gênero na prática educativa ribeirinha. A partir de então, foi feito o seguinte questionamento: “Você se sente seguro para trabalhar com a educação sexual e a igualdade de gênero nas escolas ribeirinhas?”. Os dados estão contidos no Gráfico 24, no qual, 9 (nove) participantes em valor absoluto, ou 36% em percentuais, se sentem seguros ou seguras para abordar o item. Por outro lado, 16 (dezesesseis) participantes em valor absoluto, ou 64% percentuais, indicam não estar seguros ou seguras para esse tipo de trabalho na escola.

Gráfico 24 – Segurança pedagógica para trabalhar com igualdade de gênero

Fonte: Elaboração própria.

Com base nessas respostas, é possível depreender que as dificuldades formativas criam lacunas que impedem práticas mais eficazes na diminuição das desigualdades de gênero e todas as consequências delas decorrentes no âmbito da escola e, por conseguinte, na vida em comunidade. O professor ou a professora com lacunas formativas, quando diante de situações para a qual não foi corretamente preparado ou preparada, incorre no que Paro (2018) define como amadorismo pedagógico²⁴. Quer dizer, planeja e desenvolve atividades que, por mais bem-intencionadas que sejam, não resultam em apropriação das objetivações produzidas pela humanidade sobre a questão.

Por isso, ainda na tentativa de esclarecer e também confirmar os motivos do não acolhimento do tema em sala de aula, buscou-se conhecer as razões da não execução de atividades vinculadas a esse assunto. No Gráfico 24, indica-se a insegurança docente na abordagem de assuntos pertinentes à educação sexual e à igualdade de gênero nas escolas ribeirinhas. Os dados apenas reforçam e confirmam o que já vem sendo exposto ao longo da pesquisa: as lacunas e os déficits formativos resultam em sérias consequências na prática

²⁴ O amadorismo pedagógico apontado na obra *Professor: artesão ou operário?* de Vitor Henrique Paro, direciona o leitor e a leitora ao uso das tecnologias como solução para tudo o que ocorre na sala de aula. Entretanto, essa é uma expressão que contempla a ausência de conhecimentos e de planejamento educacional em vários aspectos, inclusive em diversas lacunas formativas de docentes de diferentes níveis e modalidades de ensino de modo a resultar no amadorismo da ação pedagógica.

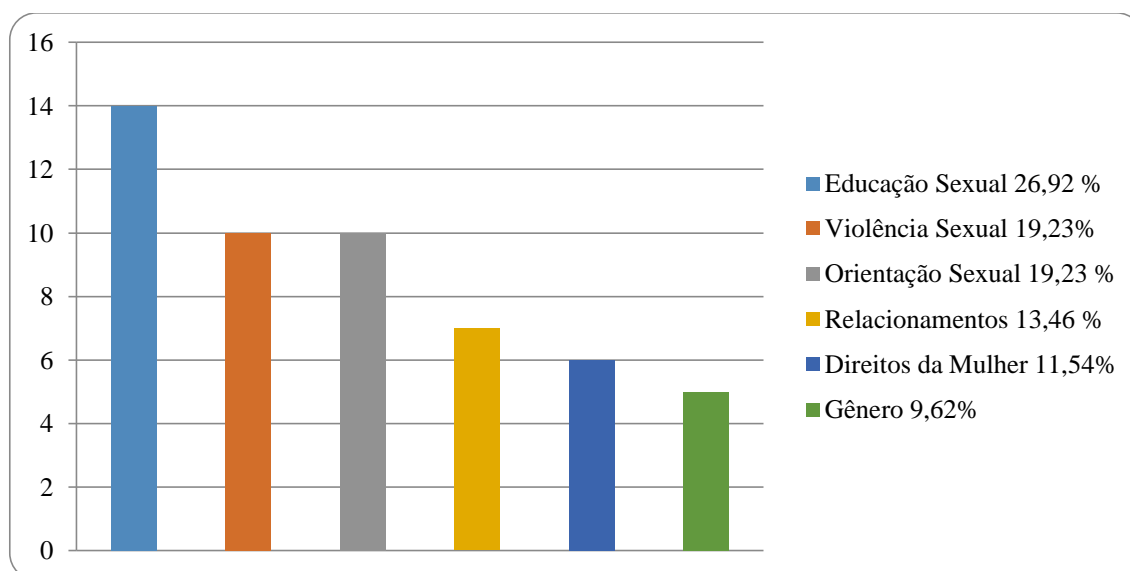
docente.

Com essa informação, o que se pode afirmar é que professoras e professores precisam de amparo teórico para enfrentar as problemáticas que aparecem nos resultados, isto porque, segundo Paro (2018), um professor ou uma professora não se educam sozinhos. É preciso investimento na formação consciente de cada profissional da educação a fim de enriquecer o desenvolvimento de sua personalidade, de modo a evitar as contradições e a fragmentação no exercício da docência geradoras do esvaziamento dos valores educacionais de referência (Martins, 2021). Ademais, espera-se que a prática docente seja capaz de minimizar os processos de alienação da individualidade de cada discente em processo de desenvolvimento cognitivo, apropriação e objetivação escolar.

Embora já estivesse clara a questão das lacunas no processo de formação docente, era necessário ter uma resposta clara da pessoa participante, informando a situação, para que, na sua condição de docente, percebesse e reconhecesse suas carências formativas e o reflexo delas em sala de aula.

