

# **NOVO ENSINO MÉDIO E GÊNERO: disputas e desafios no contexto neoliberal**

Ana Beatriz de Araujo Guedes  
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro  
Universitário do Sul de Minas - UNIS.

Suzana Lopes Salgado Ribeiro  
Doutora em História Social e Professora nos Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento  
Regional (UNIS) e Profissional em Educação (UNITAU).

Elisa Maria Andrade Brisola  
Doutora em Serviço Social e Professora nos Pós-graduação em Gestão e Desenvolvimento Re-  
gional (UNIS) e Desenvolvimento Humano (UNITAU).

## **RESUMO**

O presente artigo busca compreender os desafios e disputas do contexto do feminismo e da questão de gênero dentro da educação no Brasil, se aprofundando na questão do Novo Ensino Médio (NEM) e da agenda neoliberal vigente. Nesse sentido, o estudo busca, por meio da revisão de literatura e do registro de entrevistas de história oral, construir um conjunto de resultados e reflexões, junto de uma revisão de literatura e entrevistas, parte de uma pesquisa de mestrado, para a compreensão dos reflexos do neoliberalismo na educação de gênero. Metodologicamente, ao analisar entrevistas realizadas com professores e alunos e os artigos citados, refletiu-se sobre como o contexto atual do país e a polarização cria tabus em relação ao debate sobre o feminismo e a questão de gênero.

## **Palavras-Chave:**

Novo Ensino Médio – Neoliberalismo – Questão de Gênero – Feminismo.

## **ABSTRACT**

This article seeks to understand the challenges and disputes in the context of feminism and the gender issue within education in Brazil, delving into the issue of the New High School (NMS) and the current neoliberal agenda. In this sense, the study seeks, through a literature review and the recording of oral history interviews, to build a set of results and reflections, together with a literature review and interviews, part of a master's research, to understand the reflexes of neoliberalism in gender education. Methodologically, by analysing interviews with teachers and students and the articles cited, we reflected on how the country's current context and polarization creates taboos in relation to the debate on feminism and gender issues.

## **Keywords:**

New High School - Neoliberalism - Gender Issues - Feminism.

## **1. INTRODUÇÃO**

O presente artigo busca compreender o reflexo das políticas atuais, neoliberais na educação brasileira e a ausência do estudo das questões de gênero

dentro do Ensino de História no Novo Ensino Médio. Por meio de uma revisão bibliográfica e entrevistas de história oral realizadas para uma dissertação do mestrado de Gestão e Desenvolvimento Regional – Unis, o artigo se aprofunda na compreensão da questão de gênero e sua importância no Itinerário formativo de Humanidades.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, cujos objetivos a classificam como exploratória de abordagem qualitativa pois se propõe a compreender relações complexas, se utilizando de leituras e entrevistas de história oral temática. Os procedimentos da história oral se caracterizam como um “conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas” (Meihy e Ribeiro, 2011, p.12). Assim foram entrevistas com professores em quatro escolas diferentes - três públicas e uma particular, todas na região do Vale do Paraíba paulista. Os participantes que compõem as reflexões do presente artigo são dois docentes. A análise das narrativas deu-se por meio da técnica de triangulação, consistindo na articulação entre as entrevistas, contexto e os estudiosos ligados às temáticas (Marcondes e Brisola, 2013, p. 203).

Para a fundamentação da discussão apresentada neste artigo, importa compreender a relação do neoliberalismo e sua associação com a educação do Brasil. Compreendendo como algumas legislações e percepções dos professores são respostas da implementação de ideias e consequência da falta de políticas públicas da gestão neoliberal. De acordo com Anderson (1996) o neoliberalismo surge logo após o fim da Segunda Guerra Mundial nas regiões da qual reinavam o capitalismo, sendo elas parte da Europa e a América do Norte. Assim sendo, houve uma forte reação política contra o Estado intervencionista e de bem-estar social que abarcava as regiões, dando mais espaço, agora, com o neoliberalismo, ao mercado, do que ao Estado, dado que, o órgão em questão se torna, para muitos, uma ameaça à liberdade política e econômica.

Basso e Bezerra (2014) apontam que no Brasil, uma sociedade de estrutura capitalista, houve inicialmente a ilusão de que o neoliberalismo não criaria suas raízes, contudo, com a instauração da ditadura civil-militar no país, iniciou-se, também, o desmonte do Estado brasileiro, que atravessou o governo de José Sarney (1985-1990) e culminou na eleição de Fernando Collor de Mello (1989). No Brasil, é, portanto, a partir dos anos 1990 que as diretrizes do Estado desenvolvimentista são abandonadas e a matriz neoliberal prospera.

