

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNA DALMASO-JUNQUEIRA

PEDAGOGIA DA ESPERANÇA FEMINISTA:
APRENDENDO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS
DE MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA NO BRASIL

PORTO ALEGRE
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNA DALMASO-JUNQUEIRA

PEDAGOGIA DA ESPERANÇA FEMINISTA:
APRENDENDO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS
DE MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA NO BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin
Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

PORTO ALEGRE
2024

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Faculdade de Educação

Diretora: Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani

Vice-diretora: Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Líbera

Programa de Pós-Graduação em Educação

Coordenadora: Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello

Coordenação Substituta: Profa. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas

Avenida Paulo Gama, s/n.

Faculdade de Educação

Prédio 12201, 7º andar

Bairro Farroupilha

Porto Alegre / RS

CEP 90046-900

ppgedu@ufrgs.br

CIP - Catalogação na Publicação

Dalmaso-Junqueira, Bruna

Pedagogia da Esperança Feminista: aprendendo com docentes da educação básica em tempos de modernização conservadora no Brasil / Bruna Dalmaso-Junqueira. -- 2024.

296 f.

Orientador: Luís Armando Gandin.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Pedagogia feminista. 2. Educação básica - Brasil. 3. Conservadorismo. 4. Estudos feministas. 5. Trabalho docente feminista. I. Gandin, Luís Armando, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BRUNA DALMASO-JUNQUEIRA

PEDAGOGIA DA ESPERANÇA FEMINISTA:
APRENDENDO COM DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM TEMPOS
DE MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA NO BRASIL

Banca examinadora:

Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Luciana Rodrigues
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Márcia Ondina Vieira Ferreira
Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Matilde Campilho deu nome a algo que sinto e penso. Diz ela: “[...] tudo que respira, brota. Acho que a ternura é importante.” (2015, p. 46). E é porque acredito nesse dizer que tenho muito a agradecer.

Pela confiança, afeto, encorajamento e pelo imenso de oportunidades que me deram, agradeço minha mãe e meu pai. Ter nascido e crescido nesse núcleo amoroso e saudável, perfeito também em suas imperfeições, me faz para sempre grata. Essa tese é mais uma de nossas conquistas – daquilo que faço porque cresci podendo sonhar. Obrigada por tanto.

Agradeço também nossas famílias: tias, tios, primas e primos, sobrinhas/os emprestadas/os e afilhadas. Que bonito é ter raízes para saber de onde viemos, em quem nos inspirarmos, com quem partilhar. Também através de vocês, me habita a memória de minhas e meus avós, da tia e tio que já se foram: agradeço por poder ser parte dessas famílias, por ter vocês todas/os em mim.

À família que se escolhe, agradeço imenso. Construir e nutrir amizades é o mais precioso da vida. O presente de não andar só, de poder ser e repensar quem sou à medida que crescemos, mudamos, lutamos e nos acompanhamos. Sou grata, grata, grata. Obrigada, Bruna, Carolina F., Caroline, Fernanda, Gabriela, Giany, Iana, Julia, Juliete, Karina, Katherine, Laura, Leandro, Maria Fernanda, Mariana, Mateus, Maurício, Natascha, Natália, Renata, Renato, Roberta, Rocío, Thaís, Vanessa, Vitor, Virginia. Obrigada, Carolina, Celina e Filipe. Amizades de mais de 20 anos integram essa lista, assim como algumas ainda frescas, mas que já carregam a solidez do conhecer e bem-querer mais profundos. Agradeço por caminharem a meu lado e por me darem tantos motivos para ver beleza na vida. Obrigada também pela compreensão com toda a ausência que essa pesquisa demandou.

Pelo companheirismo, compreensão, pelo carinho e pelo amor, agradeço ao Gustavo – meu parceiro, que partilhou comigo todos esses anos de doutorado. Juntos já vivemos uma pandemia, a vitória e a derrocada de um fascista, o esperar ressurgir, a lindura de descobrir o mundo e o imaginar do futuro que virá. Obrigada por cada troca, pelo apoio e paciência em tantos momentos, pelo colo e abraço sempre disponíveis; pelo desejo de juntos sermos o que quisermos ser, enquanto quisermos.

Ao Gandin, meu querido orientador: gracias! Aprendi em muitas frentes sendo tua orientanda: teoria, método e afeto! Obrigada pela relação construída com respeito, admiração, companheirismo e pela possibilidade de reconhecer nossa humanidade naquilo que precisa de manutenção. Obrigada pela confiança em meu trabalho e por ter me aberto tantas portas. Quando chego com teu nome ao lado do meu, muitas delas se escancaram – não à toa. Obrigada pelo privilégio de tornar-me parte desse grupo tão qualificado e sortudo de tuas orientandas e orientandos.

Às amigas que o Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação me deu, muito obrigada. Que bonito foi trilhar esse caminho da pós-graduação na parceria de vocês, em um lugar seguro para questionar e aprender, com debates comprometidos e leituras atentas. Essa tese carrega muito de vocês. E eu também. Obrigada pela feitura de pesquisa que se acompanha de afeto, Adriana, Andréa, Fernanda, Gabriel, Graziella, Greice, Guilherme, Iana, Iuri, Joice, Liliane, Mateus, Ricardo, Rúbia, Simone, Tábata

e Tiago. Um salve especial ao nosso bondinho que se acompanhou ainda mais de pertos nos últimos anos... Gracias por tudo.

Às amigas que, ao longo desses anos, me ajudaram a dar corpo aos desejos da militância feminista que se faz, também, na academia. Agradeço por termos tido a coragem de fazer nossas vozes ouvidas com trabalhos apresentados, artigos escritos, pesquisas paralelas, grupos de estudos, campanhas políticas e tantas outras frentes... Eu acredito em nós, me orgulho de nós. Avante, minhas amadas e aguerridas parceiras Natascha, Fernanda, Iana e Rúbia. Natascha, amiga, obrigada ainda pela meticulosa e amorosa revisão de todas as normas, citações, referências e tantos detalhes desta tese.

À professora e parceira Kathryn Moeller, que apostou em meu trabalho e me recebeu na University of Cambridge para uma estadia transformadora durante o doutorado. Contigo conheci outros fazeres possíveis da pesquisa feminista e antirracista. Obrigada por ter me integrado ao teu grupo, que tem algumas das mentes mais brilhantes, acolhedoras e engajadas que já conheci – Mafer, Tyra, Anna e Sohanne. Obrigada pela confiança e cumplicidade, pela parceria verdadeiramente feminista.

Ao Coletivo Redes, muito obrigada! Fazer pesquisa com vocês tem sido um constante aprendizado e uma grande alegria. Iana, obrigada por partilhar comigo esse espaço de liderança e permitir que eu me aventure em defender o que acredito, sempre aprendendo tanto contigo. Gabi, Jaque e Will, obrigada por serem as melhores aprendizes-ensinantes do mundo, que nos inspiram tanto – acadêmica, social e pessoalmente.

Às professoras que, generosamente, aceitaram a tarefa de compor a banca avaliadora desta tese: Magali Menezes, Luciana Rodrigues e Márcia Ondina Ferreira, muito obrigada. Sua docência feminista na universidade me inspira e é uma honra contar com a leitura poderosa de vocês nesse momento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), meu muito obrigada por garantir que eu desenvolvesse essa pesquisa com dedicação exclusiva. Sei do privilégio que é poder ser bolsista de doutorado neste país e do quão injusto é o cenário que se alimenta da força de trabalho de estudantes de pós-graduação para a produção da ciência nacional – e ainda pouco dá em troca. Lutamos para que essa realidade se transforme e para que minha experiência não mais seja excepcional.

Às professoras, professores e professorias que, generosa e ativamente, participaram desta pesquisa: muito obrigada por sua disposição em tornarem-se sujeitos desta tese. Mas, principalmente, muito obrigada pelo belo trabalho que têm feito levando os feminismos, em suas diversas formas, às escolas da educação básica brasileira. A esperança que nomeia esta tese é alimentada pela ação de vocês. Obrigada!

Finalmente, e aprendendo com a amiga-irmã Natascha, faço um agradecimento feminista a mim mesma. Agradeço a dedicação e disciplina que foram necessárias para a feitura dessa pesquisa e a escrita dessa tese, a coragem de aventurar-me nesse lugar. Agradeço também o prazer que me permiti viver com esse trajeto. Agradeço por seguir nutrido a vontade de aprender e a disposição para reposicionar-me no mundo. Me agarro na esperança feminista, reconhecendo as conquistas que partilhamos, assim como na confiança de que “tudo que respira, brota”. Essa tese, essa “Pedagogia da Esperança Feminista”, é tanto o broto do que tenho ousado sonhar quanto semente do que espero que siga germinando. Agradeço.

Perguntar é “espantar-se”, dizia ele [Paulo Freire], como se entre os dois verbos houvesse uma relação de anterioridade – para perguntar é preciso espantar-se. Como feministas, aprendemos a ser perguntadeiras. É uma pedagogia movida por indignação e criatividade, que exige paciência e valentia.
(DINIZ; GEBARA, 2022, p. 225).

[...] a pedagogia da pergunta feminista não pode ser percorrida sozinha: precisamos de nossa diversidade e da valentia de quem pergunta e de quem escuta. Há risco no encontro com a pergunta das outras a nós, e na pergunta de nós às outras, mas não podemos temê-lo. É o assombro criativo das perguntas simples do feminismo o que move o estranhamento em nós; e, embaladas por ele, falaremos sobre a esperança feminista.
(Idem, p. 231).

RESUMO

Esta tese investiga a criação de pedagogias feministas por docentes da educação básica brasileira em um contexto social de modernização conservadora. A partir de referenciais dos estudos educacionais críticos e dos estudos feministas, de mulheres e de gênero, o desenvolvimento de práticas educativas feministas é interpretado como iniciativa contra-hegemônica de resistência e desobediência feminista a um crescente movimento de cunho conservador e neoliberal. Constituindo coalizões contingenciais de grupos hegemônicos diversos e contraditórios, a promoção da modernização conservadora pode ser identificada na crescente perseguição a direitos constitucionais de igualdade e na promoção de políticas e práticas educacionais excludentes, individualistas, de cunho patriarcal, cis-heteronormativo e racista. No Brasil, desde os anos 2010, esse movimento em muito tem-se manifestado a partir de uma agenda “antigênero” e “antifeminista”. Construindo uma perspectiva epistemológica feminista crítica, esta pesquisa foi desenvolvida fazendo uso dos procedimentos metodológicos de formulários virtuais via método de amostragem por bola de neve com 107 docentes vinculadas/os/es a escolas da educação básica brasileira desejosas/os/es de compartilhar práticas pedagógicas feministas que desenvolveram em seus contextos escolares. Seis das/es/os participantes também foram ouvidas/es/os com o instrumento de entrevistas semiestruturadas. Utilizou-se a ferramenta da Análise Relacional e a da Análise Temática para o desenvolvimento analítico. Muitas das práticas surgem em resposta à ausência do Estado nas garantias constitucionais. Docentes atentas/os/es têm criado práticas educativas que respondem a desigualdades manifestas em seus espaços escolares, desempenhando o papel da reparação feminista. É notável a predominância de temáticas socialmente “palatáveis”, tais como aulas sobre as contribuições das mulheres à sociedade e à percepção da desigualdade de gênero. Embora fundamentais à formação cidadã e feminista, tais temas ofuscam, em alguma medida, debates mais controversos e invisibilizados, tais como a educação sexual e o antirracismo. Embora haja uma tímida, mas promissora adesão a perspectivas diversas (negras, trans e anticapitalistas), principalmente lideradas por professoras negras, 80% dos relatos recebidos não abordam o debate antirracista como parte das práticas feministas. Cerca de 98% não mencionam deficiências ou a perspectiva anticapacitista. Diante disso, evidencia-se a predominância de um feminismo hegemônico branco como “código secreto” que é ensinado através da universalização da experiência da branquitude. No que diz respeito ao desenvolvimento das pedagogias feministas, observa-se a manifestação de uma docência apaixonada, engajada e que reconhece o prazer político na criação de formas de resistência, tanto às iniciativas conservadoras quanto às de cunho neoliberal. Ao mesmo tempo em que é constatada uma engenhosidade e insistência feminista que desenvolve criativas estratégias para inserir perspectivas feministas mesmo em contextos refratários, são consideráveis os desafios estruturais como a intensificação e o isolamento do trabalho docente. Percebe-se o reflexo da atuação docente comprometida com a pedagogia culturalmente relevante na constituição de

comunidades de aprendizagem, como espaços de construção compartilhada de saberes, de acolhimento à manifestação de fragilidades, a movimentos de reparação feminista e ao desenvolvimento da consciência crítica. Como reflexo disso, o engajamento do alunado e da comunidade mais ampla é apontado por docentes como um grande resultado positivo de suas práticas. Uma vez que confiantes nos processos e aprendizados partilhados, discentes também são observados em suas mudanças de atitudes: tanto na constituição do empoderamento que perpassa o reconhecimento da própria potência feminista (mas que não se resume a ele), quanto na expansão da criticidade sensível e reativa às manifestações de desigualdades. Diante de tais resultados, e dialogando com o pressuposto por Paulo Freire, Debora Diniz e Ivone Gebara, identifica-se uma *pedagogia da esperança feminista* manifesta na criação de futuros possíveis. Identifica-se a ação docente que, insatisfeita com a realidade desigual, cria pedagogias feministas a partir de princípios coletivos e que, a partir do reconhecimento de desafios e contradições, abre-se à crítica e à própria reinvenção. Interpreta-se essa feita como parte de um movimento contra-hegemônico que insere novas verdades no senso comum, instrumentalizando educandas/os/es com um vocabulário feminista que tem a potência de promover – e que promove – transformações.

Palavras-chave: Pedagogia feminista. Estudos Feministas. Trabalho docente feminista. Educação básica - Brasil. Conservadorismo.

DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna. **Pedagogia da Esperança Feminista:** aprendendo com docentes da educação básica em tempos de modernização conservadora no Brasil. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

Orientador: Luís Armando Gandin

ABSTRACT

This thesis investigates the creation of feminist pedagogies by teachers in Brazilian K-12 education amid a social context of conservative modernization. Drawing from critical educational studies and feminist, Women's, and gender studies, the development of feminist educational practices is understood as a counter-hegemonic initiative of resistance and feminist disobedience against a prominent conservative and neoliberal movement. Stablishing contingent coalitions of diverse and contradictory hegemonic groups, the promotion of conservative modernization can be identified in the growing persecution of constitutional rights to equality and in the endorsement of exclusionary, individualistic, patriarchal, cis-heteronormative, and racist educational policies and practices. In Brazil, since the 2010s, this movement has prominently emerged through an "anti-gender" and "anti-feminist" agenda. By building a critical feminist epistemological perspective, this research applied the methodological procedure of virtual forms via snowball sampling with 107 teachers from K-12 Brazilian schools willing to share feminist pedagogical practices they developed. Six participants also underwent semi-structured interviews. Relational and Thematic Analysis tools were employed for analytical development. The study indicates that many practices arise due to the absence of State in guaranteeing constitutional rights. Watchful educators have created educational practices addressing inequalities present in their school spaces, which is interpreted through the role of feminist reparation. Notably, there is a prevalence of socially acceptable themes, such as lessons on women's contributions to society and the recognition of gender inequality. However, while fundamental to citizen and feminist education, these themes somewhat overshadow more controversial and overlooked debates, such as sexual education and anti-racism. Despite a timid yet promising embrace of diverse perspectives (Black, trans, and anticapitalist), primarily led by Black female teachers, 80% of the received reports do not address anti-racist debate as part of feminist practices. Approximately 98% do not mention disabled people's perspective. Consequently, the predominance of a White hegemonic feminism becomes evident, working as a "secret code" taught through the universalization of Whiteness experience. Regarding the development of these feminist pedagogies, there's evidence of passionate, engaged teaching that recognizes political pleasure in creating forms of resistance, both against conservative and neoliberal initiatives. Simultaneously, despite a feminist ingenuity and persistence deploying creative strategies to insert feminist perspectives even in antagonistic contexts, substantial structural challenges are notable – such as intensified and isolated teaching. The reflection of committed teaching towards culturally relevant pedagogy is observed in the establishment of learning communities, as spaces for shared knowledge construction, embracing vulnerabilities, feminist reparation movements, and the development of critical consciousness. Consequently, student and broader community engagement is perceived by teachers as a significant positive outcome of their practices. Confident in their shared processes and learnings, students are also observed in their attitude changes: both through empowerment recognizing their feminist power (but not

limited to it), and in the expansion of sensitivity and reactions to inequality manifestations. Hence, based on premises by Paulo Freire, Debora Diniz, and Ivone Gebara, a *pedagogy of feminist hope* is identified, manifested in the creation of possible futures. This teaching action, dissatisfied with unequal reality, creates feminist pedagogies based on collective principles and becomes open to criticism and self-repositioning. This feminist teaching is interpreted as part of a counter-hegemonic movement which inserts new truths in common sense, equipping students with a feminist vocabulary that has the power to promote – and effectively promotes – transformations.

Keywords: Feminist Pedagogy. Feminist Studies. Feminist Teaching. K-12 Education – Brazil. Conservatism.

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	14
1.1 Justificativas	17
1.2 Problema de Pesquisa e Objetivos	27
2 LENTES PARA LER O MUNDO	32
2.1 Hegemonia, Ideologia e Senso Comum: da caixa de ferramentas neomarxista para a pesquisa educacional feminista	34
2.2 Todo Mundo Deveria Querer uma Educação Feminista: contribuições dos feminismos à transformação da educação e da sociedade	46
3 NEM TODO MUNDO QUER UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA: alianças pela modernização conservadora na educação brasileira	73
4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS: escolhas epistemológicas, caminhos metodológicos e contextualização dos campos e sujeitos da pesquisa	89
4.1 Pesquisa Educacional Feminista Crítica: costurando epistemologias	89
4.2 Pedagogias Feministas: o objeto da pesquisa	101
4.3 Procedimentos de Investigação e Análise.....	102
4.3.1 Mapeamento com formulário virtual via método bola de neve	103
4.3.2 Entrevista semiestruturada	110
4.3.3 Análise relacional: fazer emergir eixos de análise na costura do campo às teorias.....	114
4.3.4 Da ordem da ética	117
4.4 Contextualização de Sujeitos e Campos.....	119
5 PEDAGOGIAS FEMINISTAS EM TEMPOS DE MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA: aprendizados a partir da docência na educação básica brasileira	129
5.1 Por que Foram Criadas Essas Pedagogias Feministas?	132
5.1.1 Reparação: a ausência do Estado e o direito de estudantes à cidadania e ao conhecimento feminista	132
5.1.2 Atenção e reação às manifestações da desigualdade no cotidiano escolar	142
5.1.3 Uma necessidade de currículo: fazer cumprir o que está posto, lutar para incluir o que está ausente	157
5.2 O que é Tema de uma Prática Educativa Feminista?.....	173
5.2.1 Contribuições das Mulheres à Sociedade	176
5.2.2 Papéis e Performances de Gênero	181

5.2.3	Desigualdades de Gênero.....	185
5.2.4	Promoção da Equidade nas Práticas Cotidianas	189
5.2.5	Empoderamento	192
5.2.6	Movimento Feminista: histórico e pautas	194
5.2.7	Violência Contra a Mulher.....	197
5.2.8	Educação Sexual	200
5.2.9	Antirracismo e Práticas Afrocentradas	202
5.3	Fazer Pedagogia Feminista é só Falar de Gênero? Agentes Políticos, Feminismos Hegemônicos e Plurais.....	206
5.4	Como se Dão e Como Ecoam as Pedagogias Feministas nas Escolas?	233
5.4.1	Engenhosidade, prazer e exploração da boa vontade: estratégias e contradições da docência feminista.....	233
5.4.2	Reverberações: engajamento, comunidades de aprendizagem e contradições de ensinar o que nem todo mundo quer aprender	243
6	PEDAGOGIA DA ESPERANÇA FEMINISTA	257
	REFERÊNCIAS	269
	APÊNDICE A - Relação de Objetivos de Pesquisa, Instrumentos de Coleta de Dados e Referencial Teórico	291
	APÊNDICE B - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	295

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

O ato da escrita destas palavras é uma conquista feminista. O acesso de mulheres à alfabetização, à qualificação educacional e ao fazer científico decorre de um escancarar de portas que, há não muito, nos eram negadas. No Brasil, não foi até meados do século XIX que mulheres brancas e privilegiadas tiveram acesso à educação formal, nem até os anos 1930 que esse acesso iniciou uma expansão com pretensões de universalidade – ainda hoje não integralizadas. Habitamos uma sociedade desigual, de herança escravocrata e patriarcal que segue limitando as perspectivas de futuro de sujeitos em função de suas cores, gêneros e sexualidades, embora em um contexto de direitos formalmente iguais. Assim, cabe-me dizer: o ato da escrita da presente tese não constitui um fato isolado, ou mero produto de meu livre arbítrio, mas sim a decorrência de conquistas feitas por agentes que ousaram desafiar sistemas sociais excludentes. Dentre essas/es/ies agentes, as feministas.

Ainda que – positivamente – plurais, os feminismos podem ser entendidos a partir de algumas premissas convergentes. Partindo de questões de gênero (mas não se restringindo a elas) para explicitar e combater desigualdades e propor transformações sociais, os feminismos são um movimento social, político e científico. Dentro do campo da educação, no qual se circunscreve a presente pesquisa, a autora Gaby Weiner (1994) apresenta três principais dimensões da implicação dos feminismos: a *política*, a *crítica* e a *orientada para a práxis*. Em sua dimensão *política*, situam-se os movimentos feministas feitos para melhorar as condições e chances de vida de meninas e mulheres. Poder-se-ia entender essa frente de ação como a da militância – à qual eu agregaria a proposição de melhoria de vida de todas, todes e todos implicados nas relações desiguais de gênero, raça e classe. A dimensão *crítica* seria aquela ligada à compreensão, análise e crítica intelectualmente fundamentada aos modos dominantes (androcêntricos, eurocêntricos, cis-heteronormativos) de saber e fazer. Seria essa a função feminista do fornecimento de complexificadores de categorias centrais para pensar o mundo, conforme colocado por Flávia Biroli e Luís Felipe Miguel (2013). Por fim, para Weiner, a dimensão *orientada para a práxis* diria respeito à preocupação dos feminismos com o desenvolvimento de formas mais éticas para as práticas pessoais e profissionais. Desde uma percepção freireana de práxis (FREIRE, 1987), como uma fusão

criticamente comprometida da subjetividade e da materialidade em que as pessoas vivem suas vidas, essa seria tomada como um princípio da pedagogia e da pesquisa feminista.

Assim, em um imbricamento de tais dimensões, estaria o ato de eu – Bruna, mulher cisgênero branca de classe média, bissexual, brasileira e militante feminista – estar escrevendo esta tese. Parte constitutiva de meu processo de aprendizagem e formação no curso de doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação do professor doutor Luís Armando Gandin, essa tese materializa o escancarar de portas de que falava. Ela é um dos muitos resultados de décadas de contribuição das feministas para a democratização da sociedade e da educação brasileira (BANDEIRA, 2005) e de séculos de mobilização de mulheres por direitos igualitários e representativos (hooks, 2019a). Faço uso desse espaço privilegiado de forma consciente, tomando-o como o fruto de uma conquista social que é e ansiando torná-lo fertilizante para outras que virão.

É propósito dessa tese, então, contar uma história sobre as pedagogias feministas que têm sido desenvolvidas por docentes da educação básica brasileira contemporaneamente. Não “A história” – *uma* história, um retrato da realidade analisada através de ferramentas teóricas, metodológicas e analíticas em meu exercício de pesquisa. A partir de uma pesquisa de cunho qualitativo conduzida com docentes da educação básica brasileira, analiso como esses sujeitos têm criado práticas educativas feministas em seus contextos escolares, situados em uma conjuntura macrossocial de modernização conservadora (APPLE, 2003).

Ao mesmo tempo em que essa conjuntura apresenta forças conservadoras e neoliberais avançando na condução de políticas e práticas antidemocráticas, elitistas, racistas e antifeministas na educação brasileira (MIGUEL, 2016; LIMA; HYPOLITO, 2019), há sujeitos resistentes e ativos, verdadeiramente empenhados na construção e defesa de uma cidadania crítica e justa através da educação. É nesse campo de disputas, acompanhando um movimento global de ascensão de movimentos sociais (HOLLANDA, 2018; ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019), que os feminismos têm adentrado as salas de aula (SEFFNER, 2016; DALMASO-JUNQUEIRA, 2018; 2022). E esse movimento tem sido, em muito, liderado por docentes como as/os/es que participaram desta pesquisa. Diante dessa realidade, tocou-me a necessidade de atentar para e visibilizar seus feitos,

compreendendo de forma crítica suas estratégias, desafios e limites a serem transcendidos.

A estrutura desta tese se organiza da seguinte forma. Dando seguimento a esta introdução, apresento as justificativas que orientaram a realização da pesquisa e, logo adiante, o problema de pesquisa e objetivos específicos que foram estabelecidos. Em seguida, no capítulo 2, dedico-me à discussão teórica que fundamentou tanto o processo investigativo empreendido, quanto as chaves de leitura do mundo e meu posicionamento epistemológico. No capítulo 3, dedico espaço ao retrato conjuntural contemporâneo, que é tanto cenário em que se desenvolvem os fenômenos estudados quanto a constatação da “negatividade” (APPLE, 1999) da realidade que motiva a feitura de pesquisas no campo crítico e feminista da educação.

O capítulo 4, essencialmente amalgamado aos referenciais teóricos, é dedicado à apresentação das escolhas epistemológicas, metodológicas e à contextualização do campo empírico e dos sujeitos participantes. Nele, discuto a construção de uma postura epistemológica feminista crítica e relato o processo metodológico de construção dos dados a partir dessa perspectiva. Adiante, no capítulo 5, dedico-me à apresentação da “história” elaborada a partir da pesquisa: com base nas lentes teóricas e metodológicas construídas, apresento as análises das pedagogias feministas criadas por docentes da educação básica brasileira. Em uma estrutura que dialoga constantemente com o contexto macrossocial de modernização conservadora, dedico-me à análise de por que foram criadas essas pedagogias feministas (5.1), do que é tema de uma prática educativa feminista (5.2), aos elementos que perpassam o reconhecimento de agentes políticos e das diferentes perspectivas feministas que se manifestam (ou são silenciadas) nesses contextos escolares (5.3) e, finalmente, de como se dão e como ecoam tais pedagogias (5.4).

Finalmente, no capítulo 6, “Pedagogia da Esperança Feminista”, dedico-me à sistematização daquilo que construí a partir de meu percurso de pesquisa. Além disso, e dialogando com as referências que me acompanharam em análises e formulações teóricas, nomeio aquilo que reconheço como um retrato da realidade que é transformada e criada em um presente adverso e, ainda assim, permeado da ação motivada pela esperança de criação de futuros – a pedagogia da esperança feminista.

1.1 Justificativas

A escrita deste texto é singular. A produção científica é caracterizada pelo trabalho árduo, pela imersão em referências, pela extensiva reflexão e, muito frequentemente, por batalhas internas entre quem pesquisa e o entorno em que se situa. Por isso, a singularidade: foi em um país em crise que escrevi esta tese. Uma crise em um período de pandemia, com dimensões monstruosas e reflexos explícitos das contradições econômicas e sociais que vêm sendo geradas na sociedade contemporânea, em escala global. Mas foi, especificamente, no Brasil, sob a ineficaz e criminosa presidência de Jair Bolsonaro, em 2020, 2021 e 2022, que tomou forma grande parte da escrita deste texto, assim como a construção dos dados com as/es/os participantes. E importa situar, desde já, este contexto, uma vez que ele permeia, constrange e desafia cotidianamente esses sujeitos. Esse contexto não é pano de fundo; ele é motor: é parte de um infeliz diagnóstico desde um entendimento específico de sociedade e é propulsor da busca por transformações, também, através (e em defesa) da educação.

A pandemia de covid-19, iniciada em dezembro de 2019 na China e com seu primeiro caso confirmado no Brasil em fevereiro de 2020 (PANDEMIA, 2020), exacerbou processos de desigualdade em diferentes esferas do tecido social. Em um Brasil que já caminhava a passos largos na direção de políticas neoliberais e neoconservadoras, explicitadas na deposição ilegítima de Dilma Rousseff da presidência em 2016, a proliferação do novo corona vírus fez visíveis e maiores os já existentes abismos entre distintos grupos sociais. Assim, viu-se populações empobrecidas carentes de atendimento médico adequado e da possibilidade de realizar o recomendado isolamento social (GOMES, 2020). E, ao fazê-lo, viu-se 40% das mulheres – 55% delas negras – sinalizarem a sustentação de suas casas posta em risco (GN; SOF, 2020). Viu-se os crescentes descaso e preconceito de classes privilegiadas serem manifestos em roupagem de preocupação econômica (MENDONÇA, 2020). Viu-se o aumento da violência doméstica, que vitimizou e segue vitimizando mulheres reféns em seus próprios lares (AGÊNCIA SENADO, 2020). Viu-se famílias desorientadas na busca de suportes para proporcionar o acesso de crianças e jovens à educação remota (BETIM, 2020). E viu-se a intensificação do trabalho docente e o desfazimento das já frágeis fronteiras entre ambiente de trabalho e o espaço doméstico (OLIVEIRA, 2020) – espaço esse que vem denunciando, ainda

mais, a desigualdade entre mulheres e homens, manifesta na denúncia de piora de qualidade de vida das mulheres durante a pandemia (GN; SOF, 2020).

De forma sucinta e parcial, deixando de fora inúmeras complicações outras que permeiam o contexto social brasileiro contemporâneo, este foi o diagnóstico inicial. Escolho intencionalmente esse termo, tão presente no cotidiano da crise sanitária, pois é através de um processo analítico de sintomas que um/a/e especialista pode chegar a um diagnóstico e, conforme a necessidade, prescrever tratamentos. Diferentemente da proposição de tratamentos, no entanto, esta tese teve no diagnóstico de uma realidade tramada por desigualdades a sua justificativa social. Mas, note-se: o contexto não diz respeito ao Brasil afetado pela pandemia de covid-19. Ela, infelizmente, apenas escancarou processos excludentes que já se punham em curso em âmbito nacional. É em relação a uma parte desses processos que versa a preocupação social da pesquisa aqui proposta – aquela referente às desigualdades de gênero e sexualidade (e aquelas interligadas a elas, desde uma perspectiva interseccional), e seu combate em espaços escolares a partir dos conhecimentos de estudos feministas, de mulheres e de gênero.

Parto de um entendimento de sociedade que preza pela justiça social, pela instituição de direitos igualitários e pelo seu efetivo cumprimento, transcendendo o domínio das palavras na legislação. Assim, parto da valorização e reconhecimento dos efeitos positivos que têm as mobilizações sociais para a instauração da democracia e da formação de cidadania através da educação. Não é secreta, embora seja frequentemente esquecida, a extensiva contribuição que historicamente têm movimentos sociais na composição social brasileira, seja ela advinda de movimentos negros, feministas, sem-terra, de LGBTQIA+¹, de indígenas, quilombolas ou de pessoas com deficiência. São grandiosas as conquistas atingidas por esses grupos tanto no que tange à instauração de políticas públicas quanto no estabelecimento de pontes capazes de fissurar o pensamento hegemônico e se popularizar no senso comum. Partir desse entendimento de sociedade consiste, também, em compreendê-lo como campo de disputas.

¹ Há hoje uma multiplicidade de siglas reivindicadas para o movimento, que há décadas era conhecido no Brasil como “Gays, Lésbicas e Simpatizantes” (GLS). Uma de suas mudanças mais marcantes, enquanto preocupação de representatividade, foi a colocação do L, de lésbicas, à frente, por ser esse um dos grupos mais invisibilizados dentro da própria luta por direitos igualitários. Para o presente texto, então, ao usar LGBTQIA+, refiro-me a uma de suas formas mais populares, compreendendo que o símbolo “+”, ao fim da sigla, busca não limitar o grupo apenas aos nomeados em Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros, *Queer*, Intersexos, Assexuais.

Não é sem esforços, tampouco sem violentas derrotas – e, por violentas, quero dizer frequentemente mortais –, que movimentos sociais têm introduzido suas preocupações nas pautas políticas. Como brevemente mencionado, na atualidade brasileira, grupos neoliberais e neoconservadores têm sistematicamente atacado direitos que dávamos por conquistados. Em um Brasil que, redemocratizado na década de 80, incorporou em sua constituição temas urgentes para a vida das mulheres e que, em 1996, sedimentou a igualdade de gênero como tema relevante nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRABO, 2008), observa-se hoje uma crescente onda “antigênero” e “antifeminista” (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018). Trata-se de uma onda global, identificada muito frequentemente com ideologias de extrema direita que, através de elaboradas construções retóricas, manifesta temor e rechaço a uma suposta doutrinação que estaria tomando corpo nas escolas. No Brasil, especificamente, essa onda tem tomado a forma de ameaças a professoras, professorias e professores, de projetos de lei que buscam proibir o debate acerca de gênero nas escolas, e da proliferação de notícias falsas em relação ao trabalho de pesquisadoras/es/ies e docentes que lutam por justiça social. Declarações persecutórias e antidemocráticas por parte de um dos muitos Ministros da Educação da gestão federal de Bolsonaro, Abraham Weintraub, vinham sendo recorrentes no cotidiano brasileiro (SALDAÑA, 2020). Weintraub, que foi destituído do cargo de ministro, em diversas plataformas sociais e políticas, ameaçava docentes que ousassem fazer uso de seu direito constitucional de expressar a pluralidade de ideias no processo educativo (BRASIL, 2002).

Dado esse tom conservador e autoritário do contexto que atravessa o Brasil (fato que não se extingue com a derrota de Bolsonaro nas últimas eleições presidenciais, de 2022), seria compreensível que a nova onda feminista – presente e ativa em escala global (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019) – estivesse reticente a posicionar-se, principalmente no campo educacional. Fato é que, entretanto, há resistência. Afirmo isso com base em achados de minha própria caminhada.

Em meu mestrado, dediquei-me ao estudo dos atravessamentos da agenda feminista no trabalho docente de professoras mulheres. Por serem a maioria absoluta do corpo docente no Brasil, e em inúmeros países, e pertencentes a uma categoria ainda extremamente precarizada e permeada por heranças sexistas (ACKER, 1995; APPLE, 1996), me interessava analisar se o pensamento feminista lhes parecia

pertinente e necessário em suas práticas. Assim, realizei grupos focais com oito professoras vinculadas a duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

Em meu estudo, verifiquei a presença de perspectivas feministas no trabalho docente de todas as participantes, que afirmaram buscar legitimar existências distintas da norma sexista, binária e heterossexual e demonstrar olhar atento à (re)produção de desigualdades na escola. Apesar de uma diferença geracional, cultural e social entre elas e suas/seus estudantes – interpretada por mim como efeito da popularização e institucionalização de demandas feministas e LGBTQIA+ na sociedade –, as participantes manifestaram empenho em revisar suas noções aprendidas sobre o que é normal para melhor atender alunas e alunos. Ao mesmo tempo, as professoras manifestaram uma preocupação de que, uma vez interessadas em desconstruir estereótipos e problematizar desigualdades de gênero e sexualidade, pudessem interferir negativamente na formação identitária de alunas/os (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018). Tais contradições foram analisadas a partir da teoria gramsciana de hegemonia e das estratégias desenvolvidas por diferentes grupos para disputar o poder social a partir de discursos capazes de se conectar com o senso comum e o bom senso dos indivíduos (APPLE, 1999; WILLIAMS, 2000; GANDIN; HYPOLITO, 2003).

O contexto mais amplo em que se situou a pesquisa refere-se ao recente avanço de forças conservadoras na educação brasileira (LACERDA, 2019; LIMA; HYPOLITO, 2019). A narrativa da “ideologia de gênero” – inventada pelo Vaticano nos anos 1990 buscando interromper as conquistas dos movimentos e estudos feministas, de mulheres e de gênero – foi disparadora do debate com as professoras. Em uma aliança entre neoliberais e neoconservadores, esse movimento “antigênero” e “antifeminista” vem agregando mobilizações nos campos civil e político contra a suposta doutrinação que estaria ameaçando seus valores tradicionais (FURLANI, 2016; MIGUEL, 2016; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; DALMASO-JUNQUEIRA, 2018). Nos grupos focais, que possibilitaram a valorização de convergências e dissonâncias nos discursos das docentes, visibilizando e contextualizando contradições, fui capaz de constatar reverberações tanto do conservadorismo quanto dos feminismos.