É a formação docente que oferece a possibilidade de o professor ou a professora buscar elementos para uma prática que não fragmenta o conhecimento. É por meio dela, também, que se instrumentaliza a relação entre professores e alunos que, empobrecidos de conteúdo, são facilmente capturados pelos processos de alienação (Martins, 2021) e, conseqüentemente, distanciam-se da totalidade educacional que emancipa.

Identificadas a experiência e as vivências pedagógicas dos professores e das professoras em comunidades ribeirinhas, foi lhes apresentada uma lista para que cada participante apontasse quantos temas julgasse ser urgentes no contexto das escolas ribeirinhas, a fim de melhor contribuir para a igualdade entre os gêneros. As respostas a essa indagação estão no Gráfico 25, sugerindo os seguintes temas: a educação sexual (14 (quatorze) respostas em valor absoluto, ou 26,92% em percentual) e, em seguida, a violência sexual com 10 (dez) indicações em valor absoluto ou 19,23% em percentual. Esse mesmo valor de 10 (dez) resposta ou 19,23 em percentuais indicam que a orientação sexual é um tema a ser discutido. Já 7 (sete) respostas em valor absoluto ou 13,46% em percentual indicam que outro tema relevante é o relacionamento abusivo, 6 (seis) em valor absoluto ou respostas ou 11,6% em percentuais revelam que é importante abordar os direitos da mulher e 5 (cinco) respostas ou 9,6% indicam que é necessário tratar especificamente das questões de gênero no espaço escolar.

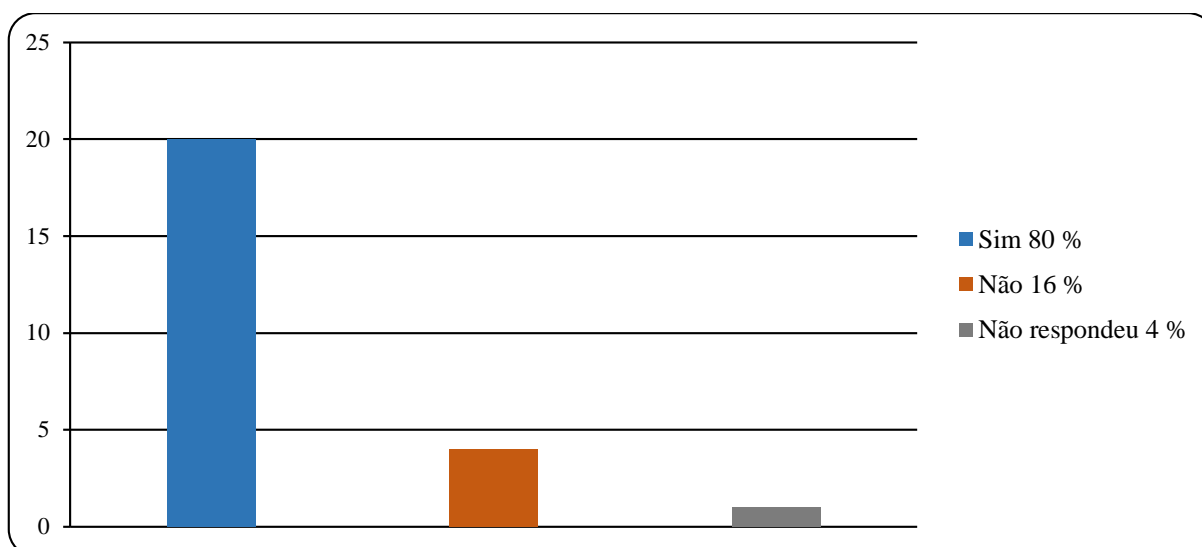
Gráfico 25 – Temas que devem ser abordados

Fonte: Elaboração própria.

De maneira geral, o que se constata é a necessidade de uma proposta de educação sexual que seja capaz de abraçar os equívocos que conduzem a violências contra as mulheres nas regiões ribeirinhas. Tal fato inclui também os professores do SOME, principalmente os heterossexuais, não apenas para esclarecer seu papel de professor, mas, sobretudo, para lhes oferecer informação acerca da masculinidade, das compreensões equivocadas sobre o corpo e a sexualidade feminina.

Nas comunidades isoladas, onde a delegacia não existe, medidas protetivas não chegam. Apenas as escolas têm força para alcançar as famílias em um diálogo franco sobre a situação das mulheres, sendo urgente o investimento na humanização de professoras e professores, de modo a se fazer da educação aquilo que sugere Saviani (2013a) – “um instrumento de luta”, para que informações básicas sobre o direito de existir possam chegar às mulheres de comunidades ribeirinhas.

Considerando o que foi exposto, fez-se o seguinte questionamento: “Você tem conhecimento de alguma situação na qual as mulheres foram assediadas, importunadas ou violadas em comunidades ribeirinhas?”. As respostas indicam que 20 (vinte) pessoas em valor absoluto, ou 80% em percentuais, têm conhecimento de alguma situação de violência contra mulheres. Por outro lado, 4 (quatro) pessoas em valor absoluto afirmam não ter conhecimento de nenhuma situação nesse sentido, e 1 (uma) pessoa (4%) não respondeu ao questionário.

Gráfico 26 – Conhecimento de situações de violências contra mulheres

Fonte: Elaboração própria.