Assim, os anos finais do século XX impuseram uma nova realidade para a nossa sociedade. Convivendo com políticas neoliberais a educação brasileira passa a enfrentar uma crise conjuntural – de mobilização, de participação e de organização de atividades – muitas vezes influenciada por reflexos de questões estruturais – mudança das condições de trabalho, enfraquecimento de lutas sindicais. É nesse contexto histórico, que se iniciam as discussões das reformas educacionais, que se estendem até o impeachment da presidenta Dilma, culminando na aprovação de algumas delas como a do Novo Ensino Médio, aprovado em 2017 no governo Temer.

A relação entre a implementação do Novo Ensino Médio e os desafios

e disputas do feminismo no Brasil se dá, pois, segundo Giovanetti e Rezende (2020) há dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é referência do Novo Ensino Médio, um silenciamento em relação às mulheres, uma falta de um debate de relações desiguais de gênero e uma ausência de um estudo sobre mulheres no currículo escolar.

As autoras visam que esses fatores se dão também por conta do contexto político social vigente no período de aprovação do projeto, como o, já citado, impeachment da presidenta Dilma e a ascensão da extrema direita no país junto com a disputa de empresas educacionais, como aponta Sena, Albino e Rodrigues (2021), sobre o domínio da escrita da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Primeiramente, para isso, portanto, é necessário compreender como urge, quais as razões do feminismo e a questão de gênero.

O feminismo, como aponta Pedro (2005) é um movimento social que passou pelas suas “ondas” e assim sendo, foi modificando-se, aprofundando-se e criando, consigo, outros recortes e camadas. A primeira onda do feminismo ocorreu no final do século XIX e contava com a reivindicação de direitos políticos, civis, sociais e econômicos buscando o voto feminino e sua iniciação a emancipação econômica.

Já a segunda onda do feminismo, segundo Pedro (2005) surge no final da Segunda Guerra Mundial – anos 1950 e 1960 – e procurava a emancipação do corpo feminino e o direito ao prazer, sendo, portanto, nesse período, a palavra “Mulher” começando a ser utilizada nessa relação como contraposição à “Homem” como universal, como ser humano.

Entretanto, o “Mulher” como universal iniciou um questionamento por meio de mulheres indígenas, mestiças, negras e entre outras, que, ao realizar o recorte sociopolítico e econômico há uma grande variedade de “mulheres” e não uma única “Mulher”. Ademais,

[...] apesar de importantes diferenças, todos os significados modernos de gênero se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que “não se nasce mulher” e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo. Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. (Haraway, 2004, p. 211)

Haraway (2004) aponta que essa percepção de gênero de Simone de Beauvoir foi utilizada também por psicólogos como John Money, Anke Ehrhardt (Money; Ehrhardt, 1974) e Robert Stoller (1968). Esses psicólogos utilizavam a percepção de gênero para “abordar os aspectos que entendiam como culturais, em contraste com aqueles vistos como naturais ou biológicos, na personalidade de seus pacientes, indivíduos com indefinições sobre identidade sexual, ou seja, diferentes tipos de hermafroditismo e ambiguidades endócrinas ou morfológicas” (Carvalho, 2011).

O emprego dessas ideias está apoiado na criação de uma diferenciação, de uma binaridade entre a cultura (o gênero) e a natureza (a representação do

sexo). Assim sendo, parte-se de uma ideia de que o sexo é uma base biológica da qual as culturas vão construindo por meio de uma socialização, acreditando-se em diferentes ideais do que venha a ser uma mulher ou um homem, dando assim, características individuais de gênero. Carvalho (2011) também identifica que esses pensamentos foram utilizados de forma não crítica por algumas feministas da década de 1970, apontado, assim, o gênero como características de personalidade e atitudes, enquanto o sexo se refere ao aspecto físico e biológico, ambos relacionados a pessoas.

## O que dizem os professores sobre a questão?

Durante a entrevista, a professora Beatriz, ao abordar sobre questões relacionadas à gênero, traz à tona um padrão bem parecido como o citado acima.