Dentre os resultados encontrados, chamou-me atenção a constatação unânime entre as professoras de que iniciativas “antigênero” e “antifeministas” não

poderiam efetivar-se na educação do Brasil contemporâneo. Segundo as professoras, apenas com um inspetor, figura censora presente nas escolas nos tempos da ditadura militar brasileira, seria possível controlar o que é dito nas salas de aula. Afirmaram isso em função das pautas feministas e LGBTQIA+ serem um tema candente constatado por elas entre seus alunos, alunes e alunas. Mesmo aquelas professoras que não trabalhavam as temáticas em suas aulas, afirmaram serem essas partes constitutivas das vidas das/dos estudantes. Tal constatação, para além de explicitar o caráter autoritário e censor das iniciativas conservadoras sobre a educação, alertou-me para o fato de que os feminismos estão, de fato, adentrando as escolas brasileiras (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018) apesar dos constrangimentos da chamada nova direita em suas iniciativas de “modernização conservadora” (APPLE, 2003).

Mais do que constatar que os feminismos estão sendo levados às escolas por discentes, no entanto, observo que, independentemente do contexto adverso em que se encontram, docentes da educação básica têm desenvolvido ações pedagógicas que derivam de seus aprendizados com os movimentos e estudos feministas, de mulheres e de gênero. E foram essas práticas que escolhi como objeto de minha pesquisa de doutorado – objeto que, mais tarde, transformar-se-ia em algo mais abrangente, para dar conta da riqueza dos dados construídos que não se encaixavam necessariamente como práticas pedagógicas. Suas pedagogias feministas, então, tornaram-se o objeto central de minhas análises.

Aqui cabe um exemplo. Uma breve história de prática pedagógica feminista que inspirou esta pesquisa e que ilustra o que busquei investigar. Trata-se do trabalho desenvolvido por Gina Vieira Ponte de Albuquerque, professora de Língua Portuguesa na Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal, desde 1991. Gina ganhou destaque nacional e internacional através da visibilização do projeto que criou, intitulado “Mulheres Inspiradoras”.

Em 2013, ao interagir virtualmente com estudantes, a professora observou que seus principais referenciais femininos eram construídos a partir de estereótipos reforçados pela narrativa hegemônica, tramados pela hiper sexualização e objetificação feminina. Ali, surgiu sua motivação para criar um projeto em sua escola. Gina propôs que suas turmas estudassem a biografia de dez mulheres. As/os/es estudantes leram autoras como Anne Frank, Malala Yousafzai, Carolina Maria de Jesus, Nise da Silveira e Maria da Penha Fernandes. Após estudarem profundamente essas biografias, alunas, alunes e alunos entrevistaram mulheres de

sua comunidade, explorando o extraordinário e inspirador que as constituíam, e publicaram o trabalho em um livro coletivo. Em 2017, o “Projeto Mulheres Inspiradoras” foi estendido para 17 escolas da rede pública do Distrito Federal, alcançando mais de 3 mil estudantes. Muitos prêmios foram atribuídos à iniciativa de Gina e ela hoje é membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (GINA, 2019).

Interpreto o trabalho desenvolvido por essa professora a partir das lentes feministas: trata-se de uma proposta que parte da apresentação de diferentes narrativas sobre mulheres, particularmente focado nas realizações de todas elas. Explora o compartilhamento de trajetórias de vida – premissa feminista de uma compreensão coletiva das experiências de ser mulher no mundo (BIROLI, 2013; COLLINS, 2019) – e logra realizar a aproximação das realidades ditas incríveis às das próprias alunas, alunas e alunos. O fato de buscar mulheres inspiradoras em suas próprias comunidades contribui para a desconstrução das narrativas hegemônicas como as únicas possíveis e desejáveis, provocando a sensibilização e problematização dos ideais femininos que Gina identificava operar no imaginário das/dos/des discentes.

Assim, em minhas trocas cotidianas e acompanhando movimentações de coletivos ligados aos mesmos interesses, tive acesso a muitas histórias como esta, que excepcionalmente ganhou ampla repercussão, e identifiquei o propósito para a realização de minha pesquisa de doutorado. Para além de, satisfeita, constatar a reverberação dos conhecimentos produzidos por estudos feministas, de mulheres e de gênero em escolas da educação básica, debruzei-me sobre uma das premissas dos estudos educacionais críticos, aos quais me circunscrevo. Segundo Michael Apple (1999), uma das tarefas de pesquisadoras/es/ies críticos deve ser a ação do secretariamento. Uma vez cientes do espaço privilegiado que possuímos em um círculo acadêmico e científico, e preocupadas/os/es com uma educação que desafie modos hegemônicos de existir (e ensinar e aprender), devemos agir como secretárias/os/ies do trabalho bem-sucedido de docentes nas escolas da educação básica. Devemos abrir espaços de visibilidade aos quais esses sujeitos não facilmente teriam acesso – assim, marca-se que não se trata de “dar voz” a essas pessoas, mas de garantir-lhes mais um espaço para que sejam ouvidas. Trata-se de valorizar e manter viva uma tradição de educação progressista, com “[...] papel importantíssimo

de fazer de muitas escolas lugares cheios de vitalidade e força [...]” (APPLE; BEANE, 2001, p. 11).

Compreendo que os questionamentos advindos de uma curiosidade científica, social e política que surgiram a partir de minha intenção de pesquisar essas ações docentes são capazes de contribuir não somente para o necessário secretariamento de ações educacionais bem-sucedidas e comprometidas com a justiça social (APPLE, 1999), mas também para o aprofundamento da compreensão desse fenômeno. Interessou-me analisar como têm sido desenvolvidas essas ações, a partir de que propósitos surgem, a quem alcançam ou provocam inquietação, de que formas são percebidas e ecoam em seus contextos, a partir de quais perspectivas feministas são desenvolvidas, se preocupam-se com o combate a outras desigualdades que não apenas as de gênero e sexualidade e, dentre outras inquietações, se essas/es/ies docentes se identificam como feministas. Todos esses são questionamentos que a presente pesquisa buscou responder e que foram sistematizados nos itens subsequentes, em que discuto o problema de pesquisa, seus objetivos e referenciais teóricos e metodológicos.

A produção científica educacional há muito se beneficia das perspectivas feministas. Madeleine Arnot sinaliza o “*education feminism*” como um dos maiores movimentos sociais do século XX por lograr trazer à tona

[...] a complexa interface entre as estruturas econômica e política, entre macro e micro estruturas de processos educacionais e movimentos culturais, e as matizadas relações entre desigualdades de classe social, etnicidade e gênero. (ARNOT, 2007, p. 207, tradução minha).

Essas contribuições, presentes no trabalho de autoras como Sandra Acker (1995), Madeleine Arnot e Gaby Weiner (1987), Madeleine Arnot e Kathleen Weiler (1993) Lynda Stone (1994), Gaby Weiner (1994) e bell hooks (2013), são marcas históricas do avanço das reflexões feministas no contexto educacional. Através delas, foi possível perceber a miríade de ideários presentes tanto na educação considerada tradicional (e, por isso, reprodutora de padrões e desigualdades) quanto naquela que se proponha combatente às inequidades de gênero. Arnot (2007) realizou, inclusive, trabalho que dialoga muito com o que desenvolvi em minha pesquisa, em que identificou, no contexto britânico do final do século XX, abordagens e soluções apontadas por diferentes vertentes feministas para práticas sexistas nos espaços

escolares. Em sua análise, Arnot observou um feminismo educacional liberal, preocupado com políticas de acesso à educação, reformas curriculares e resultados (focados na avaliação) e, de outro lado, um feminismo educacional crítico, que se prestava à aliança dos feminismos com outros movimentos igualitários mais radicais e que, através da educação, desafiavam sistemas de controle patriarcal, de raça e de classe. Através de seu trabalho, é possível também estabelecer significativos paralelos entre o contexto sociopolítico brasileiro contemporâneo e aquele dos anos de Margaret Thatcher como primeira-ministra britânica: engendramentos e desafios que afetaram e afetam iniciativas feministas na educação em função de forças (neo)conservadoras e neoliberais.

Reconhecer tal construção teórica, no entanto, significa também localizá-la. A produção consagrada acerca dos feminismos em educação advém, majoritariamente, do Norte Global. Felizmente, autoras latinas vêm mais recentemente produzindo contribuições que servem de fundamentação teórica e inspiração. Pesquisadoras chilenas têm registrado a importância do desenvolvimento de práticas feministas dentro da educação – notadamente no ensino superior – como forma de transformação social. Lelya Troncoso Pérez, Luna Follegati e Valentina Stutzin (2019), por exemplo, afirmam acertadamente que uma educação não sexista não basta, como se o sexismo fosse uma problemática isolada de outras relações de poder, e advogam, então, por uma educação feminista crítica e interseccional, cuja finalidade seja trabalhar em busca de uma justiça social mais ampla. No contexto nacional em que me situo, entretanto, está ainda pouco explorada essa preocupação científica específica.

Se, por um lado, os estudos de gênero têm felizmente se expandido e conquistado espaço na produção intelectual e científica educacional brasileira (LOURO; MEYER, 2001), por outro identifica-se como ainda escasso o investimento em pesquisas sobre uma educação nomeadamente feminista em escolas de educação básica. Em levantamento bibliográfico da produção de teses de doutorado no Brasil nos últimos 20 anos, realizado em junho de 2020 (época da elaboração do projeto de pesquisa), não foi recuperado nenhum material que se dedicasse a essa temática específica. Há algumas aproximações, como uma atenção crescente para a inclusão de perspectivas feministas no ensino superior, em espaços de educação informal e em formações continuadas de docentes acerca de gênero e

sexualidade². Há também reflexões mais recentes, apresentadas em trabalhos de eventos, acerca do imbricamento entre o que seria uma pedagogia feminista e a proposta de educação popular presente no trabalho de Paulo Freire (1987), ainda que focada especificamente na educação informal em assentamentos do Movimento Sem Terra (SILVA; GODINHO, 2017).

Nessas aproximações, chamou atenção especial a tese de Bettina Heerdt, elaborada em seu curso de doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática na Universidade Estadual de Londrina. Intitulado “Saberes Docentes: gênero, natureza da ciência e educação científica”, o trabalho objetivou compreender saberes “[...] docentes quando há um processo de formação explícito-reflexiva da Natureza da Ciência (NdC) evidenciando as relações intrínsecas do gênero nessa dinâmica.” (HEERDT, 2014, s. p.). Como um dos resultados de sua pesquisa e análise, a autora apresenta uma sistematização de saberes docentes que identifica como necessários para o desenvolvimento de uma práxis feminista situada. Embora restrita ao âmbito do Ensino de Ciências, essa seção da tese de Heerdt é, sem dúvida, uma das pontes de interlocução que identifiquei mais explicitamente com meu próprio trabalho na produção brasileira. Em sua teorização, a autora apresenta a perspectiva de um ensino de caráter inclusivo e consciente, “[...] que possibilite às/aos docentes perceberem as intrínsecas relações entre a construção do conhecimento científico e as questões de gênero naturalizadas em nossa sociedade.” (p. 78).

Seriam, portanto, saberes necessários no repertório de docentes: a) consciência feminista da ciência, que visibilize e desconstrua percepções naturalizadas e biologizantes de gênero na ciência; b) reflexão acerca das implicações dessas relações naturalizadas no próprio processo de ensino e avaliação de discentes; c) pluralidade metodológica, que rejeite a ideia de métodos únicos que encorajam a competitividade nos processos educativos; d) humanização da ciência, que permita

² À época da elaboração do projeto de tese, desenvolvi uma sistematização dos resultados obtidos no levantamento bibliográfico feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em junho de 2020. Neste documento, disponível sob demanda, é possível visualizar as estratégias de busca desempenhadas e uma classificação temática dos trabalhos levantados, assim como suas referências. Considero muito relevante a produção recuperada, entretanto, em termos de reciprocidade com meu próprio trabalho, ela demonstra muito mais a falta do que a presença. Reflito sobre isso, inclusive, sob a perspectiva de que a ação docente feminista na educação básica não ser foco de produção científica brasileira pode ser reflexo, também, do desprestígio que o próprio campo de estudos ainda tem no campo da ciência mais amplo. Decidi não incluir esse levantamento detalhado no presente texto em função de sua extensão e do pouco que agregava à discussão, no sentido da carência de afinidade com a pesquisa que busquei desenvolver. Ainda assim, reforço sua disponibilidade sob demanda.

sua compreensão como empreendimento humano, passível de erros e contextualizado social, cultural e historicamente; e) compreensão, um processo mental a ser encorajado em alunas, alunas e alunos, para além da reprodução de pensamentos de rotina, que lhes permita construir, explicar e resolver problemas (HEERDT, 2014). Defendendo uma educação científica que beneficie a todas/es/os, Heerdt deixa também espaços em aberto para a continuidade dessa sistematização de saberes necessários a uma práxis feminista situada, sinalizando caminhos empíricos a serem ainda explorados.

A teorização de Heerdt aqui referida dialoga diretamente com parte da construção teórica que elaborei neste projeto, no item 2.2. Lá, a partir de uma pluralidade de referências feministas, sistematizo o que compreendo como princípios para, ou indicadores de, uma educação feminista. De forma mais ampla, uma vez que não apenas focada no ensino de ciências, busquei sinalizar elementos que podem/devem ser contemplados no fazer docente que se preocupa com essa perspectiva de mundo e que dialoga com as contribuições de Heerdt acerca da práxis feminista situada.

À exceção desse trabalho, entretanto, vigorava uma lacuna na produção científica brasileira. Como afirmava, no levantamento bibliográfico não recuperei teses que se dedicassem especificamente ao estudo de ações docentes que introduzem os preceitos dos estudos feministas, de mulheres e de gênero nas escolas da educação básica. Esta é, inclusive, uma das justificativas científicas que apresentei para a execução da presente pesquisa – uma curiosidade científica a ser sanada. Para além disso, identificava como necessário e ainda incipiente o aprofundamento de uma perspectiva educacional feminista crítica.

Largamente associados aos estudos pós-estruturalistas no contexto brasileiro (MEYER, 2004), os estudos feministas, de mulheres e de gênero têm potência a ser explorada quando de sua combinação com os estudos educacionais críticos. Através deles, contradições são valorizadas e situadas no contexto macro em que se encontram: a análise crítica da realidade leva em conta, de forma incontornável, o reconhecimento dos lugares de privilégio de quem pesquisa e a necessidade de reposicionamento projetando o lugar de quem é pesquisado; preocupa-se também em questionar tradições compreendendo-as como resultados de processos históricos de disputas por hegemonia; além de ter por premissa o comprometimento em “[...] agir juntamente com os movimentos sociais apoiados por seu trabalho ou com os

movimentos contra os pressupostos direitistas e com as políticas que analisam criticamente.” (APPLE; AU; GANDIN, 2001, p. 16). Nesta pesquisa, tive também como propósito constituir e defender uma pesquisa educacional feminista crítica.

Assim, busquei expandir modos de pensar e pesquisar, contribuindo para a visibilização da importância dos estudos feministas, de mulheres e de gênero para a formação ofertada na educação básica. Como bem pontua bell hooks (2019a, p. 48), “A maioria das pessoas não tem conhecimento da miríade de maneiras que o feminismo mudou positivamente nossa vida.”. Em meio a um contexto que lhes ameaça, professoras, professorias e professores têm bravamente encontrado estratégias pedagógicas potentes para propagar esse conhecimento e, com ele, a busca por justiça social. É da documentação e análise crítica dessas pedagogias que se ocupou esta pesquisa.

1.2 Problema de Pesquisa e Objetivos

Um problema de pesquisa não surge de forma estática, mas em um processo de construção. Desde o surgimento de uma ideia, até o seu cruzamento com os referenciais teóricos e metodológicos que a fundamentam, a pergunta que norteia uma pesquisa pode (e, muito frequentemente, irá) sofrer transformações. Levando isso em consideração, relato aqui brevemente os processos que motivaram a redação de meu problema de pesquisa, visando enriquecer a compreensão de quem o lê.

No momento de chegada ao doutorado, pensava em investigar “como professoras e professores têm tematizado elementos dos Estudos Feministas e/ou de Gênero em aulas da educação básica de escolas públicas”. À época, em reunião do grupo de pesquisa, fui questionada acerca da necessidade de incluir os termos “Estudos Feministas e/ou de Gênero”. Seria necessário nomear ambos; não seriam eles sinônimos? Seria esse o caminho para definir as práticas que busco analisar? Dessa dúvida, e de um generoso encontro com a professora aposentada da UFRGS, Dagmar Meyer, com quem tive o privilégio de partilhar aprendizados, surgiram sugestões e possibilidades, tal como a investigação de “práticas pedagógicas de promoção de igualdade sexual e de gênero”. Embora essa pudesse ser uma saída interessante e objetiva, segui estudando, buscando fundamentar a importância de manter, já no problema de pesquisa, os feminismos. Nos trabalhos de Simone

Teixeira, bell hooks e Miriam Grossi, encontrei uma justificativa que traduzia o que parecia ser, até então, um instinto.

Heleieth Saffioti (2004), Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj (1999) e Claudia Costa (1998) acusam a utilização generalizada do termo gênero como despolitizadora em relação aos ideais do feminismo, tanto dentro da Academia como fora dela. Para Costa (1998, p. 135), essa utilização deslocou o foco das relações de poder, que configuram a desigualdade e a opressão das mulheres, para ficar entre “homem e mulher”, sem “assumir o projeto político feminista”. Pensamento semelhante foi elaborado por Ana Alice Costa e Cecília Sardenberg (1994), ao destacarem que a substituição do termo mulher por gênero nem sempre foi acompanhada por uma inspeção do sentido transformador do ponto de vista feminista. (TEIXEIRA, 2012, p. 109).³

Ainda além, ao discutir a dificuldade de encontrar consenso acerca do que viria a ser o feminismo, bell hooks sinaliza a diferença crucial entre a defesa da igualdade de gênero e o movimento feminista. Ela diz que

O foco na igualdade de gênero levou à ênfase na discriminação, nas atitudes masculinas e nas reformas jurídicas. O feminismo como movimento para acabar com a opressão sexista chama nossa atenção para os sistemas de dominação e para a inter-relação entre sexo, raça e opressão de classe. (hooks, 2019b, p. 65).

Miriam Grossi propõe, então, que se trabalhe desde uma perspectiva

[...] de ‘estudos feministas, de mulheres e de gênero’, pois: cabem nele tanto estudos sobre mulheres quanto estudos sobre homens, uma vez que ambos constituem o objeto tanto da teoria feminista (sob o ângulo da dominação masculina) quanto dos estudos de gênero (sob o ângulo das relações entre mulheres e homens, mulheres e mulheres, homens e homens). (GROSSI, 2004, p. 218).

3 SAFFIOTTI, Heleieth. Gênero, patriarcado e violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. Apud Teixeira (2012). HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, Sérgio (org.). O que ler na ciência social brasileira (1970-1995). São Paulo: Sumaré, 1999. p. 183-221. Apud Teixeira (2012). COSTA, Claudia de Lima. O tráfico no gênero. Cadernos Pagu, Campinas, SP, v. 11, p. 127-140, 1998. Apud Teixeira (2012). COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Teoria e práxis feministas na academia: os núcleos de estudos sobre a mulher nas universidades brasileiras. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 2, 1994. Número Especial. Apud Teixeira (2012).

Embora a explicação de Miriam Grossi para a adoção do termo “estudos feministas, de mulheres e de gênero” possa hoje parecer insuficiente ou até equivocada – no sentido de manter-se vinculada a um pensamento binário de gênero –, compreendo que sua denominação é ainda a mais apropriada. Penso em utilizá-la expandindo sua significação, compreendendo que a própria presença das perspectivas de gênero nesse campo de estudos já contemple a diversidade de identidades que escapa da lógica binária feminino-masculino e que vem sendo, felizmente, reconhecida e representada também no campo científico.

A partir das contribuições dessas autoras, então, reformulei a redação de minha pergunta de pesquisa, buscando precisão e posicionamento demarcado em relação ao objeto a ser estudado. Assim, cheguei ao seguinte problema, que passou a orientar esta proposta:

Como docentes da educação básica brasileira têm desenvolvido pedagogias feministas no contexto da modernização conservadora?

Com esse problema, entendi ainda conseguir recuperar as práticas que, sim, são promotoras de igualdade sexual e de gênero, mas que carregam já em seu nome as origens dos estudos e movimento social que complexificam o olhar para a realidade e fornecem recursos para sua transformação. Para tratar dessas práticas com os sujeitos da pesquisa, inclusive, chamei-as de “práticas pedagógicas feministas” apenas. Com isso, busquei atrair um grupo específico de docentes que se percebem, de alguma forma, como agentes de transformação e tensionamento das estruturas hegemônicas. Busquei aprender com e analisar como e por que desenvolvem esse trabalho, que assim identificam.

Trata-se de um problema com largo alcance de objetos e sujeitos de pesquisa, vide o campo contemplar escolas de educação básica de todo o país – e essa foi uma escolha intencional. Provocada pelas radicais transformações sociais decorrentes do isolamento requerido durante a pandemia de covid-19, vi-me forçada a repensar caminhos de pesquisa e o que consistia em um limitador, no sentido do distanciamento, transformou-se em definição de expansão de campo empírico. Dos planos iniciais de investigar práticas realizadas em escolas públicas, decidi contemplar também as privadas, como forma de explorar mais dos processos de autonomia e controle sobre o trabalho docente a depender dos contextos. Do desejo

de realizar observações ou mesmo uma incursão etnográfica em espaços mais restritos à localidade em que resido, passei a visualizar a potência da comunicação remota como uma maneira de expandir meus horizontes de investigação⁴. Nesse sentido, à época da “ida a campo”, esse campo ainda era incerto. A certeza era de que os sujeitos seriam docentes da educação básica brasileira que realizam práticas pedagógicas ancoradas nos estudos feministas, de mulheres e de gênero. Esses são detalhes mais profundamente discutidos no capítulo 4 deste projeto, referente à construção dos dados.

É importante ainda levar em consideração que as práticas educativas e os estudos em que elas se ancoram são elementos distintos: há um investimento intelectual entre a construção teórica e política e sua transformação em prática pedagógica, que não constitui um caminho direto, tampouco obrigatório. As práticas estudadas por vezes, inclusive, tensionam os próprios estudos feministas, de mulheres e de gênero, manifestando múltiplas frentes de ação e estratégias de tradução desse conhecimento em linguagem acessível para alunas, alunas e alunos, em conhecimento escolar. Esse é um ponto que foi considerado durante toda a caminhada de minha pesquisa.

A partir do problema posto, então, propus alguns desdobramentos que busquei investigar através dos objetivos específicos listados abaixo. São eles:

⁴ Uma nota de cunho extremamente pessoal se faz aqui necessária. Como muitas, muitas e muitos, vivenciei desafios internos imensos diante da pandemia. Para além de não conseguir visualizar inicialmente o formato que tomaria a pesquisa com que sonhava há tantos anos, diante da impossibilidade de contato físico com os sujeitos e espaços que buscava investigar, vi-me diante de uma conjuntura nacional tomada pelo negacionismo. Parecia-me difícil compreender o propósito de seguir dedicando minha vida à pesquisa e à ciência em um país que, a exemplo de seu então presidente, bradava contra a vacinação da população, resistia ao uso de máscaras e ao distanciamento social. Vi-me perdida e deprimida por longos meses durante esse processo, com medo inclusive de perder a bolsa de estudos que recebia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Considerei inúmeras vezes desistir do doutorado. E sinto a necessidade de partilhar minha experiência, mesmo que em nota de rodapé, em uma postura feminista de sensibilizar e reconhecer a subjetividade como parte indissociável de minha prática de pesquisadora. Não há, para mim, um “lado bom da pandemia”. O fato de eu ter transformado e expandido meu campo empírico a partir das limitações que o distanciamento social me impôs não são um “ponto positivo” disso tudo. São apenas uma contingência que forçou uma saída diferente. Com ela me adaptei e também me motivei, reencontrando propósito para essa pesquisa, para meu eu-pesquisadora. De forma alguma, entretanto, desejo transmitir a sensação de que o devastador número de mortos em nosso país, com uma parcela imensa que poderia ter sido evitada, tem algo de bom. Sinto profundamente que tenhamos passado por tudo isso e tido tantas existências injustamente interrompidas diante da criminosa condução desse processo pelo governo que ocupava a presidência do país.

- a) construir um retrato⁵ de pedagogias feministas desenvolvidas por docentes da educação básica do Brasil, através de um mapeamento com formulários virtuais via método bola de neve e entrevistas semiestruturadas;
- b) levantar as percepções das/dos/des docentes participantes acerca do sucesso das práticas educativas feministas mapeadas;
- c) investigar os atravessamentos sociais, políticos e pedagógicos entre as características das instituições de ensino e o desenvolvimento de pedagogias feministas;
- d) investigar as motivações das/dos/des docentes para a realização de práticas educativas feministas em um contexto de modernização conservadora;
- e) identificar reverberações das práticas realizadas na comunidade escolar, para além de estudantes, a partir da percepção das/dos/des docentes;
- f) distinguir quais vieses feministas podem ser mais – ou menos – percebidos nas práticas estudadas;
- g) nomear estratégias, facilidades e desafios encontrados por docentes para incorporar as contribuições dos estudos feministas, de mulheres e de gênero às práticas educativas.

No capítulo a seguir, em que apresento os referenciais teóricos que orientaram a constituição desta pesquisa, detalho também explicações acerca da escolha dos objetivos específicos propostos. Suas redações estão diretamente conectadas com as perspectivas teóricas adotadas para a condução da pesquisa e, mais adiante, com os caminhos metodológicos selecionados.

⁵ Porque não se tinha a pretensão de realizar uma pesquisa exaustiva e representativa da realidade, fiz uso da analogia do “retrato”, em diálogo com “uma história” que me proponho a contar. Inspiro-me no trabalho desenvolvido por Natascha Hoppen, que se propôs a realizar um retrato do campo dos estudos de gênero no Brasil em sua pesquisa. Segundo a autora, “[...] escolhi a analogia do retrato: um retrato fotográfico dá a impressão de objetividade, de retratar o ‘real’ (ou de ser fiel à ‘realidade’), mas o que faz de fato é retratar o olhar da fotógrafa, com toda sua subjetividade, crenças e preconceitos, perpassados ainda pelas ferramentas utilizadas e disponíveis (câmera, tipo de lente, luz, ângulo, ou os softwares de captura dos dados, de conversão e de edição) e características do objeto do retrato (a personalidade, humor, fisionomia da pessoa retratada, ou as particularidades dos dados, sua disponibilidade, completude, atualização, etc.). E é um retrato do exato instante em que foi fotografado e analisado: dias depois já seria diferente, os dados estão em constante atualização, modificação e evolução. Então, nesta tese, tentei fazer alguns retratos dos estudos de gênero no Brasil, um pouco mais amplos do que os anteriormente feitos.” (HOPPEN, 2021, p. 328).

2 LENTES PARA LER O MUNDO

Neste capítulo, apresento os referenciais teóricos que foram fundantes para a estruturação de minha pesquisa e, além disso, busco estabelecer conexões que justifiquem sua adoção. Inicialmente localizada no campo dos estudos educacionais críticos, esta tese responde a uma tradição da Sociologia da Educação que realizou vasta construção teórica no sentido de compreender a escola como um espaço tramado pelas contradições. A teoria da reprodução, presente no trabalho de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) e levada adiante por pensadores da educação como Michael Apple (1999), contribuiu para a identificação de processos de (re)produção de desigualdades sociais através dos sistemas educativos e, adiante, também de seu combate (APPLE, 1999; SILVA, 2005). Os espaços, dinâmicas e sujeitos das escolas, quando entendidos desde a perspectiva crítica, são perpassados de forma inevitável por relações de poder como classe, raça e gênero. Suas reflexões auxiliaram a compreender a educação como espaço de disputa que, intrinsecamente contraditório, proporciona tanto a propagação de estereótipos, preconceitos e desigualdades, quanto a criação de estratégias de resistência (GANDIN; HYPOLITO, 2003).

De forma consoante, uma das relações que progressivamente tem recebido atenção do pensar científico sobre educação é a das dinâmicas baseadas em gênero. As desigualdades provocadas por uma sociedade que se estrutura e discrimina, também, por essa categoria têm sido percebidas como parte fundamental das dinâmicas de socialização (e produção, reprodução e resistência) nos espaços escolares. Intelectuais já canônicas na área como Guacira Lopes Louro (1997) contribuíram para a popularização desse pensamento no Brasil, agregando complexificadores da leitura do social, questionando e visibilizando comportamentos sexistas naturalizados e difundidos na educação. Através de suas construções teóricas, tensionando entendimentos tradicionais do que seria “naturalmente” feminino e masculino, autoras, autores e autories dos estudos de gênero têm provocado os sujeitos da educação a refletir sobre seus papéis para a transformação social (MEYER, 2004).

Embora tenham contribuído em muito para a popularização da categoria de gênero como um modo de interpretação do social, os estudos feministas parecem não ter a mesma aderência na produção científica em geral e, em específico, naquela

sobre educação. De alguma forma invisibilizados, os estudos feministas e de mulheres, segundo Miriam Grossi (2004), devem ser reconhecidos de forma indissociável da produção dos estudos de gênero, uma vez que carregam o compromisso político da contestação e ação crítica contra os sistemas hegemônicos sociais – fortemente ancorados em uma herança patriarcal e racista. Sua menor popularidade em relação aos estudos de gênero, segundo a autora, estaria ligada a uma rejeição ao rótulo.

No campo teórico, apesar da grande maioria das pesquisadoras se considerar feminista, algumas não se identificam como tal, em parte porque o termo feminismo remete para muitas delas a um caráter militante no qual muitas não se reconhecem (e, neste caso, particularmente jovens pesquisadoras que não se sentem discriminadas ou vítimas da opressão masculina), em parte porque algumas delas que trabalham com homens e masculinidades se sentem mal-vistas dentro do campo. Outras não se reconhecem como feministas e sim como cientistas sociais porque acham que o conceito de gênero é um conceito como outros da teoria social contemporânea (como classe, geração ou raça).

Estes embates falam muito mais de lutas políticas pela hegemonia dentro deste campo do que do efetivo reconhecimento de que se trata, hoje no Brasil, de um espaço permeado de pluralidade. Não me parece que haja tantas divergências teóricas entre as pesquisadoras, que é possível, sim, conciliar autoras de diferentes origens teóricas ou temáticas. (GROSSI, 2004, p. 218).

É nesse sentido que argumenta a autora pela adoção do termo “estudos feministas, de mulheres e de gênero”, conforme anteriormente anunciado e adotado como o mais apropriado para a execução deste projeto. Visando discutir os impactos desses estudos no campo da educação, então, apresento o subcapítulo 2.2, “Todo mundo deveria querer uma educação feminista”. Nele, coloco em diálogo contribuições de autoras e autores de perspectivas teóricas bastante plurais para a busca de uma educação não-sexista e, mais do que isso, uma educação efetivamente feminista. Antes disso, entretanto, considero necessário apresentar algumas lentes de compreensão do mundo que podem ser percebidas como ferramentas teóricas de largo alcance, nomeadamente os conceitos de hegemonia, ideologia e senso comum. Disso tratará o subcapítulo a seguir, em que anuncio minhas influências críticas neomarxistas – ou marxistas culturais – e busco ir as costurando à perspectiva feminista da realidade.

2.1 Hegemonia, Ideologia e Senso Comum: da caixa de ferramentas neomarxista para a pesquisa educacional feminista

Porque me proponho a fazer uma análise de fenômenos sociais, necessito de lentes que me auxiliem a compreender a sociedade. Necessito de teoria que fundamente a interpretação das dinâmicas que ocorrem entre indivíduos e entre grupos sociais; de teorizações que me auxiliem a entender a complexidade das relações sociais na realidade que pesquiso. O caso aqui é a escolha de uma teoria de largo alcance, que oferece leituras convergentes ao posicionamento teórico e epistemológico a que me filio – aqui, faço uso primordialmente da noção de hegemonia, desenvolvida por Antonio Gramsci nos cárceres da Itália fascista, e dos conceitos de senso comum e ideologia a ela circunscritos.

Antes de adentrar na teoria, entretanto, permito-me uma espécie de manifesto. Uma espécie de justificativa – que ninguém solicitou, mas que sinto necessária, dada a dinâmica que tenho percebido orbitar em alguns dos feminismos brasileiros (sejam eles na academia, sejam na militância das redes sociais). Falo aqui de uma contradição que poderia ser apontada pelo meu uso de referenciais masculinos do Norte global como suporte a minha pesquisa feminista no Sul.

Venho há quase 15 anos estudando e militando pelos feminismos. Nesse tempo, um dos textos que mais profundamente me tocou foi “Sob olhos ocidentais”, de Chandra Mohanty (2008). Em sua argumentação feminista decolonial, a autora convocava mulheres a refletir sobre o olhar para o Norte global como norma, para a mulher branca que é retratada como “a Mulher”, como sujeito único dos feminismos. Mohanty convocou-me a deslocar-me de perspectivas que não haviam sido criadas por e para mulheres de origens como as minhas – e também para aquelas de origens ainda mais diferentes ou periféricas que as minhas. Embora profundamente tocada por suas provocações, deparei-me, já nos estudos de mestrado, com a contradição de situar-me em um grupo de pesquisa que 1) não estudava feminismos; 2) se utilizava majoritariamente de referenciais masculinos e 3) esses referenciais, majoritariamente, serem de homens pertencentes ao Norte global. Embora particularmente desacomodada com essa constatação, não fui convocada a respondê-la e penso não ter estado pronta para abertamente discutí-la.

Chegado o momento de adensar meu fazer científico, agora no curso de doutorado, voltei à contradição que pensava encontrar em mim mesma. E, aí, o

momento de perceber que “não era bem assim”. Além do óbvio fato de trazer comigo também referenciais de dezenas de mulheres que leem e teorizam sobre o mundo desde uma perspectiva feminista, como ficará mais explícito muito em breve neste texto, cabe contextualizar que homens (ou que teorias suas) são esses a que me filio. E porque defendo que suas perspectivas me auxiliam na compreensão do mundo.

De Marx, me agarro na leitura de Antonio Gramsci; de Gramsci, na leitura de Raymond Williams, Stuart Hall e Michael Apple. Hegemonia como conceito organizador do pensamento social. Conceito sacralizado por homens. Porém... não é uma adesão acrítica e descompromissada essa que faço. Não aderi a tais perspectivas por partilhá-las com meu grupo de pesquisa ou com meu orientador, exclusivamente. Faço isso por perceber o potencial de complexificação do olhar para o social que permitem. E pelas pontes que possibilitam criar com os feminismos e com a educação crítica.

Em verdade, descobri ainda que faço coro junto a outras feministas, que encontram no trabalho de Gramsci uma teoria fértil para analisar e potencialmente transformar a sociedade que habitamos. Faço coro junto às feministas que resistem à redução da discussão da desigualdade de gênero exclusivamente atrelada à identidade e à diferença; de forma nenhuma colocando como desimportantes tais aspectos, mas ecoando a necessidade da crítica política e econômica – da crítica anticapitalista e antirracista – junto à antipatriarcal. Faço coro junto às feministas que reconhecem o trabalho já feito por Gramsci e por Paulo Freire, homens que possivelmente seriam descartados em uma leitura superficial que exclui sujeitos não-mulheres do que seria um *verdadeiro* movimento feminista. Faço coro junto a Silvia Federici, bell hooks, Gaby Weiner, Veronica Gago – feministas anticapitalistas e antirracistas que, também, exploraram teorias como a da hegemonia para complexificar o olhar para o real.

Em 2019 foi inaugurada a revista *Catarsis* (2019), em uma parceria de coletivos argentinos preocupados com a produção intelectual sobre a realidade contemporânea a partir dos aprendizados de Gramsci. Seu propósito é entender a produção do autor de forma viva, buscando interpretar e transformar a realidade latino-americana. O primeiro número da revista foi inteiramente dedicado ao diálogo feminista com Gramsci e tem-me sido um forte respaldo – abrandando temores dessa contradição que sentia tomar-me e fortalecendo argumentos de que é, sim, frutífero seu uso para a construção científica e militante feminista.

Assim, passo aqui à apresentação dos conceitos que me utilizo e das interpretações deles que elejo. São, sim, interpretações, uma vez que teorias que já há muito circulam são também há muito interpretadas, adaptadas e, não com pouca frequência, distorcidas. Há aqui críticas incorporadas a leituras talvez demasiado literais ou deterministas do que aprendemos com Marx e Gramsci; há aqui também a constatação de que a própria produção não linear dos autores permite distintas interpretações de alguns de seus argumentos – por isso, há um posicionamento para além da apresentação da teoria.

Hegemonia é um conceito mobilizado por Antonio Gramsci (1999) a partir de seus Cadernos do Cárcere, escritos entre 1929 e 1935, de forma oscilante e até de polissêmica interpretação (LIGUORI; VOZA, 2017). Escreveu, em 33 cadernos que lhe foram fornecidos aos poucos ao longo desses anos, “[...] para enfrentar e superar o desgaste material e moral a ser gerado pela vida carcerária, que ele já previa de longa duração.” (COUTINHO, 1999, p.7-8). A produção descompassada e não linear que caracterizou sua escrita nesse período, como já anunciado, tem historicamente provocado certa multiplicidade de leituras e aplicações. Se sabe, entretanto, que embora tenha sido preso pelas forças de Mussolini por sua periculosidade intelectual, em uma tentativa de refrear suas ações vinculadas ao Partido Comunista Italiano, Gramsci produziu uma obra que propunha que fosse *für ewig* – “para sempre”, em alemão (MENDEZ, 2020).