Com base nos dados, foi solicitada uma breve descrição do quadro de violência presenciada para quem afirmou ter ciência de alguma situação desse tipo. A seguir, constam os relatos a que os e as docentes, de forma direta ou indireta, tiveram acesso.

P1: Uma senhora que cozinhava para os professores no alojamento, além de ter que pedir ao esposo, tinha que repassar o dinheiro recebido do salário dela para ele.

P2: Uma pedagoga foi ameaçada por não corresponder às investidas de um homem.

P3: Por parte de populares, pais ou até mesmo por professor.

P4: Não só moradores das comunidades, mas as próprias professoras por meliantes da comunidade ribeirinha e nenhuma providência foi tomada por parte das autoridades, um descaso total.

P5: Histórias de alunas que sofreram abuso na própria família, histórias de professoras que sofrem assédio de alunos.

P6: É comum meninas jovens já casarem nos interiores.

P7: É algo que acontece constantemente nessas comunidades.

P8: Relatos, não comprovei nada, em uma determinada localidade, a menina era assediada por um homem mais velho, que possui uma situação financeira definida. E, infelizmente, havia convivência dos pais, que recebiam garantias em troca da companhia da filha adolescente junto a este senhor.

P9: Conheci uma menina de 12 anos que abandonou os estudos que abandonou os estudos no 7 ano por ter engravidado de um senhor de 35 anos. Segundo relatos, essa menina saiu de casa para se livrar do assédio sexual do padrasto. Porém, engravidou de outro homem, e agora aos 13 anos, agora não pode estudar porque tem um bebê para cuidar.

P10: Uma aluna havia sido assediada por um professor quando a mesma foi procurá-lo, fora do horário de trabalho desse professor, para tirar dúvidas sobre uma atividade ou algo dessa natureza. No entanto, o alojamento em que o professor estava ficava na própria escola e, mesmo assim, ele a assediou. Ao chegar para trabalhar, no módulo posterior ao que o professor havia trabalhado, uma das estudantes (que não foi a vítima), sentindo-se à vontade no início das minhas aulas, relatou. Repassei a situação à coordenação do módulo.

P11: Alunas violentadas pelos familiares.

P12: Uma aluna disse ter sido abusada moralmente por um transportador.

P13: Uma aluna muito retraída, depois de um tempo descobri que era abusada pelo padrasto.

P14: Trabalhei em uma comunidade que o próprio pai e o irmão se serviam da filha/irmã.

P15: É comum nas comunidades do campo/ ribeirinhas meninas serem vítimas de abuso sexual. E muitas vezes acontece na própria família.

P16: Já ouvi alguns relatos de abuso sexual com mulheres/meninas por parentes, primos, tios ou avós.

P18: Homens ou professores fazendo piadinhas

P19: Fui ameaçada com arma de fogo e depois acusada de ter provocado a situação. (Participantes da pesquisa).

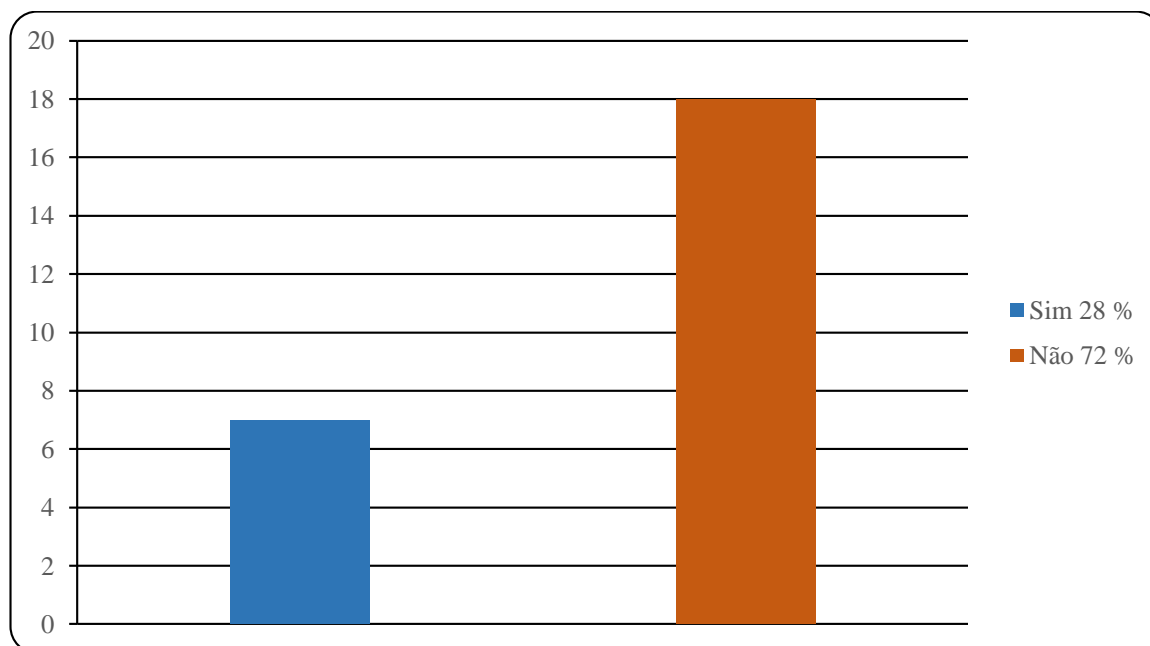
As descrições apresentadas podem ser relacionadas com os tipos de violência apresentados no Gráfico 20. Com base nesta constatação, é possível afirmar que toda e qualquer mulher que resida, trabalhe ou esteja de passagem por comunidades ribeirinhas encontra-se em situação de vulnerabilidade, sob o risco de ser importunada, assediada e violentada de inúmeras formas. E a razão pela qual isso ocorre é unicamente por sua condição de mulher, sejam elas alunas, mães, crianças, adolescentes, senhoras, professoras ou pedagogas – absolutamente todas vivem sob a permanente ameaça masculina, principalmente quando recusam interesse de algum homem, inclusive de professores do SOME. Os homens, por sua vez, se sentem do direito de violar as mulheres unicamente pelo fato de serem homens.