*Sempre fala da questão do racismo, de intolerância, de direitos humanos, e isso tá envolvido. Da mesma forma que a gente fala do racismo, a gente precisa falar da intolerância. Ou da intolerância religiosa, de gênero. Não dá pra gente fechar os olhos e falar assim: "Ah, não vamos falar nesse assunto", porque aí a gente mexe com questões familiares, questões religiosas. Mas tem que falar, porque a gente vive em sociedade, não dá pra gente fechar o olho e fingir que não existe. Como isso impacta as mudanças que estão ocorrendo, os direitos, deveres, responsabilidade, tolerância. Sempre trazemos esses temas, mas não de uma forma que seja tendenciosa. Que eu acho que é um problema, vamos dizer assim, de ignorância, da sociedade, na questão de ignorância mesmo de conhecimento. Porque as pessoas estão aí, as pessoas têm o direito de viver a sua sexualidade, a sua forma de vida. E eu até brinco com eles, às vezes, algumas coisas. Até a gente brincou sobre isso ontem. Eles falaram alguma coisa de gênero e tal, era numa prova, na UBMEC, eles tinham que responder o sexo, feminino ou masculino. Uns falaram assim, mas eu não sou nem masculino, nem feminino. E agora? Eu falei, gente, vamos parar, vamos lá. Você nasce homem e nasce mulher, ponto. O que você vai definir depois, o que você vai fazer é outra coisa, opção. Aí, eles colocaram, mas foi engraçado. Eu falei pra eles, não vai ter uma caixinha dizendo gênero fluido, gênero feminino, gênero masculino, não tem isso. Biologicamente, a gente nasce homem e nasce mulher, a gente tem o gênero, o sexo masculino e feminino. O que a gente vai escolher depois aí é uma escolha social. Todo mundo pensa diferente em relação a várias coisas. Quando a gente fala de coletivo, a gente tem que respeitar e pronto. É isso. Se me agrada, se não me agrada. Pessoalmente, é um problema meu, eu que tenho que lidar com isso. (Beatriz, professora do Novo Ensino Médio)*

A profa. Beatriz conecta gênero com outras formas de intolerância, como a religiosa e o racismo, sugerindo que todos esses temas estão interligados e merecem ser discutidos. Menciona que a falta de conhecimento e compreensão sobre esses assuntos é um problema significativo e parece acreditar que uma educação melhor e discussões abertas podem ajudar. Beatriz mostra conhecer a diferença entre gênero e sexo, afirmando que biologicamente existem duas categorias, reconhecendo que gênero é uma construção social. Contudo a professora usa a palavra opção, e não orientação indicando ainda certa uma tensão entre visões tradicionais e contemporâneas sobre gênero.

Ela também reforça a necessidade de respeitar as diferenças, indepen-

dentemente de opiniões pessoais, reconhecendo que todos pensam de maneiras diferentes e que, ao se formar um coletivo, o respeito é fundamental. Beatriz sugere, em sua fala, que a educação deve ser um espaço para debate e questionamento. O trecho enfatiza a complexidade do diálogo sobre identidades, pertencimento e respeito.

Ao narrar o evento relacionado à prova da qual é citada pela professora, nos esbarramos novamente na tão célebre frase de Beauvoir, de que não se nasce mulher, mas torna-se. Assim sendo, ao elaborar que as questões de gênero são importantes e que é preciso compreender biologicamente que ou se nasce mulher ou se nasce homem, a professora demonstra estar ligada ao pensamento de que o gênero faz parte de características e atitudes, enquanto o sexo refere-se apenas ao aspecto biológico e físico.

De acordo com Carvalho (2011) é durante a década de 1980 que surge uma visão crítica ligada a esse pensamento funcionalista. As feministas do período começaram a buscar compreender o sexo como uma noção teórica completamente moldada pela história e pela cultura, inserido dentro do conceito de gênero. Além disso, elas acreditavam que eram por meio da diferenciação social entre homem e mulher que estabelecia a forma da qual o corpo era apresentado e compreendido, separando-se, assim, da ideia de uma base natural.

Por meio deste novo folego, há a “virada linguística” apresentada pelo célebre texto de Scott (1995), denominado “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”. Na História, o papel da mulher e as atividades relacionadas a ela, muitas vezes foram associados a algo negativo e desqualificado perto do que os homens realizavam.

Assim, ao longo dos séculos, criou-se uma estrutura de poder àqueles que não possuíssem um comportamento ligado ao que se considerava feminino, buscando, dessa maneira, excluí-las da História. Ao longo dos estudos acerca da categoria gênero e suas repercussões na sociedade em geral, graças às feministas, buscou-se reconhecer a pluralidade da categoria “Mulher”, já que cada uma, em seu contexto, lutava por uma opressão diferente (Scott, 1995).