Em estudo e análises históricas profundas, Gramsci discutiu uma variedade de temas, que é hoje interpretada como parte dessa intenção de escrever *für ewig*, para além da conjuntura em que se encontrava. Refletindo sobre os desafios e crises do movimento socialista, as dificuldades encontradas pela União Soviética e sobre a sucessão histórica que incorreu na ascensão do fascismo, Gramsci produziu, em verdade, lentes capazes de complexificar a leitura desse longo processo que confluía no momento que vivenciava. É necessário sinalizar que o próprio Gramsci, de acordo com Álvaro Gabriel Bianchi Mendez (2020), criticava a análise política a partir de analogias históricas, em uma concepção de tempo circular que entenderia a natureza humana de forma fixa, justificando a repetição de fenômenos sociais através da história.

Para Mendez, o historicismo construído por Gramsci não permite esse tipo de interpretação da realidade, uma vez que não se propunha a estabelecer modelos ou

analogias possíveis de transposição com a realidade de outros tempos. Seu objetivo era, sim, compreender esse processo, identificando as complexas dinâmicas de funcionamento da sociedade – e que incorreram em reflexões políticas passíveis de estabelecer conexões com contextos para além daquele em que se encontrava.

É o caso do conceito gramsciano de hegemonia que aqui me proponho a apresentar através, principalmente, das contribuições de Raymond Williams (2000). A hegemonia pode ser explicada, inicialmente, em sua oposição ao domínio. Ao refletir sobre os processos de organização societária, Gramsci chamava a atenção para uma necessária distinção entre aquilo que ocorre em momentos de crise social, através do domínio político baseado na coerção – configuração que aqui nos remete primordialmente às ditaduras –, e o que se passa em momentos em que o poder político não se dá tão exclusiva e explicitamente demarcado. Nesse sentido, é a hegemonia que se manifesta, como uma complexa combinação de fatores sociais, culturais e políticos a conduzir, condicionar e limitar as experiências dos indivíduos inseridos em sociedade, a partir da distribuição ou interdição de poder e influência.

Para Williams (2000, p. 113), a hegemonia:

É todo um conjunto de práticas e expectativas, sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa percepção de nós mesmos e nosso mundo. É um sistema vivido de significados e valores – constitutivo e constituidor – que, ao serem experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de sua vida. Em outras palavras, é no sentido mais forte uma “cultura”, mas uma cultura que tem também de ser considerada como o domínio e subordinação vividos de determinadas classes.

Ao interpretar as dinâmicas sociais, assim como Marx, Gramsci considerava significativo o fenômeno de grupos subalternizados que compartilhavam das percepções societárias de grupos dominantes. Sua produção, entretanto, explica tal fenômeno como uma forma de controle social que vai além da dominação através da economia e da política. É também no controle de tipo cultural, segundo Gramsci, que a hegemonia efetua seu ancoramento na sociedade, instalando-se através das instituições de educação, família, religião e meios de comunicação. Para Williams, o conceito de hegemonia é mais preciso na compreensão de sociedades

complexamente organizadas, que não mais podem ser interpretadas de forma determinista, em termos de “manipulação, corrupção e traição” (2000, p. 132). Ao complexificar as análises, extrapolando o olhar restrito somente aos aspectos políticos e econômicos que compõem a realidade, a noção de hegemonia traz à tona o caráter *prático* das formas de dominação social.

Nessa leitura, grupos que possuem o poder – a hegemonia – não são aqueles que apenas impõem, aberta e/ou violentamente, suas demandas e ideário. Na disputa por hegemonia que se dá no tecido social, há um trabalho criativo de convencimento, que se baseia nas experiências práticas, nos medos e desejos reais dos indivíduos. Não se trata do exercício autoritário de poder das classes dominantes sobre as classes dominadas, como poderia uma leitura determinista indicar. “Para serem efetivas, elas [as ideologias hegemônicas] precisam estar associadas a problemas reais, experiências reais.” (APPLE, 1997, p. 39). A dinâmica social contemporânea do mundo ocidental, segundo Michael Apple, é tramada de inúmeros tensionamentos por hegemonia que, de forma contínua, acessam as mais diversas (e reais) demandas e inseguranças dos seres humanos.

Antes de avançar na elucidação desse processo de disputas por hegemonia, entretanto, é necessário esmiuçar o conceito de ideologia – visto que é ela, ou melhor, elas – no plural – que estão em disputa continuamente. Na dinâmica desvelada por Gramsci, o poder hegemônico é disputado a partir da concorrência de percepções de mundo, de explicações da realidade e de projetos societários de diferentes grupos sociais. Essas percepções dizem respeito às ideologias.

Presente no vocabulário cotidiano contemporâneo, o conceito de ideologia tem sido mobilizado em uma infinidade de contextos e com significações bastante diversas. Durante a presidência de Jair Bolsonaro no Brasil, foi frequente ouvir nos noticiários e análises políticas a menção à “ala ideológica” de seu governo. Nesse contexto, majoritariamente, percebemos comunicadores se referindo a membros do governo ocupados com a defesa e propagação dos valores neoconservadores (patriarcais e racistas) no âmbito da política e, também, na formação de opinião popular (ALA, 2021; PEIXOTO, 2021). Ao mesmo tempo, membros dessa mesma “ala ideológica” foram (e seguem sendo) ouvidos atacando aquilo que consideram uma “doutrinação ideológica” que estaria ocorrendo nas escolas brasileiras: desde a perseguição à chamada “ideologia de gênero”, narrativa conservadora ocupada em

interditar a promoção da igualdade e diversidade de gênero na educação⁶ (MIGUEL, 2016), até manifestos do próprio presidente defendendo a distribuição de livros didáticos “sem ideologia” nas escolas (GOVERNO, 2020).

Chamo a atenção para a forte presença do termo “ideologia” no contexto cotidiano da sociedade contemporânea – e mais especificamente desse que se costura ao cenário político – porque o trabalho de definição do conceito perpassa, também, reconhecer sua polissemia. Embora surgido ainda antes, o conceito de ideologia consagrou-se a partir do uso feito por Marx e Engels em sua obra “A Ideologia Alemã”, de 1846. Preocupados com o desvelamento do que seria a verdade material e social em que estariam inseridos os indivíduos na sociedade, Marx e Engels desenvolveram uma contundente e hoje largamente conhecida crítica àquilo que seria uma “ciência das ideias”, um empirismo abstrato que falsearia a realidade e impediria a libertação dos sujeitos (WILLIAMS, 2000; HALL, 2003).

Não é sem ironia que observo que a conceituação oferecida por Marx e Engels é, se não a mesma, extremamente próxima à manifesta no discurso bolsonarista recorrente. Trata-se da popular concepção de ideologia como “[...] um sistema de crenças ilusórias – ideias falsas ou falsa consciência – que pode ser contrastado com o conhecimento verdadeiro ou científico [...]” (WILLIAMS, 2000, p. 71). Ainda que tal leitura mencione respaldo em uma verdade científica e que a cruel e criminosa condução do governo Bolsonaro na (não) prevenção, (não) contenção e (não) resposta à pandemia de covid-19 tenham provado seu convicto discurso negacionista, há um inegável apelo à *verdade*. Na repetição de palavras bíblicas, Bolsonaro foi ouvido anunciar, desde antes de sua eleição como presidente, “E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará” (URIBE; FERNANDES, 2019). Está posta, em seu discurso, a premissa da busca pela verdade em oposição à ideologia.

Para Raymond Williams (2000), assim como para Stuart Hall (2003), desde uma leitura materialista cultural – ou neomarxista –, a compreensão de ideologia não pode ser reduzida a tal significado. Compartilhado inclusive por autoras e autores marxistas, esse entendimento retrata a ideologia como um véu a encobrir a realidade, que impede os indivíduos de identificar as “distorções” em que se situam suas condições de existência. Segundo Hall (2003), na produção de Karl Marx essa noção

⁶ A cruzada contra a chamada “ideologia de gênero” no âmbito educacional brasileiro e seus fundamentos “antigênero” e “antifeministas” serão mais amplamente discutidos no capítulo 3 desta tese.

estabelece uma correspondência direta entre a posição de um indivíduo na estrutura social e as representações do mundo.

Essa é, no entanto, uma leitura determinista. Nela, a percepção de mundo dos grupos dominantes – sua ideologia – seria fixamente correspondente às relações materiais dominantes, deixando escapar a complexidade da formação social que não se restringe às dinâmicas econômicas. Nessa perspectiva de Marx, e na produção daquelas/es que aderem a tal concepção, pressupõe-se a existência de uma verdade final, um ponto de lucidez a ser atingido, uma *verdadeira sabedoria* (WILLIAMS, 2000).

É nas palavras de Stuart Hall que fundamento a insuficiência dessa leitura determinista. Para Hall (2003), compreender ideologia como um falseamento da realidade faz “[...] com que as massas e os capitalistas pareçam ter um juízo fraco.” (p. 257), não sendo capazes de reconhecer as “distorções” ao passo que “[...] nós, com nossa sabedoria superior ou armados de conceitos adequadamente formados, o somos.” (p. 256). Não se pode escapar das ideologias.

O que Gramsci chamou, em alguns de seus cadernos, de “filosofia”, como um sistema fundamentado de pensamento, como uma concepção geral da vida e do mundo (LIGUORI; VOZZA, 2017), é aqui entendido como “ideologia”. Trata-se de um conjunto de:

[...] referenciais mentais – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona. (HALL, 2003, p. 250).

São essas interpretações coletivas de mundo que concorrem nos processos de disputa por hegemonia, de forma contínua. Nessa esteira, o trabalho de Gramsci é considerado uma revolução teórica por demarcar que a adesão de classes e grupos subalternizados pela ideologia de classes dominantes não se dá por domínio ou imposição. O que se passa na hegemonia, nas palavras de Williams (2000), é a “saturação da realidade”: um efeito de compatibilidade e retroalimentação entre as experiências concretas dos sujeitos e as explicações sobre a realidade ofertadas pelos grupos hegemônicos. Essa é uma interpretação que se dá possível a partir do entendimento das ideologias em sua inscrição prática, que não somente conecta

processos mentais à materialidade, mas que também produz a realidade (HALL, 2003).

Se pensarmos no contexto de sociedades desenvolvidas no sistema capitalista, através das lentes da hegemonia, é possível entender como tantos sujeitos são capturados pela narrativa da meritocracia, por exemplo. A premissa de que talento, esforço e dedicação devem ser valorizados e de que a ascensão social estaria exclusivamente a eles conectada é deveras sedutora: constrói-se de forma a ignorar as desigualdades geradas pelo funcionamento do sistema neoliberal e, no caso do Brasil, herdeiro da colonização, do patriarcalismo e da escravização racista, fazendo restar apenas o livre arbítrio e a individualidade como componentes do campo de ação dos indivíduos. A vivência de sujeitos que, por alguma razão, são casos excepcionais de sucesso na ascensão social apesar da conjuntura adversa é tomada como materialização da noção de meritocracia. Um episódio de um programa televisivo que conta a narrativa heroica de alguém pode ser suficiente para fundamentar essa confiança, fazendo parecer que é essa a única interpretação possível da realidade – e que os demais não estariam se esforçando o suficiente para obter os mesmos resultados. Para Williams, “[...] as pressões e limites do que pode ser considerado em última instância um sistema cultural, político e econômico dão a impressão à maioria de nós de serem pressões e limites da simples experiência e do senso comum.” (2000, p. 131, *tradução minha*).

A compreensão do senso comum é cara a Gramsci e à noção da hegemonia. É através dele que se propagam distintas e antagônicas ideologias e é nele, também, que são disputados aliados e apoiadores por grupos hegemônicos e contra-hegemônicos. “O senso comum é uma arena de luta ideológica.” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 76).

O senso comum poderia ser definido como um conjunto desorganizado de crenças religiosas, culturais, de opinião, folclóricas e políticas. São crenças difusas, múltiplas e frequentemente contraditórias partilhadas pelos grupos sociais. Segundo Gramsci (1999), todos os indivíduos dispõem da capacidade de exercer reflexões intelectuais e de ter opinião – opondo-se aí a um pensamento elitista de que somente filósofos/ideólogos seriam capazes de refletir sobre e agir na sociedade. A diferença que consta como basilar é o fato de o senso comum ser habitado, simultaneamente, por fragmentos de ideologias distintas e, frequentemente, contraditórias e ser ele a

base para as respostas mais instintivas dos sujeitos quando de sua formação de opiniões ou leitura do mundo.

O que interessa especificamente para a presente tese é que através do senso comum teorizado por Gramsci ocorre o convencimento nas disputas por hegemonia: na confirmação prática das pulverizadas e contraditórias ideias dessa opinião popular difusa (APPLE, 1997). Associadas a tais experiências vividas, que por vezes parecem confirmar a diversidade de referências ideológicas presentes no senso comum, surgem inquietações que podem tanto fortalecer elementos do pensamento hegemônico quanto oportunizar fissuras nele.

É reconhecida certa flutuação conceitual no que diz respeito ao senso comum teorizado por Gramsci no decorrer da escrita dos esparsos, física e temporalmente distantes, cadernos. Sabendo disso, e fazendo uso das palavras do próprio autor, aqui filio-me à explanação exposta a seguir, que converge com minha construção teórica e dialoga com as autoras e autores gramscianos cujas interpretações mobilizo. Gramsci afirma, em seu 11º caderno, que não é possível determinar:

[...] a inexistência de verdades no senso comum[, mas] [...] que o senso comum é um conceito equívoco, contraditório, multiforme, e que referir-se ao senso comum como prova de verdade é um contra-senso. É possível dizer corretamente que uma verdade determinada tornou-se senso comum visando a indicar que se difundiu para além do círculo dos grupos intelectuais, mas, neste caso, nada mais se faz do que uma constatação de caráter histórico e uma afirmação de racionalidade histórica; neste sentido, contanto que seja empregado com sobriedade, o argumento tem o seu valor, precisamente porque o senso comum é grosseiramente misoneísta e conservador, e ter conseguido inserir nele uma nova verdade é prova de que tal verdade tem uma grande força de expansividade e de evidência. (GRAMSCI, 1999, p. 118).

É de especial importância a concepção do senso comum para minha pesquisa. Nele, conforme sinaliza Gramsci, estão permeados crenças e valores conservadores, assim como argumentos baseados em evidências científicas que compõem uma base difusa e contraditória a orientar as respostas cotidianas e automáticas que os sujeitos dão à dinâmica da vida social. Há no senso comum, inerentemente conservador, espaço para a disputa, em que movimentos contra-hegemônicos logram, por vezes, inserir fragmentos de suas agendas.

Em grupos focais com professoras vinculadas à Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, em minha pesquisa de mestrado (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018), pude constatar na prática a emergência de posicionamentos contraditórios advindos do senso comum por elas partilhado. Ao mesmo tempo em que havia percepções tradicionalmente vinculadas a uma concepção de mundo conservadora, tal como o entendimento binário e heteronormativo da leitura de gênero, havia também manifestações sobre a importância da equidade de direitos entre mulheres e homens – uma premissa que se popularizou e conquistou espaço de verdade no senso comum como fruto da militância e produção teórica feminista.

Para a presente pesquisa, para além de fundamentar a análise das relações sociais, o entendimento da disputa por hegemonia no senso comum também se faz necessário para investigar uma hipótese: estariam docentes contribuindo para o estabelecimento de novas verdades no senso comum através da criação de pedagogias feministas?

A produção teórica feminista mais recente aponta para uma crescente produção de fissuras no discurso hegemônico global. Segundo o coletivo editor da revista *Catarsis*, o movimento feminista tem sido capaz de:

[...] instalar sua agenda no debate público. [...] sua força se deve ao fato de que seus sentires e pensares se dirigem, falam e desafiam a toda a sociedade. Tem uma intenção generalizante, questiona nossos modos de vida e de organização, e irradia uma concepção de mundo alternativa e ao mesmo tempo alterativa. Toca nas fibras do naturalizado, nas crenças e nas formas de sentir, abala o “senso comum”, nomeado por Gramsci, que nos orienta na vida e na atividade cotidiana. E tudo isso está na base da hegemonia dominante, que é cultural, ética e política.

Mas o potencial desse movimento é que ele tem a capacidade de desconstruir o lugar de um setor social - majoritário, aliás - que é um pilar na produção e reprodução das relações sociais capitalistas. E, ao fazê-lo, destampa a panela, questiona a divisão sexual do trabalho e descobre as opressões racistas e patriarcais do capitalismo colonial que a sustentam. (CATARSIS, 2019, p. 4, *tradução minha*).

Em um contexto contemporâneo de tantos avanços de agendas neoliberais e conservadoras em escala global, o movimento feminista é reconhecido como um dos que mais pressão tem provocado como forma de resistência a retrocessos e busca por mais direitos igualitários. “As mulheres riscaram o chão. Com as unhas. Não é um de repente, é um processo. Mas algo emergiu com força, também por conta da

facilidade de mobilização das redes sociais que, se destroem – e destroem –, também rompem. E fazem irromper.” (BRUM, 2017, *documento online*). Compreender essa realidade provoca-me a investigar que papel têm tido as/os/es docentes que levam essa preocupação às escolas.

Nesse cenário, a palavra *processo* merece atenção. Ainda que estejamos testemunhando essa onda feminista global se expandir, a teoria de Gramsci auxilia a evitar uma romantização da leitura da realidade: os tensionamentos por hegemonia são caracterizados por seu *processo contínuo*. Para Williams (2000, p. 134, *tradução minha*), “Uma hegemonia dada é sempre [...] um complexo efetivo de experiências, relações e atividades que tem limites e pressões específicas e mutáveis.”. Não sendo estanque, tampouco garantida, a hegemonia está sempre em embate – há sempre resistências, contra-hegemonias, ou hegemonias alternativas. “A realidade de toda hegemonia, em seu sentido político e cultural, é que, ainda que por definição seja sempre dominante, jamais o é de um modo total ou exclusivo.” (Idem, p. 135).

As iniciativas de resistência e contra-hegemônicas cumprem um papel fundamental. Para além de significarem fissuras e embates em relação àquilo que se apresenta como a única realidade possível, para além de serem necessários como enfrentamento constante ao *status quo* e busca da transformação social, contraditoriamente, movimentos e ações contra-hegemônicas provocam também os grupos dominantes a realizar a manutenção de seu controle. Para Williams (2000, p. 135), “[...] a função hegemônica decisiva é controlá-las, transformá-las ou até mesmo incorporá-las.” (p. 135).

A incorporação de pautas contra-hegemônicas por grupos dominantes não é um tema de difícil identificação na realidade contemporânea. É crescente a exploração capitalista de valores nascidos progressistas, como a propagação do feminismo liberal como estratégia de *marketing* de empresas focadas na estética feminina plural, ou mesmo o surgimento de um novo sistema de consumo focado especificamente na comunidade LGBTQIA+, o chamado *pink money*. O próprio vocabulário feminista tem sido apropriado ao longo das décadas pelo Estado e pelas instituições, em escala global (NASH, 2006), embora não necessariamente tendo sido acolhidas as demandas a que as palavras estavam associadas. Ainda mais recentemente, têm crescido as críticas em relação à propagação do termo “empoderamento”, criado nos anos 1960 por movimentos estadunidenses de

feminismo negro (VIEIRA *et al.*, 2009), que vem sendo mobilizado de forma acrítica e mercadológica. Kathryn Moeller (2018) também investigou o tema ao identificar grandes corporações multinacionais capturarem e neutralizarem as críticas feitas a suas práticas desumanas de negócios por uma via de promoção de “projetos de empoderamento” de meninas e mulheres de regiões por elas exploradas, em estratégias de espetacularização da pobreza e reforço da sobrecarga da esperada melhoria social sobre essas mesmas meninas e mulheres. Todos esses são exemplos da hegemonia tendo sua manutenção efetuada, em que os grupos que a detêm são capazes de incorporar e moldar aquilo que ameaça seu poder, podendo provocar inclusive uma sensação de que há avanços para os grupos de resistência.

Ao mesmo tempo, no caótico, difuso e contraditório senso comum, já é possível observar transformações decorrentes do enfrentamento. Como indicava Eliane Brum (2017), o chão está marcado, denotando, se não novas verdades, fissuras profundas num senso comum historicamente machista e patriarcal. Embora ainda recentes, há transformações radicais na sociedade que podem fundamentar essa afirmação.

Em 1932, as mulheres brasileiras conquistaram o direito ao voto. Em 1962, o direito das mulheres brancas de trabalharem sem necessitar da autorização de seus maridos. Enfim, na Constituição de 1988, passaram a ser reconhecidas como iguais aos homens perante a lei brasileira (BRABO, 2008). Frutos da luta das mulheres, essas verdades, hoje institucionalizadas, fissuraram também o senso comum. No âmbito do discurso e das práticas cotidianas da contemporaneidade – no senso comum –, contestá-las é muito mais repreensível do que antes foi (muito embora seja sabido que na prática há desigualdades brutais entre distintos grupos sociais, em que os mesmos direitos são mais ou menos garantidos, a depender da classe e da raça/etnia de cada mulher, por exemplo).

Assim, minha intenção com a agregação dos conceitos de hegemonia, ideologia e senso comum nesta tese é apoiar-me em uma percepção ampla e complexa da realidade. Em um processo contínuo e relacional, composto por forças sociais e políticas não homogêneas, de acordo com Stuart Hall (2003), as bases da hegemonia se dão a partir de alianças. É necessário ter explícito que tais alianças estruturam a sociedade em cisões mais emaranhadas, contingenciais e intrincadas do que somente uma leitura simplista de Marx de “classes contra classes”, ou, desde

uma percepção ainda mais pulsante no senso comum, de “mulheres contra homens”, ou “brancos contra negros”.

Essa complexificação da leitura da realidade é um dos elementos presentes na práxis feminista, conforme anunciado nas primeiras palavras deste projeto. E, através do conceito de hegemonia e das dinâmicas sociais que ele desvela, busquei exercer análises complexas daquilo que encontrei em minhas incursões empíricas. Busquei compreender com que intenções e com base em quais referenciais professoras, professorias e professores têm levado práticas de educação feminista às escolas da educação básica; explorar que perspectivas se fazem mais ou menos presentes nessas iniciativas e que tipo de enfrentamento às forças hegemônicas tem se dado nesses ambientes. Busquei compreender se – e como – essas professoras, professores e professorias têm contribuído para o estabelecimento de novas verdades no senso comum, ao produzirem pedagogias feministas que encorajam o surgimento de novos sentidos e respostas ao cotidiano. Busquei com elas, elas e eles aprender e aprofundar iniciativas de condução de, se não novas verdades, um valente e potente movimento contra-hegemônico, também dentro da educação.

Embora não seja a única instituição carente de reformas e revoluções na sociedade desigual em que nos situamos, a educação é uma instituição singular que, ao mesmo tempo em que pode ser espaço e agente de reprodução, pode propiciar o desenvolvimento de ações significativas e transformadoras pela via da justiça social (APPLE, 2001). Justiça essa que deve, desde a perspectiva que passarei a apresentar adiante, incorporar o pensamento feminista.

2.2 Todo Mundo Deveria Querer uma Educação Feminista: contribuições dos feminismos à transformação da educação e da sociedade

Defender o feminismo, para bell hooks (2019a), e também para mim, é dispor-se a combater a opressão sexista. Essa é uma opressão entendida de forma estrutural, já que limita as possibilidades de existência de quem por ela é afetada. E não é a única. Defender o feminismo é integrar-se a um movimento que nos convoca a “[...] erradicar os fundamentos e as causas culturais do sexismo e de outras formas de

opressão social.” (p. 66). Todo mundo deveria querer uma educação preocupada com isso.

Imersa em leituras de autoras de perspectivas e localizações diversas, venho buscando pistas, argumentos e estratégias para justificar essa afirmação. Essa busca tem sido um desafio, que atribuo à pulverização do assunto em um variado universo de perspectivas teóricas e geográficas. Há quem relacione a educação aos feminismos; há quem defenda a importância de questões associadas ao gênero serem trazidas para o campo educacional. Mas para além das premissas mais básicas, os caminhos e propostas oferecidos à problemática advêm de lugares muito diferentes.

Então, anuncio: vou me permitir a heresia⁷. Aqui trarei contribuições para visibilizar esse entendimento desde lugares distintos de quem defende os feminismos e a educação baseada na justiça social. São feminismos, no plural, assim como as reflexões no campo educacional; mas aqui reúno princípios diversos em um diálogo arranjado para defender o que poderia configurar uma educação feminista. A baliza da conversa é a perspectiva crítica da realidade; é nela que costuro os argumentos encontrados.

Esses são movimentos teóricos feitos a priori para fundamentar a pesquisa realizada. Com eles, busco visibilizar os impactos positivos do amalgamento entre a defesa dos feminismos e a educação e aprender a reconhecer no que consiste uma iniciativa de inserção dessa perspectiva no espaço educacional. Mais do que isso, foi partir desses fundamentos que analisei meu objeto de pesquisa, não estabelecendo-os como réguas avaliativas, mas para ser capaz de identificar elementos convergentes para essa perspectiva de mundo e de educação. Foram princípios observados e considerados no momento de seleção e coleta de dados, assim como um referencial que se ilustrou na prática a partir da análise deles. Ao mesmo tempo, não é um referencial que representa a totalidade das lentes incorporadas para a realização de minhas análises – porque me propunha aberta, desde o início, a agregar novas chaves interpretativas à medida que minha leitura do campo demonstrasse essa necessidade.

É esse o esforço trazido neste subcapítulo: demonstrar, através da teoria desenvolvida por feministas, as contribuições (existentes e potenciais) desse

⁷ Gosto do dizer de Michael Apple quando, ao se situar nos estudos educacionais críticos, não teme fazer uso do que aprendeu com Michel Foucault, largamente associado aos estudos pós-estruturalistas. Ao comungar “religiões teóricas” divergentes, ele diz não ter medo de heresia (APPLE, 2000b). Nesse movimento, busco aprender com ele.

movimento social e teórico para a condução de transformações no campo educacional e na sociedade.

Um bom lugar para iniciar o raciocínio parece ser explicar por que surgem os feminismos. Surgem na constatação da existência do sexismo na sociedade. O sexismo pode ser entendido como toda prática que promove um tratamento diferenciado entre pessoas com base em seu sexo biológico – do qual são esperadas características e comportamentos bastante específicos. Através do sexismo, ideias de que “homens são assim e mulheres são assado” são formadas, contribuindo para a criação de estereótipos e normas (ACUÑA, 2019).

À medida que tais concepções se popularizam no senso comum – e são reforçadas pela própria produção científica através de estudos que parecem comprovar diferenças intelectuais entre seres humanos machos e fêmeas (SAFFIOTI, 1976) –, o sexismo se coloca como verdade, provocando a reprodução de preconceitos. O contexto social, cultural e histórico em que se inserem os indivíduos é desconsiderado nessa perspectiva e vemos, com o passar dos séculos nas sociedades organizadas, a proliferação de padrões concernentes ao que deveriam ser uma mulher ou um homem. Percebo aqui um exemplo simbólico da capacidade de universalização das hegemonias, como postulado por Gramsci (1999). À medida em que se apresentam como única verdade e a realidade parece confirmá-los, os discursos hegemônicos passam a retroalimentar-se: se já havia diferenças culturais entre mulheres e homens e há uma explicação que atribui tais diferenças à biologia, *só pode ser verdade*. Mais do que isso: *é natural e é assim que deve ser*.

O sexismo, no entanto, ainda se desdobra. Juntamente à ideia de que haveria diferenças biológicas que justificariam diferenças sociais entre os sexos, desenvolve-se um entendimento de *superioridade* dos homens sobre as mulheres. Nesse fenômeno cultural, valoriza-se a ênfase ou o exagero de características socialmente entendidas como masculinas, tais como o uso da violência, a crença de que as mulheres pertencem aos homens, a exacerbação da virilidade e a heteronormatividade: desenvolve-se o machismo. No modo machista de pensar, a figura desse “homem” culturalmente construído é o ideal e a régua de equiparação para todos os seres humanos. Quanto mais distante dessa régua, mais inferior é o sujeito (ACUÑA, 2019).

Note-se aqui um ponto chave para o entendimento do machismo que – dentre outras dinâmicas de poder – regula as relações sociais: as normas machistas não

afetam somente as mulheres de forma negativa. Para bell hooks (2019c), as políticas de dominação são um conector entre todos os indivíduos, em que tanto homens quanto mulheres podem agir de forma a serem dominadores/as ou dominadas/os – seja individual ou institucionalmente. Há entrelaçamentos entre os sistemas de dominação, tema que será debatido adiante a partir da perspectiva da interseccionalidade, porém é o patriarcal o mais facilmente perceptível, uma vez que figura desde o início da vida em sociedade, nas relações familiares. A partir de ideias pré-concebidas que associam a feminilidade ao cuidado, à inferioridade intelectual, à fragilidade, ou até mesmo à passionalidade, todo ser humano que dessas características se aproxima é, por consequência, entendido como feminino (ou efeminado). E, portanto, inferior aos homens ideais. Assim nascem preconceitos como a homofobia e a efeminofobia, em que homens associados à feminilidade em função de sua orientação sexual e/ou de sua performance de gênero efeminada são considerados “menos homens” e, por isso, alvos de discriminação e violência (MISKOLCI, 2011).

Assim, também, é que se constroem masculinidades negativas, em que homens não são encorajados a acessar os próprios sentimentos e emoções ao mesmo tempo em que têm comportamentos agressivos ou insensíveis compreendidos como provas de masculinidade. Outros casos, ainda mais complexos, se desdobram à medida que novas identidades e experiências subjetivas, afetivas e sexuais emergem na sociedade, tensionando normas binárias de gênero a partir do reconhecimento de pessoas *queer*⁸. Quanto mais distantes do dito normal, mais ameaçadas se veem as pessoas – vide um Brasil que figura no topo da lista dos países que mais matam pessoas trans, sendo quase 80% delas negras (ANTUNES, 2021), se adicionarmos uma preocupação interseccional a essa mirada. Normas sociais tão duras têm, historicamente, limitado as experiências de subjetividade. Em casos mais graves, e

⁸ Nas palavras de Guacira Lopes Louro, “*Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. [...] Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade [...]. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada [...]” (2001, p. 546). Ela vai além e afirma que a teoria que advém desses sujeitos provoca o pensar sobre “[...] a **ambigüidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero** mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação.” (p. 550, grifo meu).

não pouco frequentes, essas normas têm verdadeiramente interrompido existências. O machismo assassina cotidianamente.

Foi em resposta a essas desigualdades que surgiram os movimentos feministas e de mulheres, além dos LGBTQIA+, em distintas partes do mundo e de formas bastante plurais. Desde o século XIX, tem-se registro de organizações coletivas em busca de direitos igualitários e combate aos lugares socialmente atribuídos a diferentes grupos de indivíduos com base em seus sexos – fossem elas nomeadamente feministas ou não. O sufrágio, o acesso à educação, o combate a regimes autoritários e à violência de gênero, o reconhecimento e valorização das diferenças, o direito à sexualidade, ao prazer e ao aborto legal, gratuito e seguro... todos esses são temas que, ao longo dos séculos, têm mobilizado o fazer feminista, sendo exitosos em muitas frentes. Todos eles são resultantes da constatação de injustiças sociais fortemente baseadas no sexismo e no machismo; todos eles urgentes para multidões.

E foi também através dessas mobilizações e reflexões que entre as décadas de 1960 e 1970 surgiu uma categoria teórica para auxiliar nessa leitura de mundo. “Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo que socialmente se construiu sobre os sexos.” (LOURO, 1997, p. 21). Assim, ao negar que características físicas, anatômicas ou biológicas fossem as responsáveis pela produção de desigualdades sociais, algumas feministas estadunidenses propuseram o conceito de *gênero* (LOURO, 1997; MEYER, 2004; SCOTT, 1995).

A categoria surge como mais uma possibilidade de compreensão das dinâmicas sociais; como um dos constituintes das identidades dos sujeitos que são mobilizados em relações de poder (tais quais os são classe, raça/etnia, sexualidade, religião ou nacionalidade, por exemplo) e que organizam o social. Embora tenha significados em disputa, gênero aqui é uma categoria a ser compreendida em seu caráter histórico, social, cultural, contextual e relacional (MEYER, 2004). É mais um complexificador da leitura da realidade e que, na perspectiva feminista, agregou força de argumentação e luta, tanto no movimento social quanto na produção científica.

Segundo bell hooks (2019b, p. 43),

O movimento feminista se fortaleceu quando encontrou o caminho da academia. [...] criou uma revolução quando exigiu respeito pelo

trabalho acadêmico de mulheres, reconhecimento desse trabalho do passado e do presente e o fim dos preconceitos de gênero em currículos e na pedagogia.

Esse ponto de conexão é fundamental: quando a luta do movimento social adentra o campo científico da educação. Fortalecidas com a categoria de gênero, estudiosas e estudiosos defensores dos feminismos passaram a tensionar discussões sobre que educação estaria sendo ofertada nas escolas, em diversas partes do mundo. Integrando uma onda teórica que muitos autores definem como multiculturalismo (SILVA, 2005) – classificação que, particularmente, considero imprecisa ou insuficiente em função do viés de “nicho” que atribui às perspectivas complexas dos movimentos sociais e teóricos que levam em conta também a cultura, para além de dinâmicas de classe no olhar para a desigualdade –, os feminismos (assim como outros movimentos, tais quais o negro e o LGBTQIA+) passaram a encampar o debate sobre educação e currículo, pondo à prova percepções hegemônicas de uma educação universal que tem por régua o indivíduo homem, branco e heterossexual.

Um primeiro âmbito da educação que se sabe passível de transformação e melhora quando de sua abertura a premissas feministas é o trabalho docente. Historicamente feminizado e feminilizado, este é um trabalho que ao longo dos séculos teve sua percepção social alterada, com consequências severas no sentido da precarização (ACKER, 1995). Em um contexto quase paradoxal, a abertura do fazer docente às mulheres significava ao mesmo tempo expansão de possibilidades no mundo do trabalho – sobretudo para aquelas brancas e burguesas, note-se – e uma restrição à opção por um trabalho que seria adequado a uma mulher diante da leitura machista da sociedade. À medida que se tornou um “trabalho de mulher”, em função da expansão da educação de massas e da necessidade de mão de obra, a docência foi também passando a ser associada a características socialmente lidas como femininas. Assim, não ingenuamente, ensinar e cuidar passaram a ser funções correspondentes na leitura do senso comum – principalmente nos níveis mais iniciais de ensino (HYPOLITO, 1997). Uma professora que ensina porque ama crianças se torna um símbolo da devoção e do instinto materno inatos atribuídos a qualquer mulher; seja essa uma verdade individual ou não. Aqui, o sexismo e o machismo encontraram profunda fertilidade.

Além disso, compreende-se que a proletarização legada ao trabalho docente é, em alguma medida, uma extensão do controle patriarcal antes exercido de forma explícita sobre mulheres. O que antes se manifestava no cerceamento da livre circulação, ou no exercício de posse de homens sobre grande parcela das mulheres, se tornou inaceitável em termos legais à medida que avançaram as conquistas de direitos igualitários entre mulheres e homens. Assim, alguns autores argumentam que operar através da proletarização, intensificação e padronização do trabalho docente, sendo ele majoritariamente feminino, seria uma forma atualizada de condução do controle patriarcal (ACKER, 1995; APPLE, 1996).

Nesse sentido, em um contexto de urgência por condições de trabalho adequadas e de valorização do trabalho docente, como é o que se vivencia contemporaneamente no Brasil (OLIVEIRA, 2020), os feminismos têm muito a agregar. Com Silvia Federici (2013), aprendemos que uma das consequências da opressão capitalista e patriarcal sobre as vidas das mulheres é a execução do trabalho afetivo. Trata-se do desempenho de atividades laborais fortemente associadas à performance de características socialmente atribuídas ao feminino e que, por seu forte vínculo emocional, tendem a “amarrar” as trabalhadoras, afastando-as das possibilidades de organização coletiva por melhorias para a categoria. No caso do trabalho docente, ao pessoalizar e responsabilizar quem trabalha pelos sujeitos que atendem, a produção cíclica da desigualdade se alimenta, tornando sofridas ou mesmo impensáveis as perspectivas de insurgência ou resistência.