Outra motivação para esse quadro é que a sexualidade masculina foi culturalmente genitalizada e valorizada de maneira que os homens se sentem validados e empoderados pelo falo. Assim, na relação homem-mulher, os homens encontraram no estupro e na violação sexual uma forma de demonstrar seu poder de macho sobre as mulheres e deixá-las sem direito de escolha (Saffioti, 1987). Para tanto, usam a força física e artefatos de violência diversos, ora material, ora simbólico, para se imporem contra as mulheres. Desta relação, resultam situações de violações múltiplas: econômicas, sexuais, psicológicas, morais e todas as suas formas de ramificação; as descrições apontam que essas situações ocorrem em ambiente doméstico, escolar e comunitário em geral.

Com base na revelação de que os professores do SOME também foram apontados como agentes de violência contra as mulheres, inclusive contra colegas de trabalho, foi questionado se a própria pessoa colaboradora já havia se sentido assediado ou assediada em comunidades ribeirinhas. Indagou-se: “Você, enquanto profissional do SOME, já se sentiu importunado ou importunada, assediado ou assediada no trabalho?”. Os dados obtidos a partir desse questionamento revelaram que 7 (sete) pessoas em números absolutos, ou 28% em percentuais, em alguma medida, já sofreram algum tipo de violência no exercício da sua função quando lotados em comunidades ribeirinhas, inclusive por colegas de trabalho. Em oposição a esse percentual, 18 (dezoito) participantes (57,1%) afirmaram nunca terem experimentado tal

situação, como se vê no Gráfico 27.

Gráfico 27 – Sentir-se assediado ou assediada no SOME



Fonte: Elaboração própria.

Considerando as respostas de quem afirmou que foi assediado ou assediada, foi solicitado que se fizesse um breve relato da situação. Nesses esclarecimentos, fica outra vez ratificado que as professoras também vivenciam episódios de extrema violência nos quais a própria vida dessas trabalhadoras está em perigo terminativo.

O assédio e o abuso foram naturalizados como uma espécie de elogio a uma mulher, e, se porventura a mulher recusar ou impor limites, é vista como mal-educada, já que “os estereótipos têm, realmente, a força do molde. Quem não entrar na forma corre o risco de ser marginalizado das relações consideradas ‘normais’. O conceito de normal é socialmente construído pelo costume” (Saffioti, 1987, p. 39). No ambiente escolar, especificamente, entre professores e professoras, esses “elogios” são muito frequentes. Nestes casos, tudo sobre a mulher entra em pauta: o corpo, seus relacionamentos, palavras de duplo sentido, “brincadeiras” que tocam o corpo sem autorização, a aparência. A participante P2 traz outro relato extremamente comum nas narrativas de violências contra a mulheres, que evidencia a responsabilização da vítima pela situação ocorrida.

Toda pessoa abusadora, quando desmascarada diante de pessoas do convívio social, tenta inverter a situação. Geralmente, essa é uma tática que funciona porque, quando a vítima

de abuso torna pública a situação, o abusador ou abusadora se vitimiza, manipula outras pessoas para que possam agir em sua defesa e colocar a vítima real de seus atos como uma mentirosa, caluniadora, agressiva, de modo que o grupo social tende a proteger a pessoa violadora, abusiva e atacar, culpar e condenar a vítima real da situação. No caso específico de professoras do SOME, isso significa uma condenação social perante aproximadamente 600 outras figuras docentes e do corpo técnico-administrativo.

Já o relato de P20 retrata outro fato comum entre os casos de assédio, abusos ou importunação sexual, que é o silêncio. Pessoas abusadas, importunadas ou assediadas raramente falam sobre as violações pelas quais passam, raramente se vitimizam. Isso ocorre por duas razões: a primeira é a certeza da não credibilidade do seu relato; a segunda é o medo, já que via de regra pessoas abusadoras ocupam alguma posição de poder sobre a vítima, que pode ser familiar, religioso ou institucional.

Há também o silêncio das pessoas que atuam como telespectadoras da situação, isto é, pessoas que sabem o que ocorre, mas optam por silenciar ou agir em defesa da pseudoimagem das pessoas violadoras. Em geral, isso ocorre porque há uma relação de troca de favores e interesses entre as pessoas telespectadoras das violências e as que praticam as violências. Portanto, o silêncio de quem tem ciência de uma situação como essa também comete violência, tornando-se cúmplice. Esse é o tipo de situação descrita pela pessoa participante da pesquisa na resposta abaixo, indicada por P20 na condição de observador de várias situações com suas colegas de trabalho.