Ademais, Pedro (2005) aponta sobre a relação do papel da mulher e a História, evidenciando que

Convém lembrar que “entrar para a história” tem sido um valor disputado. A antiga forma de escrever a história, costumeiramente chamada de “positivista”, ou às vezes “empirista”, dava destaque a personagens, em geral masculinos, que tinham de alguma forma participado dos governos e/ou de guerras. Para muitas pessoas, esta era uma forma de “imortalidade”. Pertencer a esta grande narrativa significava, e ainda significa, prestígio. Elizabeth Fox Genovese chama este tipo de história de “história de governantes e de batalhas”. Nesta história, afirma ela, não havia lugar para as mulheres. (Pedro, 2005, p. 27 e 28)

Pedro (2005) e Louro (2014) também apontam para o uso da palavra gênero ao invés de mulher enquanto pesquisa. O português, por ser uma língua latina, possui gênero em seres inanimados e animados, entretanto, apenas al-

guns seres vivos possuem sexo e a língua ainda aponta um certo gênero.

Por essa razão, Pedro (2005) afirma que graças a isso, os movimentos feministas, por meio da busca dos direitos sociais e constatar as diferenças culturais, utilizaram-se da palavra “gênero” ao invés de sexo para poder definir as divergências dos comportamentos femininos e masculinos.

Ademais, Scott (1995), apresenta que o gênero é como o primeiro modo que dará um significado às relações de poder, sendo ele, portanto, construtor de relações sociais e fundações de diferenças entre os sexos.

O uso da categoria gênero dentro do estudo histórico se faz indispensável, uma vez que contribui para a delegação de poder de uma categoria social e econômica dentro da sociedade. Dessa forma, pode-se afirmar que gênero é uma construção social, que dispõe de um caminho de muita luta por direitos iguais tributária a movimentos sociais de mulheres, feministas e parte da comunidade LGBTQIAPN+ (Scott, 1995).

Assim sendo, Pedro (2005) articula que o feminismo se utiliza, portanto, a palavra “gênero” para questionar e debater sobre a questão que envolve os estereótipos e comportamentos de homens e mulheres. A abordagem de gênero e estudos dentro das escolas, no passado e atualmente, é quase nula, tampouco tem-se muito aprofundado os estudos em cursos de graduação ou pós-graduações.

Outrossim, Costa e Neto (2022) identificam que a partir de 1933 ocorre um reconhecimento da educação sexual dentro do cenário brasileiro como uma ciência autônoma. Evidenciando que o reconhecimento citado ocorre por função de José de Oliveira Pereira de Albuquerque, um médico brasileiro o qual lutou em prol da educação sexual e da institucionalização da andrologia, uma ciência que buscava dedicar-se ao estudo dos problemas sexuais do homem (Russo; Carraca 2013). Contudo, a educação sexual apenas possuiu seu reconhecimento como uma ciência a ser estudada na escola por meio do volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, como uma condição de uma temática transversal.

Vieira e Matsukara (2017) indicam que por meio dos debates feministas citados entre as décadas de 1960 e 1980 e dos debates relacionados à saúde pública e crescimento nos índices de infecções relacionados ao vírus da imunodeficiência humana (HIV) entre a população da década de 1980, houve uma grande influência de uma busca de formação de políticas públicas que norteassem uma abordagem à conteúdos ligados a métodos contraceptivos e à infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) dentro das práticas educacionais, trazendo, assim, à educação, uma educação preventista.

Ademais, é também pontuado por Costa e Neto (2022), que, mesmo assim, houve uma conjura social da qual restringia o incentivo e a implementação da educação sexual nas instituições de ensino. A partir daquele momento, o tema foi amplamente debatido, mas sua aplicação prática nas escolas perma-

neceu limitada. Isso se deve, em parte, à insuficiente capacitação da maioria dos professores para abordar o assunto em sala de aula e, em parte, à resistência de certos setores da sociedade, especialmente aqueles vinculados a grupos religiosos ou movimentos sectários, que exercem influência significativa na esfera política brasileira.

É, portanto, dentro desse cenário que urge a ideia da figura denominada “ideologia de gênero” como uma forma de “boicote” à educação sexual, em virtude das bases estruturais que sustentam essas estruturas, as quais, ainda que de maneira não deliberada, acabam por desafiar os princípios subjacentes ao conservadorismo e ao neoconservadorismo.