Poderia parecer contraditório sinalizar tal problemática uma vez que a categoria docente é, no Brasil, uma das mais organizadas. O histórico de sindicalização e conquistas de direitos através de pressão política é marcante no desenvolvimento da categoria no país e, notadamente, no estado do Rio Grande do Sul (GANDIN, 2002). Na contrapartida, ainda são tema de preocupação as disparidades de representatividade na liderança sindical quando se observam as proporções de mulheres e homens filiados a sindicatos. Não somente a percepção quantitativa importa, mas há fortes reflexões acerca do viés masculino e androcêntrico que dá o tom da atividade sindical no país e sua insuficiência para adaptar-se às mudanças históricas que vêm ocorrendo na identidade docente (FERREIRA, 2004).

A base do corpo docente brasileiro é formada por professoras mulheres, em um trabalho hegemonicamente associado ao cuidado e à maternagem,

principalmente em creches (com presença de 97,9% de mulheres professoras, em 2007), pré-escolas (96,1%) e anos iniciais do Ensino Fundamental (91,2%). À medida que avançam os níveis de ensino – e melhoram as condições de trabalho e remuneração, notadamente no ensino superior –, invertem-se as proporções (BRASIL, 2009). Enquanto isso, a organização sindical, sustentada por um modo de pensar e agir “universalista de marca masculina” (VIANNA, 1995, p. 83),

[...] tem como centralidade a questão salarial e a carreira, considerando o processo de pauperização e perda de status da categoria. Aspectos relativos à qualidade do trabalho são secundarizados, bem como não se discute se a representação do trabalho como feminino interfere na perda de status e de salário. (FERREIRA, 2004, p. 406).

O movimento sindical de professoras e professores, fortemente ancorado nas experiências históricas de militância e lutas pela categoria, carece de novas referências. Carece de lentes que complexifiquem o olhar para o social, visibilizando outras relações que perpassam espaços de poder – tais quais as de gênero e raça –, permitindo inclusive a identificação de uma nova geração de professoras que, jovens e não necessariamente conhecedoras do histórico da categoria, não se sentem representadas ou impelidas a integrar-se às bandeiras que se apresentam (VIANNA, 1995).

Um trabalho recente de Márcia Ondina Vieira Ferreira (2021) demonstra uma crescente preocupação com a categoria de gênero nos ambientes sindical e escolar, através da análise de trajetórias de professoras sindicalistas. Em pesquisa com filiadas ao Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/SINDICATO), Ferreira apresenta um contexto tramado por contradições.

Filiado à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o CPERS é uma exceção em relação aos demais sindicatos do país em função da majoritária liderança feminina que apresenta ao longo das décadas. Na última década, foi inclusive criado um Departamento de Gênero e Diversidade no sindicato, visando a “[...] organização e participação dos educadores(as) na luta sindical contra o machismo, o racismo e a LGBTfobia. [e] Promover uma nova prática pedagógica que fortaleça a luta por uma educação não sexista e discriminatória.” (CPERS-

SINDICATO, 2021, *documento online*). Na contrapartida, Ferreira sinaliza que, apesar de perceberem, em grande número, desigualdades de gênero, as professoras entrevistadas atribuem

[...] valor diferente a lutas sobre isso e a lutas relativas a condições de trabalho e salário dos e das profissionais da educação. Algumas expressam preconceito em relação a orientações sexuais não normatizadas, enquanto outras são claramente sexistas. Desta maneira, por exemplo, a criação de um Departamento de Gênero dentro do CPERS/SINDICATO não se deveu à convicção de todos os componentes da diretoria sobre sua importância, mas sim a partir da pressão de algumas correntes políticas para que isso acontecesse. (FERREIRA, 2021, p. 346).

Minha própria pesquisa de mestrado apontou resultados complementares à conclusão de Ferreira. Em grupos focais com professoras da RME de Porto Alegre, pude identificar certa flutuação de significados acerca dos conhecimentos advindos dos estudos feministas, de mulheres e de gênero.

Apesar do posicionamento de que iniciativas “antigênero” sejam indesejáveis, uma vez que compartilham de forma unânime da preocupação em visibilizar e legitimar a diversidade de gênero e sexualidade, algumas das professoras participantes expressaram uma compreensão biologizante de gênero (SCOTT, 1995), comumente mobilizada pelo senso comum. A partir disso, interpreto que, embora manifestem discursos de tolerância – e até de enfrentamento às desigualdades –, parece haver, majoritariamente, uma compreensão difusa e imprecisa acerca dos debates propostos pelos Estudos de Gênero e feministas. (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018, p. 133).

Parte dessa problemática tem suas respostas na formação docente. Não é obrigatório o ensino de temas como gênero e diversidade sexual nos currículos de licenciaturas, tampouco são frequentes suas ofertas eletivas. Além disso, embora presente desde a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, o debate sobre esse tipo de desigualdades é ainda objeto de fortíssima disputa no campo da educação, sendo muitas vezes relegado ao interesse pessoal e/ou local por endereçá-lo nos currículos (FERREIRA, 2021). Cobrar professoras que não dispõem de formação na área que expressem opinião informada e politicamente posicionada sobre ela pode incorrer em mais uma injustiça.

Para além do âmbito coletivo, em que a conscientização sobre desigualdades de gênero tem a potência de reorganizar pautas da categoria docente, sensibilizando inclusive aquelas e aqueles que se julgam alheios a tais problemas, os feminismos têm forte conexão com o desenvolvimento profissional, intelectual e subjetivo de professoras e professores. Os feminismos trazem em si a possibilidade de ampliar perspectivas de mundo e repertórios culturais.

Pela via da preocupação cultural na educação, Maurice Tardif (2002) chama atenção para a pluralidade dos saberes docentes, sendo os experienciais considerados tão fundamentais quanto os de formação profissional, os curriculares e os disciplinares. Saberes experienciais são tanto aqueles desenvolvidos na experiência cotidiana do trabalho docente quanto as experiências socioculturais a que estão expostas professoras e professores. Ambos repercutem de forma significativa no trabalho escolar e na subjetividade docente.

Nesse sentido, uma contribuição extensa do pensamento feminista negro vem de Patricia Hill Collins (2019), ao debater a importância da autodefinição das mulheres negras. Para a autora, o acesso à produção cultural é uma das formas de interromper a hegemonização da imagem das mulheres negras. Através de estereótipos, ou o que a autora chama de imagens de controle, majoritariamente associados à subserviência, à subalternização e à hiperssexualização, as mulheres negras têm sido historicamente lembradas e tratadas como escravas, objetos sexuais, empregadas, ou “mães pretas” (cuidadoras dos filhos das senhoras brancas). O acesso a narrativas diversas, sejam elas musicais, das artes visuais, teatrais ou literárias, é uma ferramenta que possibilita a expansão da consciência individual e coletiva, de perspectivas de mundo, e que pode transformar suas condições de vida. São potencializadoras do empoderamento, da emancipação e da autorrepresentação.

Uma educação que se proponha comprometida com essa perspectiva, então, converge para uma ampliação do próprio conceito de cultura. Abandona-se a ideia de cultura como um produto restrito ao privilégio das elites, em que haveria uma cultura superior e, por isso, universal. Deixa-se também a percepção de que cultura seria um conjunto de características intelectuais, morais e artísticas que atribuiriam distinção a determinados grupos sociais ou nações. Em um conceito ampliado de cultura, valoriza-se “[...] o conjunto complexo e diferenciado de significações relativas aos vários setores da vida dos grupos sociais e das sociedades e por eles historicamente produzidas.” (FISCHER, 2003, p. 25). Atentar-se à diversidade da

produção cultural na formação docente, nessa perspectiva, agrega não somente uma qualificação pedagógica, mas auxilia na formação humana de professoras, professores e estudantes. A educação e a docência feministas que defendo aqui levam em conta esses ensinamentos, valorizando diferenças e pluralidades ao explorar e propagar expressões culturais que transcendem a cultura hegemônica de dar sentido ao mundo.

Ainda no que se refere à relação entre os entrelaçamentos da docência com os feminismos, e refletindo sobre a identidade docente que se constrói socialmente, trago ao diálogo a australiana Gaby Weiner (1994). Sua percepção, anunciada no primeiro capítulo do projeto, é de que os feminismos se imbricam com a educação em três dimensões: a política, a crítica e a orientada para a práxis. Minha interpretação é a de que, ao assumir tais compromissos como parte do fazer educativo, professoras e professores são capazes de reivindicar um papel social em disputa. A introdução do pensamento neoliberal e de mercado na educação – elemento a ser aprofundado adiante – tensiona cotidianamente professoras e professores da educação básica a distanciarem-se da docência como um fazer intelectual. São constrangidos por testes padronizados, “currículos à prova de professores”, jornadas de trabalho desumanas e tradições seletivas de conhecimentos que pouco espaço abrem para o exercício da intelectualidade (SACRISTÁN, 2000; APPLE, 2002).

Discutindo um contexto da década de 1980, nos Estados Unidos, Michael Apple sinalizou os efeitos desse fenômeno. Embora em um cenário geográfico, histórico e social distinto, sua reflexão que parte da tecnologização dos métodos de ensino em escolas estadunidenses sintetiza o apagamento da intelectualidade de docentes a que me refiro.

A tecnologização do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção da de execução, segundo o qual os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento do ensino – ao menos da que entrava no âmbito mais direto de sua competência: o que deveria ocorrer na sala de aula -, ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares. (APPLE, 1997, p. 36).

O convite feminista para a política, a crítica e a prática orientada para a práxis no trabalho docente tem potencial de resistência e criação de alternativas. Convoca

professoras e professores a questionarem estruturas sociais e históricas que conformam suas práticas e a refletirem crítica e propositivamente acerca da leitura hegemônica da realidade. Convoca ao não se conformar. Requisita que as ações sejam permeadas pela construção teórica – e vice-versa (WEINER, 1994; FREIRE, 1987). Recusa a performance do trabalho docente de mera execução – trabalho docente esse entendido em uma compreensão ampla, historicizada e contextualizada, que é indissociável da subjetividade dessas/es trabalhadoras/es (NÓVOA, 1997). A docência é compreendida a partir de seu caráter de intelectualidade, criatividade, autoria e potencial para a transformação social (hooks, 2013; FREIRE, 2022; LADSON-BILLINGS, 2008).

Não é à toa que a categoria docente tem força reconhecida pela atuação sindical. A coletividade politicamente organizada, intrínseca ao trabalho que nasce de mobilização social, é imperativa em um paradigma que pretenda construir educação democrática e justa, além de condições de trabalho adequadas. Aqui, argumento, os feminismos agregam lentes indispensáveis a essa construção coletiva. É, no entanto, necessário que não romantizemos essa percepção. A busca e a conquista coletiva de direitos trabalhistas e dinâmicas democráticas no campo educacional, sozinhas, não bastam. Há outro espaço de disputas a ser pautado, fortemente vinculado ao exercício da intelectualidade de que falava – trata-se do currículo e da necessidade de fazê-lo comprometido com o combate às desigualdades sociais.

Raewyn Connell, acadêmica australiana e ativista feminista, é uma autora que pode auxiliar nessa reflexão. Em 1993, Connell publicava “*Schools and Social Justice*”. Seu argumento é que constatar desigualdades sociais sendo ignoradas e/ou reproduzidas na educação deveria obrigar-nos a questionar os conhecimentos, métodos e avaliações que nela são ofertados; obrigar-nos a reconstruir currículos. O caminho, diz ela, seria inverter a hegemonia em busca de justiça curricular.

A hegemonia, nesse caso, é a mesma de que falava no início do capítulo: os modos universalistas de pensar que são centrados nas experiências dos sujeitos tidos como régua – homens cis, brancos, heterossexuais. A lógica educacional hegemônica é a lógica que homogeneiza tanto as histórias de mundo que conta quanto as possibilidades de existência no presente e no futuro. O currículo hegemônico “[...] deriva historicamente das práticas educacionais de homens europeus de classes altas.

Não surpreendentemente, ele incorpora sua distinta perspectiva do mundo.” (CONNELL, 1993, p. 25, tradução minha).

Da forma como é construído, a partir dos conhecimentos comuns que elege, das suas linguagens e formas de ensino e avaliação, o currículo hegemônico tem um grande poder de excluir. De limitar. Ainda hoje, exclui grupos empobrecidos, racializados e marginalizados dos níveis avançados de ensino e os intimida, culturalmente, ao limitar perspectivas além do próprio modo hegemônico disponível. Apesar de tudo isso, no entanto, esse currículo ainda não é suficientemente posto à prova.

De forma sutil e velada, o currículo hegemônico tem a sua força discursiva e intelectual ao ser anunciado como uma seleção objetiva de conhecimentos. Objetividade defendida em oposição à subjetividade, ou parcialidade, que entraria no caminho do supostamente verdadeiro propósito da educação – ensinar, com neutralidade. Para Connell, embora pareça simples descartar esse argumento desde uma postura crítica e até freireana da realidade, afirmando que até abster-se consiste em tomar posição, que sempre há um viés, há de ir-se além e questionar o que é entendido por objetividade nessa lógica.

Ser objetiva, para Connell, não significa ignorar o contexto que permeia a situação que se observa, como uma perspectiva positivista poderia propor. Pelo contrário, pelo menos nas Ciências Sociais, um comportamento que abstraia o relacional tende a ser muito pouco objetivo. Citando Max Deutscher⁹, Connell sinaliza que o conhecimento sempre tem um contexto, já que a pessoa conhecedora vive em um mundo social. Ser objetivo/a/e, buscando precisão e conhecimento não distorcido, requer um comprometimento subjetivo dentro de um contexto, um comprometimento com essas questões sociais também.

Nesse sentido, a objetividade é possível e desejável. Essa não seria a problemática do currículo hegemônico. Para Connell, um currículo hegemônico deve ser combatido porque (a) marginaliza outras formas de organizar o conhecimento; (b) é integrado às estruturas de poder nas instituições educacionais; e (c) ocupa um terreno cultural elevado, definindo o senso comum da maioria das

⁹ DEUTSCHER, Max. *Subjecting and Objecting*. Brisbane: University of Queensland Press, 1983. *Apud* Connell (1993).

peessoas sobre o que o aprendizado deve ser. E é possível construir alternativas – invertendo a hegemonia.

“Em geral, a posição daquelas e daqueles que carregam o fardo da desigualdade social é um ponto de partida melhor para entender a totalidade do mundo social do que a posição daqueles que desfrutam de suas vantagens.” (CONNELL, 1993, p. 39). É nesse pensamento, visionário para sua época de concepção, que Raewyn Connell nos convoca a pensar o currículo. Para promover uma educação mais justa, é necessário universalizar o educar que parta dessas experiências. De início, e de forma relativa, elas privilegiarão quem está desfavorecido e, de forma generalizada, impactarão positivamente em todos.

Como exemplo dessa inversão da hegemonia no âmbito das Ciências Sociais, Connell fala das contribuições da categoria de gênero articulada aos feminismos.

O ponto de vista dos menos favorecidos nas relações de gênero, agora articulado no feminismo, transformou esses campos. O feminismo moderno produziu uma análise *qualitativamente melhor* desse amplo domínio da vida social. [...] Esses conceitos permitiram uma grande reconfiguração do domínio de conhecimento existente, bem como o acréscimo de experiências não incluídas anteriormente. A revolução conceitual resultante disso ainda está acontecendo nas ciências sociais e seus efeitos ainda estão por ser sentidos em grande parte do currículo escolar. (CONNELL, 1993, p. 40-41, tradução minha, grifos da autora).

Não é um detalhe pequeno sinalizar que a análise da realidade social fica *qualitativamente melhor* a partir da adesão do ponto de vista de grupos menos favorecidos. Para Connell, ao complexificar a leitura que se faz da realidade social a partir das experiências de sujeitos e grupos sociais desfavorecidos, está-se a ofertar uma seleção e organização *intelectualmente melhores* do conhecimento. Ao contrário de um currículo hegemônico, que com frequência oferece limitadas, excludentes e até simplistas explicações para os fenômenos sociais (tal qual é a ideia da meritocracia e de que o sucesso está atrelado ao esforço pessoal), a inversão da hegemonia propõe fissuras nas estruturas de poder postas. As tensiona para o avanço intelectual e cultural coletivo, estendendo pontos de vistas que não estão acessíveis aos grupos privilegiados e que não são validados nem mesmo para quem os possui. A justiça curricular que defende Connell propõe que se interrompa o ciclo de produção e legitimação de desigualdades estruturais ao confrontá-lo com narrativas

do ponto de vista de mulheres, pobres, negras e negros, indígenas, LGBTQIA+, pessoas com deficiência.

É importante ressaltar, entretanto: o confronto não é pensado em termos de formação de oposição. A justiça curricular advém da formulação de currículos não-sexistas, de classe trabalhadora, antirracistas ou multiculturais como princípios. Isso significa que ao valorizar as experiências do que poderiam ser chamados de grupos oprimidos, se centraliza a desigualdade como um tema de importância para toda a sociedade e não somente para eles. Forma-se uma ideia de responsabilidade coletiva, de comprometimento coletivo, em que o sofrimento, a pobreza alheia e a desigualdade social como um todo devem preocupar a todos (CONNELL, 1993).

Nesse ponto, agrega à conversa a reflexão feita por Lelya Troncoso Pérez, Luna Follegati e Valentina Stutzin (2019). Comprometidas com o combate ao sexismo na educação, as autoras chilenas discutem a importância de ir além das iniciativas de promoção de igualdade tanto nos contextos escolares locais quanto em políticas públicas. Segundo elas, em geral, iniciativas de promoção de igualdade nas escolas endereçam “[...] a desigualdade como um problema que se resolve à medida que mais mulheres assumirem posições de poder similares às que ocupam os homens mais privilegiados.” (p. 6, tradução minha). Em defesa do feminismo, como na concepção apresentada de bell hooks (2019a), e em consonância com a proposta de justiça curricular de Connell (1993), é necessário ofertar conhecimento que busque transformar relações estruturais de opressão e desigualdade. É necessário reconhecer que o problema do sexismo não se restringe à falta de oportunidades iguais entre homens e mulheres; e que tampouco é a única relação de poder que gera desigualdades.

Essa é uma crítica que Pérez, Follegati e Stutzin localizam no campo do feminismo interseccional, advindo da categoria de interseccionalidade idealizada por Kimberlé Crenshaw (2002). Para a autora,

A interseccionalidade [...] busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos,

constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Como forma de denunciar a limitação dos feminismos ditos brancos ou ocidentais, caracterizados por sua leitura universalizante de um sujeito político – “a Mulher” –, a categoria de interseccionalidade tem sido mobilizada por críticas antirracistas, pós-coloniais, decoloniais, anticapitalistas, lésbicas, latinas e socialistas, agregando uma percepção relacional como princípio (PÉREZ; FOLLEGATI; STUTZIN, 2019). Como bem pontua bell hooks (2019a), do ponto de vista feminista, afirmar que se deseja que as mulheres sejam iguais aos homens desconsidera um ponto fundamental: há homens que são tratados de formas diferentes na sociedade. Então, a quais homens as mulheres querem se igualar?

Pensando nisso, Pérez, Follegati e Stutzin (2019) advogam por práticas pedagógicas feministas interseccionais. São práticas que põem à prova privilégios de gênero, sexualidade, classe e raça/etnia nas sociedades neoliberais capitalistas; práticas que assumem que escolas e sistemas educacionais produzem, reproduzem e legitimam o ideário hegemônico. Indo além, elas convocam a pensar em uma educação feminista comprometida a “[...] gerar mudanças que melhorem a vida concreta e material das pessoas, ou seja, não se trata apenas de possibilitar debates e reflexões, mas também de mudar as formas de compreender e materializar o mundo.” (p. 11, tradução minha).

Alguns caminhos ofertados pelas autoras são de extrema relevância. Inicialmente, alertam para a importância de propor práticas afetivas e encarnadas. Pérez, Follegati e Stutzin (2019) aventuram-se a falar da docência engajada que perpassa o entusiasmo – o envolvimento apaixonado. Longe de tentar reforçar estereótipos associados à vocação à docência, ou sua associação à feminilidade, as autoras defendem o compromisso político capaz de proporcionar prazer e inspiração no aprendizado, capaz de envolver estudantes. Baseadas na reflexão de Ann Manicom (1992), apontam que o ensino apaixonado é característico de educadoras e educadores feministas, que atuam mobilizados pela busca por um mundo que desejam fazer existir.

Além disso, o trabalho de Manicom é também precioso para as autoras por tensionar a importância dos lugares de poder e de autoridade que possuem professoras e professores. Ao comprometer-se com a defesa do feminismo na

educação, são necessários dois movimentos em relação à autoridade docente. O primeiro diz respeito à ruptura com comportamentos autoritários. O lugar de poder e de autoridade intelectual que recebem educadoras e educadores – e que se dá necessário e justificado em termos de acúmulo de conhecimento, funcionamento e organização da dinâmica de aprendizagem – não deve ser confundido com um “endeusamento” desses sujeitos. Notadamente no ensino superior, mas não restrito a ele, “[...] o exercício do poder e da autoridade detido pelos/as professores/as em sala de aula, [transforma] espaços que se tornam uma espécie de pequenos reinos nos quais muitas vezes estudantes são humilhados e ridicularizados.” (hooks, 1994¹⁰ *apud* PÉREZ; FOLLEGATI; STUTZIN, 2019, p. 10, tradução minha).

O segundo movimento diz respeito ao uso positivo da posição de autoridade. Possuidores do privilégio da mediação das dinâmicas em sala de aula e escolares, de forma mais ampla, professoras e professores não podem se omitir. Mais que isso, devem interferir ativamente para problematizar e interromper relações desiguais de poder entre estudantes. Assim,

[...] o exercício do ensino feminista interseccional implica um compromisso ativo de não apagar as experiências situadas daqueles sujeitos produzidos fora da norma hegemônica de sexo, gênero, raça/etnia, de classe, entre outras. Ao mesmo tempo, requer o reconhecimento de sua própria posição como professoras/es nas relações de privilégio e opressão diante de salas de aula diversas em termos de gênero, classe, nacionalidade e sexualidade, entre outros aspectos.”. (PÉREZ; FOLLEGATI; STUTZIN, 2019, p. 11).

Tal qual Angela Davis (2016), em “Mulheres, Raça e Classe”, nos convoca a um comprometimento antirracista que não se contente com a não adesão ao racismo, Pérez, Follegati e Stutzin nos invitam a irmos “[...] além de uma educação não sexista, propondo um projeto estrutural, complexo e libertador de transformação social.” (2019, p. 1). Propõem-nos uma educação feminista interseccional.

Outra vertente dos feminismos que tem agregado complementares e necessárias contribuições à educação é a do Feminismo Racial Crítico (FRC), que se desdobra a partir da Teoria Racial Crítica (TRC). Algumas de suas premissas são

¹⁰ hooks, bell. *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*. Nueva York; London: Routledge, 1994. *Apud* Pérez, Follegati e Stutzin (2019).

apresentadas por Chereese D. Childers-McKee e Kathy Hytten (2015), que sinalizam sua centralidade na crítica à permanência do racismo em nossa sociedade, além da

[...] importância das narrativas, da contação de histórias e contra-narrativas que rompem com visões de mundo normativas e dadas como certas; a construção social da raça; a necessidade de criticar o liberalismo por sua perspectiva individualista e homogeneizante do mundo; a realidade da convergência de interesses, em que as culturas marginalizadas só avançam quando grupos da cultura dominante também se beneficiam disso; e a importância da práxis racial crítica, ou ações que desafiem o status quo [...]. O FRC se baseia na TRC, mas dá centralidade aos “papéis, experiências e narrativas das mulheres racializadas” na análise de sistemas, estruturas e instituições [...]. Mais especificamente, o FRC se baseia na TCR e no feminismo para explorar os fenômenos sociais a partir da perspectiva de pessoas duplamente marginalizadas, por raça e gênero. (CHILDERS-MCKEE; HYTTEN, 2015, p. 3, tradução minha).

Segundo as autoras, uma perspectiva feminista racial crítica na educação requer um comprometimento pela não generalização e não invisibilização da diversidade e singularidade dos sujeitos que habitam e necessitam das escolas. Nesse sentido, intervenções educacionais (seja em aulas, projetos, propostas curriculares, políticas ou no espaço físico escolar) devem ser necessariamente contextuais, adaptadas ao local e criativas, centralizando vozes e experiências marginalizadas e fornecendo ferramentas de conscientização e transformação de suas realidades.

Para efetivar tais transformações, as autoras apostam nos princípios do diálogo e da construção de coalizões – partindo do pressuposto feminista racial crítico que entende alianças de forma múltipla, contingencial, parcial e situada. Nesse contexto, para além de ouvir e legitimar experiências e opiniões de estudantes, docentes e gestoras/es das escolas, é fundamental mobilizar famílias e coletivos comunitários do contexto em que as escolas se situam.

Trabalhar por justiça social envolve empoderar escolas e comunidades para trabalharem colaborativamente para construir a partir de seus pontos fortes buscando despertar o potencial coletivo que possuem. Em vez de mudanças hierárquicas que são impostas às comunidades, muitas vezes na forma de reestruturação ou aculturação que roubam as comunidades de sua riqueza cultural, o CRF promove uma mudança escolar que é específica e contextual. (CHILDERS-MCKEE; HYTTEN, 2015, p. 14, tradução minha).

Através do diálogo e da formação de coalizões, então, Childers-McKee e Hytten (2015) anunciam possibilidades de engajamento e melhora nos âmbitos do currículo e da aprendizagem – que levem em conta interesses e necessidades do alunado –; da consciência crítica de professoras, professores e estudantes; da participação ativa de familiares tanto no processo de aprendizagem das/os alunas/os, quanto na vida escolar comunitária; e da sensibilização da própria equipe escolar para com a realidade de estudantes, familiares e comunidade do entorno.

Também respaldada pelo Feminismo Racial Crítico na educação, Gloria Ladson-Billings é outra autora que convido à conversa. Em “Os Guardiões de Sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas”, Ladson-Billings (2008) desenvolve o conceito de educação culturalmente relevante. Em pesquisa etnográfica com professoras e professores de comunidades afro-americanas considerados bem-sucedidos por suas próprias comunidades, a autora foi capaz de identificar princípios fundamentais que caracterizavam suas práticas e que devem ser tomados em conta na promoção da justiça social através da educação. Baseada teoricamente em uma epistemologia feminista afrocêntrica (COLLINS, 2019), Ladson-Billings apresenta-nos uma espécie de tripé que sustentaria uma educação culturalmente relevante.

O primeiro vértice desse tripé, ou triângulo (o que sinaliza uma não hierarquização entre esses elementos), é o desempenho escolar. Esse princípio nasce da constatação de que crianças e jovens pertencentes a comunidades menos favorecidas socialmente recebem, com frequência, um atendimento escolar menos focado no desenvolvimento intelectual e mais próximo da assistência social. Não diferente do constatado por Ladson-Billings, a realidade brasileira também enfrenta esse problema. Em tese que tematiza o efeito-lugar da educação ofertada em escolas municipais de periferia de Porto Alegre, Graziella Santos (2017) relata casos de certo abandono docente das questões referentes ao conhecimento escolar em função da urgência de demandas materiais de suas/seus estudantes. Assim como nos Estados Unidos, em que Ladson-Billings conduziu sua pesquisa, a pobreza no Brasil é racializada (ALMEIDA, 2019), assim que são, em vasta quantidade, as crianças afro-americanas e afro-brasileiras as que se deparam com essa realidade escolar.

Tendo essa problemática em vista, Gloria Ladson-Billings afirma que “Não faz sentido mandarmos as crianças para a escola todos os dias, todos os anos se elas não aprenderem nada.” (GANDIN; DINIZ-PEREIRA; HYPOLITO, 2002, p. 281).

A escola e as/os educadoras/es não podem prestar-se primariamente ao acolhimento e ao cuidado, mesmo que esses sejam elementos presentes nas incursões empíricas e teóricas da pesquisadora (LADSON-BILLINGS, 2008). Mas, além disso, a autora provoca à reflexão sobre que tipo de educação recebem alunas e alunos, quando recebem. Saber ler e escrever é, sim, indispensável; a educação culturalmente relevante, entretanto, propõe a criticidade. O desempenho escolar deve ser aquele que demonstra estudantes capazes de questionar e apropriarem-se de seus processos de aprendizagem. Em “Os Guardiões de Sonhos”, são apresentados exemplos concretos de professoras capazes de provocar esse tipo de desempenho, fazendo com que suas alunas e alunos sintam-se ao mesmo tempo desafiados e seguros, confortáveis e apoiados.

Nesse sentido, Ladson-Billings (2008) postula que (a) quando alunas e alunos são tratados como competentes, provavelmente demonstrarão competência; (b) quando professoras e professores fornecem suporte instrucional, as/os estudantes podem passar do que sabem para o que precisam saber; (c) mesmo que dinâmica e complexa, a aula deve ser, primariamente, instrucional; (d) a verdadeira educação preocupa-se em ampliar a capacidade reflexiva e as competências de alunas e alunos; e (e) um ensino eficiente demanda conhecer profundamente não somente os conteúdos a serem ensinados, mas também suas/seus estudantes. Esses são elementos fundamentais para o bom desempenho escolar.

O segundo vértice do tripé consiste na competência cultural. Em entrevista sobre a educação culturalmente relevante, Ladson-Billings afirma que

O que as crianças afro-americanas não sabem – e o que a pedagogia culturalmente relevante busca ajudá-las a entender – é que parte central da sua cultura é a luta pela educação. Os afro-americanos lutaram e alguns morreram para obter educação. É uma cultura que não se opôs a educação, mas que insistiu na necessidade de conquistá-la. É uma cultura de pessoas que, mesmo com leis que as proibiam de aprender a ler, insistiam nesta busca. (GANDIN; DINIZ-PEREIRA; HYPOLITO, 2002, p. 282)

Nesse sentido, o investimento educativo na competência cultural não deve bastar-se na inclusão pontual de referências a projetos em sala de aula. Não basta agregar às práticas pedagógicas canções produzidas por negras e negros, ou promover uma semana da Consciência Negra no ano letivo. Isso é o que tem se

chamado de safári cultural, em que alunas e alunos são levados a, de longe, contemplar exemplares de uma cultura a que não se sentem pertencentes e que agrega uma percepção de exotismo profundamente problemática. Segundo Ladson-Billings, é necessário “escavar” elementos da cultura afro-americana, “Esta é uma forma de ajudar as crianças e adolescentes a entenderem que elas podem ser inteligentes e ‘legais’ ao mesmo tempo.” (Idem). Mais do que isso, a autora coloca que **“Esses referentes culturais não são meramente veículos de ligação ou explicação da cultura dominante; são aspectos do currículo por direito próprio.”** (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 36, grifo meu).

É profundamente relevante essa afirmação. Expandindo o alcance dos referentes culturais a que se refere, refletindo também sobre o histórico apagamento de mulheres e sujeitos desviantes da norma branca, cisgênera, heterossexual e ocidental, penso ser incontornável tratar suas referências culturais também como partes do currículo por direito próprio. Um currículo preocupado com justiça social deve, tal qual já manifestava Connell (1993), preocupar-se com a inclusão dessas histórias como temas concernentes a todas e todos que passam pelo processo de escolarização.

O trabalho de Fernando Seffner e Yara Picchetti (2016) é convergente com essa argumentação. Dirigindo o olhar àquelas e àqueles que se propõem a abordar gênero e sexualidade na escola, chamam atenção para o fato de que identificar papéis socialmente atribuídos a mulheres e homens e a existência de diferentes orientações sexuais não é o bastante, pois

[...] essas questões estão inseridas no campo dos direitos humanos, ou seja, elas dizem respeito à vida política no espaço público e à distribuição de poder e de oportunidades entre pessoas. Valorizar a diversidade e promover a igualdade articulam-se com o regime democrático e com o espaço público de corte republicano. Os esforços para convívio entre os diferentes [...] trazem movimento ao regime político e permitem a cada um o aprendizado sobre a importância da elaboração de regras sociais. Promover situações de justiça social, econômica e cultural, bem como situações de justiça com os marcadores de gênero e sexualidade, é certamente uma tarefa complexa, a exigir aprendizado desde os bancos escolares. **Não se trata apenas de estabelecer o diálogo entre os diferentes, mas de modificar estruturas capazes de produzir desigualdade e injustiça nas questões de gênero e sexualidade. A educação é tarefa que tem óbvias implicações políticas,** e a disputa sobre o ingresso ou não dos temas de gênero e sexualidade nos currículos

reflete exatamente isso. **As questões que envolvem disputas de gênero e sexualidade exigem enorme habilidade de conduta pedagógica e certamente devem fazer parte dos cursos de formação docente.**” (SEFFNER; PICCHETTI, 2016, p. 77, grifos meus).

Seguindo adiante, o último vértice do ensino culturalmente relevante apresentado por Ladson-Billings consiste na consciência sociopolítica. Vinculada à percepção crítica da educação e abertamente inspirada no trabalho de Paulo Freire (1987), a autora manifesta a importância da compreensão por parte de alunas e alunos acerca do propósito da escola e da educação. Mais do que a emancipação individual, o desenvolvimento cognitivo intelectual, cultural e crítico de cada uma e cada um, a educação deve proporcionar uma consciência preocupada com os demais. Há de se ter explícito um objetivo social, sensibilizando estudantes a perceberem a realidade que não necessariamente lhes constrange, a injustiça e o motor que se desconforta com ela. Há de se proporcionar uma educação que se preocupe em libertar não somente a si, mas aos demais. A criticidade almejada por Freire e Ladson-Billings na educação deve ser provocada de modo que alunas e alunos sejam capazes de olhar além da superfície, questionando o funcionamento da sociedade e desnaturalizando o que se aprende como normal.

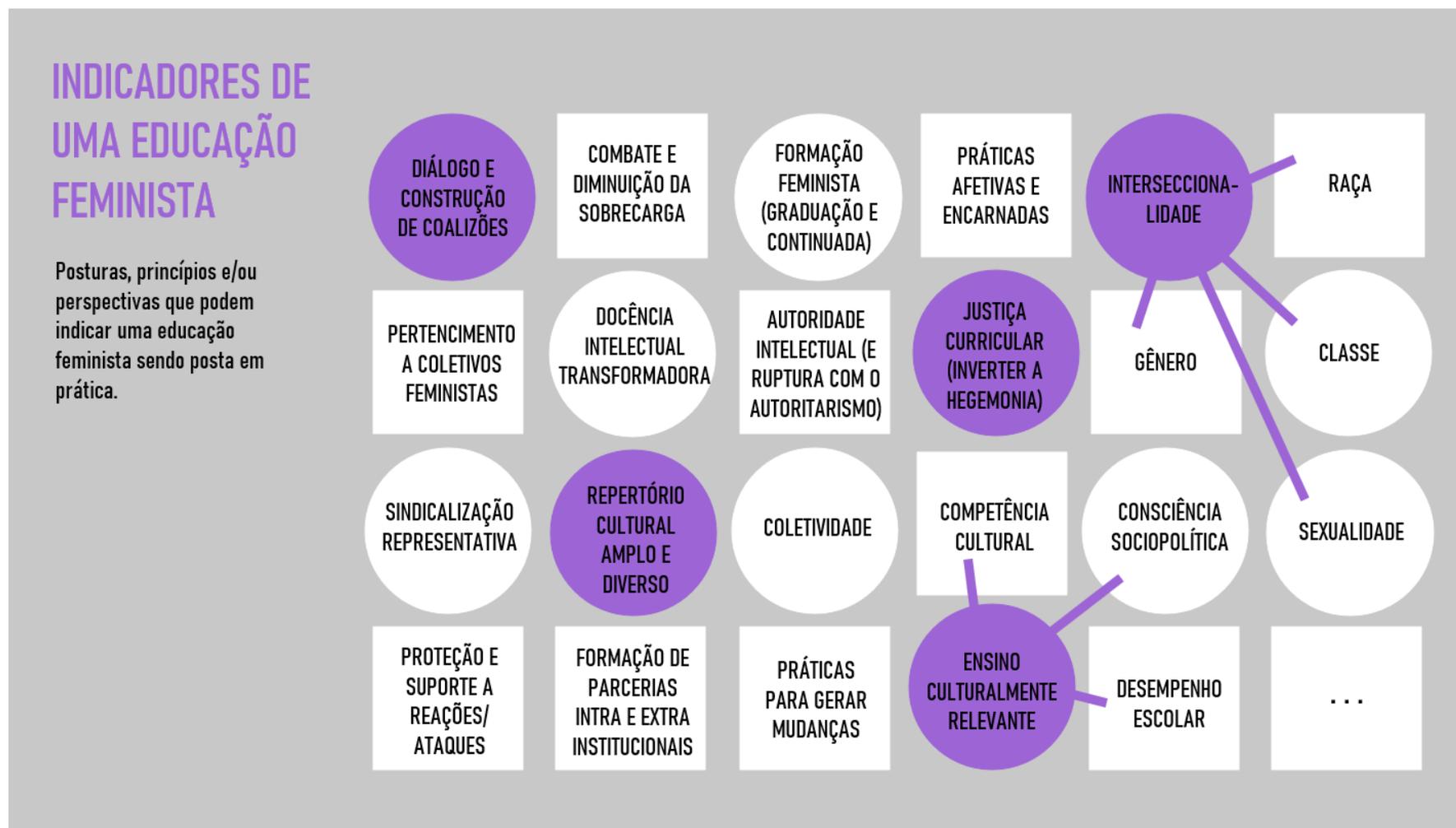
Através destes vértices da educação culturalmente relevante, Gloria Ladson-Billings defende que o ensino se comprometa com um padrão intelectual, cultural e ético para com suas/seus estudantes, assim como com familiares e a comunidade escolar, no geral. Mais adiante, fala-nos do fazer docente nessa proposta educativa.