P20: Nunca fui assediado, não diretamente, mas me incomodei muito por minhas colegas professoras serem assediadas pelos próprios colegas homens, cis, heterossexuais e casados, diga-se de passagem, e não podem fazer muita coisa a não ser limitar as ações dos colegas os quais, por vezes, se justificam dizendo ser legítimas demonstrações de carinho, cuidados e elogios. Algumas vezes, esses mesmos colegas homens, cis, heterossexuais e casados, me abordavam de “brincadeirainha” acerca de minha orientação sexual e meus trejeitos como se quisessem me empurrar “goela abaixo” que é normal esse comportamento repulsivo deles. Muitos já conhecem, superficialmente, os temas e os discursos sobre gênero e diversidade sexual, mas afirmam e endossam a teoria de que tudo isso não passa de mimimi. (Participantes da pesquisa).

Após a análise dos relatos, fica irrefutavelmente evidente a situação de extrema vulnerabilidade das professoras e pedagogas do sistema SOME, e o mais grave dessa constatação é que os violadores, além de homens da comunidade em geral, são os próprios colegas de trabalho. Tais situações apenas comprovam que violações contra as mulheres não são cometidas apenas por pessoas estranhas; são cometidas, principalmente, por pessoas conhecidas, da convivência da vítima e que exercem alguma forma de poder.

Após essas valiosas colaborações, foi sugerido que os e as docentes observassem o questionário e fizessem alguma sugestão que julgassem necessária. Sob essa orientação, ponto que merece um destaque é a informação de que levar o tema à SEED é algo necessário. Isto é, existe o interesse dos e das docentes, em mais uma vez, estimular a Secretaria de Educação Estadual a acolher a problemática e enfrentá-la nas salas de aula das inúmeras comunidades ribeirinhas amapaenses.

P1: Levar a discussão à SEED é algo necessário.

P2: Muito bom o tema abordado, devido à carência e à necessidade das várias comunidades ribeirinhas, só gostaria que os governantes tivessem um prisma e uma preocupação maior quanto a necessidade que se faz aos moradores dessas áreas, pq são muitos esquecidos, e o SOME, não supre todas as necessidades que ali existem. Falta mais políticas públicas de assistência para as comunidades ribeirinhas em geral.

P3: Acredito que todos os subtemas tratados aqui neste questionário são essenciais por meio da inclusão de processo formativo na questão da violência em todos os âmbitos contra a mulher. No campo, há muitas mulheres que não podem sair de casa pra ir na esquina sem o consentimento do marido. (Participantes da pesquisa).

No segundo grupo, foi apontada certa “normalidade” em relacionamentos entre homens de idade avançada e meninas muitos jovens. Além disso, também se apontou uma deficiência do instrumento de coleta de dados. A resposta de P2 não se trata de um elogio, mas uma crítica ao instrumento de coleta de dados e, ao mesmo tempo, uma espécie de desabafo sobre a docência no SOME, com sugestões ao trabalho. Uma resposta dessa natureza poderia facilmente ser retirada do trabalho. Entretanto, é preciso ser fiel aos resultados, ser ética ou ético e trazer a público o que de fato se obteve de contribuição, pois, em se tratando de um processo formativo, é preciso saber acolher as críticas como parte da formação, especialmente se são respeitadas e claramente têm a finalidade contribuir com o trabalho e com o processo de apropriação científica.

Além disso, trazer uma crítica ao trabalho é fundamental para deixar claro que a universidade é um espaço de produção de humanidades. Enfatizar que quem ocupa um lugar na condição de aluna ou aluno está no caminho de tornar-se uma pessoa com o mais elevado grau de humanização histórica do gênero humano, considerando as singularidades de seu tempo e as condições de sua existência no mundo.

P1: Muitas comunidades veem como normais meninas bem jovens engravidarem e casarem com homens bem maduros porque, segundo seus entendimentos, terá uma melhor condição de vida.

P2: Sim. No item “você se sente preparada ou preparado para trabalhar com as demandas da Educação Sexual no que tange à igualdade de gênero em escolas ribeirinhas: ” faltou deixar aberto para justificativas que não se enquadravam em nenhuma das respostas deste item. Por exemplo, no meu caso, eu não me sinto preparado não por falta de formação, mas sim pelo medo de retaliação mesmo tanto por parte das comunidades (muitas vezes evangélicas e conservadoras extremista) quanto por parte dos colegas, afinal de contas passar 50 dias em uma comunidade de

médio-fácil acesso, a 17 horas por rio até chegar em Macapá, é muito complicado, e olha que eu estava em um alojamento em frente ao alojamento da polícia militar. Também teve outro item que aconteceu outra coisa, não respondi por que nenhuma das respostas prontas deu conta da minha necessidade. Seria importante, para este tipo de questionário, deixar em todos os itens que pedem resposta subjetivas e mais densas ou mais complexas, espaço para outras respostas além daquelas que o questionário apresenta. Mas no geral, está muito bom. (Participantes da pesquisa).

Mediante os dados coletados, o que se percebe é que a educação escolar no interior das comunidades ribeirinhas ainda é limitada e instrumentalizada pela burguesia, que usa o Estado e suas instituições como aparelho a serviço dos seus próprios interesses. Por isso, é preciso formar um quadro técnico politicamente comprometido com a implementação de uma pedagogia revolucionária, com professores, professoras e intelectuais que tenham condições de assumir, na teoria e na prática – isto é, na práxis social –, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo (Lombardi; Bezerra Neto, 2020). Ou seja,

[...] do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possíveis nas condições históricas atuais. (Saviani, 1999, p. 42).