Nesta mesma perspectiva pode-se dizer que afetou os estudos das questões de gênero produzidas na escola. Segundo Louro:

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (Louro, 2014, p.57).

Corsetti (2019), ao referir-se a Apple (2003), oferece uma análise deste cenário sob a perspectiva do neoconservadorismo e suas origens na educação brasileira. O autor ressalta elementos neoliberais e conservadores presentes em propostas que promovem “currículos obrigatórios em âmbito nacional e estadual, avaliações padronizadas nesses mesmos níveis, um ‘retorno’ a padrões superiores de qualidade, a revitalização da ‘tradição ocidental’, patriotismo e interpretações conservadoras da educação moral” (Apple, 2003, p. 57).

Para além dessa perspectiva, Apple (2003) chega a denominar esses populistas autoritários parte dessa onda neoconservadora que urge, sendo chamada de nova direita ou “direita cristã”, por conta de um grande apelo religioso ligado a visões bíblicas. Assim sendo, a educação pública, mencionada por Apple (2003) torna-se, portanto, uma ameaça à essa perspectiva, fazendo com que, tais movimentos, busquem centralizar a educação em torno de pautas de moralidade, igreja, família, que se tornam seus valores.

Carvalho e Rabay (2015) identificam que no Brasil, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, de 2013, assente que a educação brasileira não introduziu de fato o princípio da igualdade de gênero, além de reconhecer que há uma diferença de conteúdos educacionais e nas carreiras de ingresso de homens e mulheres, sendo também muito menor para mulheres negras, indígenas e das áreas rurais. Vale também considerar que para mulheres transexuais há também um espaço muito menor para a disponibilidade de conteúdos educacionais.

A palavra “gênero” quando procurada no documento base de ensino, a Base Nacional Comum Curricular, do Ensino Médio, que possui cento e cinquen-

ta páginas, é citada cinquenta vezes, sendo apenas uma vez não relacionada à gênero textual. A passagem segue transcrita abaixo:

Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. (Brasil, 2018, p. 547)

Assim sendo, fica claro que para a agenda criada e seguida por essa Base, não há o interesse da discussão e compreensão de gênero na educação. A única aparição da palavra gênero, está entre parênteses, como um adendo explicativo, e ao mesmo tempo redutor da palavra diversidade<sup>1</sup>. Conceito cujo uso, conforme apontado por Santos, Ribeiro e Onório (2020, p.963), dá pistas que “podem ajudar a vislumbrar permanências de um sentido de diversidade que se associa a um projeto cuja concepção de interculturalidade é funcional ao sistema capitalista” e permite compreender a “perpetuação de lógicas de exclusão que se dão através de currículos estruturados”.

Perrot (2017) identifica que as mulheres e suas histórias são muitas vezes apagadas por conta de uma grande escassez de fontes e documentos relacionado a elas. Entretanto, como sinalizamos acima, sempre houve muitas mulheres que reivindicaram suas participações e representações sociais ao longo dos séculos.

Compreende-se também, segundo Giovannetti e Sales (2020) que a História sempre trabalhou junto de relatos históricos de grandes homens e seus feitos, sendo muitas vezes esses homens citados na disciplina de História como heróis, enquanto as mulheres, que muito pouco citadas, fazem parte de um vasto estereótipo, confirmado no estudo de personagens como Cleópatra ou Joana D’Arc.

Giovannetti e Sales (2020) também indicam que os silenciamentos das questões de gênero fazem parte de um projeto de uma vasta atuação de grupos de direita e extrema direita no país. Já havia uma grande exclusão da discussão de gênero no Plano Nacional de Educação e que foi acentuada a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Vale ressaltar também, como aponta Sykes (2024), que, por meio de eventos recentes, como a crise do custo de vida e a pandemia do Covid-19, houve um destaque relacionado ao trabalho doméstico e a divisão de trabalho por gênero. Ocorrendo, evidentemente, um recorte relacionado à classe e raça, como é apontado pela autora por meio de relatórios da The UK Women’s Budget Group, 2020, que apotam que mulheres negras, asiáticas e minorias étnicas fo-

---

1 SANTOS, M. A. L.; RIBEIRO, S. L. S.; ONÓRIO, W. O.. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. *POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL (ONLINE)*, v. 24, p. 961-978, 2020. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14326> (Qualis Capes A4).



ram afetadas pelas demandas do trabalho crescente remunerado relacionados à cuidado.