O ensino culturalmente relevante diz respeito ao questionamento (e preparação dos alunos para questionar) da desigualdade estrutural, do racismo e da injustiça que existe na sociedade. As professoras que estudei trabalham em oposição ao sistema que as emprega. São críticas em relação à maneira como o sistema escolar trata seus empregados, alunos, pais, e são ativistas na comunidade. No entanto, não podem deixar sua crítica residir somente nas palavras. Devem convertê-la em ação desafiando o sistema. O que elas fazem é, ao mesmo tempo, sua vida e seu meio de vida. Nas suas salas de aula praticam uma pedagogia subversiva. Mesmo diante das decisões curriculares mais mundanas, essas professoras opõem resistência. (2008, p. 146).

É desse fazer subversivo, também, que se ocupa esta tese. De trazer à superfície, valorizar e legitimar docentes que têm, em alguma medida, ou a partir de algum(ns) dos princípios apresentados neste subcapítulo, executado uma educação feminista. Conforme anunciado, esses são elementos recolhidos de uma variedade de referências teóricas e geográficas, trazidos em diálogo buscando formas de identificar práticas e docentes que existem na realidade educacional brasileira, mas que, seja por medo da represália, seja por falta de organização coletiva, se encontram pulverizadas e invisibilizadas.

Com o intuito de sistematizar o discutido até aqui – tanto para quem lê quanto para mim –, busquei elaborar um mapa mental que reunisse essas pistas encontradas do que configuraria uma educação feminista, do que seriam indicadores da ocorrência desse processo. Esse mapa serviu para que eu acompanhasse a coleta de dados e pudesse, então, fazer escolhas teoricamente embasadas acerca das práticas estudadas adiante em meu processo de pesquisa. Serviu-me para gerar indicativos nas práticas estudadas, embora não se pretendesse exaustivo – ou seja, configurou-se em um mapa aberto, inacabado e passível de revisão e adição de novas pistas.

Figura 1 - Mapa mental “Indicadores de uma Educação Feminista”



Fonte: elaborado pela autora.

Através desse mapa, busquei fazer visíveis indicadores encontrados no referencial construído. Como dizia, esses indicadores, ou pistas, não se pretendiam exaustivos, tampouco devem ser lidos como requisitos para a identificação de uma prática ou postura feminista na educação. Eles podem coabitar na realidade de cada contexto, idealmente, ou aparecer de forma pontual em determinadas práticas. Busquei analisar as práticas consideradas feministas pelos participantes da pesquisa a partir dos parâmetros desses princípios, observando se e como têm-se manifestado.

Um último ponto que gostaria de chamar atenção nesse subcapítulo diz respeito à contrapartida docente. Diz respeito ao necessário reconhecimento de que essa educação feminista aqui defendida pode incorrer, e muitas vezes de fato incorre, na sobrecarga de educadoras e educadores. Tanto a busca por referenciais culturais e teóricos que transcendem o currículo, quanto o planejamento e a execução de práticas pedagógicas a partir dessas perspectivas podem ser tarefas que demandam tempo além daquele previsto na carga horária dessas/es docentes. Cada contexto institucional, assim como cada política que é atuada, é dotado de singularidades e exigências, que proporcionam mais ou menos autonomia e espaço para a criatividade docente. Tendo isso em mente, desejo aqui atentar para o discutido no início do subcapítulo, em que falava sobre a importâncias de agremiações e de representação sindical que, de fato, represente suas/seus associadas/os. A docência deve ser pautada na coletividade e, por consequência, na rejeição do isolamento e da individualidade que são forçados através da hegemonia neoliberal (GANDIN; HYPOLITO, 2003).

O desenvolvimento do trabalho coletivo, além de potencializar a expansão de horizontes para alunas e alunos – permitindo, por exemplo, a integração de diferentes áreas do conhecimento em projetos interdisciplinares que rompem com o modo racionalista androcêntrico e eurocêntrico de ciência –, tem também a característica de fissurar esses padrões hegemônicos. Por isso, ao militar pela e pesquisar a educação feminista, considero imprescindível chamar a atenção para esse caráter coletivo, que é capaz de diminuir ou mesmo resolver a dificuldade material de professoras e professores que, mesmo bem-intencionadas/os, não dão conta de incorporar essa perspectiva em suas práticas.

É inspirada na compreensão de bell hooks (2019a) em sua obra “O Feminismo é para *Todo* Mundo: políticas arrebatadoras” que dei nome a este subcapítulo. É baseada em um entendimento dos feminismos como movimento e teoria que

convergem para o combate a desigualdades e para a concepção de estratégias de promoção de justiça social – a *todo mundo* – que os percebo (teoricamente fundamentada) como parte indissociável da formação da cidadania que se dá na educação.

A educação feminista não é somente o ensino de temáticas de gênero e sexualidade. Não é somente o combate das desigualdades no espaço escolar, tanto entre estudantes como entre membros da equipe pedagógica. Não é somente a incorporação de ensinamentos dos feminismos na prática docente. Não é somente uma forma de perceber o mundo pelas lentes feministas enquanto docente. É um pouco de tudo isso. É, às vezes, mais uma coisa ou outra, mas é, fundamentalmente, uma postura de transformação da realidade que leva em conta as desigualdades cotidianas e que não se conforma com uma sociedade que não ofereça justiça social para todas, todes e todos. É uma educação popular e engajada, uma educação que percebe a categoria de gênero como imperativa para trazer à superfície desigualdades naturalizadas e biologizadas historicamente. Não somente a categoria de gênero, no entanto; e, por isso, também é crítica, no sentido de não poder separar que as desigualdades se dão de forma interseccional e que não há libertação para uma se não houver para todas. A educação feminista tem se dado no Brasil de forma esparsa e desorganizada, em iniciativas isoladas quando se pensa em uma frente nacional, e, ao mesmo tempo, fortalecida em coletividades locais. Ela tem elementos que agregam e estrategicamente dão unidade. Ela é tensionada e recebe contribuições enormes dos feminismos plurais que são potência no Brasil hoje. Ela bebe da explosão das redes sociais e da internet como meio de acesso ao que antes era intangível para tantas, mas entende ser direito de todas, todos e todes. Ela deve ser preocupação de grupos minoritários e também dos privilegiados.

Essa, entretanto, não é uma percepção generalizada.

Como já vinha anunciando anteriormente, movimentos e iniciativas contra-hegemônicas integram uma disputa contínua na dinâmica social (WILLIAMS, 2000). Justamente por estarem cientes das relações de poder que provocam injustiça, desigualdade e violência que desejam combater, Gaby Weiner (1986) chama a atenção para o fato de que docentes devem, também, estar preparadas/os/es para as reações. O conflito, a luta e o esforço hão de ser esperados por quem se dispuser a fazer uma educação feminista. E, mais uma vez, é no coletivo que podem/devem

buscar suporte, “[...] como forma de lidar com a oposição e a hostilidade que ideias radicais estão fadadas a atrair.” (WEINER, 1986, p. 270, tradução minha).

A seguir, dedico-me, então, à apresentação dos agentes e argumentos que respaldam essa oposição. Nem todo mundo quer uma educação feminista e é necessário entender a partir de que ideologias e estratégias são organizadas as ameaças, o rechaço e as tentativas de interdição de iniciativas de perspectiva feminista que, corajosamente, têm sido desenvolvidas no contexto educacional brasileiro. Esse é um contexto necessário de desvelamento, uma vez que se configura não somente como parte do cenário em que se dão as práticas docentes investigadas, mas também representa um projeto societário que se deseja combater desde uma visão de mundo crítica e feminista.

3 NEM TODO MUNDO QUER UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA: alianças pela modernização conservadora na educação brasileira

[...] a instituição *escola* que conhecemos (e na qual muitos/as de nós trabalhamos) esteve, ao longo do tempo e nas diferentes sociedades e culturas ocidentais modernas, envolvida com projetos de formação de determinados tipos de pessoas ou de identidades sociais: bons cristãos; bons trabalhadores, bons cidadãos e estes termos não significavam exatamente as mesmas coisas quando essa educação escolar era dirigida para homens ou mulheres ou era desenvolvida em tempos e espaços diversos. Esta função “formativa” da escola parece ter sido bem mais importante do que a mera transmissão de determinados conhecimentos em sentido estrito, e é esse seu envolvimento com a produção de identidades sociais que faz com ela continue sendo, ainda hoje, um espaço institucional constantemente disputado pelas mais diferentes vertentes políticas e por distintos movimentos sociais. (MEYER, 2008, p. 21, grifo da autora).

A escola não é apenas uma instituição para acessar uma lista de conhecimentos. Conforme aponta Dagmar Meyer, sua importância na sociedade está profundamente associada às expectativas acerca do *tipo* de cidadãs e cidadãos que nela são formados, das identidades sociais que ali são construídas. O que se ensina, como se ensina e a quem se ensina: tudo é território de disputa.

Ao mesmo tempo em que despontam na educação criativas iniciativas como as que pretendo investigar, frutos da engajada atuação docente de quem se identifica com uma práxis feminista, há quem as rechace e considere ameaçador tal projeto educativo. Esse é um embate que diz respeito à sociedade de forma mais ampla que, permeada pela contradição, tem sido palco de avanços de grupos sociais opostos.

[...] atores com agendas conflitantes se fortaleceram nas últimas décadas, em um contexto de democratização. Movimentos feministas e LGBTQI, de um lado, e segmentos católicos carismáticos e pentecostais, de outro, encontraram contextos favoráveis à promoção de suas agendas. A igualdade de gênero e os direitos sexuais e reprodutivos foram mobilizados pelos primeiros, enquanto os segundos mobilizaram a defesa da liberdade religiosa, da família e da moral sexual cristã. (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020, p. 135).

As iniciativas alinhadas a esses últimos mencionados por Biroli, Vaggione e Machado, as ideologias a que estão circunscritos e as ações por eles operadas no campo educacional, serão a temática do presente subcapítulo. Sua formação de alianças, sua inscrição discursiva e violenta frente de ações têm feito parte do cotidiano daquelas e daqueles envolvidos com a educação brasileira. Trata-se de uma onda conservadora que observamos avançar no Brasil (LACERDA, 2019; LIMA; HYPOLITO, 2019), de uma coalizão de forças contraditórias que visa uma “modernização conservadora” na educação (APPLE, 2003) e de um movimento antigênero e antifeminista que compõe sua base fundante (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020). Reconhecê-los e compreender suas estratégias é necessário para complexificar o olhar para os fenômenos sociais, em termos de composição de um referencial teórico devidamente contextualizado.

Para além de um referencial teórico, esse é um retrato conjuntural, em que as chaves teóricas neomarxistas e feministas são postas em prática para compreender o esse notável avanço conservador no Brasil, assim como a pulsante resistência feminista. A compreensão do conceito de “modernização conservadora” como parte de um movimento reacionário denota o cenário e o também mobilizador do objeto de minha pesquisa, à medida que responde a conquistas feministas e se radicaliza.

A literatura de que faço uso não apresenta consenso acerca da nomenclatura e das características do movimento aqui discutido. Tem sido referido como *neoconservadorismo* (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020; APPLE, 2003; GANDIN; HYPOLITO, 2003), *novo conservadorismo* (LACERDA, 2019), *ultraliberalismo* ou *onda conservadora* (MIGUEL, 2016). Adiante no texto, pretendo esmiuçar alguns desses termos e sinalizar como e porque auxiliam na compreensão do contexto. Como síntese, entretanto, autoras e autores convergem na compreensão de que, nas últimas décadas, marcadamente a partir de 2013 no Brasil, a América Latina tem vivenciado o fortalecimento de agentes políticos ligados à defesa de uma particular e fundamentalista moral cristã, reacionária aos avanços de grupos progressistas no tecido social. Esse é um movimento que se inspira e faz eco a uma dinâmica global, identificada ainda na década de 1990 (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020; APPLE, 2003), mas que se aprofunda no Brasil à medida que se aliam grupos conservadores e de direita esparsos e até então “adormecidos” em reação a uma série de avanços no sentido do bem-estar social.

É relevante retratar essa onda conservadora como um movimento *reacionário*, já que denota, desde o início da argumentação, seu caráter de hostilidade e de pouca proposição. O que se observa hoje como um dos grupos mais influentes na condução do debate e das políticas no país (ainda que contingencial, não homogêneo, tampouco coeso), pode ser compreendido pelo viés da *reação à perda de privilégios*. Frente à popularização da crítica e confronto a seus privilégios (garantidos às custas da histórica exploração de grupos subalternizados, tais como as mulheres, negras e negros, indígenas e população LGBTQIA+), o conservadorismo se articula e reage (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020; PINHEIRO-MACHADO, 2019). É necessário apontar que o que aqui chamo de privilégios são apenas assim compreendidos pelas/os/us agentes da crítica. Para os sujeitos que recorrem ao conservadorismo e reagem, o funcionamento excludente da sociedade que é combatido por movimentos sociais e grupos progressistas é, apenas, o “jeito certo” da dinâmica social.

De acordo com Samuel Huntington (1957), o conservadorismo deve ser compreendido a partir de uma perspectiva situacional. Nela, entende-se que a ideologia conservadora advém

[...] de um tipo distinto, mas recorrente, de situação histórica na qual um desafio fundamental é direcionado a instituições estabelecidas e em que os apoiadores dessas instituições empregam a ideologia conservadora em sua defesa. Assim, o conservadorismo é esse sistema de ideias empregadas para justificar qualquer ordem social estabelecida, independentemente de quando ou onde ela exista, contra qualquer desafio fundamental a sua natureza ou existência, de onde quer que ele venha. A essência do conservadorismo é a apaixonada afirmação do valor das instituições existentes. Isso não significa que o conservadorismo se opõe a toda mudança. De fato, para preservar os elementos fundamentais da sociedade, pode ser necessário aceitar mudanças em questões secundárias. No entanto, nenhuma pessoa pode adotar a ideologia conservadora a menos que esteja fundamentalmente satisfeita com a ordem estabelecida e comprometida com sua defesa contra qualquer desafio maior. (HUNTINGTON, 1957, p. 455, tradução minha).

A partir do trabalho de Huntington e da perspectiva situacional, Marina Lacerda defende que a ideologia conservadora é “[...] produto de intenso conflito ideológico e social. Ela só surge quando forças sociais que desafiam a ordem estabelecida se tornam relevantes o suficiente para apresentar perigo claro e presente

às instituições.” (LACERDA, 2019, p. 25). Trata-se, como antes anunciado, de uma reação. Não espontânea, tampouco improvisada, mas sim uma reação organizada, articulada e teoricamente fundamentada às propostas ou conquistas de mudanças sociais.

A década de 1990 representou, no mundo ocidental, um momento de extremas mudanças. Via-se a consolidação de uma agenda de direitos na direção da equidade de gênero. Tematizada e amplificada na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada pelas Nações Unidas em Pequim, em 1995, a pauta do combate às desigualdades de gênero passou a popularizar-se como preocupação incontornável para a organização social democrática (GARBAGNOLI, 2016). Mais do que isso, Flávia Biroli (2013) chama a atenção para o fato de que, também nesse momento histórico, espreada-se o reconhecimento das mulheres como sujeitos políticos e dos feminismos como sujeitos coletivos da construção de políticas e reivindicação de direitos.

Embora inconstante e com mais ou menos sucesso a depender do contexto regional e político, as mulheres e os feminismos fizeram avançar a redefinição dos lugares socialmente atribuídos às mulheres, assim como a demanda por sua autonomia. Enquanto debates acerca dos direitos reprodutivos seguem extremamente incipientes no Brasil de 2021, a representatividade política e a garantia legal da autonomia de mulheres evoluíram amplamente. Como aponta Flávia Biroli (GUILHOTINA, 2020), a inserção feminista no debate democrático provocou transformações – tal como a conquista de cotas/paridade para mulheres nos processos eleitorais, que triplicou no mundo entre os anos de 1990 e 2016. Tais transformações têm sido, em muito, acompanhadas pelo avanço de outros grupos progressistas e ditos minoritários, notadamente o movimento negro e o LGBTQIA+. Tudo isso não tem passado despercebido e, em reação, têm ascendido a onda conservadora e a nova direita.

Retomo aqui a discussão acerca da pluralidade de conceitos e termos a que se tem referido na literatura recente sobre esse aspecto do contexto sociopolítico brasileiro. Embora o conceito de conservadorismo anteriormente exposto possa dar conta da ideia de uma ideologia que surge em resistência a potenciais alterações do *status quo*, há especificidades do chamado movimento neoconservador que devem ser sinalizadas, assim como o da nova direita.

De acordo com Marina Lacerda (2019), o neoconservadorismo surge no contexto estadunidense como uma coalizão de grupos contrários a políticas alinhadas à justiça social – como, por exemplo, aquelas vinculadas ao bem-estar social, aos direitos trabalhistas e de grupos vulnerabilizados, como mulheres, negras/os/es e a população LGBTQIA+. Nessa coalizão, reuniam-se organizações evangélicas, líderes intelectuais conservadores e agentes não religiosos da direita do Partido Republicano. Com sucesso, viabilizaram a eleição de Ronald Reagan à presidência dos Estados Unidos (EUA) em 1980 e forneceram a fundação ideológica que impulsionou a propagação da nova direita em escala global. Trata-se, desde sua formulação, de uma coalizão estratégica que conecta – não sem contradições ou costuras necessárias – ideais de militarização, absolutismo de livre mercado e valores patriarcais da “família tradicional” cristã.

Com frequência, o movimento neoconservador e a nova direita têm sido identificados como sinônimos na literatura, uma vez que essa defesa atualizada dos valores conservadores coincide com a defesa de políticas à direita – à defesa do capitalismo, da liberdade de mercado e à oposição ao Estado de bem-estar social associado à esquerda. Para Marina Lacerda (2019), o denominador comum e a singularidade desse movimento conservador e de direita seriam a preocupação primária com questões sexuais, reprodutivas e sobre um ideal cristão de família. Michael Apple (2003), por outro lado, apresenta uma distinção conceitual entre os neoconservadores e a nova direita, atentando-se à contradição que perpassa a defesa concomitante de uma moral conservadora restritiva e de valores neoliberais, como a liberdade e o direito igualitário à propriedade. Para o autor, a nova direita consiste justamente nessa coalizão contraditória entre neoconservadores e neoliberais. Em função disso, chama suas combinações ideológicas e frentes de ação de “modernização conservadora”, sinalizando já em sua nomenclatura seu caráter ideologicamente contraditório.

Estudando o contexto educacional estadunidense, Michael Apple (2003) interpretou esse movimento político como um “guarda-chuva ideológico” que, de formas contraditórias e contingenciais, tem pautado reformas educacionais nas últimas décadas. Trata-se de uma aliança tramada por constantes negociações e concessões, em que princípios ideológicos são tratados de forma mais ou menos flexível, a depender dos necessários encaminhamentos para a manutenção da hegemonia (GRAMSCI, 1999). Para Apple (2003), o olhar volta-se inicialmente aos

neoliberais e à agenda que carregam no que concerne à educação. A partir de um posicionamento tecnicista, que compreende a educação como uma etapa da formação de sujeitos que, adiante, servirão à dinâmica capitalista do mercado de trabalho, o neoliberalismo preza por uma educação ancorada na objetividade e neutralidade discutidas por Raweyn Connell (2003), citada anteriormente. Não são quaisquer objetividade e neutralidade, mas sim um entendimento específico de que as escolas não seriam o ambiente para conteúdos e componentes curriculares “acessórios” – o foco está na reprodução das dinâmicas de mercado dentro dos espaços escolares. Assim, segundo Apple (2003), o neoliberalismo enfoca testes padronizados de larga escala, a colocação de professoras e professores como meros executores separados do exercício intelectual, e a inserção de valores de mercado (tal qual a meritocracia, que premia os já privilegiados sob a premissa do talento e do esforço) na dinâmica educativa. Quem ou como é o indivíduo que aprende e ensina nas escolas não interessaria ao neoliberalismo, mas sim o mérito por ele demonstrado nesse processo.

Já na perspectiva dos neoconservadores, o outro grupo que sustenta a aliança da nova direita segundo Apple (2003), é central a preocupação da soberania das famílias sobre a educação de suas filhas e filhos. Movido por uma moralidade particular de interpretação fundamentalista do cristianismo, o neoconservadorismo avança com sua agenda ao defender o ensino domiciliar (*homeschooling*), o rechaço à pluralidade de ideias como parte do currículo escolar, e a busca pela incorporação da leitura bíblica do mundo nesse mesmo currículo. No caso da ideologia neoconservadora, portanto, interessa muitíssimo quem são e como agem os sujeitos que formam e que são formados na escola. Para Michael Apple, essa diferença, quando da comparação com os princípios neoliberais, denota a profunda contradição que constitui a nova direita e sua ação organizada no contexto educacional.

Infelizmente, tais demandas não são estranhas a quem se dedica à pesquisa educacional no Brasil de 2023. As constatações apresentadas por Michael Apple (2003) entre o fim da década de 1990 e o início dos anos 2000 no contexto estadunidense são bastante próximas ao cenário contemporâneo brasileiro (GANDIN; HYPOLITO, 2003). O neoconservadorismo na educação tem sido estudado como movimento forte e emergente no Brasil (LIMA; HYPOLITO; SILVA, 2020), se manifestando na defesa (e instauração, em muitas instâncias regionais) da militarização de escolas públicas (SANTOS, 2020); na busca pela

regulamentação de educação domiciliar (PORTO; MUTIM, 2020); na precarização e desintelectualização da docência (NÖRNBERG, 2020); e na cruzada autoritária e fundamentalista contra a chamada “ideologia de gênero” (FURLANI, 2016; MIGUEL, 2016; MISKOLCI; CAMPANA, 2017; DALMASO-JUNQUEIRA, 2018; SEFFNER, 2020).

É possível afirmar, portanto, que o que observamos no contexto contemporâneo brasileiro é herança do neoconservadorismo estadunidense, com forte ênfase no combate aos feminismos e na defesa dos valores cristãos sobre sexualidade, reprodução e família (LACERDA, 2019). A especificidade do neoconservadorismo no Brasil (o “novo conservadorismo”, nos termos de Lacerda (2019)) estaria em sua dinâmica de reações sofisticadas aos movimentos sociais, fazendo uso de seus próprios argumentos para combatê-los. Diferente de uma reação conservadora que se apoiaria apenas no discurso bíblico para defender sua agenda, o neoconservadorismo/novo conservadorismo/conservadorismo contemporâneo no Brasil é extremamente agressivo (GANDIN, informação verbal, 2021)¹¹ e retoricamente mais refinado que suas inspirações estadunidenses (LACERDA, 2019).

A própria aliança contingencial entre neoliberais e neoconservadores – a nova direita (APPLE, 2003) – também se manifesta no contexto brasileiro, encharcada de contradições. É curioso – senão alarmante – que a ideologia neoliberal que defende (retoricamente) a liberdade individual e a redução do Estado seja a mesma que encontra respaldo no fortalecimento da família tradicional pregado pelos conservadores. Uma representação precisa da “modernização conservadora”. Lacerda (2019, p. 52), mobilizando o teorizado por Melich (1998)¹², expõe tal contradição.

Para Melich (1998, p. 283), as mulheres, de modo geral com menos renda e patrimônio que os homens, dependem mais de políticas

¹¹ Embora ainda não registrada em publicação, o professor doutor Luís Armando Gandin apresenta a leitura de uma maior atuação na esfera pública e na formulação de políticas públicas como um dos marcadores da ação de grupos neoconservadores, em oposição a seus predecessores conservadores. A defesa do neoconservadorismo está atrelada, segundo Gandin, a uma atuação mais proativa, muitas vezes constituída pela propagação do ódio ao outro, em uma posição militante e proselitista, e não somente na defesa de seus valores. (Informação obtida em reunião do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 03 de agosto de 2021.)

¹² MELICH, Tanya. *The Republican War Against Women: an insider's report from behind the lines*. Bantam Books, 1998. *Apud* Lacerda (2019).

públicas. Por isso ferem-nas, de modo particular, medidas “que objetivem aumentar a riqueza cortando impostos que pagariam para programas que ajudariam os pobres e as classes médias”. Para a defesa neoliberal da redução do Estado, portanto, o fortalecimento da família tradicional passa a ser necessário, porque mulheres sozinhas ficam em situação de maior vulnerabilidade.

Mais um exemplo disso poderia ser apontado no endosso apresentado por agentes neoliberais à iniciativa conservadora de retirada da expressão “gênero” do Plano Nacional de Educação no Brasil, em 2014 (MIGUEL, 2016). Se, para os neoliberais, pauta-se a igualdade de oportunidades, discutir desigualdades de gênero não deveria necessariamente figurar como um problema de ordem ideológica no campo educacional. Há, inclusive, um movimento crescente de apropriação de princípios feministas por agentes hegemônicos – tal qual o empoderamento – como forma de aumentar o engajamento de cada vez mais indivíduos na dinâmica capitalista (MOELLER, 2018). Frente a isso, poder-se-ia dizer que essa é uma demanda de ordem exclusivamente moral e conservadora. Ocorre, no entanto, uma negociação ideológica, que percebe como acessória e descartável a temática da igualdade de gênero como parte das diretrizes educativas nacionais – se não compete à formação técnica e instrumentalizante para o mercado de trabalho, deve ser enterrada. Não é que os ideais neoliberais se oponham à igualdade de gênero por princípio – desde que ela não tensione o funcionamento da estrutura social capitalista. É, sim, que essa temática não deveria “distrair” alunas e alunos do que “realmente importa” no processo de formação de futuros trabalhadores/as/ies. Assim, desde lugares ideologicamente distantes, conservadores e neoliberais passam a flexibilizar ideais, ou mesmo negociá-los, e omitir contradições para pautar reformas que fortaleçam sua hegemonia.

A compreensão da agência da nova direita e de agentes neoliberais aliados ao (neo)conservadorismo no contexto brasileiro é fundamental para situar os objetos e sujeitos de pesquisa que investiguei em minhas incursões empíricas e analíticas. Essa é uma realidade que interpela a todas, todes e todos, de formas diferentes, e que deve ser levada em conta desde um posicionamento epistemológico feminista crítico, como é o que adoto (e que será apresentado adiante na tese).

Conforme sinalizado, o conservadorismo contemporâneo tem nos feminismos (e na categoria de gênero que deles surge) um dos seus principais inimigos e alvos: um agente político coletivo que representa a problematização e

combate a seus valores herdeiros do patriarcado (hooks, 2019a; BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020) e que ousa introduzir sua perspectiva também no campo da educação. A propagação da agenda antifeminista e antigênero, no Brasil, tem-se dado primordialmente a partir do combate à chamada “ideologia de gênero”.

A expressão “ideologia de gênero” consiste em um dispositivo retórico criado pelo Vaticano, na década de 1990, como resposta às mencionadas transformações que se davam à época. Para Sara Garbagnoli (2016), que conduziu uma das primeiras investigações acerca da genealogia do termo, essa foi uma investida da hierarquia católica não somente para refrear e deslegitimar as teorias e manifestações políticas de feministas e LGBTQIA+, mas também para reforçar sua crença de que há normas sexuais que transcendem quaisquer construções históricas, sociais, culturais e políticas.

[...] o Vaticano escolheu ‘gênero’ como o emblema, a metonímia e a pedra fundamental de teorias que afirmam que masculinidade e feminilidade são construções sociais. [...] De acordo com o Vaticano, essa desconstrução da ordem sexual destrói a ordem social. Na promoção da crença de que uma sexualidade fluida e polimorfa seria a origem da identidade individual, o gênero levaria à ‘autodestruição da humanidade’. (GARBAGNOLI, 2016, p. 189, *tradução minha*).

Desde seu surgimento, a narrativa antigênero é marcada por um tom alarmista e “catastrófico típico da retórica homofóbica” (GARBAGNOLI, 2016, p. 189, *tradução minha*) e fez uso da distorção dos argumentos feministas para estabelecer conexão com uma parcela de fiéis que parecia estar sendo perdida. Em 1995, pouco antes da realização da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, o então Papa João Paulo II publicava uma carta que convocava mulheres católicas a tomarem parte na criação de um “novo feminismo”. Através dele, “[...] sem cair na tentação de seguir modelos ‘masculinizados’ [...]”, as mulheres deveriam “[...] reconhecer e exprimir o verdadeiro gênio feminino em todas as manifestações da convivência civil [...]”. Nesse mesmo documento, afirmava ser a maternidade “[...] o contributo fundamental que a Igreja e a humanidade esperam das mulheres.” (JOÃO PAULO II, 1995, *documento online*).

Esse “novo feminismo” proposto pelo Vaticano refletia o entendimento disseminado no senso comum de que há um determinismo biológico, em que “[...] o

sexo é considerado a origem natural dos lugares diferentes e supostamente complementares que homens e mulheres detêm dentro da estrutura social.” (GARBAGOLI, 2016, p. 190, *tradução minha*). Com isso, segundo Sara Garbagnoli, reforçava-se a compreensão já existente na sociedade de que haveria um “feminismo bom” e um “feminismo ruim”.

Com base no trabalho de Garbagnoli (2016), Luis Felipe Miguel (2016) argumenta que a partir dessa construção, houve um redirecionamento dos valores da Igreja Católica com o intuito de distanciar a si e a seus fiéis das demandas feministas por equidade de gênero.

Em lugar da aversão à mulher, que marcou boa parte da história da Igreja, há a exaltação de seus papéis tradicionais. A igualdade pretendida pelo feminismo representaria um rebaixamento da mulher, a perda de sua “dignidade extraordinária” na condição de “especialista do amor”. (2016, p. 598).

Nesse contexto, em que se instaurava uma “guerra cultural contra o gênero” (GARBAGNOLI, 2016, p. 191, *tradução minha*) e a promoção de um “novo feminismo”, o Vaticano estabelecia um novo discurso, centrado na busca da reafirmação da existência de uma ordem sexual a orientar a ordem social. Segundo explica Sara Garbagnoli, essa construção consistiu em uma estratégia de duas frentes. Primeiramente, a Igreja Católica “renaturalizou” o conceito de gênero, tornando-o aceitável dentro da compreensão de uma identidade biológica sexual (gênero feminino ou gênero masculino). E, além disso, “[...] desenvolveu um novo dispositivo retórico para se opor ao gênero usado como uma categoria analítica desnaturalizadora e, mais amplamente, para deslegitimar análises e reivindicações, afirmando a imanência da ordem sexual.” (Idem). Assim, surgia o que chamam de “ideologia de gênero”.

Criada como sinônimo dos Estudos Feministas e de Gênero – campo já consolidado na comunidade científica –, a narrativa da “ideologia de gênero” carrega, em si, o polissêmico conceito de ideologia. Tal escolha terminológica merece atenção. Conforme discutido na seção 2.1 do presente projeto, é popular no senso comum o entendimento de “ideologia” como um falseamento da realidade que visa dissimular a suposta verdade absoluta. Nesse sentido, chamo a atenção para o fato de que a construção de uma narrativa e a criação de uma expressão que carregue em

si esse termo tem fortes efeitos discursivos, visando gerar identificação desde as construções de significados de cada indivíduo.

Assim, investindo nessa elaborada construção discursiva, consultores e especialistas selecionados pelo Conselho Pontifício entre professores de universidades católicas formalizaram um discurso empenhado em subverter o conceito feminista de gênero em um “inimigo a ser combatido”. Segundo Garbagnoli (2016), além de estabelecer um “inimigo comum”, dois outros movimentos políticos se desdobraram da elaboração da “ideologia de gênero”: a formação de uma aliança entre atores religiosos e não religiosos mobilizados na defesa do que é “ser humano” e na produção de um “[...] pânico moral na esfera pública que então permite influenciar legisladores e bloquear reformas jurídicas e sociais sobre saúde e direitos sexuais e reprodutivos e questões de LGBTQ.” (GARBAGNOLI, 2016, p. 192).

Conforme aponta Miguel (2016, p. 598), a partir dessas mobilizações, a hierarquia da Igreja Católica obteve sucesso em recolocar-se como uma autoridade política, que perdia reconhecimento em uma sociedade secular. Ao despolitizar e deslegitimar as demandas feministas, centrando-as em uma esfera da moral, “[...] a Igreja reforça sua centralidade política [...]”, através da forte mobilização de setores fundamentalistas.

É a partir desse panorama que, segundo Garbagnoli (2016) se instaura na sociedade contemporânea uma dicotomia de “gênero vs. antigênero” nos espaços públicos. Como coloca a autora, “Isso não significa somente que a retórica ‘antigênero’ conseguiu estabelecer uma simetria entre dois discursos e grupos não equivalentes, mas também que cada polo dessa divisão tende a ser interpretado sob os termos do Vaticano.” (p. 193, *tradução minha*). É nesse sentido, portanto, que a “ideologia de gênero” passa a ser mobilizada em distintos contextos sociais – inclusive no brasileiro.

O discurso e o movimento antigênero e antifeminista chegam ao amplo debate público e político no Brasil a partir dos anos 2010, com a tramitação do Plano Nacional de Educação a ser aprovado em 2014 – tema já brevemente mencionado. O objeto de atenção a impulsionar tal discurso não é casual. Conforme explicita Miguel (2016, p. 599),

Embora a sensibilidade em relação à igualdade de gênero tenha se tornado transversal a muitas políticas governamentais, a

preocupação central dos conservadores religiosos é com a educação [...]. Entende-se que as crianças seriam as mais vulneráveis à “ideologia de gênero”, que impediria a consolidação da identidade masculina ou feminina.

Conforme aponta a literatura, os grupos envolvidos com a pauta articularam-se e alcançaram a interdição da temática de gênero no Plano Nacional de Educação, além de terem instigado a discussão e banido o tema também em planos estaduais e municipais (MIGUEL, 2016; ROSADO-NUNES, 2015). Põe-se, entretanto, necessária a pontuação de que grupos são esses, além dos conservadores religiosos já assinalados.

Segundo Luis Miguel (2016), a disseminação da narrativa da “ideologia de gênero” e o seu sucesso no âmbito político se devem à coalizão entre grupos “ultraliberais”, fundamentalistas religiosos e grupos “anticomunistas”. Para o autor, os “ultraliberais” partilham de ideais norteados pelo mercado, em que o Estado deve intervir o mínimo possível – seus princípios se popularizaram através da grande imprensa brasileira e têm influência dos chamados *think tanks* da direita. Conforme já discutido, minha interpretação, apoiada no trabalho de Apple (2003), do fenômeno que leva os neoliberais (“ultraliberais” na leitura de Miguel (2016)) a apoiarem a disseminação de tal narrativa é ancorada em sua pauta de neutralidade/objetividade na educação, voltando-a aos ideais mercadológicos e aparando arestas “desnecessárias” dos currículos.

Os fundamentalistas religiosos, segundo grupo apontado por Miguel (2016), são também conhecidos como a “bancada evangélica” no âmbito político brasileiro (LACERDA, 2019; MIGUEL, 2016), embora a expressão não dê conta das diferenças nas denominações protestantes e não inclua o setor mais conservador da Igreja Católica, que também toma parte nessa composição. Ainda que a narrativa da “ideologia de gênero” tenha origem na hierarquia católica, no Brasil ela ganha adesão de diferentes inscrições religiosas, convergentes em seu fundamentalismo.

O fundamentalismo se define pela percepção de que há uma verdade revelada que anula qualquer possibilidade de debate. Ativos na oposição ao direito ao aborto, a compreensões inclusivas da entidade familiar e a políticas de combate à homofobia, entre outros temas, os parlamentares fundamentalistas se aliam a diferentes forças conservadoras no Congresso, como os latifundiários e os defensores dos armamentos, numa ação conjunta que fortalece a todos. (MIGUEL, 2016, p. 594).

Também fora dos âmbitos da representação política, os fundamentalistas religiosos têm representantes na imagem de pastores que, através de meios de comunicação e redes sociais, propagam sua pauta. Luis Miguel (2016) apresenta o pastor Silas Malafaia, da Assembleia de Deus Vitória em Cristo, como um exemplo.

O último grupo a compor a coalizão descrita em 2016 por Luis Miguel consiste, então, no “anticomunismo”. Segundo o autor, tal discurso consiste na revitalização de um ideário que parecia ultrapassado desde o fim da Guerra Fria. Após o estabelecimento do Partido dos Trabalhadores (PT) na presidência do país, ainda que caracterizado por gestões mais próximas à centro-esquerda e moderadas, instaurou-se um discurso consternado com a possibilidade da penetração de ideais comunistas no Estado. Ainda que inicialmente de alcance mais limitado, o discurso anticomunista cresceu, alcançando algum impacto na mídia e muita repercussão em redes sociais, tendo, segundo Luis Miguel (2016), Olavo de Carvalho como um de seus representantes mais influentes. Adiante, sua mobilização – hoje também rotulada como antipetismo (PINHEIRO-MACHADO, 2019) – foi fundante para a eleição de Jair Bolsonaro à presidência e a manutenção do ideário bolsonarista.