Quer dizer, propor uma discussão sobre educação sexual que seja fundamentada na igualdade de gênero para docentes que trabalham no sistema SOME em meio às atuais condições do sistema implica iniciar um processo único em favor não apenas das mulheres, mas também de todas as pessoas que habitam as margens dos rios da Amazônia Amapaense. A formação também contribuirá para que os fenômenos que influem sobre a aprendizagem sejam mais bem compreendidos e, assim, possibilitem o alargamento e o entrelaçamento entre fenômenos como poder, controle, manipulação e de sobrevivência no interior do sistema capitalista em diferentes contextos sociais e territórios, posto que

Os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudanças. (Mészáros, 2008, p. 25).

Por isso, dedicar-se à igualdade de gênero na escola não se limita ao espaço intraescolar, pois sua manifestação e as interferências nesse contexto são apenas o reflexo do que está socialmente determinado pela linguagem, legislação, ciência, literatura, cultura, arte, religião, entre outros elementos que compõem a sociedade patriarcal. No entanto, é preciso ter clareza de que isso não ocorre sem que as e os docentes tenham acesso à formação mínima sobre outras práticas em sala de aula, outras maneiras de produzir a humanidade na

individualidade de cada aluno e cada aluna, outras formas de relacionamento entre mulheres e homens. Também é importantíssimo esclarecer que proporcionar formação continuada para esse grupo de profissionais não sanará as problemáticas identificadas na pesquisa, mas permitirá uma compreensão melhor das situações; conseqüentemente, possibilitará maior segurança quanto ao fazer pedagógico e ao enfrentamento das situações em sala de aula relacionadas a questões de gênero, à educação sexual e a outras situações em geral na escola. O aporte teórico sobre as vivências e o trabalho escola em elevado grau possibilita questionar a realidade, apontar situações inadequadas, indagar e reivindicar os direitos de discente e docentes, além de oferecer segurança sobre a legalidade das atividades em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda conclusão é sempre provisória, sujeita à comprovação, retificação, abandono, etc. (José Paulo Netto, 2011)

O SOME é uma política pública de Estado destinada às populações que vivem no campo, visando à inclusão de todas as pessoas que não têm acesso ao sistema regular de ensino no estado do Amapá, e sua relevância é absolutamente indiscutível. Entretanto, as condições de seu funcionamento devem ser repensadas e discutidas não somente do ponto de vista administrativo ou pedagogicamente, mas sobretudo, sob a ótica da produção da humanidade de crianças, mulheres e homens.

E nesse sentido, também, imprescindível que o SOME seja reestruturado a partir da construção de seu projeto político-pedagógico ou de um plano institucional próprio de ensino, no qual as ações e os papéis estejam claramente descritos. Legislativamente, é preciso regulamentar as especificidades que a lei 0949/2005 não prevê (Amapá, 2025). Nesse sentido, a sugestão é produzir um documento que regulamente e normatize o funcionamento do sistema administrativo, pedagógico e estrutural enquanto uma política pública de educação do estado do Amapá.

É imprescindível e inadiável que o SOME seja repensado no sentido de oferecer segurança para as mulheres que desenvolvem suas atividades funcionais pelo sistema. A coordenação-geral precisa estabelecer medidas punitivas aos professores abusadores e oferecer formação continuada voltada para a igualdade de gênero, ética no trabalho e dignidade humana, com centralidade no subtema direito das mulheres.

São claras e impactantes as condições de precariedade e, por vezes, de insalubridades nas quais o ato educacional nas escolas se desenvolve. Consequentemente, o descanso nos alojamentos dos e das docentes fica comprometido.

Ficou evidente o abandono do SOME pela SEED/AP, desde sua alocação dentro da Secretaria de Educação – com apenas alguns lugares na bancada, sem espaço físico próprio, inclusive para a coordenação-geral do sistema – até as unidades de ensino e o desenvolvimento prático do trabalho pedagógico nas escolas.

A formação continuada para trabalhar no SOME, iniciada em 2023, precisa ser fortalecida para amparar os temas que envolvem os fenômenos educacionais típicos do contexto amazônico que se fundam, camuflam e invisibilizam na cotidianidade mistificada e normalizada no amadorismo pedagógico de profissionais que, embora tenham interesse e disposição, não sabem como desenvolver atividades para interromper a cultura de relações

abusivas entre mulheres e homens, nas quais, historicamente, as mulheres são vitimadas.

Lamentavelmente, ficou claro que os professores do SOME também se envolvem em situações de abusos, importunação, assédios e outras formas de violação de mulheres nas comunidades e de trabalhadoras do sistema SOME.

De igual modo, ficou claro que a formação em educação sexual inicial e continuada voltada para a igualdade de gênero é incipiente entre os professores e professoras do SOME, resultando em práticas isoladas de combate às formas de violência contra meninas e mulheres, ainda que exceções sejam bem fundamentadas e comprometidas com a superação da problemática vivenciada no contexto das práticas docentes da Amazônia Amapaense.

Constatou-se que, em comunidades ribeirinhas, mulheres infantis, jovens ou adultas experimentam todas as formas de violência descritas atualmente: física, patrimonial, sexual, psicológica e moral. Essas inumanidades são praticadas por homens com diversos perfis, idades e papéis sociais nas comunidades, como familiares, barqueiros, conhecidos, desconhecidos até mesmo professores do SOME.