Ademais, é também posto por Sykes (2024) que em relação ao trabalho não remunerado, nesse período, houve uma grande sobrecarga referente às mulheres da classe trabalhadora, da qual obtiveram um aumento de suas tarefas domésticas e do cuidado da casa.

Assim sendo, como resultado desses eventos, ligados a um desmantelamento de provisões de bem-estar por governos neoliberais, a autora aponta uma contínua “crise do trabalho” que evidencia que o trabalho feminino não remunerado é o que sustenta os estados capitalistas, mas é ele consistentemente desvalorizado, mesmo se tornando, cada vez mais, vital (Federici, 2018).

É importante ressaltar essa questão, dado que os alunos, entrevistados para a pesquisa, que fazem parte do Novo Ensino Médio, cresceram durante a pandemia da Covid-19 e fazem parte da Geração Alpha, ou seja, nascidos após os anos 2010 e já considerados “nativos digitais” tais como a Geração Z. Consequentemente, por ser uma geração que muito utiliza as redes sociais, é também influenciada por elas.

Outrossim, por volta de 2016, com o retorno de uma onda conservadora no mundo, retorna o ideal de “tradwife”, palavra que é considerada a abreviação de “esposa tradicional”, que busca um regresso do modelo heteronormativo de domesticidade, da qual o marido possui o dever de trabalhar fora e mulher o dever de se dedicar ao lar (Cooksey, 2021).

O movimento, segundo Sykes (2024), se prolifera rapidamente nas plataformas de mídia digital, principalmente no TikTok, onde, cada vez mais, mulheres adeptas ao movimento “tradwife” publicam sobre a estética feminina, o dever do lar e muitas vezes até mesmo optando por se vestir no estilo de donas de casa da década de 1950.

Cooksey (2021) evidencia que o movimento observa a feminilidade doméstica como um grande rompimento contra o feminismo, uma vez que, as mulheres que postam este tipo de conteúdo, provavelmente, viram, ao crescer, suas mães enfrentarem locais de trabalho de cunho desigual, sendo desvalorizadas e ganhando menos dinheiro dentro do sistema capitalista e também desvalorizadas pelos seus trabalhos domésticos.

Ao compreender essas questões, é possível também compreender que não só no Brasil, mas em muitos outros países, há uma influência neoconservadora sendo implementada, que busca uma volta de antigas tradições e valores, fazendo com que temas como feminismo e gênero, tornem-se, considerados, tabus.

No momento das entrevistas, deu-se a compreender que alguns dos professores entrevistados desconheciam ou anulavam a discussão de gênero, dentro e fora da sala de aula, por, possivelmente, não terem consigo o debate dentro de suas formações e atuações.

Quando perguntado ao professor Pio se ele abordava ou não a questão de gênero dentro de sala de aula, a entrevistadora sentiu o professor um pouco constrangido e ele trouxe a tona que não debatia os conceitos por conta de uma questão pessoal religiosa.

*Vou ser sincero. Eu temo por questões religiosas também. Também o material não tem nada direcionado para isso. A gente convive com os estudantes aqui, sabemos das escolhas deles. Mas essa parte de material, de abordar assuntos, eu costumo falar, mais uma vez, eu falo por questões religiosas, do meu entender, mas a questão também é que eu acho que tem coisas que não são da escola, tem coisa que é de casa. E para mim esse tipo não é o professor que tem que ensinar, se falar que é isso, é aquilo, eu acho que é em casa. Eu passo aquilo que eu tenho de conhecimento, aquilo que eu aprendi, que é Geografia, que é História, às vezes um conselho, como amigo mesmo eu passo, mas a questão de abordar temas, esses temas eu não abordo porque é questão da família, não é questão para a escola direcionar nada desse ponto. Da mesma forma que a escola não tem mais obrigatoriedade do ensino religioso, por exemplo, não tem obrigatoriedade também no ensino voltado para o ensino de gênero, porque essa é a questão familiar, pessoal, que tem que ser tratado dentro de casa, então dessa forma eu não abordo, não. Mas assim, quando vem conversar, a gente conversa, mas abordar, abordar mesmo, não. (Pio, professor do Novo Ensino Médio)*