É na negociação e aliança estratégica de discursos e grupos que a princípio se articulavam separadamente, com demandas contraditórias, inclusive, que se fez possível a organização e crescimento público da cruzada contra a “ideologia de gênero” na educação brasileira. A adesão ao viés moralista ligado ao neoconservadorismo viabilizou a ascensão de distintos agentes ao poder e sua projeção no debate público. Esse foi o caso do Movimento Escola sem Partido que, até 2010, possuía pouquíssimo eco, mas que, ao vincular-se à bandeira antigênero, passou a ganhar grande visibilidade, tendo sido inclusive parte do plano de governo anunciado por Bolsonaro em sua campanha presidencial (LIMA; HYPOLITO, 2019).

A agenda antigênero segue sendo hoje uma das mais estáveis dentro de um governo que tem sido assistido derreter durante os últimos anos no país. Damara Alves, Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, é uma das figuras que permanece intocável na chamada “ala ideológica” do governo bolsonarista, manifestando com frequência sua preocupação com a defesa da “família tradicional”

e das crianças – retratando, de forma subentendida, como “contra as crianças” e “contra a família” aqueles que politicamente dela divergem.

Para Flávia Biroli (GUILHOTINA, 2020), é justamente a moralização das inseguranças das pessoas que é capaz de conectar e seduzir apoiadores às pautas neoconservadora e neoliberal. As inseguranças e medos são reais. Há falhas no sistema educacional, que dificultam ou inviabilizam o aprendizado de crianças, jovens e adultos. Há falhas na segurança, que limitam e até interrompem existências na sociedade contemporânea. Essas falhas, porém, têm suas causas subvertidas: o que pode ser interpretado como a falência de um sistema neoliberal, com políticas de austeridade e desmonte de garantias de bem-estar social, tem sido associado à moral neoconservadora. O risco e o problema das escolas passam a ser a “ideologia de gênero” e é no âmbito da individualidade – daquilo que é melhor “para mim, para minha família, para minha comunidade religiosa” – que passam a ser defendidas as reformas educativas.

Essa argumentação é uma das que mais fortemente se pode observar em disputa no senso comum contemporaneamente no Brasil. Rememorando a discussão feita na seção 2.1, acerca das disputas por hegemonia, e mobilizando a dinâmica descrita por Michael Apple (2003) como a estratégia do convencimento a partir dos medos reais das pessoas, é possível apontar que os grupos neoconservadores, aliados aos neoliberais, têm sido muito bem-sucedidos em estabelecer essas verdades da modernização conservadora no senso comum. O movimento antigênero e o antifeminismo se estruturam na contestação radical da pauta por direitos igualitários (GUILHOTINA, 2020), muito embora esses sejam defendidos discursivamente por neoliberais (com atenção especial ao individualismo, ao direito à propriedade e à meritocracia). Essa contestação é feita, porém, em roupagens de preocupação com a inocência da infância, da manutenção do papel das “boas mulheres” e da proteção das famílias.

Em uma entrevista concedida, Rachel Spicker (HÖPPNER, 2020) chama a atenção para o enraizamento do pensamento antifeminista na sociedade. Na extrema direita, ele sempre foi uma constante, uma vez que dialoga com papéis sociais fixos, de mulheres pacíficas e associadas ao ambiente doméstico e homens corajosos, viris, capazes de proteger sua família e até a nação, em uma performance de “masculinidade militar”. Quando as mulheres, entretanto, rompem com tais

modelos, a resposta é hostil. Isso se dá, segundo Anne Helm, (HÖPPNER, 2020), por ser o antifeminismo um:

[...] “ponto de conexão menos comprometedor para outras ideologias de desigualdade”. Por exemplo, enquanto “na nossa sociedade, a maioria rejeitaria de imediato a acusação de racismo”, “ser sexista chega a ser uma honra para alguns”. [...] Homens que enfrentam uma crise social, cujos empregos e padrões de vida estão ameaçados, são particularmente suscetíveis a essa ideia. [...] para eles é um alívio encontrar um suposto culpado pela própria miséria. Nesse caso, o bode expiatório é o feminismo. (HÖPPNER, 2020, *documento online*).

O rechaço à educação feminista, ou à educação preocupada com igualdade de gênero e diversidade, no entanto, se baseia em uma frágil resposta à problemática educacional. Tanto no âmbito político quanto no senso comum, tem sido recorrente a manifestação conservadora que defende uma “educação sem ideologia” – o que contemplaria não somente a “limpeza antigênero”, mas também um resgate “do que realmente é papel da escola”. Em janeiro de 2020, Abraham Weintraub, o segundo Ministro da Educação indicado pelo governo de Bolsonaro, anunciava a intenção de fornecer livros didáticos gratuitos para escolas públicas – livros que, segundo ele, servissem “[...] para ensinar a ler, escrever, ciências, matemática, [e] não [...] para doutrinar.”; livros que “não deve[ria]m ter ideologia” (GOVERNO, 2020, *documento online*). Em contrapartida, registros demonstram que a educação foi a área mais impactada por cortes orçamentários aprovados por Jair Bolsonaro, em decreto de abril de 2021 (OLIVEIRA, 2021). Aí estão postas a contradição e a fragilidade da defesa e do abandono da educação, a depender do contexto discursivo e de ação.

A perspectiva de Raewyn Connell (1993) é válida aqui quando sinaliza que a educação é foco de interesse no mundo capitalista. Progressivamente, a educação tem sido cada vez mais tratada como mercadoria, tendo aplicações cada vez mais econômicas, além de incorporar as dinâmicas de mercado em seus próprios processos – o discurso da *modernização*. A educação tem, inclusive, se tornado um requisito protocolar para a entrada no mercado de trabalho, constituindo-se em uma espécie de chave que abre ou fecha portas a depender da posse de credenciais. Mais do que isso, entretanto, Connell chama atenção para o fato de que educar é um ofício moral. Rejeitando premissas de neutralidade, em que ater-se “somente aos conteúdos” (ou realizar “limpezas ideológicas”) seria um princípio básico para uma boa educação,

Connell provoca: o que é deixado de fora de um currículo também ensina. Abster-se em relação à diversidade social e cultural que compõe a realidade de uma escola – e mais ainda de um sistema educacional e da sociedade mais ampla – já é posicionar-se. Para Connell, essa falaciosa premissa de neutralização ideológica da educação – que bem atende tanto neoliberais quanto neoconservadores – consiste em ensinar para a indiferença e para a irresponsabilidade moral.

É em oposição a esse ensino para a indiferença que têm se popularizado as iniciativas de educação feminista que me dediquei a pesquisar. Ainda de forma difusa, mas persistente, há professoras, professorias e professores trabalhando no sentido do que bell hooks (2019a) afirma como imperativo – uma educação feminista de larga escala. São movimentos que combatem as vozes hegemônicas no Brasil – nesse contexto, defensoras de uma modernização conservadora –, tentando evitar que elas sigam sendo “[...] o principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo, e a maioria do que aprendem é negativa.” (hooks, 2019a, p. 47). Estudá-los, entendo eu, se trata não somente de um esforço de documentar e visibilizar iniciativas de resistência, mas constituir uma análise capaz de complexificar a compreensão dessa realidade e fomentar transformações. Essas são premissas da pesquisa educacional crítica feminista que busco empreender e que serão melhor apresentadas na próxima seção, desde meu posicionamento epistemológico.

4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS: escolhas epistemológicas, caminhos metodológicos e contextualização dos campos e sujeitos da pesquisa

Os desenhos metodológicos das pesquisas não são estanques. Tendem a transformar-se à medida que elas caminham, em verdade. Essa já era uma premissa com a qual eu trabalhava desde a proposição do projeto dessa pesquisa, debruçada sobre a perspectiva feminista e crítica do fazer científico (WEINER, 1994; MOELLER, 2018; hooks, 2013; APPLE; AU; GANDIN, 2011). Já do princípio, me posicionei aberta às demandas e mudanças que os sujeitos e contextos pudessem me apresentar. Foi assim que, embora anteriormente focada especificamente nas práticas pedagógicas feministas que pretendia descobrir, percebi que minha pesquisa viria a dizer das pedagogias feministas e, dentro delas, também das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes.

Conforme já anunciado, minha pergunta de pesquisa tornou-se “*Como docentes da educação básica brasileira têm desenvolvido pedagogias feministas no contexto da modernização conservadora?*”. Para respondê-la, a base que escolhi para a produção dos dados foi a coleta de um formulário virtual e de entrevistas semiestruturadas com docentes. Neste capítulo, me dedico à apresentação da metodologia, refletindo e fundamentando teoricamente essas e outras escolhas feitas nesse caminho. Serão discutidos o objeto de pesquisa; os procedimentos de coleta de dados; as características dos sujeitos participantes e seus contextos; o desenvolvimento da análise relacional; e as preocupações éticas que estiveram implicadas nesse processo. Antes disso, entretanto, pretendo apresentar minhas escolhas epistemológicas, seguindo uma discussão teórica que dialoga, responde e agrega às lentes para ler o mundo anteriormente apresentadas. É com esse entendimento da produção do conhecimento científico que a presente pesquisa foi conduzida.

4.1 Pesquisa Educacional Feminista Crítica: costurando epistemologias

A postura epistemológica que venho desenvolvendo, de cunho educacional feminista crítico, parte de um comprometimento com análises que deem centralidade

às categorias de gênero, raça e classe, compreendendo-as como relações de poder que atravessam e constroem os sujeitos sociais. Através desse olhar, busquei construir novos complexificadores do olhar para o social, de alguma forma tentando contribuir para sua transformação. Em função disso, nesta tese, a educação só pode ser entendida como parte dessa dinâmica mais ampla, em que diferentes grupos sociais, políticos e econômicos projetam expectativas e ações com diversas e conflitantes agendas de interesse (ARNOT, 2007; APPLE; AU; GANDIN, 2011; MOELLER, 2018).

A proposta de desenvolver uma pesquisa educacional feminista crítica responde a um encontro teórico-metodológico que diz de minha trajetória como pesquisadora. Dentro do campo educacional, fui formada no campo crítico da Sociologia da Educação, herdeira dos estudos neomarxistas, espaços teóricos com uma tradição de abertura aos cruzamentos culturais que permeiam as relações sociais para além daquelas de classe. Dos estudos educacionais críticos, aprendi as ferramentas para o desenvolvimento de análises em uma perspectiva relacional. Também nesse âmbito, foi possível perceber a necessidade (e a possibilidade) de recorrer a outras lentes teóricas para enriquecer e aprofundar reflexões. Foi assim que, junto de meus movimentos de militância e organização coletiva, agreguei ao meu fazer de pesquisa as lentes feministas, entendendo a categoria de gênero como um dos estruturantes do social e desenvolvendo recursos de complexificação de sua leitura e resistência e combate às desigualdades (LÖWY, 2009; BIROLI; MIGUEL, 2013).

A adesão ao rótulo de feminista, sem menção explícita a alguma de suas vertentes, se justificaria pela compreensão da potencialidade que tem esse movimento social justamente em sua pluralidade. Para Verónica Gago (2020), embora chamado popularmente de minoritário, o movimento feminista tem dimensões massivas e crescentes, principalmente devido à multiplicidade de formas e perspectivas de militar e teorizar que permite. Quando eu anunciava, no subcapítulo 2.2, que proporia um diálogo “herético” entre autoras feministas de distintas vertentes e perspectivas geográficas, é nessa potência plural que mirava, embora partilhe de identificações com algumas vertentes mais que outras. Ao mesmo tempo, pareceu-me necessário qualificar essa perspectiva dentro dos estudos educacionais. Como colocava em minhas justificativas, os estudos feministas, de mulheres e de gênero são largamente associados a perspectivas pós-estruturalistas na tradição científica brasileira (MEYER, 2004) e entendo não somente como válido,

mas necessário, que sejam aproximados e adensados os diálogos entre os estudos educacionais críticos e os feminismos. Passo a apresentar, então, elementos fundantes desses posicionamentos epistemológicos a que me filio e uma argumentação sobre sua complementaridade.

Logro da militância e dos estudos feministas, a categoria de gênero traz à ciência provocações incontornáveis – o que não significa que não sejam contornadas – sobre sua própria tradição. Para Ilana Löwy (2009, p. 40),

A ideia de uma relação estreita entre as ciências e o gênero implica que a evolução do conhecimento científico foi moldada pela existência de uma dicotomia fundamental entre o masculino e o feminino na sociedade, e pelo fato de que, durante a maior parte da História, a pesquisa científica foi empreendida por e para indivíduos do sexo masculino. As pesquisas nesse campo [feminista, de mulheres e de gênero] assumem que as definições vigentes de neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade da ciência, na verdade frequentemente incorporam a visão de mundo das pessoas que criaram essa ciência: homens – os machos – ocidentais, membros de classes dominantes.

É uma premissa da epistemologia feminista, então, reconhecer que a neutralidade e a objetividade propostas tradicionalmente pela ciência são, em verdade, formas hegemônicas e excludentes de conduzir pesquisa e construção de conhecimento. E subvertê-las é um compromisso. Trata-se da crítica comprometida à ciência que se manifesta como universalista e de fazer visíveis as relações de poder que nela se estabelecem como neutras. Na epistemologia feminista, faz-se uso de categorias como sexo e gênero, sexualidade e sexismo, articulando-as a outras como raça e classe, para produzir conhecimento que empurra fronteiras daquilo que se diz ser ciência. Historicamente relegadas à periferia da academia, pesquisadoras e pesquisadores feministas têm mobilizado as ferramentas dessa epistemologia para não somente tensionar a hegemonia no campo científico, mas trazer à superfície a diversidade dos saberes que há na sociedade e que tem sido sistematicamente invisibilizada. A argumentação que advém da epistemologia feminista, inclusive, é de que “[...] a ampliação da base do conhecimento científico [...]” (LÖWY, 2009, p. 42), ao complexificar o olhar para a ciência relacionando-a a gênero, classes sociais, raça/etnia e culturas não ocidentais, “[...] levaria ao desenvolvimento de uma maior objetividade e de uma maior universalidade das ciências.” (LÖWY, 2009, p. 42).

Nesse sentido, uma pesquisa feminista, para Gaby Weiner (1994), pressupõe alguns “comos”, algumas escolhas que devem conduzir o trabalho científico.

Weiner (1994), em seu livro *“Feminisms in Education: an introduction”*, desenvolveu um trabalho teórico a partir de seus estudos e práticas como pesquisadora e professora feminista na área da educação. Para a autora, conduzir uma pesquisa feminista requer de pronto o enfrentamento e a dissolução de dualidades convencionais e regulatórias: mulher-homem, branco-preto, teoria-prática, objetividade-subjetividade. Isso significa uma rejeição explícita a abordagens positivistas ditas “frias” e “neutras” em prol de construções contextualizadas e interativas, em que os meios são tão importantes quanto os fins – leia-se: a forma como uma pesquisa é conduzida, sua escolha metodológica e ética, é tão importante quanto os resultados dela provenientes.

A partir de suas reflexões, Weiner extraiu algumas características que compõem o desenvolvimento de uma pesquisa feminista, como forma de práxis crítica (aludindo diretamente ao trabalho de Paulo Freire (1987), que compõe parte fundante de seu referencial teórico educacional). Segundo a autora, mesmo que complexa e altamente contestada, uma pesquisa/docência crítica e feminista é absolutamente factível e apresenta algumas das, senão todas, características a seguir:

- a) é derivada da experiência e enraizada na prática;
- b) está continuamente sujeita à revisão como resultado da experiência;
- c) é reflexiva e autorreflexiva;
- d) é amplamente acessível e aberta a mudanças;
- e) está alicerçada na análise das múltiplas e diferentes realidades materiais das mulheres (e dos homens);
- f) é explicitamente política e orientada por valores;
- g) como práxis, dentro da sala de aula, está comprometida com práticas organizacionais feministas baseadas na igualdade, não-hierarquia e democracia;
- h) como pesquisa educacional, rejeita dualismos convencionais, tais como teoria-prática, mental-manual, epistemologia-metodologia.

Para Weiner (1994), a aplicação dessas propriedades – não somente metodológicas, epistemológicas ou políticas, mas sua combinação indissociável – implica, necessariamente, no reconhecimento da pesquisadora, ela mesma, como sujeito complexo e passível de questionamento diante de relações de poder. O fazer

científico sob o ponto de vista feminista não está imune à reprodução de desigualdades e violências dentro de si mesmo.

Nesse sentido, retomo a citação de Löwy (2009) acima transcrita para chamar a atenção a uma ausência. No trecho em que enuncia a crítica à ciência hegemonicamente estabelecida, a autora deixa de fora as chaves racial e de identidade de gênero – além de homens ocidentais e membros de classes dominantes, são brancos e cisgênero os sujeitos da produção de conhecimento hegemônica. E, por consequência, são majoritariamente brancas e cisgênero as mulheres que logram estabelecer-se como pesquisadoras no paradigma da ciência ocidental que se tem posto. Autoras feministas negras têm tensionado fortemente quaisquer investidas que se proponham feministas e que não coloquem sob suspeita privilégios de raça (GONZALEZ, 2011; COLLINS, 2019, hooks, 2019b), assim como vêm crescendo as reflexões imperativas do transfeminismo como ferramenta teórica e política que reclama a afirmação da cisgeneridade e da transgeneridade como categorias de poder que operam na sociedade e interpelam sujeitos em âmbitos macro e micro (NASCIMENTO, 2021). Há que se reconhecer como sujeito parcial que pesquisa e que produz ciência desde um corpo e um lugar específicos no tecido social.

A perspectiva epistemológica feminista a que adiro convoca-me a esses reconhecimentos. Para além de mulher pesquisadora e feminista, sou uma mulher cis branca e de classe média, atravessada por privilégios que garantem algum lugar de autoridade para falar, escrever e me posicionar. Esse lugar se dá pautado, em muito, por minha branquitude.

Para Maria Aparecida Bento, branquitude:¹³

¹³ Cabe aqui uma nota acerca da expressão “branquitude” dentro dos estudos educacionais críticos. No fim dos anos 1990, Michael Apple (2000a), dentre muitas outras autoras e autores, avançava no necessário debate que aproxima a perspectiva crítica à categoria de raça/etnia. Em seu texto original, relacionava a categoria de “*whiteness*” com uma leitura hegemônica de mundo que invisibiliza sujeitos não brancos, não europeus, não ocidentais e de contextos dados como periféricos geográfica, econômica e culturalmente – e defendia a necessidade de trazer tal percepção para o debate educacional. Ao traduzir seu texto para o português, Tomaz Tadeu da Silva optou pela expressão “branquidade”, argumentando que, além de não ser dicionarizada, a expressão “branquitude” carregaria uma falsa simetria em relação à “negritude”. Enquanto “negritude” se configuraria como o resgate e defesa da subjetividade dos sujeitos negros diante da conscientização dos processos de colonização, em uma explícita conotação positiva, “branquidade”, para Silva, deveria denotar apenas a condição de ser branco/a e, por isso, privilegiado/a, e não causar confusão com uma “defesa da subjetividade branca”. Em função da popularidade do trabalho de Michael Apple para os estudos educacionais críticos brasileiros, nesse nicho, a expressão “branquidade” recebeu certa adesão. No cenário mais amplo, entretanto, essa situação não se confirma. O que percebo, a partir das leituras feitas para o presente trabalho, além do acompanhamento do debate da militância, é o uso praticamente consensual da categoria de “branquitude”, tal qual definida por Maria Aparecida Bento. Diante disso, então, adoto aqui tal expressão.

Refere-se a racialidade do branco, configurando uma visão de mundo, um posicionamento de vantagens calcado no silêncio e omissão (diante do racismo) por um lado, e por outro, na prática discriminatória sistemática com vistas a conseguir e manter situações de privilégio que impregnam a ação e o discurso; e que justifica/mantém/reproduz as desigualdades raciais no trabalho. (BENTO, 2002, p. 5).

A branquitude é construída e se dá de forma estrutural, de maneira que, mesmo aquelas e aqueles que desaprovam o racismo de forma pública (pertencentes a uma “branquitude crítica”, de acordo com Lourenço Cardoso (2010)), todos os sujeitos lidos socialmente como brancos se beneficiam de um lugar de maior conforto na sociedade. Calcada como categoria teórica que visa racializar os que historicamente racializam “o outro”, a branquitude tem sido estudada a partir de distintas perspectivas, mas na convergência de que o combate à desigualdade racial perpassa necessariamente o reconhecimento de uma hierarquia em que brancos têm uma posição superior em relação a quaisquer não-brancos na dinâmica social.

Audre Lorde, em 1977, proferia uma palestra acerca da necessidade de transformar o silêncio, historicamente imposto às mulheres, em linguagem e ação. Como feminista negra e lésbica, Lorde denunciava o desafio cotidiano de mulheres negras que, além de combaterem o silêncio e o silenciamento na sociedade mais ampla, têm de encará-los também dentro do movimento feminista, constantemente tensionado pela branquitude. E chamava atenção às aliadas não-negras acerca de seu (nosso) papel nesse processo de erguer a voz.

Cada uma de nós está aqui agora porque, de uma forma ou de outra, nós partilhamos de um compromisso com a linguagem e com o poder dela, e com a retomada desta linguagem que tem sido usada para trabalhar contra nós. Na transformação do silêncio em linguagem e ação, é vitalmente necessário que cada uma de nós estabeleça ou examine sua função nesta transformação, e que reconheça seu papel como sendo vital nela.

Para aquelas de nós que escrevem, é necessário examinar não só a verdade do que falamos, mas a verdade da linguagem através da qual a dizemos. Para as outras, é compartilhar e espalhar estas palavras que são significativas para nós. Mas, primariamente, para todas nós, é necessário ensinar estas verdades através da vivência e da fala delas, verdades nas quais acreditamos e as quais sabemos para além do entendimento. Porque somente desta forma

poderemos sobreviver, ao tomarmos parte de um processo de vida que é criativo e contínuo, que é crescimento.

E isto nunca acontece sem medo – da visibilidade, da dura luz do escrutínio e, talvez, do julgamento, da dor, da morte. Mas nós já convivemos com todos eles, em silêncio, com exceção da morte. E eu lembro a mim mesma, todo o tempo agora, que se eu tivesse nascido muda ou tivesse feito um voto de silêncio durante minha vida toda para garantir minha segurança, ainda assim eu teria sofrido, e ainda assim eu morreria. Isto é muito bom para estabelecer uma perspectiva.

E, onde quer que as palavras das mulheres estejam gritando para serem ouvidas, nós precisamos, cada uma de nós, reconhecer nossa responsabilidade em buscar por estas palavras, lê-las e partilhá-las, e examiná-las em sua pertinência em relação às nossas vidas. Que não nos escondamos atrás das zombarias da separação que nos foram impostas e as quais nós, com frequência, aceitamos como sendo nossas. Por exemplo, “Eu não posso ensinar mulheres Negras a escrever – a experiência delas é tão diferente da minha!”. No entanto, quantos anos você passou ensinando Platão e Shakespeare e Proust? Ou outra: “Ela é uma mulher branca, o que ela teria a me dizer?” Ou, “Ela é uma lésbica, o que meu marido diria, ou meu diretor?”. Ou ainda, “Essa mulher escreve sobre seus filhos e eu não tenho filhos”. E todos estes outros meios infinitos pelos quais nós nos furtamos de nós mesmas e umas das outras. (LORDE, 2015 [1977], documento online).

Aprendo com as feministas negras que escrita e vida não são coisas separadas (LORDE, 2015; EVARISTO, 2017; hooks, 2019c). O que pesquiso e escrevo, como feminista, se presta como testemunho de luta e de resistência à hegemonia – de herança patriarcal, racista e elitista. O que pesquiso e escrevo, como feminista branca, se presta como uso politicamente comprometido de um espaço de privilégio para combater as relações desiguais que a ele me deram acesso. Essa é uma postura epistemológica que dialoga com aquela dos estudos educacionais críticos e que desejo costurar mais profundamente a partir daqui. A própria produção do Feminismo Racial Crítico, de autoras como bell hooks (2013) e Gloria Ladson-Billings (2008), demonstra essas costuras, em uma percepção da educação que se dá insuficiente se não preocupada em refletir e agir sobre o mundo.

Alinhados ao referencial teórico apresentado no capítulo 2 desta tese, os estudos educacionais críticos emergem com a preocupação de visibilizar a produção e a reprodução de desigualdades sociais que ocorrem na (e através da) educação. Ancorada na compreensão da sociedade como uma trama de disputas por hegemonia, disputas que têm por foco, com bastante frequência, a educação, essa perspectiva pressupõe não somente o questionamento do que se ensina e como se

ensina nas escolas (APPLE, 1997), mas um comprometimento com a visibilização de contradições e com a transformação social através da educação. Para Michael Apple, Wayne Au e Luís Armando Gandin (2011), a educação crítica:

[...] está fundamentada em mudanças radicais dos compromissos de cada um com o social. Isso implica uma atitude que se volta à transformação social e à ruptura com as ilusões confortadoras que têm como pressuposto que os modos em que nossas sociedades e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social. Além disso, uma compreensão mais robusta da pedagogia crítica e da educação crítica baseia-se cada vez mais na percepção da importância das múltiplas dinâmicas que sustentam as relações de exploração e dominação em nossas sociedades. Temas que dizem respeito à política de redistribuição (processos e dinâmicas econômicas de exploração) e à política do reconhecimento (lutas culturais contra a dominação e lutas pela identidade), portanto, precisam ser consideradas em conjunto (Fraser, 1997¹⁴). (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14).

Um dos pressupostos para a condução de pesquisas no campo dos estudos educacionais críticos, para os autores, consiste no reposicionamento de quem pesquisa. Assim como na epistemologia feminista, os estudos educacionais críticos compreendem como indispensável a rejeição da ideia de neutralidade na produção de conhecimento. Como desdobramento de tal assunção, emerge a provocação para que pesquisadoras e pesquisadores se reposicionem, tentando – o máximo possível – perceber o mundo e as relações sociais a partir da perspectiva de outras e outros de origens distintas das suas. Para Michael Apple (2013)¹⁵, é necessário colocar conscientemente em segundo plano aquilo aprendido como natural, visando uma aproximação com a perspectiva daquelas e daqueles menos privilegiados.

Dessa perspectiva, emergem tarefas da pesquisa e da ação da educação crítica. Em uma sistematização daquilo que compreendem como implicações de uma postura crítica no campo educacional, a partir do estudo de pesquisas e práticas que consideram contra-hegemônicas, assim como da postulação de princípios com elas consoantes, Apple, Au e Gandin (2011) elaboraram oito tarefas que serviram de baliza para a condução de minha pesquisa. Conforme anunciam os próprios autores,

¹⁴ Fraser, Nancy. **Justice Interruptus**. New York: Routledge, 1997. *Apud* Apple; Au; Gandin (2011).

¹⁵ Entrevista concedida ao grupo de pesquisa do Prof. Dr. Luís Armando Gandin: APPLE, Michael W. [julho 2013]. Entrevistadores: Luís Armando Gandin; Iana Gomes de Lima. Porto Alegre, 2013. 1 arquivo .mp3 (08min. 46seg.).

essas são tarefas complexas e exigentes, que não podem ser executadas de forma perfeita e simultânea. Consistem em guias desde um posicionamento epistemológico, a serem tidas como horizonte em todas as etapas dos processos que permeiam uma pesquisa. E foram, de fato, horizontes importantes na caminhada dessa pesquisa. São elas:

- a) “A análise crítica deve ser ‘testemunha da negatividade’” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 15) e fazer visíveis as formas como a política e a prática educativas se relacionam às dinâmicas de poder e exploração da sociedade mais ampla, assim como ao seu combate;
- b) “[...] a análise crítica deve apontar para as contradições e para os espaços de ação possíveis.” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 15). É papel da pesquisadora crítica contribuir com conhecimento acerca dos espaços em que iniciativas contra-hegemônicas podem ocorrer, ou de fato ocorrem. Trata-se de identificar focos de resistência à realidade de desigualdades e examiná-los conceitual e politicamente;
- c) a pesquisa crítica deve “secretariar” grupos e movimentos sociais que agem criticamente no campo educacional, de forma a expandir espaços de fala, ampliando sua visibilidade ao descrever de forma densa e analítica suas práticas;
- d) “[...] uma educação verdadeiramente contra-hegemônica não [é] a de jogar fora o ‘conhecimento de elite’, mas reconstruir sua forma e seu conteúdo de modo que [sirva] a necessidades genuinamente progressistas e sociais [...]” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 15). Trata-se da premissa gramsciana do exercício da intelectualidade orgânica e transformadora (GRAMSCI, 1999), que mobiliza conhecimentos complexos e importantes, ainda que originários de perspectivas socialmente excludentes, em prol da construção intelectual e crítica junto de comunidades menos favorecidas;
- e) “[...] o trabalho crítico tem a tarefa de manter vivas as tradições do trabalho radical.” (APPLE; AU; GANDIN, p. 15). A produção de conhecimento progressista, opositora às narrativas e modos dominantes de funcionamento social, há de ter sua legitimidade defendida, no sentido de manter vivas suas perspectivas utópicas, de sonhos de transformação.

Sua revisão e crítica, à medida que identificadas falhas, limitações e silêncios, são indispensáveis – no sentido, porém, de ampliá-las;

- f) manter vivas essas tradições requer, necessariamente, questionar como elas estão sendo apresentadas e para quem. Trata-se da tarefa de “reaprendizagem ou desenvolvimento e uso de novas e variadas competências [...]” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 16) para tornar acessíveis esses conhecimentos;
- g) a educação e a pesquisa críticas pressupõem “[...] agir juntamente com os movimentos sociais apoiados por seu trabalho ou com os movimentos contra os pressupostos direitistas e com as políticas que analisam criticamente.” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 16);
- h) a postura crítica implica em fazer uso do privilégio adquirido como acadêmica/ativista “[...] para abrir espaços, nas universidades e em outros lugares, para quem ainda não está lá, para quem hoje não tem uma voz em tal espaço, e nos locais ‘profissionais’ a que, por estar em posição privilegiada, você tem acesso.” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 16).

As tarefas da pesquisa educacional crítica sistematizadas pelos autores têm não somente convergência com aquelas elencadas por Weiner (1994) como características de uma pesquisa feminista, mas de fato consistem em postura epistemológica complementar. Como parte de minha construção teórico-metodológica, inclusive, entendo estar realizando uma dessas tarefas, ao buscar manter viva a tradição dos estudos educacionais críticos e ampliá-la em sua costura com os estudos feministas.

Associada à compreensão do conhecimento que se produz e das posturas que são requeridas para tal, os estudos educacionais críticos fornecem também uma ferramenta teórico-metodológica com que venho trabalhando desde meus estudos de mestrado. Trata-se da Análise Relacional, que vem se consolidando como recurso para a complexificação do olhar para/nas pesquisas no campo da educação. A partir do trabalho de Michael Apple (1999), mas não restrita a ele, justifico o uso da Análise Relacional como ferramenta uma vez que auxilia a mobilizar não somente o cabedal teórico advindo dos próprios estudos críticos, mas por pressupor, já em sua concepção, a importância de dispor de uma multiplicidade de teorias, categorias e métodos (APPLE, 2013).

A Análise Relacional dá ênfase aos aspectos ideológicos, relações de poder e conexões entre cultura e relações de produção que se dão (também) para além da escola. Buscando ampliar um entendimento demasiado estruturalista da sociedade que atribuiria exclusivamente à luta de classes o desdobramento de desigualdades que ecoa, também, na escola, a Análise Relacional abre espaço para, dentro dos estudos críticos, atentar-se às dinâmicas que vão além do econômico. Não se trata de negá-lo, porém, como aponta Apple (2000b, p. 13), “Há um mundo de diferenças entre levar a sério o poder e as estruturas econômicas e reduzir tudo a um pálido reflexo deles.”.

Assim, então, buscando uma constante amarração entre os microcontextos que se propõe a pesquisar e os macrocontextos de que fazem parte, dá-se a Análise Relacional (APPLE, 1999; GANDIN, 2011). Para além da multiplicidade de teorias e métodos, e da necessidade de reposicionamento esperada de pesquisadoras/es críticas/os, essa ferramenta fundamenta-se na valorização da contradição como estratégia de análise. Ao identificar o crescimento de uma “[...] deliberada eliminação do conflito como componente do processo educacional e o apagamento deste conceito na constituição da ciência.” (GANDIN, 2011, p. 41), o fazer científico proposto na Análise Relacional busca o caminho contrário. Como pesquisa e prática contra-hegemônica, busca-se fazer visíveis os processos de “saturação da realidade” (WILLIAMS, 2000), em que grupos dominantes tendem a homogeneizar interpretações da sociedade, silenciando debates e confrontos de perspectivas.

Mais uma vez, sinalizo a costura com os feminismos. bell hooks (2019c), em “Erguer a Voz: pensar como feminista, pensar como negra”, discute a importância da quebra do silêncio e da sustentação do conflito. Talvez, àqueles que me leem e que possuem experiência de performar a masculinidade branca na sociedade ocidental, seja estranha a afirmação da necessidade de sustentação do conflito. Bem verdade é que a experiência da mulher – e ainda mais a da mulher negra – tem muito mais embates internos e medos diante de conflitos. Para além do óbvio e doloroso medo da represália física, do abuso e da violência que acometem mulheres que ousam discordar e erguer a voz, há o temor de posicionar-se e ser julgada por isso. O rótulo varia, de acordo com quem julga e com quem é julgada. Mas o julgamento é uma experiência comum que amedronta muitas de nós, muitas vezes gerando inseguranças incontornáveis. Disso fala bell hooks (2019c), que descreve como

empoderador o ritual de desafiar o lugar que lhe reservavam durante sua infância – o do silêncio. Para a autora,

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de "erguer a voz", não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito - a voz liberta. (hooks, 2019c, p. 38).

Sustentar o conflito, valorizar a contradição: fazer ver o submerso, o periférico, o dissidente. Trazer à superfície o injusto dado como natural, tensionar o estabelecido. Essas são ações requeridas tanto pela epistemologia feminista quanto pelos estudos educacionais críticos e pela Análise Relacional. São ações que me impelem como pesquisadora educacional feminista crítica e que busquei carregar durante meus processos de coleta de dados, de análise e de escrita de minha tese de doutorado – em um movimento de constante vigilância epistemológica. A pesquisa que propus consiste, em alguma medida, no secretariamento de práticas contra-hegemônicas; na documentação e análise de iniciativas bem-sucedidas que têm tensionado as relações de poder implicadas nos discursos e políticas hegemônicas. Consiste, também, em um impulso reflexivo, autorreflexivo e político, derivado de experiências e aberto a mudanças, sujeito a revisões. É um compromisso que fiz e seguirei fazendo, visando a caminhada ao lado do movimento social que integro e estudo, e que intenta abrir mais espaços a partir dos privilégios que possuo – seja o da branquitude, o da cisgeneridade, ou o do pertencimento à ainda tão restrita comunidade científica brasileira.

Com esses princípios estabelecidos, parto agora para a apresentação dos caminhos metodológicos que escolhi e apliquei. O trilhar desses caminhos ocorreu em consonância com a postura epistemológica aqui apresentada, desde a constituição de meus instrumentos de coleta de dados, a escolha de sujeitos participantes, até as preocupações éticas que carreguei em relação à pesquisa posta em prática. Como eu anunciava, os feminismos estão nas escolas da educação básica brasileira. De forma dispersa e invisibilizada, muitas vezes. Por isso, busquei encontrá-los e fazê-los dialogar através desta pesquisa. Apresento a seguir as estratégias que usei na condução dessa investigação.

4.2 Pedagogias Feministas: o objeto da pesquisa

Quando concebi a ideia desta pesquisa, inspirei-me no trabalho de Gloria Ladson-Billings (2008), em seu livro “Os Guardiões de Sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas”, e de Michael Apple e James Beane, em “Escolas Democráticas” (2001). Ambas as obras se dedicam ao registro da existência e resistência daquilo que é bem-sucedido na educação básica em termos de educação crítica, contra-hegemônica e antirracista. Diante de meu conhecimento prévio da existência de práticas pedagógicas feministas ocorrendo em distintos contextos brasileiros, tocou-me a vontade pessoal e científica de documentá-las e analisá-las, em uma espécie de compromisso político, social e científico – tanto com a percepção feminista que valoriza o compartilhamento de experiências como forma de produção de teoria feminista (AHMED, 2017; COLLINS, 2019), quanto com a produção de conhecimento no campo educacional.