Deixa-se também como sugestão para as instituições de ensino superior localizadas em território amapaense a inclusão das especificidades educacionais das populações ribeirinhas nos cursos de Pedagogia e de licenciaturas em geral, de modo a contemplar as heterogeneidades e particularidades dos povos das águas e das florestas que se impõem ao trabalho docente.

Incidem sobre as mulheres ribeirinhas todos os tipos de violências conhecidas desde o surgimento do patriarcado até formas mais modernas de controle e submissão e interiorização das mulheres, formas estas naturalizadas pelo senso comum na realidade machista e sexista.

Tais eventos exigem propostas para a superação ou pelo menos diminuição da problemática, com esclarecimentos sobre o reconhecimento da dignidade das mulheres, sobre as questões de gênero e sexualidade na escola. Contudo, também é necessário maior disponibilidade do corpo docente total do SOME, visto que há diversas reclamações sobre a situação do sistema; na prática, é ínfimo o número de profissionais disponíveis para a colaboração com o diagnóstico e participação na busca por alternativas às problemáticas existentes no dia a dia do trabalho em escolas ribeirinhas.

REFERÊNCIAS

- A ENERGIA DA FLORESTA.** Txana Ibã (Composição). Ibã Huni Kuin (intérprete). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6hGabTfaM0Y> Acesso em: 16 set. 2025.
- AMAPÁ. [Estado]. Assembleia Legislativa. **Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/legislacao/GRUPO%20MAGIST%C3%89RIO/Lei%20n%C2%BA%20%200949,%20de%2023%20de%20dezembro%20de%202005.pdf> Acesso em: 7 jan. 2026.
- ARROYO, Miguel G. **Vidas re-existent:** reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis: Vozes, 2023.
- ARRUZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismos para os 99% um manifesto.** São Paulo: Editora Boi tempo, 2019.
- BEAUVOIR, Simone De. **O segundo sexo.** França: Gallinard, 1949.
- BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou Educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** Orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 10
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: DF: MEC, 2014.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera os Decretos-Lei nºs 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal); e dá outras providências (Lei Maria da Penha). (Redação dada pela Lei nº 15.212, de 2025). Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br> Acesso em: 16 abr. 2024.
- CHELALA, Charles Achcar. **A magnitude do Estado na socioeconômica amapaense.** 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Macapá, 2008.
- COLARES, Anselmo Alencar; BEZERRA NETO, Luiz. Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial teórico na pesquisa histórico-educacional. **Histedbr on-line**, Campinas, n.6, p. 1-6, abr. 2002.
- COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto amazônico. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 25., São Paulo, SP, 2011. [Anais...] São Paulo:

São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2011. p. 1-10.

COLLINS, Patrícia Hill. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRANE, Diana. **A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2006

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Lafonte, 2017.

EU SOU CABOCA. Interprete: Patrícia Bastos (interprete). Celso Viáfara; Joãozinho Gomes (composição), 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9CBGPYy9NKs>
Acesso em: 16 mar.2023

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2004.

FEDERICI, Silvia. **Mulheres e a caça às bruxas**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário**. São Paulo: Boitempo, 2021.

FERNANDES, Bernardo Mancano; CERIOLI, Paulo Ricardo, CALDART, Roseli Salete. Texto preparatório Conferência Nacional Por uma educação Básica do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos; Kolling, Edgar J.; Rocha, Eliene N.; Molina, Mônica C.; Caldart, Roseli S. (org.). **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora UnB, 2020.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e Sentido Ontológico, Epistemológico e Político da Inversão da Relação Educação e Trabalho para Trabalho e Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar!: um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. 4. ed. São Paulo: Editora Claridade, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, M, P. Identidade de gênero e sexualidade. **Revista Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, p. 1-18, 1998.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**, São Paulo: 6 Olhares, 2021.

HIRATA, Helena *et al.* (orgs). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

HIRATA, Helena. **Cuidados**: teorias e práticas. São Paulo. Boitempo. 2022.

IANNI, Octávio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**: Panorama do Censo 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/22827-censo-demografico-2022.html> Acesso em: 31 dez. 2025.

JEITO TUCUJU. Patrícia Bastos (Intérprete). Val Milhomem Joãozinho Gomes (Composição). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=81YUmKXU52g> Acesso em: 5 mar. 2023

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. tradução de Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras**. 12. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, Adriana Marques de Castro.; LEÃO, Andreza. Marques de Castro.; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Historicização da educação sexual no Brasil pós PNE e BNCC: entre embates e possibilidades. **DOXA**: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 25, n. 00, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/18581>. Acesso em: 1 jan. 2026.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LIRA, Talita de Melo; CHAVES; Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações**, Campo Grande, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação profissional em Marx e Engels. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Editora Autores Associados, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei; BEZERRA NETO, Luiz. Educação e revolução: as revoluções dos séculos XIX e XX e os fundamentos de uma pedagogia comunista. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos (org.). **Educação e revolução**: as revoluções nos séculos XIX e XX e as possibilidades de uma nova educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

MALANCHEN, Júlia. Currículo escolar e Pedagogia Histórico-Crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

MARÇAL, Katrine. **O lado invisível da economia uma visão economicista** do capitalismo. São Paulo: Alaúde. 2022.