A narrativa do professor Pio apresenta percepção sobre o papel da escola e da família na educação dos alunos, especialmente em relação a temas sensíveis como gênero. Pio expressa uma preocupação com a abordagem de tais questões, destacando que suas crenças pessoais influenciam sua visão sobre o que deve ou não ser ensinado na escola. Isso sugere uma percepção de que a educação pública deve respeitar crenças particulares e familiares e não se colocar como uma ação social, de modo a estabelecer noções particularistas e moralistas para o ensino. Assim o professor afirma que as questões de gênero são de responsabilidade da família e não da escola. Sugere que a educação formal deve se concentrar em conteúdos acadêmicos (Geografia, História), como se a escolha desses conteúdos pudesse ser neutra, e indica que não se sente apto a abordar temas para os quais não foi formado o que pode ser verdadeiro, mas mostra também uma conformidade de suas ações com o currículo tradicionalmente estabelecido. Assim, o professor não aborda questões de gênero em sala de aula, e ao mencionar que está disposto a conversar com os estudantes se eles procurarem, reforça a noção de que gênero é assunto particular e não coletivo, relacional e social.

Como já elencado mais acima, é possível compreender a fala do professor e seu possível receio graças à essa herança educacional marcada pelo conservadorismo. Soares e Soares (2022) identificam que ao falar sobre a temática de educação sexual, mesmo que de forma apenas a expor o assunto, dentro das escolas, há um gerador de polêmica, visto que associam o tema a algo inconveniente ou impróprio para o ambiente escolar.

Contudo, é necessário relacionar que a presença pouco expressiva – de apenas uma aparição da palavra gênero na BNCC – corrobora com a percepção do professor de que “a escola não tem mais obrigatoriedade do ensino religioso, por exemplo, não tem obrigatoriedade também no ensino voltado para o ensino

de gênero” (Pio).

Ademais, as autoras apresentam que o próprio diálogo sobre assuntos ligados à sexualidade continua sendo tratado como tabu, muitas vezes sendo relacionados ao convívio familiar. Essa é percepção também presente na fala do professor Pio.

Todas essas transformações afetam, sem dúvida, as formas de se viver e de se construir identidades de gênero e sexuais. Na verdade, tais transformações constituem novas formas de existência para todos, mesmo para aqueles que, aparentemente, não as experimentam de modo direto. Elas permitem novas soluções para as indagações que sugeri e, obviamente, provocam novas e desafiantes perguntas. Talvez seja possível, contudo, traçar alguns pontos comuns para sustentação das respostas. O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. o segundo, ao fato de que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. (LOURO, 2000, p. 5)

Contudo, como apontado pelo estudo de Nardi e Quartiero (2012), há tempo a sexualidade é assunto a ser trabalhado dentro da escola, os autores indicam que a sexualidade deveria ser estabelecida como um tema específico, designado como “tema transversal”, nos “Parâmetros Curriculares Nacionais” de 1995. Nesse contexto, foi estabelecido que os conteúdos de diferentes disciplinas deveriam integrar a sexualidade de forma articulada com outros temas presentes nos parâmetros curriculares, tais como ética, saúde, gênero, ecologia e pluralidade cultural.

Contudo, compreende-se que mesmo os participantes apresentando as narrativas com indicadores conservadores enraizados no sistema educacional, Ribeiro e Reis (2007) apontam que, cada vez mais, essa discussão tornara-se mais fundamental dentro das escolas e do convívio dos alunos. E que como indica o estudo de Giovannetti e Sales (2020) muitas pesquisadoras feministas estão buscando, cada vez mais, fazer com que a História se encarre de estudar também a história das mulheres, pois, não realizando isso, estaremos sempre dando um grande espaço para uma história e uma sociedade patriarcal.

## **Conclusão**

A discussão sobre gênero é algo contemporâneo e necessita de um maior aprofundamento para não ocorrer a realização da repetição de estereótipos. Desde o final do século XIX discute-se e problematiza-se sobre o papel da mulher no mundo e na sociedade, sobre seus comportamentos e relações sociais.

Assim sendo, é necessário, também conhecer e descobrir o papel de gênero dentro da sociedade e suas questões socioeconômicas e políticas. Dentro da História, por exemplo, como já foi citado ao longo do artigo, o papel da mulher foi muitas vezes considerado desqualificado, inviabilizando o esforço deste por apenas se tratar de um recorte feminino. Além disso, há também a questão LGBTQIPA+ que participa do estudo histórico de gênero, apontando também que

gênero é um construto social.

Outrossim, as associações de poder, vão, em todo o momento, limitando a história das mulheres, dos negros e da comunidade LGBTQIPA+ e, dessa forma, é preciso buscar e apresentar essas histórias tão invisibilizadas. É preciso discutir e se aprofundar cada vez mais na temática, dado que há um movimento – de comunidades específicas e da legislação mais recente - que busca silenciar a questão de gênero, e outras “minorias”.