Embora as referidas práticas fossem, originalmente, o objeto de pesquisa proposto, o desenrolar da coleta de dados me interpelou a ampliá-lo. Não era que as respostas dos docentes não apresentassem práticas pedagógicas feministas, mas sim que muitos de seus relatos transcendiam a concepção de uma prática planejada, executada e avaliada. Havia inúmeros relatos que diziam do cotidiano das professoras, professores e professorias e de suas respostas às demandas espontâneas e urgentes que muitas vezes os atravessavam. Embora não pudesse enquadrar alguns desses relatos como objetos de minha pesquisa, percebia progressivamente a importância de não os descartar como resultados relevantes. Assim, meu objeto de pesquisa se modificou: das práticas pedagógicas feministas, passei a atentar-me às diferentes manifestações das pedagogias feministas.

Para Cecília Sardenberg, uma das mais proeminentes autoras brasileiras no campo dos Estudos Feministas, as pedagogias feministas são uma das linhagens mais importantes das pedagogias críticas (ou libertadoras) – aquelas enfocadas em explicitar e desconstruir as relações de opressão, desigualdade e poder em que estão inseridos os sujeitos educandos. Para a autora,

Por pedagogia feminista, entende-se o conjunto de princípios e práticas que visa a conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e, assim, atuarem de modo que

construam a equidade (*sic*) entre os sexos. Seu principal objetivo, portanto, é libertar homens e mulheres das amarras das ideologias e hierarquias de gênero [...]. (SARDENBERG, 2006, p. 46).

A definição da autora certamente se beneficia hoje de uma atualização, com uma compreensão das desigualdades de gênero capaz de contemplar identidades que não se encaixem no binário biológico masculino/feminino e homem/mulher. Para além disso, a discussão das pedagogias feministas tem evoluído no sentido interseccional, em que não somente as dinâmicas desiguais de gênero sejam parte integral das formações – sendo as relações de poder estruturadas por raça e classe igualmente importantes no debate mesmo que se parta das de gênero. Ainda assim, o conceito fornecido por Sardenberg nos auxilia em muito ao definir um conjunto de princípios e práticas enfocados na conscientização de indivíduos sob um viés feminista. Para a autora, trata-se de um processo de reeducação, na medida em que visam majoritariamente desconstruir aprendizados atrelados ao senso comum da maior parte dos grupos sociais, em que hierarquias, preconceitos e violências associadas ao gênero são naturalizados como “o normal”. O papel das pedagogias feministas é dismantelar o que é ensinado e aprendido como natural, é *reeducar*, mesmo aquelas/es/us que estão apenas iniciando seus processos educativos formais. É dessa compreensão de pedagogias feministas que trata o objeto da presente pesquisa – em manifestações várias que serão mais profundamente detalhadas e analisadas nos capítulos que se seguem.

4.3 Procedimentos de Investigação e Análise

Para acessar as pedagogias feministas que buscava analisar e documentar, desenvolvi duas etapas para a coleta de dados: um formulário virtual e uma série de entrevistas semiestruturadas com docentes vinculadas à educação básica brasileira. A seguir, apresento como se deu esse processo e as referências utilizadas para conduzi-lo. Para facilitar o encadeamento da leitura, retomo aqui meu problema de pesquisa e seus objetivos específicos: *Como docentes da educação básica brasileira têm desenvolvido pedagogias feministas no contexto da modernização conservadora?* São objetivos específicos:

- a) construir um retrato de pedagogias feministas desenvolvidas por docentes da educação básica do Brasil, através de um mapeamento com formulários virtuais via método bola de neve e entrevistas semiestruturadas;
- b) levantar as percepções das/dos/des docentes participantes acerca do sucesso das práticas educativas feministas mapeadas;
- c) investigar os atravessamentos sociais, políticos e pedagógicos entre as características das instituições de ensino e o desenvolvimento de pedagogias feministas;
- d) investigar as motivações das/dos/des docentes para a realização de práticas educativas feministas em um contexto de modernização conservadora;
- e) identificar reverberações das práticas realizadas na comunidade escolar, para além de estudantes, a partir da percepção das/dos/des docentes;
- f) distinguir quais vieses feministas podem ser mais – ou menos – percebidos nas práticas estudadas;
- g) nomear estratégias, facilidades e desafios encontrados por docentes para incorporar as contribuições dos estudos feministas, de mulheres e de gênero às práticas educativas.

4.3.1 Mapeamento com formulário virtual via método bola de neve

“Você é (ou conhece algum/a/e) docente que realiza práticas pedagógicas feministas na educação básica?”. Foi com essa pergunta que dei início à coleta de dados de minha pesquisa. Elaborei um *card* para ser divulgado em redes sociais, aplicativos de mensagens, e-mails e *websites* e mobilizei minhas próprias redes de contatos para começar a encontrar os sujeitos de minha pesquisa, assim como para expandir essa amostra. Segundo Juliana Vinuto (2014), no método bola de neve, uma pesquisadora constitui sua amostragem a partir de sujeitos “sementes” que podem “germinar” à medida que



Figura 2 - Card para a divulgação da pesquisa
 Fonte: elaborado pela autora.

conheçam outros que também se encaixem no perfil de participantes desejados – idealmente se formando uma bola de neve de respondentes. Foi a partir desse *card* que iniciei a busca, aderindo a esse método com o auxílio das minhas “sementes”.

Em fevereiro de 2022, divulguei o chamamento para um formulário virtual em inúmeros meios de comunicação. Com uma mensagem no *WhatsApp*, aplicativo de mensagens privadas, pedi o auxílio de amigas/os e conhecidas/os para que respondessem (visto que tenho preciosas amigas que se encaixavam no perfil de respondentes e que efetivamente se tornaram participantes) ou que passassem a seus contatos o convite. A partir daí, para além de minha própria mobilização nos grupos aos quais pertencia, tomei conhecimento da divulgação da pesquisa em grupos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, a diversos outros grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação em educação no país, sindicatos de professoras e professores, movimentos feministas e grupos privados de amigas e amigos. Em certo ponto, amigas me contaram dando risada que a divulgação da pesquisa parecia “dar a volta”, porque ao mesmo tempo em que a divulgavam, recebiam o convite por outros canais.

Além do *WhatsApp*, movimentei-me através das redes sociais *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*. No *Instagram*, usei minha conta privada para pedir auxílio de meus contatos e criei também uma conta para a pesquisa, de forma que pudesse ter o *card* acessível ao público. Nessa conta pública, enviei mensagens pedindo auxílio a pessoas e instituições para a divulgação da pesquisa. Da mesma forma, divulguei o *card* em minhas contas pessoais do *Facebook* e do *Twitter*, que temporariamente tornei perfis públicos para que o alcance fosse maior. Além de postar a imagem com um texto, marquei e contatei contas populares vinculadas à educação e aos feminismos no



Figura 3 - Captura de tela das estatísticas do tweet de divulgação da pesquisa feito em 21 de fevereiro de 2022
Fonte: dados da pesquisa via Twitter, julho de 2023.

Brasil. Dos retornos de maior repercussão, sinalizo os seguintes. Meu *tweet* foi repostado 153 vezes, sendo duas delas por figuras de alto impacto no *Twitter* – a professora universitária Lola Aronovich, blogueira feminista há 15 anos e que tem uma conta com mais de 200 mil seguidores, e a historiadora e professora da educação básica Keilla Vila Flor, que discute racismo, sexismo e educação com seus mais de 85 mil seguidores. Como é possível observar na Figura 2, o *tweet* alcançou mais de 28 mil impressões (vezes que foi visto), 719 engajamentos e 55 cliques efetivos no link. Visto que minha conta é fechada e com muito poucos seguidores, creio ter sido esse um alcance significativo. Além disso, sinalizo que também foi particularmente significativo para mim o engajamento da professora Lola ao repostar meu *tweet*. Seus textos, publicados regularmente no *blog* “Escreva Lola Escreva” (ARONOVICH, 2008), foram minha própria porta de entrada nos feminismos. Foi lá, através dela e da comunidade de debates que habitava a blogosfera, nos idos de 2008, que me descobri feminista. Que honra ter podido contar nessa pesquisa com a colaboração de alguém tão determinante em minha caminhada.

No âmbito do *Instagram*, também tive algumas contribuições públicas notáveis, que certamente expandiram o alcance da divulgação de minha pesquisa, embora eu não tenha tido acesso a retornos estatísticos na plataforma como foi possível na conta do *Twitter*, já que a conta que abri não era profissional (à época, não prestei atenção a esse detalhe). Chamo atenção para o compartilhamento feito pelas contas do Sindicato de Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS-Sindicato), da Marcha Mundial das Mulheres – Bahia e da professora Gina Vieira (uma das professoras da educação básica cujas práticas inspiraram a criação desta pesquisa, hoje figura pública em função das premiações de seu trabalho, com uma conta de mais de 11 mil seguidores).

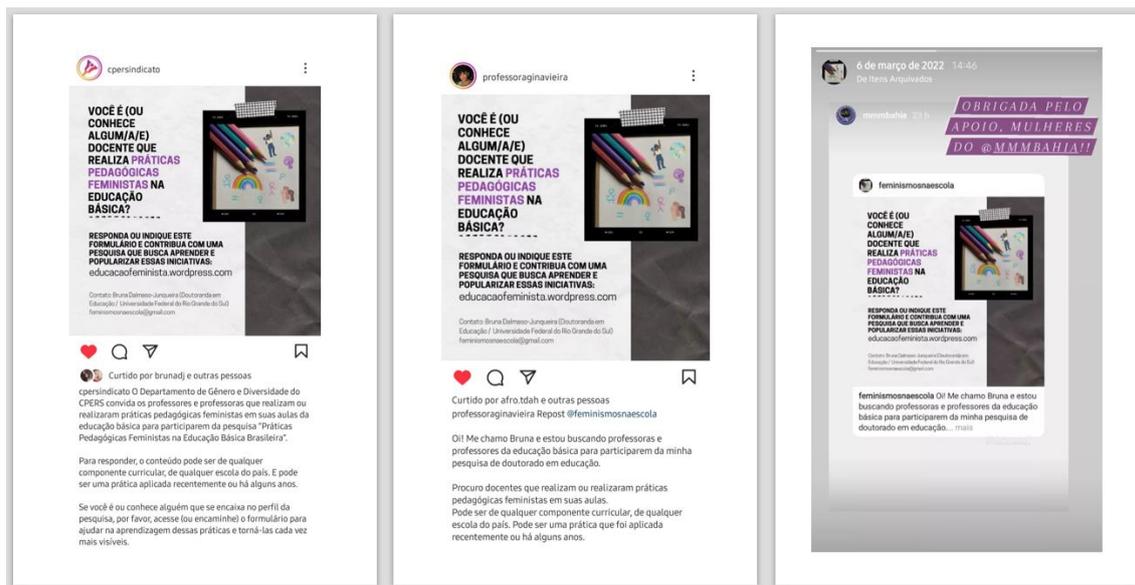


Figura 4 - Capturas de tela de compartilhamentos da pesquisa no Instagram
 Fonte: dados da pesquisa via Instagram, julho de 2023.

Me lembro da emoção que me tomava a cada compartilhamento e retorno à época. Em muito, me emocionava também pelas manifestações e engajamentos não tão populares, de cada amiga, amigo e amiga, de cada semeador dessa pesquisa que não era figura pública, mas que usaram suas redes para permitir que a pesquisa e eu avançássemos. Em quatro dias do início da divulgação, já havia recebido respostas ao formulário advindas de 38 localidades diferentes no Brasil. Lembro de chorar contente em frente ao computador, percebendo que havia gente interessada em participar e compartilhar seu trabalho bonito comigo. Diferentemente de outras pesquisas em que já estive envolvida, o processo que desenvolvi durante o doutorado foi abertamente emotivo – e não menos científico por isso. A metodologia escolhida, as posturas epistemológicas adotadas e os sujeitos envolvidos – algo que discutirei adiante – me autorizavam essas manifestações e me fizeram entender possibilidades antes invisíveis no que diz respeito ao espaço para os afetos nas Ciências Humanas. Em um trabalho que tematiza a inserção de perspectivas feministas às práticas de trabalho docente, me autorizei o resgate dos afetos como mobilizadores da produção de conhecimento. Me autorizei assombrar-me, em um trabalho de perguntar como feminista. Faço uso das palavras de Debora Diniz (e de Paulo Freire e de Sara Ahmed, através dela) para explicar-me.

É preciso aprender a perguntar no feminismo e, como dizia Paulo Freire sobre a pedagogia da pergunta, para aprender a perguntar é preciso “assombrar-se”¹⁶. Mas que afeto seria o assombro? “O assombro é um encontro com um objeto que não reconhecemos; isto é, o assombro funciona para transformar o ordinário, o que já se conhece, no extraordinário”, diz Sara Ahmed¹⁷. (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 228).

E que extraordinária foi a experiência de conduzir essa coleta de dados dessa forma. A despeito das suspeitas de que o uso de formulários virtuais pudesse trazer-me respostas demasiado sucintas, ou mesmo poucas respostas, me assombrei com o crescente dos retornos que chegavam. Ricos, detalhados, criativos e empolgados. Essas são algumas das palavras que podem definir os dados que me foram entregues através desse instrumento de pesquisa. Me encantava e ainda me encanto ao perceber o que provoquei ao semear essa pesquisa no intangível território virtual. Das adaptações provocadas pelo desenrolar de uma pesquisa pandêmica, essa foi uma das boas surpresas – o assombro com o próprio modo de perguntar. Debora Diniz ainda me ajuda ao especificar esse assombro como um assombro criativo.

A pedagogia feminista precisa movimentar o assombro criativo. Há quem possa praticar o assombro solitariamente em sessões de psicanálise; a mim, interessa mais o assombro encarnado pelo testemunho de si e da outra, como o vivido pelos grupos de consciência. Esse é o assombro criativo para o feminismo como um encontro. O assombro criativo é o afeto que ferve em nossos corpos quando praticamos o estranhamento, um exercício político e metodológico de deslocamento do patriarcado em nós. O assombro faz com que a pergunta seja vivida, por isso ser uma perguntadeira feminista é uma experiência tão perturbadora de si mesma e de quem nos ouve. Quanto mais simples for a pergunta, mais radicais seus efeitos. Talvez como vício de professora, eu acredito que aprendemos a perguntar e, mais ainda, que podemos ensinar umas às outras a perguntar de maneira a abraçar a diversidade do feminismo. (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 229).

O formulário virtual foi concebido como a primeira etapa da coleta de dados dessa perguntadeira feminista. Nele, pretendia coletar informações acerca da formação das/dos/des docentes da educação básica, suas motivações para a

¹⁶ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por Uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. p. 19 *Apud* Diniz e Gebara (2022).

¹⁷ AHMED, Sara. **La Política Cultural de Las Emociones**. México: Universidad Autónoma de México, 2017. p. 272 *Apud* Diniz e Gebara (2022).

realização de práticas pedagógicas que consideravam feministas, dados geográficos e das redes a que se vinculavam suas escolas, além de um breve relato das experiências por elas/es/us realizadas. Em alguma medida, imaginava o formulário como instrumento insuficiente em si mesmo, que requereria um aprofundamento através de entrevistas semiestruturadas. E de fato pude realizar algumas dessas entrevistas com sujeitos pontuais, conforme explicarei adiante. Entretanto, os potenciais breves relatos de prática se revelaram com frequência profundos testemunhos do compartilhamento de experiências pedagógicas. Me surpreendi e já nisso compreendi estar frente a um resultado: havia desejo de partilha pulsando ali.

Com dois meses de abertura dos formulários, concluí a coleta dessa etapa da produção dos dados. A amostragem por bola de neve prevê o encerramento da coleta na saturação da amostra – quando não há novos participantes emergindo ou quando aqueles que emergem não agregam novos dados para o quadro de análise (VINUTO, 2014). No caso de minha pesquisa, propus também a limitação de tempo como parte dessa saturação, elementos que terminaram por convergir – tendo sido o primeiro mês o momento de maior volume de respostas ao instrumento. Em abril de 2022, eu havia obtido 107 respostas válidas com relatos de práticas pedagógicas feministas, advindas de 75 cidades de 17 estados do Brasil. Adiante, no subcapítulo 4.3, detalharei quem foram esses sujeitos participantes e os contextos em que desenvolveram suas práticas.

O formulário foi hospedado na plataforma *Google Forms*, ferramenta gratuita para a criação e coleta de dados. A própria ferramenta disponibiliza, também, um mecanismo de processamento dos dados, capaz de reunir instantaneamente em gráficos e tabelas as respostas obtidas, o que facilitou a visualização e acompanhamento dos dados à medida que chegavam. Em função disso, durante os dois meses, os critérios previstos por Vinuto (2014) para a saturação da amostra foram constantemente observados, além das relações com os objetivos e referenciais teóricos do projeto, mantendo atenção para práticas que pudessem se configurar como potenciais objetos de aprofundamento de análise na fase seguinte da pesquisa.

As questões do formulário completo podem ser conferidas no quadro abaixo. Sua concepção buscou responder aos objetivos específicos da pesquisa e a relação de cada questão aos objetivos pode ser conferida no Apêndice A desta tese, juntamente com o cruzamento teórico e as questões do instrumento de coleta seguinte, as entrevistas. Para a construção desse formulário, tive a contribuição de muitas mentes:

meu orientador e nosso grupo de pesquisa, em especial Simone Moreira e Iuri Soares, que possuem experiência com o planejamento de instrumentos de coleta, e Rúbia Johann e Gabriel Arnt, que responderam a uma coleta de dados piloto e que, mais tarde, passaram a integrar o conjunto de participantes. Sou grata a todos por suas valiosas contribuições nesse caminho.

Quadro 1 - Questões do formulário virtual aplicado via amostragem bola de neve

FORMULÁRIO ONLINE	
1	Nome completo
2	Faixa etária
3	Gênero
4	Raça/cor/etnia
5	Estado em que reside
6	Você é atuante em algum coletivo (movimento social, sindicato, grupo de estudos, etc.)?
7	Caso tenha respondido sim na questão anterior, informe o nome do(s) coletivo(s) em que você atua.
8	Informe seu nível de ensino
9	Anos / Etapa / Modalidade em que leciona
10	Componente curricular que leciona.
11	Descreva brevemente uma prática pedagógica bem-sucedida que você realizou mobilizando saberes feministas.
12	Ano (série) e etapa / modalidade em que realizou a prática pedagógica descrita.
13	Nome da escola em que realizou a prática pedagógica descrita
14	Cidade em que fica a escola informada
15	Estado em que fica a escola informada
16	A escola em que você aplicou essa prática é uma instituição de ensino pública ou privada?
17	Qual o tipo de instituição de ensino em que essa escola se encaixa?
18	Por que você decidiu realizar essa proposta?
19	Por que você considera essa prática pedagógica bem-sucedida?
20	Espaço para comentários, dúvidas ou sugestões.

Fonte: a autora.

Além do formulário hospedado na plataforma *Google Forms*, criei um *blog* sob o domínio *educacaofeminista.wordpress.com*. Nele, pude incorporar o formulário como em um site e, também, dedicar uma aba exclusivamente para o termo de consentimento informado de forma bastante visível. Tanto no conteúdo do *card* de divulgação quanto no texto que o acompanhava, era o link para o *blog* que estava indicado, visto que também era mais fácil de memorizar do que o link para o formulário.

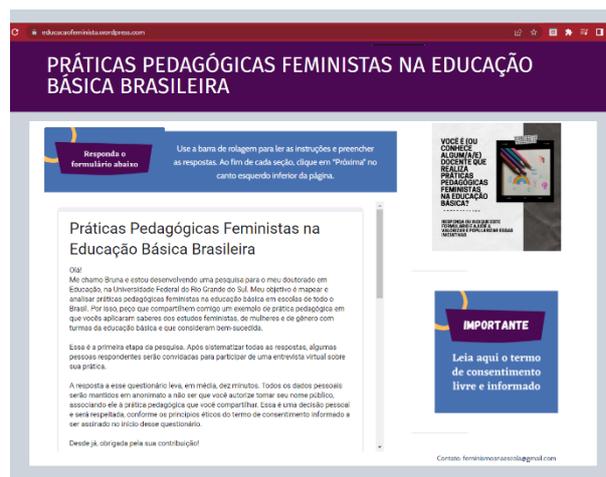


Figura 5 - Captura de tela do blog para a hospedagem do formulário virtual e do termo de consentimento

Fonte: dados da pesquisa via WordPress, 2023.

4.3.2 Entrevista semiestruturada

A segunda etapa da produção dos dados foi a condução de entrevistas, também virtuais, com alguns/mas/mes respondentes do formulário. A partir das 107 respostas recebidas, que fui monitorando à medida que chegavam e sinalizando aquelas que chamavam atenção – fosse pela criatividade da proposta, pelas condições que motivaram seu desenvolvimento ou elementos relativos às vertentes feministas que se manifestavam –, separei um grupo de seis docentes que desejava entrevistar em maior profundidade. O método escolhido foi o das entrevistas semiestruturadas.

À época da defesa do projeto de pesquisa, em dezembro de 2021, lembro da professora Luciana Rodrigues, membro da banca avaliadora vinculada à Faculdade de Psicologia da UFRGS, fazer contribuições e provocações em relação ao uso das entrevistas semiestruturadas. Luciana havia sido minha professora em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Psicologia acerca de políticas feministas e antirracistas, no âmbito da Psicologia Social. Junto do grupo de discentes, estudamos textos de bell hooks e Audre Lorde; mergulhamos na profundidade aprendendo com as possibilidades teóricas e metodológicas criadas pelas feministas negras. Quando da banca da qualificação de meu projeto, Luciana me perguntou onde estaria, em minha pesquisa, o espaço para as surpresas na escolha

de ferramentas metodológicas já canônicas – hegemônicas – como as entrevistas semiestruturadas. Me provocou sinalizando a potência do que nos ensinavam as feministas negras justamente em derrubar tais caminhos metodológicos como se as únicas opções fossem e apontou para outras pesquisadoras que vinham caminhando na construção de dispositivos metodológicos a partir de conversas, memórias e histórias. Relendo seu parecer hoje, na escrita final desta tese, percebo que não consegui captar tudo que a professora me provocou à época (bem sei a avalanche de ideias que nos atropela em momentos de defesa de projetos, muita coisa acaba passando por nós). Algumas de suas perguntas, entretanto, ficaram coladas em meu cérebro: “ao que essa escolha de entrevistas semiestruturadas responde? Que espaços há para as surpresas?”. Nesse capítulo e no próximo pretendo respondê-las.

Para além de uma pesquisa pandêmica, essa foi uma pesquisa tramada por questões de saúde familiares. Dois meses após o término da coleta dos dados com os formulários, momento em que organizava e planejava o contato com as/es/os participantes, deparamo-nos com um diagnóstico de câncer em meu pai. Hoje está curado (viva, papito!), mas vivemos um ano de intensa, desafiadora, caminhada. Minha pesquisa também foi conformada por essa vivência. E menciono isso porque foi nesse período em que reuni meu roteiro de entrevistas semiestruturadas, minhas curiosidades e meu refúgio de motivação para entrevistar seis docentes que haviam respondido o formulário. O repensar metodológico não veio como poderia ter se dado em outras circunstâncias, no sentido de adaptar instrumentos de coleta, por exemplo. Toda pesquisa é também um retrato do momento social e pessoal em que se situa quem pesquisa. Esse foi o retrato da minha. O que não quer dizer que não tenha me surpreendido – em muito, muitíssimo, provocada pelo que a professora Luciana havia trazido.

Conduzi entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro detalhadamente pensado, em que relacionei cada questão a ser feita aos objetivos específicos da pesquisa e aos referenciais teóricos que vinha construindo. Pretendia ir a campo (virtualmente) equipada de propósitos bem definidos. E foi um roteiro que, de fato, me auxiliou. À época, usei a definição de Eduardo Manzini, que ainda me parece bastante apropriada.

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com

uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (MANZINI, 2012, p. 156).

Busquei carregar o olhar relacional (APPLE, 1999; MOELLER, 2008) em questões abertas e readaptáveis, ainda que com focos bastante demarcados. O roteiro se organizou em uma sequência de questões introdutórias acerca da formação educacional e subjetiva das/es/os participantes, um núcleo central em que discutimos de forma mais profunda as práticas relatadas no formulário e suas repercussões, e uma seção acerca do trabalho docente nesse contexto. Revisitando o roteiro hoje, recordo também da fala da professora Márcia Ondina Ferreira, vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, em minha banca de qualificação. “Agradavelmente bem escrito, o projeto de tese elaborado por Bruna Dalmaso-Junqueira destaca-se pela coerência lógica, quase cartesiana.”: são essas as palavras que abriram o parecer da professora Márcia sobre meu projeto, junto do comentário de que caberia a mim decidir se esse quase cartesianismo seria algo positivo ou não. Esse foi outro elemento de minha banca de qualificação sobre o qual tive entendimento mais tarde. Entendo a ideia de rigidez, quase objetividade, que o desenho das entrevistas colocado dessa forma pode comunicar. Entendo que, uma vez disposta a navegar a ciência a partir dos feminismos, é necessário o exercício de também pensar rotas outras para fazer as perguntas. Não consegui subverter totalmente essa lógica com essa pesquisa – carrego esse aprendizado como compromisso para os próximos caminhos e reconheço a potência do questionamento de ambas as professoras como algo incontornável daqui para a frente. Mas, como já sinalizava, tanto na condução das entrevistas, que foram também conversas, quanto no trajeto das análises, não me senti amarrada a essa estrutura. Me senti, em verdade, livre para fazer uso do roteiro sem me restringir a ele; creio que as/es/os participantes e eu tenhamos construído juntas interações fluidas a partir do roteiro, ou mesmo o transcendendo. Espero que, à medida que apresentar meus achados, essa afirmação se faça compreendida. Apresento abaixo esse roteiro (sua estrutura completa relacionada aos objetivos específicos e aos referenciais teóricos da pesquisa pode ser conferida no Apêndice A).

Quadro 2 - Roteiro de entrevista semiestruturada

CAMINHO DA ENTREVISTA	ROTEIRO	
<p>Questões iniciais: trajetória acadêmica e profissional; identificação em relação aos feminismos; tempo de atuação docente e receptividade de estudantes da contemporaneidade aos temas em questão.</p>	1	<p>Poderias me contar, de forma breve, tua trajetória acadêmica e profissional?</p> <p>Elementos a explorar: Há quanto tempo atua como docente? Como foi a graduação – teve estudos de gênero na faculdade? Experiência com liberdade de cátedra nos ambientes de trabalho?</p>
	2	<p>Tu te identificas como feminista? Se sim, se posiciona sobre isso de forma aberta no teu espaço de trabalho? Por quê?</p> <p>Levantar sua resposta no formulário sobre pertencer a alguma coletivo e questionar sobre atuar no sindicato.</p>
	3	<p>Pensando na tua experiência como estudante e na das/os/es alunes de hoje, tu notas diferenças entre a receptividade sobre a pauta feminista?</p>
<p>Núcleo central do roteiro: a prática pedagógica bem-sucedida desenvolvida: identificação da escola em que a prática foi realizada, motivações, descrição da prática pedagógica, avaliação da prática, concepções de feminismos presentes na prática, linguagem e intercâmbio de conhecimentos com estudantes, conceito de prática pedagógica bem-sucedida.</p>		
	4	<p>4. Há quanto tempo tu estás (estavas) vinculada/o à escola em que realizou a prática?</p>
	10	<p>5. Por que tu fizeste a escolha por essa temática/proposta? (De onde tu tiraste inspiração e referências para levar essa proposta às/aos alunas/os?) (partir do relatado no formulário)</p>
	4	<p>6. A temática abordada nessa prática era componente curricular ou transversal? (E como é que funciona a construção curricular dessa escola? Os saberes feministas aparecem no currículo ou no projeto político-pedagógico?)</p>
	10	<p>7. O que foi planejado para essa prática pedagógica (início, meio e fim)?</p>
	10	<p>8. Houve alguma modificação da proposta planejada durante a sua execução? Se sim, por quê?</p>
	10	<p>9. Havia avaliação prevista sobre a prática pedagógica? Se sim, como foi feita, através de quais instrumentos?</p>
	10	<p>10. Que linguagem tu utilizaste para te comunicar com alunas/os/es? Tu tiveste necessidade de adaptar o que aprendeu com os estudos/movimentos feministas, de mulheres e de gênero, para algo compreensível às/aos estudantes? Houve intercâmbio de conhecimentos sobre essas temáticas com alunas e alunos?</p>
	11	<p>11. E por que tu consideraste a tua prática bem-sucedida? (partir da resposta fornecida no formulário)</p>
	12	<p>12. Que tipos de reação tu encontraste quando da proposta da tua prática pedagógica?</p>

Repercussão da prática pedagógica, percepção acerca dos ecos dos saberes feministas no senso comum.		<ul style="list-style-type: none"> - de alunas/os, - de familiares; - do restante da equipe pedagógica. <p>Tu foste confrontada/o com debates e/ou disputa de narrativas?</p> <p>(curiosidade: alguma diferença na recepção entre sujeitos de gêneros diferentes?)</p>
Trabalho docente (condições de trabalho adequadas/ intensificação e coletividade/ isolamento).	13	<p>Tu tiveste apoio institucional e boas condições de trabalho para realizar essa prática? Como foi a organização do tempo de planejamento para isso? A iniciativa foi valorizada?</p>
	14	<p>Existe parceria na tua escola para desenvolver práticas como a que tu me contaste ou esse é um trabalho solitário?</p>

Fonte: a autora.

4.3.3 Análise relacional: fazer emergir eixos de análise na costura do campo às teorias

De acordo com o que argumentava no subcapítulo 2.4 deste projeto, relativo a minha postura epistemológica, respaldei-me centralmente na Análise Relacional (APPLE, 1999; GANDIN, 2011; MOELLER, 2008) como ferramenta teórico-metodológica para a condução das análises de minha pesquisa. Dando continuidade a um trabalho que já realizei em meus estudos de mestrado, fiz uso dos princípios da multiplicidade de teorias, de reposicionamento e do fazer ver contradições (APPLE, 1999) para, à medida que recebia respostas, ser capaz de fazer emergir eixos de análise. Este é um processo de análise que está profundamente amalgamado aos referenciais teóricos sobre os quais se constituiu a pesquisa. Nesse sentido, à época do projeto, elaborei, um quadro demonstrativo que, além de relacionar os instrumentos de coleta de dados aos objetivos específicos da pesquisa, conectava cada questão pensada aos referenciais iniciais de minha pesquisa. Assim, embora ainda não possuísse eixos de análise definidos, já havia me preparado para a ida à campo atenta ao que as teorias já haviam me ensinado. No Apêndice A, já mencionado, é possível observar na coluna “Referencial Teórico para Análise Relacional” esse movimento teórico e, de alguma forma, pré-analítico que me

auxiliou na condução da pesquisa. Minha ideia é a de que, de forma instrumental, eu pudesse ter cristalinidade para mim os propósitos de cada pergunta feita. Ainda que essa seja uma organização metodológica que dialoga com a ideia de objetividade (e cartesianismo, talvez) que também busco desconstruir, creio ter desenvolvido um modo de operar capaz de flexibilizar a rigidez e, ao mesmo tempo, me garantir certas seguranças em relação à ação da pergunta que leva em consideração aquelas e aqueles que já fizeram contribuições anteriores a si.

Junto (e como parte) da Análise Relacional, identifiquei a necessidade de recorrer a outra ferramenta de análise para uma parte específica dos dados levantados. Diante da miríade de relatos de práticas pedagógicas que me foram apresentados, observei a necessidade de categorizá-las a partir de grandes temas, de forma a ter uma compreensão mais ampla daquilo que estava sendo levado às escolas como prática feminista. Lendo-as, uma a uma, em um processo de imersão nos dados (BRAUN; CLARKE, 2006), fui identificando padrões temáticos que me permitiam agrupá-las em guarda-chuvas, procedimento característico da Análise Temática. De acordo com Braun e Clarke (2006, p. 79, tradução minha), “A análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ele organiza e descreve minimamente seu conjunto de dados em detalhes (ricos)”. Foi a partir dessa ferramenta que pude identificar aquilo que veio a tornar-se o subcapítulo 5.2 da presente tese, “O que é tema de uma prática educativa feminista?”.

Segundo Virginia Braun e Vitoria Clarke (2006), a Análise Temática se constitui como método qualitativo de pesquisa que identifica, analisa e relata padrões de significado (temas) em dados de pesquisa. Pode ser conduzida tanto de forma indutiva e sem apoiar-se em categorias ou temas pré-definidos (partindo dos dados coletados, como o processo que eu mesma conduzi), quanto de forma dedutiva ou teórica, que parte de categorias ou temas preestabelecidos para a análise dos dados. No processo metodológico, as autoras preveem seis fases (não obrigatoriamente sequenciais): a) familiarização com os dados; b) geração de códigos iniciais; c) busca de temas; d) revisão de temas; e) definição e nomeação de temas; e f) produção do relatório. Por ser um método flexível, acessível e adaptável, a Análise Temática propicia a sistematização e criação de dados compreensíveis a distintos públicos, uma vez que materiais volumosos e complexos podem ser adensados e reunidos sob temas guarda-chuvas de linguagem acessível. Além disso, as autoras chamam a atenção para o potencial da Análise Temática de estimular insights analíticos não

previstos, uma vez que as fases podem ser trilhadas mais de uma vez ou redesenhadas, além da interação constante que se provoca entre a pesquisadora, os dados e as referências.

Levando em consideração os padrões que observava nos dados desta pesquisa, identifiquei a possibilidade de reunir as práticas a partir de temas centrais, mesmo sendo alguns muito mais “volumosos” que outros. De acordo com Braun e Clarke, embora seja importante levar em consideração a distribuição dos dados em temas de uma forma equilibrada, nas pesquisas qualitativas muitas vezes a relevância de uma temática não se dará por sua representação quantitativa. A partir dessa reflexão, senti-me confiante em elencar os seguintes temas, mesmo que alguns representassem 23 práticas e outros apenas 5. Como fruto desse processo analítico, organizei os temas das práticas educativas feministas a serem apresentados em mais detalhe no subcapítulo 5.2.

No que diz respeito à análise mais ampla dos dados, carreguei tanto o pressuposto da imersão nos dados como movimento inicial proposto na Análise Temática, quanto a premissa da Análise Relacional e feminista que leva em conta constantemente as dinâmicas de gênero, raça e classe na leitura e interpretação. A partir dessas chaves de leitura, identifiquei a necessidade de estabelecer um fio condutor para a narrativa, para a forma como contaria “a história” dessa pesquisa e do que estava descobrindo.

Como anunciei anteriormente, a partir dos dados dei-me conta de que minha pesquisa não seria apenas sobre as práticas pedagógicas feministas, mas sobre as pedagogias que vinham sendo desenvolvidas pelas/os/us participantes, de forma mais ampla. Diante disso, algumas questões centrais emanavam: se há pedagogias feministas sendo desenvolvidas, se é essa a minha constatação central, (a) por que foram criadas essas pedagogias feministas?; (b) o que é tema de uma prática educativa dentro dessas pedagogias?; (c) quem são os agentes políticos dos feminismos nas escolas e quais as perspectivas feministas que se fazem presentes (ou não) em suas práticas?; e (d) como ocorrem e como ecoam essas pedagogias, que efeitos têm tido em seus contextos? De alguma forma, todos esses questionamentos dialogavam com os objetivos que eu havia estabelecido para a pesquisa e progressivamente foram me parecendo eixos analíticos. Era como se essas questões estivessem circulando o fenômeno social da criação de pedagogias feministas em um contexto de modernização conservadora e compreendi que respondê-las me permitiria mobilizar

meus referenciais em uma análise fluida, me aproximando das histórias narradas como forma de produção de teoria, tão valorizadas pelas epistemologias feministas. Foi esse o caminho analítico que busquei traçar.

4.3.4 Da ordem da ética

Um último elemento a que desejo dedicar atenção neste capítulo metodológico diz respeito às questões éticas atreladas à condução de uma pesquisa científica. Mais ainda, diz respeito às contingências que se apresentam em um contexto nacional de avanço neoconservador e neoliberal. Conforme já fundamentava no capítulo 3 desta tese, a realidade contemporânea tem apresentado grandes desafios a quem se dedica a uma perspectiva progressista, de esquerda, contra-hegemônica, ou aliada a movimentos sociais no campo da educação. Com o crescimento de alianças antigênero e antifeministas, com a difusão do discurso do Movimento Escola Sem Partido e o convencimento de indivíduos e coletivos distintos na sociedade de que crianças e jovens estariam sob ameaça de doutrinação nas escolas, a docência tem experimentado fortes enfrentamentos, ataques e tentativas – algumas bem-sucedidas – de controle e silenciamento.