MARQUES, Karla. **Em um ano, hospital da mulher mãe luzia acolhe mais de 150 vítimas de violência no Amapá**: atendimentos são realizados de forma humanizada por equipe multiprofissional, com foco no acolhimento de jovens e adolescentes. 30 jan. 2026. Disponível

em: <https://agenciaamapa.com.br/noticia/34242/em-um-ano-hospital-da-mulher-mae-luzia-acolhe-mais-de-150-vitimas-de-violencia-no-amapa> Acesso em: 1 jan. 2026.

MARTINS, Fernando José. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MARTINS, Lígia Márcia **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano** 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. A formação da consciência como uma das condições para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Unesp, 2010.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris: Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; LÊNIN, Vladímir. **Manifesto comunista/Teses de abril**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MEU ENDEREÇO. Zé Miguel (Interprete e compositor). Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=9Xc_Jv_GiuM&list=RD9Xc_Jv_GiuM&start_radio=1
Acesso em: 22 nov.2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

O BOTO NAMORADOR. Dona Onete (interprete e compositor). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=tCzM21caxB0> Acesso em: 16 mar.2026

ORSO, Paulino José. Os desafios da formação do educador na perspectiva marxista. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTUGAL; ESPANHA. **Tratado de Tordesilhas (1494)**. Disponível em:

<https://apaixonadosporhistoria.com.br/fonte-primaria/8/tratado-de-tordesilhas-de-1494>.
Acesso em: 5 fev. 2026.

RAMINELLI, Ronald. Eva Tupinambá. *In*: DEL PRIORI, Mary. **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Programa diálogos do saber: Sexualidade & Educação Sexual ao alcance de todos**. 2018. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=t4bwvDge9ws> Acesso em: 19 jan. 2026.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Entrevista educação para a sexualidade. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 7–15, 2017.

RIBEIRO, Raisia Duarte da Silva. **Feminismos**: origens e vertentes. Feminismo Literário, 2021.

ROCHA, Genylton Rêgo da Rocha; LEMOS, Flávia Crisina; LIRIO, Flávio Corsini. Enfrentamento da violência sexual contra criança e adolescentes no Brasil: políticas públicas e o papel da escola. **Cadernos de Educação**, v. 38, p. 259-287, 2011.

ROSAS. Atitude feminina (interprete). DJ Raffa (composição). 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MPkLZoX1rZg> Acesso em: 7 mar. 2026

SÁ, A. D.; FERREIRA, J. F. C. Desenvolvimento da educação básica no Amapá de 1991 a 2003: Da retórica a prática. **Pesquisa e Educação**, São Paulo, v. 46, p. e217318, 2020.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bangiovani. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bangiovani. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **São Paulo em perspectiva**, Campinas, v. 13, p. 82-91, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bangiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SALESNAFES.COM. Abuso sexual contra crianças representa mais de 50% de acolhimento em Amapá. 22 jan. 2026. Disponível em: <https://selesnafes.com/2026/01/abuso-sexual-contra-criancas-representa-mais-de-50-dos-acolhimentos-no-amapa/>. Acesso em: 3 jan. 2026.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; Kolling, Edgar J.; Rocha, Eliene N.; Molina, Mônica C.; Caldart, Roseli S. (org.). **Dossiê educação do campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora UnB, 2020.

SÃO PAULO. [Estado]. Assembleia Legislativa. **Lei complementar nº 1.403, de 19 de junho de 2024** (Última atualização: Lei Complementar nº 1.424, de 02/06/2025). Dispõe sobre a concessão de abono complementar aos servidores, na forma que especifica. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/209599> Acesso em: 18 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórica-crítica e a defesa da educação pública. In: HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores associados, 2013a. (Coleção Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza específica da Educação. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento e educação escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010

- SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA JUNIOR, Orleno Marques; SILVA, Eliane Aparecida Cabral da; AMARAL, Carla Fernanda Andrade Costa; MELÉM, Tayane Maria Ferreira; SILVA, Wilkson dos Santos; SILVA, Paulo Sergio da. **Atlas geográfico escolar do estado do Amapá**. Ilustrações de Carliendell Dias Magalhães. Macapá: GERCO/IEPA; UNIFAP, 2022.
- SILVA, Selma G.; PAIVA, Antônio C. S. Manifestações de adoecimento de educadores em áreas rurais: Narrativas do Sistema Modular de Ensino (SOME) do Estado do Amapá. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE E FRONTEIRA.*, 2. Boa Vista, 2014. [Anais...]. Boa Vista: UFRR, 2014. p. 269-287.
- STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx**: roupa, memória, dor. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1993.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. *In: SANTOS, Cláudio Félix dos. Crítica ao esvaziamento da educação escolar*. Salvador: EDUNEB, 2013.
- TRISTAN, Flora. **União dos operários**. Florianópolis: Insular, 2017.
- VIANNA, Claudia Pereira.; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988- 2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.
- WEREBE, Maria José Garcia. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados; 1998.
- WILLIAMS, Mark H. **Encontro com Lilith**: mulher, demônio e deusa. São Paulo: Madras, 2024.
- WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reinvindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ZETKIN, Clara. Lenin e o movimento feminino. *In: KOLONTAI, Alexandra; ZETKIN, Clara; ILICH, Vladimir. A revolução sexual e a revolução socialista*. São João del Rei: Estudos Vermelhos, 2009. p. 20-39.