Entendemos que é preciso resistir a implementação de políticas públicas como a do Novo Ensino Médio (NEM), da BNCC, e da difusão de pensamentos excludentes, uma vez que, não havendo uma carga horária possível e obrigatória ou tópico específico para a discussão da temática, justifica-se o não desenvolvimento de um pensamento crítico mais atento em relação à gênero. Assim, a presente pesquisa pode encontrar como resultado uma variedade de proposições ligadas ao Novo Ensino Médio dentro do Estado de São Paulo, que invisibiliza os estudos de gênero e faz com que professores acabem por não o desenvolver em sala de aula. Encontrou-se também, por meio das narrativas e textos, uma influência conservadora quando abordado sobre o ensino das questões de gênero.

## BIBLIOGRAFIA

Anderson, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 923.

Apple, Michael W. Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2023.

Basso, Daniela; Bezerra Neto, Luiz. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. Revista Interinstitucional de Reflexão e Investigação, v. 1, n. 16, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rir.v1i16.29044>. Acesso em: 20 jan. 2025.

Brasil. Base Nacional Comum Curricular – Educação é Base. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 12 mar. 2024.

Carvalho, Maria Eulina Pessoa de; Rabay, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. Revista Estudos Feministas, v. 23, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n1p119>. Acesso em: 15 jan. 2025.

Carvalho, Maria Eulina Pessoa de; Rabay, Glória. “Gênero e carreiras universitárias em 50 anos na Universidade Federal da Paraíba”. In: RAMALHO, Betania Leite; BELTRÁN LLAVADOR, José; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; DINIZ, Adriana Valéria Santos. (Orgs.). Reformas Educativas, Educação Superior e Globalização em Brasil, Portugal e Espanha. Alzira, ES: Editorial Germania, 2011, p. 237-269.

Cooksey, M. Why are Gen Z girls attracted to the tradwives lifestyle? The Public Eye, 29 jul. 2021. Disponível em: <https://politicalresearch.org/2021/07/29/why-are-gen-z-girls-attracted-tradwife-lifestyle>. Acesso em: 2 fev. 2025.

Corsetti, Berenice. Neoconservadorismo e políticas educacionais no Brasil. Educação Unisinos, v. 23, n. 4, p. 774-784, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2019.234.11>. Acesso em: 14 nov. 2024.

Federici, Silvia. *O Ponto Zero da Revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Elefante, 2018.

Giovannetti, C.; Sales, S. R. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. *Revista Eletrônica História Em Reflexão*, 14(27), 251–277, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/rehr.v14i27.12182>. Acesso em: 12 abr. 2023.

Haraway, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, n. 22, jun. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100009>. Acesso em: 4 jan. 2025.

Louro, G. L. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

Marcondes, N. A. V.; Brisola, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*, v. 20, n. 35, p. 201–208, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18066/revuni-vap.v20i35.228>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Meihy, J. C. S. B.; Ribeiro, S. L. S. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

Nardi, Henrique Caetano; Quartiero, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escola. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro: CLAM/UERJ, n. 11, p. 59-87, ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/R5yj8sS5khtBxVRXZPYgK8H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2025.

Pedro, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História (São Paulo)*, v. 24, n. 1, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742005000100001>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Ribeiro, Marcos; Reis, Wagner. *EDUCAÇÃO SEXUAL: O TRABALHO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES*. *Revista Brasileira De Sexualidade Humana*, 18(2), 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.35919/rbsh.v18i2.389>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Sena, A. K. C.; Albino, A. C. A.; Rodrigues, A. C. da S. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o Ensino Médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-15, 2021. DOI: <10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57809>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809>. Acesso em: 3 ago. 2023.

Scott, Joan Wallach. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Acesso em: 20 abr. 2023.

Soares, Lizandra Martins; Soares, Nandra Martins. Educação sexual no contexto escolar: vozes de professores do Ensino Fundamental. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 3, e45611326910, 2022.

Sykes, Isabel. From 'girlboss' to #stayathomegirlfriend: The romanticisation of domestic labour on TikTok. *European Journal of Cultural Studies*, p. 1–19, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/13675494241285643>. Acesso em: 30 jan. 2025.

Vieira, Priscila Mugnai; Matsukura, Thelma Simões. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226923>. Acesso em: 5 dez. 2025..