Diante desse cenário, percebi-me inserida em um dilema ético quando da decisão de que tipo de pesquisa gostaria de empreender. Ao desejar, dentre outros objetivos, dar visibilidade a práticas pedagógicas feministas e às professoras, professores e professorias por elas responsáveis, percebi que, em alguma medida, poderia colocar-lhes em uma vitrine perigosa. Não são poucos os casos noticiados que retratam a propagação do pânico moral acerca dessa temática entre famílias que se identificam com a pauta conservadora. Sob a premissa da defesa da soberania das famílias sobre a educação que recebem suas filhas e filhos, agentes conservadores têm encorajado familiares a notificar extrajudicialmente professoras e professores que pudessem estar ameaçando e corrompendo seus valores morais e religiosos.

Três casos exemplares disso ocorreram ainda no ano de 2017. Em um tempo em que as redes potencializam reações em velocidade antes inimaginável, relatos de familiares insatisfeitos fizeram-se públicos e populares ao vilanizar e ameaçar uma professora e um professor que supostamente “obrigavam” estudantes a discutir temáticas de gênero e sexualidade em suas aulas (MARTÍN, 2017; MATUOKA,

2017). Em outro caso, uma pesquisadora da Universidade Federal da Bahia, responsável pelo debate acerca da divisão sexual do trabalho, registrou ocorrência de ter sido ameaçada de morte em função de sua pesquisa (MARINHO; SANTOS; VIGNÉ, 2017). Por fim, em visita ao Brasil para participar de um seminário, Judith Butler – um dos principais nomes mundiais dos estudos de gênero e queer – foi recebida por agressivos manifestantes que, com 300 mil assinaturas em um abaixo-assinado virtual intentaram proibir a realização de sua fala. Mais do que isso, a autora, ao circular com sua esposa por um aeroporto em São Paulo, foi agredida verbal e fisicamente sob manifestos de “Gênero e pedofilia não!” (JUDITH, 2017).

Diante de exemplos como esses, sejam aqueles de grande dimensão como o de Judith Butler, sejam os casos de docentes até então anônimos que se viram expostos e ameaçados, um caminho possível para prevenir qualquer ocorrência semelhante seria o anonimato. Ao coletar dados garantindo que docentes mantivessem seus nomes e espaços de trabalho anônimos, eu poderia garantir que não fossem encontrados ou perseguidos por suas práticas transformadoras que, para a visão neoconservadora, são ameaçadoras. Essa poderia ser uma alternativa ao que bell hooks denuncia ser a vontade daqueles que exercem um poder opressivo: para eles, “[...] aquilo que é ameaçador deve ser necessariamente apagado, aniquilado e silenciado.” (hooks, 2019c, p. 36).

A substituição dos nomes de participantes por outros fictícios, visando a manutenção do anonimato e a proteção desses sujeitos de pesquisa, é uma prática bastante comum e frequente no âmbito das pesquisas qualitativas na área das ciências humanas. Eu mesma utilizei tal recurso em minha pesquisa de mestrado. Ao pensar sobre essa alternativa neste momento, entretanto, emergiu o dilema a que me referia: ocultar os nomes daquelas e daqueles que agem em prol da transformação social, mobilizando saberes advindos de movimentos sociais minoritários e de resistência, não estaria eu reproduzindo um histórico apagamento? Ao identificar práticas que eu considero exemplares e inspiradoras para a condução de uma educação feminista, baseada na democracia e na justiça social, não deveria eu atribuir a autoria e nomear os sujeitos responsáveis por elas? Se é um dos princípios da pesquisa educacional feminista crítica que pretendo executar o compartilhamento de experiências e o reconhecimento daquilo que fomenta a transformação, não estaria eu operando de forma injusta – quiçá até violenta? Violenta no sentido de arrancar-lhes a autoridade e de, como tantos outros o fazem, fazer uso de suas experiências em benefício de

minha produção científica, em *minha* autoria? Porque sim, a pesquisa que construí é minha, com reflexões que eu, não sozinha, venho arquitetando. Seu objeto, no entanto, são práticas de outrem, de professoras, professorias e professores que, se assim desejarem, devem ser reconhecidos por sua ação política na educação.

Diante disso, tomei a decisão de tornar eletiva essa questão. Um dos pontos iniciais do formulário, em função disso, passou a ser a decisão de manter-se no anonimato (assim como quaisquer outras informações relativas ao espaço de trabalho) ou vincular suas práticas relatadas a seu nome. Além disso, ao redigir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁸ (documento necessário para garantir a proteção de ambas as partes – pesquisadora e respondentes –, em que se anuncia os propósitos da pesquisa e a possibilidade de desistência sem prejuízos, a qualquer momento), dediquei uma seção informativa acerca das implicações possíveis diante dessa decisão. Ao firmarem a leitura e concordância com o termo, portanto, entendo que as/os/es participantes estavam, também, tomando uma decisão devidamente consciente acerca desse aspecto. Embora lamente profundamente a experiência de encontrarmos-nos em um contexto que demande tais cuidados, entendo, de alguma forma, resolver o dilema com essa opção.

Adiante na discussão dos dados, poderá se observar a menção às/aos participantes apenas a partir de seus primeiros nomes. Nomes reais para aquelas/es/us que optaram por isso e fictícios para quem preferiu o anonimato. Tomei tal decisão buscando evitar que trechos do texto, carentes de contexto, pudessem ser utilizados com nomes completos para alguma forma de represália e/ou perseguição. Que um dia não sejam necessárias estratégias como essa; lutamos por isso.

4.4 Contextualização de Sujeitos e Campos

Após essa caminhada metodológica, cheguei enfim aos sujeitos de minha pesquisa, que tenho chamado também de participantes, buscando continuamente enaltecer seu papel ativo como quem contribuiu com esse processo. Apresentarei

¹⁸ O modelo do Termo de Consentimento, apresentado a todas/os/es participantes da pesquisa no momento do preenchimento do formulário virtual, pode ser lido na íntegra no Apêndice B.

aqui uma sistematização acerca de seus perfis, buscando que os dados levantados nos formulários possam encaminhar a leitura da discussão analítica no capítulo que se seguirá, e já ofertando elementos que permitam maior contextualização acerca das perspectivas que se fizeram presentes nas práticas relatadas.

Fechando a coleta no dia 22 de abril de 2022, obtive 107 respostas ao formulário online. Em função do uso da estratégia de amostragem de bola de neve, já havia cogitado a possibilidade de que a maior parte das/es/os respondentes fosse vinculada às sementes que saíram dos meus contatos. De fato, a suspeita confirmou-se, e a maioria expressiva dos retornos foi de respondentes vinculadas/es/os a escolas no Rio Grande do Sul. Como a premissa da pesquisa não era a de compor uma amostra representativa do universo de sujeitos que se enquadrassem no perfil, essa constatação não se apresentou como uma falha. Houve, sim, uma mudança de objetivo: quando do processo de qualificação do projeto, propus construir um

“panorama de práticas pedagógicas feministas realizadas nas escolas de educação básica do Brasil”. Não havia ali um propósito metodológico de representatividade estatística de regiões e estados, ou da população brasileira. Mas é bem verdade que a promessa de um panorama remete a uma visão ampla sem obstruções, de forma a se

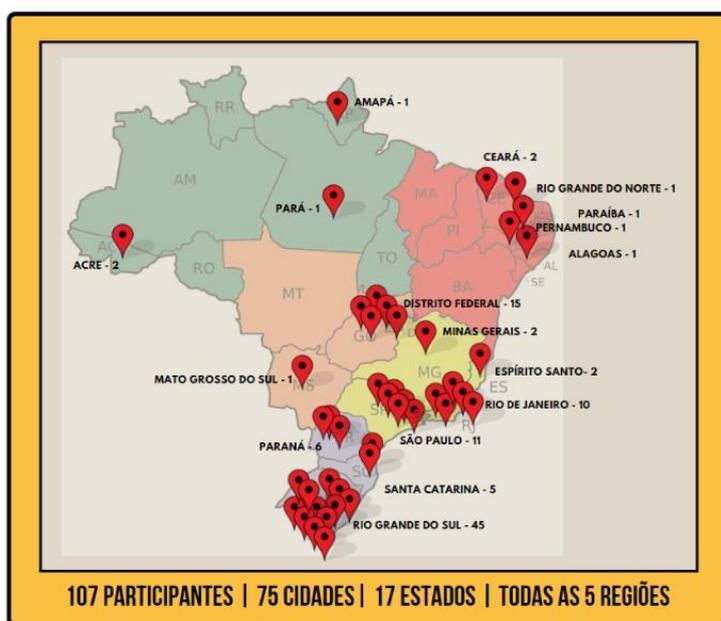


Figura 6 - Distribuição de respondentes pelo território brasileiro
Fonte: elaborado pela autora.

ter uma percepção geral (generalizante) da realidade. Alertada sobre isso pela professora Célia Caregnato, docente e representante do PPGEdU/UFRGS em minha banca de avaliação, repensei esse objetivo antes mesmo de ir a campo. Em função disso, do reconhecimento do alcance que a metodologia escolhida poderia me proporcionar, encontrar resultados como os que encontrei, bastante concentrados ao redor das minhas “sementes”, não foi recebido como um problema, mas sim como uma característica de minha amostra.

Assim, como se pode observar na figura 5 e no quadro abaixo, 45 das respostas recebidas – quase metade do total – advieram do Rio Grande do Sul. Ao mesmo tempo, exalto o fato de ter obtido retornos de docentes vinculadas a escolas de todas as regiões do país – e de lugares em que eu não possuía contato algum. Nisso, observo que o espalhamento das sementes se deu de forma efetiva, o que me causou, como já dizia, muito contentamento.

Quadro 3 - Distribuição de respondentes por estado, região e cidades do Brasil

	Estado	Região	Número de respondentes	Cidades / regiões administrativas
1	Rio Grande do Sul (RS)	Sul	45	Alvorada, Cachoeirinha, Canoas, Gravataí, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Osório, Pelotas, Porto Alegre, Santa Cruz do Sul, São Leopoldo, Taquara, Três Coroas, Gramado, Uruguaiana
2	Distrito Federal (DF)	Centro-Oeste	15	Brasília, Brazlândia, Ceilândia Norte, Planaltina, Plano Piloto, Riacho Fundo II, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga
3	São Paulo (SP)	Sudeste	11	Araraquara, Assis, Caçapava, Lorena, Osasco, Praia Grande, Santo André, São Paulo, Serra Negra, Suzano, Taubaté
4	Rio de Janeiro (RJ)	Sudeste	10	Araruama, Belford Roxo, Freguesia, Niterói, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, São Gonçalo
5	Paraná (PR)	Sul	6	Guarapuava, Marechal Cândido Rondon, Maringá, Ponta Grossa, Rio Branco do Sul
6	Santa Catarina (SC)	Sul	5	Biguaçu, Itajaí, Joinville, Luzerna, São José, Urupema
7	Acre (AC)	Norte	2	Rio Branco
8	Ceará (CE)	Nordeste	2	Fortaleza
9	Espírito Santo (ES)	Sudeste	2	Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Conceição Do Castelo, Domingos Martins, Venda Nova Do Imigrante, Vitória
10	Minas Gerais (MG)	Sudeste	2	Lagoa Santa, Lavras, São José da Lapa
11	Alagoas (AL)	Nordeste	1	Arapiraca
12	Amapá (AP)	Norte	1	Vitória do Jari
13	Mato Grosso do Sul (MS)	Centro-Oeste	1	Corumbá
14	Pará (PA)	Norte	1	Belém
15	Paraíba (PB)	Nordeste	1	Bayeux
16	Pernambuco (PE)	Nordeste	1	Recife
17	Rio Grande do Norte (RN)	Nordeste	1	São Gonçalo do Amarante
			107	

Fonte: elaborado pela autora.

No que diz respeito às características das professoras, professorias e professores participantes, mais de 80% declaram-se do gênero feminino; quase 17% masculino; e uma pessoa não-binária. Indicativos do Censo Escolar (CE) de 2022 acerca da população docente na educação básica (BRASIL, 2023) apontam para uma distribuição similar, embora os dados coletados pelo censo sejam restritos à identidade de sexo com a opção binária de masculino ou feminino. A maior concentração dos respondentes é na faixa etária dos 30 a 39 anos (51,4%), seguida da dos 40 aos 49 anos (18,7%), elemento que, além de espelhar os dados do CE de 2022, poderia também estar ligado ao método de amostragem da bola de neve, visto a primeira é também a minha própria faixa etária. Ainda assim, houve pelo menos um representante em cada faixa etária, dos 17 aos 69 anos.

Em termos de cor/raça/etnia, mais de 60% da amostra se autodeclarou branca, quase 35% negra (10% preta e 25% parda), 1,9% indígena e 1,9% preferiram não declarar. Nesse critério, faço uso dos paralelos com a população de docentes da educação básica brasileira e com a população brasileira total. Aqui, há discrepâncias a serem percebidas. De acordo com o Censo Escolar de 2020, último registro em que foi possível recuperar os mesmos dados, 42,4% da população de docentes declara-se branca, quase 31% negra (4,6% preta e 26,2% parda), 0,69% indígena, 0,86% amarela e 25% não declarou (GESTRADO, 2020). Em relação a esses dados, as proporções que compõem a amostra apresentam certa similaridade: maioria branca, seguida de pardas/os/es e pretas/os/es, com pequena representação de indígenas e amarelas/es/os (no caso de minha amostra, nenhum/a/e). Já no cenário do universo da população, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2022, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), 45,3% da população brasileira se declarou como parda, 42,8% como branca e 10,6% como preta – formando a população negra a maioria de 55,9%.

Amarelos, indígenas e sujeitos que preferiram não declarar estão representados sem diferenciação nos 1,3% restantes.

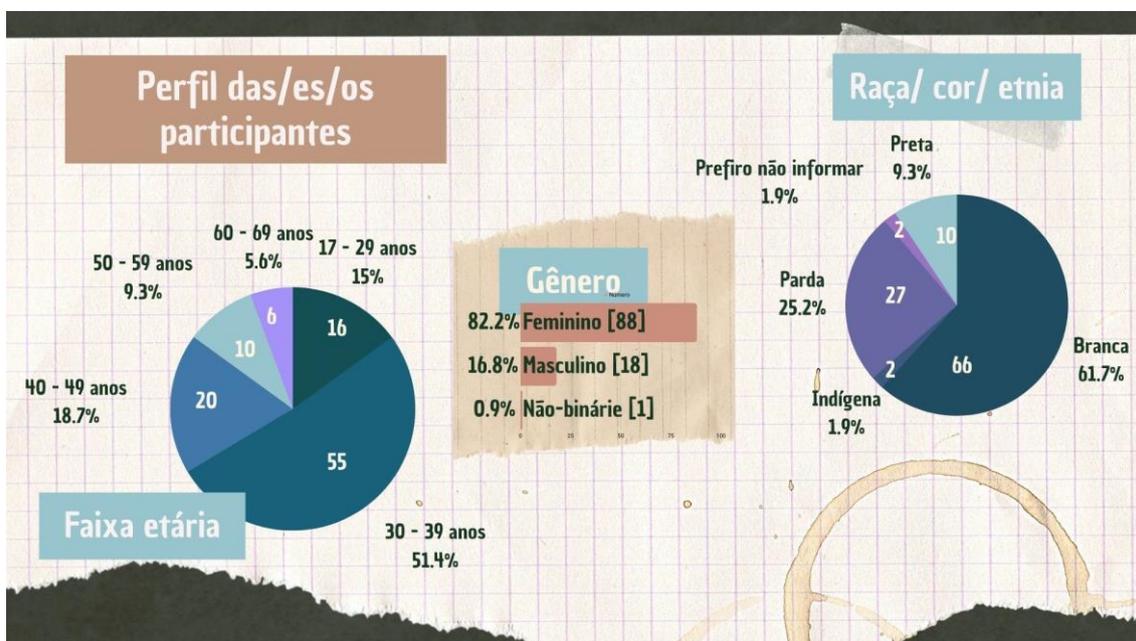


Figura 7 - Sistematização em gráficos do perfil de participantes de acordo com gênero, faixa etária e raça/cor/etnia
Fonte: elaborado pela autora.

Embora não pretenda dar conta dessa discussão aqui, as diferenças entre a população brasileira e o universo de docentes chama a atenção. Há reflexões crescentes no meio acadêmico acerca dessas diferenças: algumas possibilidades de análise aventadas dizem respeito à alta taxa de não-declarações entre as/os/es docentes; a um possível branqueamento (além da precarização e feminização) do trabalho docente brasileiro, ligado ao histórico ingresso de maioria branca no ensino superior até os anos 2010 (em que as ações afirmativas passaram a proliferar-se); e mesmo à hipótese do “autobranqueamento” de profissionais negras/es/os em função do impacto do racismo estrutural (VENCO; SOUSA, 2020). Tais contribuições agregam na caracterização da amostra composta pelas/os/us docentes participantes em minha pesquisa, elemento a que pretendo voltar na discussão analítica, particularmente no subcapítulo 5.3.

Quando questionades se pertenciam a algum tipo de coletivo, pouco mais da metade das/es/os participantes respondeu que sim, sendo os sindicatos e grupos de pesquisa os exemplos mais citados. Quase 87% responderam que se consideram feministas, 7,5% não se consideram e 5,5% não sabem. Vale ressaltar que, nesta

pesquisa, respondiam a um formulário intitulado Práticas Pedagógicas Feministas, assim que considero significativo que essa pauta tenha sido debatida até mesmo por pessoas que não se consideram pertencentes ao movimento.

Quanto à etapa da educação básica em que atuam, a maioria das práticas foi realizada em turmas de ensino médio (36,8%), seguidas respectivamente pelas de anos finais do ensino fundamental (31,2%), anos iniciais (12,8%), educação infantil (8,8%), Educação de Jovens e Adultos (EJA) (8%) e outras modalidades, como aulas extracurriculares (2,4%). Em sua formação, a maioria das/des/dos participantes possui mestrado (quase 40%) ou especialização (quase 30%). Próximo a 17% possuem graduação e 13% possuem doutorado. 1,8% dispõem do certificado de ensino médio, ou curso normal/de magistério. Embora não possa afirmar com certeza, pondero que o alto nível de escolaridade predominante entre as/es/os participantes levanta a hipótese de que o contato prolongado com o espaço acadêmico pode, de alguma forma, contribuir para a aproximação com perspectivas críticas – e, quiçá, feministas – de educação.

Turmas de unidocência, como anos iniciais do ensino fundamental, EJA e educação infantil, representaram a maioria das práticas relatadas em relação ao componente curricular em que foram propostas (quase 16%). Sociologia, restrita ao ensino médio, foi a disciplina mais citada (11%), seguida de História (8%), Educação Física (8%), Língua Portuguesa (7%) e Filosofia (6%). Não houve nenhum componente curricular obrigatório sem menção. Dessa forma, foram coletados relatos de, pelo menos, uma prática para cada disciplina. Embora saibamos, a partir de nossos referenciais teóricos e da própria pesquisa empírica, que o trabalho docente feminista é viável e desejável em quaisquer componentes curriculares, de forma central ou transversal, os resultados do formulário reforçam tanto o senso comum quanto a realidade material de que há mais subsídios para a sua prática em disciplinas vinculadas às Humanidades. *Ojalá* materiais como essa pesquisa sirvam de motor para a construção e popularização de alternativas também em outras áreas da educação básica.

Quadro 4 - Componentes curriculares e etapa da educação básica em que as práticas feministas foram realizadas

Componente curricular		Etapa da educação básica	
Unidocência (educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, EJA)	18	Ensino Médio	46

Sociologia	12	Ensino Fundamental - Anos Finais	39
História	10	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	16
Educação Física	9	Educação Infantil	11
Filosofia	9	Educação de Jovens e Adultos	10
Língua Portuguesa	9	Outras	3
Arte	6		125 ¹⁹
Ciências - Ensino Fundamental	5		
Geografia	5		
Biologia	4		
Língua Inglesa	4		
Outros (turma multisseriada, projeto extracurricular, sala de recursos, projeto de vida)	4		
Física	3		
Literatura	2		
Teatro	2		
Língua Alemã	1		
Matemática	1		
Música	1		
Química	1		
Redação	1		
	107		

Fonte: elaborado pela autora.

Já em relação ao tipo de escola onde foram realizadas as práticas feministas, é expressivo o dado de que 83% são escolas públicas. Interpreto esse resultado a partir do movimento conservador persecutório que vem ocorrendo, especialmente, nos contextos da educação privada no Brasil. Não são raras as demissões de docentes quando abordam assuntos considerados impróprios por familiares ou mesmo por membros da gestão das escolas (HRW, 2022). As escolas públicas, por outro lado, empregam principalmente docentes concursadas/es/os com estabilidade (embora esse número venha decrescendo diante da precarização do trabalho docente nas redes públicas de ensino). Esses dados não significam que docentes de escolas públicas também não estejam sob ameaças de familiares e equipes pedagógicas, mas há, sim, maior respaldo legal para o exercício da autonomia e da liberdade de cátedra nesses contextos. Os dados de minha pesquisa dialogam com essa realidade. Ainda assim, entre os subtipos de escolas indicados, as escolas privadas confessionais constituem uma parcela significativa (7% do total e quase 40% somente dentre as privadas). Isso

¹⁹ Há práticas que foram realizadas em mais de uma etapa, por isso o total é maior do que o universo da amostra de respondentes.

sugere que, mesmo dentro de instituições que carregam estereótipos ligados a valores conservadores, como escolas religiosas, há docentes encontrando maneiras de abordar temas feministas em suas aulas.

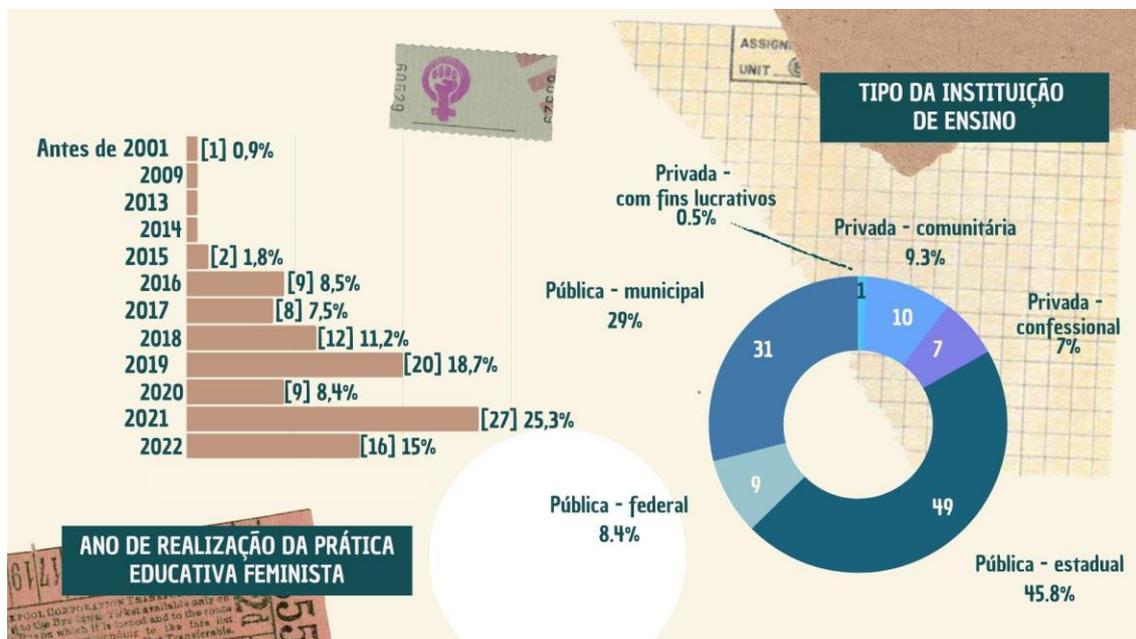


Figura 8 - Gráficos do ano e tipo de instituição de ensino em que as práticas foram aplicadas

Fonte: elaborado pela autora.

A maioria das práticas foi realizada no ano de 2021 (25%). Houve um relato de prática aplicada antes de 2001, um em 2009, um em 2013 e um em 2014. A partir de 2015, ano que é compreendido por muitas militantes e pesquisadoras como o da primavera feminista no Brasil (PINHEIRO-MACHADO, 2019), há um aumento praticamente exponencial do número de práticas até 2019. Embora não possa afirmar com certeza que tais fatos estão relacionados (inclusive porque a faixa etária e o momento de entrada na docência também são fatores a influenciar as datas de realização das práticas), minha hipótese é de que não são apenas uma coincidência, visto que a pauta feminista passava a se alastrar por mais e mais contextos à época. Apesar de um declínio no número em 2020, que atribuo à pandemia e aos desafios enfrentados pelas/os/us docentes durante o ensino remoto emergencial, algumas práticas muito criativas e impactantes surgiram também durante esse período. O crescimento foi retomado em 2021, com um número substancial de práticas ainda ocorrendo remotamente. Embora a coleta de dados tenha sido concluída em abril de 2022, 15% dos relatos são datados desse ano. Pode-se inferir que, sem a pandemia, o

crescimento teria sido consistente e exponencial, alinhando-se à expansão da popularidade dos feminismos no Brasil.

Neste ponto, espero que quem me lê já tenha construído uma boa ideia de quem são e onde se situam social e geograficamente as professoras, professores e professoras que, generosamente, me ofertaram seus tempos e palavras para partilhar práticas educativas feministas que desenvolveram com suas turmas. Esses são as/os/es sujeitos que habitarão as histórias-análises que passo a contar no próximo capítulo, trazendo de forma combinada em uma mesma narrativa as contribuições recebidas nos formulários e as das entrevistas realizadas. Conforme já venho sinalizando, a riqueza dos dados dos formulários me permitiu tratar esses dados de forma complementar e, de certa forma, indiscriminada. Um último elemento a apresentar, então, é a caracterização das/os/es seis docentes que entrevistei em maior profundidade: Alex, Clarice, Cristiane, Guilherme, Luciana e Patrícia.

Demarco aqui a importância de que não se pense nos sujeitos entrevistados como “os verdadeiros sujeitos” de minha pesquisa. As entrevistas surgiram como uma complementação de curiosidades científicas, que pudessem ilustrar e pormenorizar aquilo que me chamou a atenção por distintas razões. Apresento aqui um breve perfil dos sujeitos entrevistados, que será replicado à medida que sejam citados no texto analítico, acompanhado da justificativa que motivou a condução das entrevistas:

- a) Alex (nome fictício) é uma pessoa branca, de gênero não-binário, na faixa dos 17-29 anos. É professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escola estadual de São Paulo. Não sabe se se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado. Chamei Alex a ser entrevistado em função da perspectiva transfeminista evidenciada em sua prática relatada, uma perspectiva ainda periférica dentro dos feminismos e, ainda mais, no contexto educacional.
- b) Clarice (nome fictício) é uma mulher branca, na faixa dos 30-39 anos. É professora de Matemática para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escolas privadas no Rio Grande do Sul. Se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado. Convidei-a a ser entrevistada em função de sua prática ser vinculada a escolas da iniciativa privada e de seu relato denotar uma intencionalidade

pedagógica criativa em um componente curricular menos comumente associado aos saberes feministas – a matemática.

- c) Cristiane é uma mulher preta, na faixa dos 40-49 anos de idade. É professora de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Corumbá (MS). Se considera feminista e integra a Marcha Mundial das Mulheres. Chamei-a para uma entrevista em função do caráter visceral de sua prática, representativo da motivação que mobiliza tantas mulheres aos feminismos – o feminicídio.
- d) Guilherme (nome fictício) é um homem pardo, na faixa dos 40 - 49 anos. É professor de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola federal do Distrito Federal. Se considera feminista e é filiado ao Sindicato de Professores do Distrito Federal. Chamei Guilherme ao diálogo ao constatar que se considerava feminista – característica menos frequente entre homens cisgênero.
- e) Luciana é uma mulher preta, na faixa dos 30 - 39 anos. É professora de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual de Porto Alegre (RS). Não sabe se se considera feminista e integra o coletivo Empoderadas IG, grupo antirracista de estudos e empoderamento de jovens de escolas públicas, criado por ela em 2016. Convidei Luciana para um entrevista por conhecer seu trabalho – fomos colegas no programa de pós-graduação – e por saber da potência daquilo que poderia narrar desde a perspectiva dos feminismos negros na educação básica.
- f) Patrícia (nome fictício) é uma mulher branca, na faixa dos 30-39 anos. Professora de História para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em escola municipal do Rio Grande do Sul. Se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado. As características históricas e culturais particulares da região em que leciona Patrícia provocaram-me a convidá-la a ser entrevistada, além de sua perspectiva feminista classista – algo não tão frequentemente encontrado na militância feminista hegemônica brasileira.

Devidamente situados os sujeitos e os campos, passo agora à “contação da história” que construí ao realizar esta pesquisa.

5 PEDAGOGIAS FEMINISTAS EM TEMPOS DE MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA: aprendizados a partir da docência na educação básica brasileira

Mais de trinta anos após a aprovação da Constituição Cidadã, marca da redemocratização do país após um duro período sob ditadura militar, o autoritarismo e a restrição de direitos humanos fundamentais voltaram a assombrar a população brasileira (SCHWARCZ, 2019)²⁰. No âmbito da educação, direitos que julgávamos garantidos, tal como a liberdade de cátedra, têm sido repetidamente ameaçados por grupos conservadores dentro e fora das instâncias governamentais (LIMA; HYPOLITO, 2019). Contemporaneamente, não têm sido raras as manifestações de professoras e professores sobre o medo de se expressarem livre e criticamente em suas aulas (HRW, 2022).

Além disso, esse é também o tempo da chegada de uma pandemia que dizimou mais de 700 mil vidas e que acelerou processos de precarização e pauperização da sociedade brasileira, muito em função de uma (des)condução da saúde pública e da economia por parte dos governos federal, estaduais e municipais. No campo da educação, principalmente na pública, docentes e gestoras/es vêm tentando reconstruir um modelo escolar funcional após a devastação que meses de ensino remoto emergencial e – já anos – de vulnerabilização de suas comunidades provocaram, além da “invasão” das tecnologias digitais em uma estrutura educativa que já vinha sendo posta à prova. O contexto é de crise política, societária e pedagógica – e de alargamento de oportunistas “modernizações conservadoras” (APPLE, 2003), como venho discutindo ao longo desta tese.

Diante de tantos ataques e desafios, há quem corajosamente desobedeça, crie e resista: frente ao conservadorismo, aos desafios que a pandemia e a era digital têm apresentado, têm-se desenvolvido e expandido, em muitos espaços educativos do país, pedagogias feministas. Com iniciativas por vezes isoladas, mas estruturadas em interesses coletivos e transformadores, há docentes criando práticas educativas para

²⁰ O presente capítulo contém trechos presentes no artigo “Desobedecer para transformar: trabalho docente feminista em tempos de conservadorismo”, publicado em 2022 na Revista Retratos da Escola (DALMASO-JUNQUEIRA, 2022). O referido artigo analisa uma das práticas estudadas nesta pesquisa e foi publicado como parte do Prêmio Inês Teixeira (Edital 01/2022), outorgado pela Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (REDESTRADO) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que recebi em setembro de 2022.

romper com estruturas de desigualdade que historicamente sustentam a sociedade brasileira e que, ao mesmo tempo, têm se reatualizado em discursos e políticas conservadoras na última década (LACERDA, 2019). Acompanhando um fenômeno global de movimentação política on-line e face a face (PINHEIRO-MACHADO, 2019), os feminismos no Brasil têm-se feito presentes e ativos na resistência contemporânea – inclusive na educação.

O que trago neste capítulo é um retrato deste momento na história. Não é “a realidade”, tampouco é a representação da totalidade das experiências dos sujeitos participantes dessa pesquisa. Busco apresentar aprendizados do que vem sendo feito por docentes reais em escolas reais na educação básica brasileira e como entendo que todas essas são manifestações de pedagogias feministas. Através das lentes da análise relacional, com os referenciais feministas e educacionais críticos, busquei delimitar quatro eixos analíticos principais, iniciando a discussão pelo “por quê?”. Em “5.1 Por que foram criadas essas pedagogias feministas?”, investigo as motivações apresentadas pelos participantes para a criação e execução das práticas pedagógicas feministas, mergulhando em uma análise daquilo que provoca o fazer docente engajado e que responde à insuficiência da realidade. Adiante, em “5.2 O que é tema de uma prática educativa feminista?”, trago à baila os objetos de estudo acerca dos quais as/os/es participantes organizaram suas práticas, apresentando exemplos dos grandes temas que desenvolvi a partir da análise temática. Ali, são problematizadas a transversalidade da pauta feminista na educação e a abertura à interseccionalidade (ou sua ausência).

Em “5.3 Agentes políticos, feminismos hegemônicos e plurais: fazer pedagogia feminista é só falar de gênero?”, adenso a discussão acerca da necessidade de interseccionalidade, atentando-me às diferentes perspectivas feministas que pude identificar nas práticas que analisei, assim como no discurso enunciado pelos participantes. Com o auxílio das lentes teóricas de feministas negras e decoloniais, discuto a importância da inversão das hegemonias também dentro dos próprios feminismos. A seguir, em “5.4 Como se dão e como ecoam as pedagogias feministas nas escolas?”, subdividido em dois itens, discuto as estratégias usadas e desafios encontrados pelos participantes no desenvolvimento das práticas relatadas, configurando o processo em que se dão as pedagogias feministas nas escolas. São exploradas suas manifestações no pequeno do cotidiano e em grandes projetos multidisciplinares, assim como as contradições que se manifestam em um trabalho

docente apaixonado e, ao mesmo tempo, situado em um sistema que precariza e proletariza essa categoria. Além disso, detenho-me à percepção das professoras, professores e professorias acerca do sucesso de suas práticas. A partir de suas respostas, analiso o que se constitui como “bom resultado” em práticas pedagógicas feministas, colocando em suspensão o conceito de sucesso na escola usualmente associado à percepção neoliberal individualista e competitiva.

Conforme já argumentei, é importante sinalizar que, apesar de ter sido essa uma tese pandêmica, com limitações metodológicas que impediram um aprofundamento de observações presenciais, acredito dispor de dados valiosos que me foram ofertados em dois formatos: relatos escritos em um formulário virtual e uma pequena parcela de entrevistas semiestruturadas, conforme já anunciado no capítulo anterior referente à metodologia. Nas análises que se seguem, os relatos recebidos por escrito e os trechos de entrevistas estão mesclados no decorrer do texto, servindo de subsídio para ilustrar ou precisar o que discuto em minhas interpretações a partir dos dados e de minhas teorias, tal como o compromisso da análise relacional e feminista. Acredito que a leitura do texto dará conta de demonstrar a riqueza dos dados construídos, mesmo aqueles dos formulários virtuais, que eram uma incerteza metodológica à época do desenho da pesquisa. Buscando produzir um texto que conta uma história coerente – porque essa é, também, a contação de uma história – e que proporciona prazer na leitura, decidi não sinalizar visualmente essas diferenças no meio da escrita, mas faço aqui um acordo prévio com quem me lê: quando citar o trabalho de docentes que participaram em entrevistas, farei esse aviso. Do contrário, pressuponha-se que os dados – muitas vezes surpreendentemente detalhados e profundos – advêm de respostas enviadas por escrito ao formulário virtual.

Dois últimos detalhes que dizem respeito à estrutura e leitura do texto são:

- a) as práticas estudadas não serão todas apresentadas em detalhe. É a partir de excertos dos relatos dos participantes, juntamente da mobilização dos referenciais teóricos construídos, que a narrativa dos eixos analíticos se dá. Como peças de um quebra-cabeça, esses excertos se complementam ao focar os processos através dos quais as pedagogias feministas têm sido desenvolvidas por essas, esses e essas docentes;
- b) para facilitar a fluidez da leitura do texto, cada docente mencionada recebe uma nota de rodapé com um pequeno perfil. Quando são mencionadas

novamente em outra seção do texto, o número da nota de rodapé original é repetido ao seu lado, com um hiperlink, caso seja necessário lembrar de quem se fala. Para quem lê este documento em modo digital, basta clicar no número ao lado do nome e a página será redirecionada. Para não se perder, atente-se à página em que estava lendo antes de clicar.

5.1 Por que Foram Criadas Essas Pedagogias Feministas?

“Nada pior para uma esperança de transformação feminista do que esse senso comum de que as coisas são assim porque elas são assim.” (DINIZ, 2022).

As pedagogias feministas são criadas pela necessidade de transformação da realidade – de não aceitar as coisas como são, como sinaliza Debora Diniz. Se formam, muito frequentemente, pela urgência de sobrevivência, quando o Estado não cumpre seu papel de garantidor de direito à vida digna. Surgem, desde diferentes perspectivas e através de diferentes estratégias, buscando romper com processos de desigualdade e violência – estejam eles explicitamente presentes nos espaços escolares ou de forma mais ampla e estrutural na sociedade como um todo. As pedagogias feministas com que me deparei no decorrer desta pesquisa respondem ao desejo e à esperança comprometida de fazer existir outras possibilidades de vida. É à análise das diferentes explicações que recebi para a criação das práticas educativas feministas que o presente subcapítulo se dedica.

5.1.1 Reparação: a ausência do Estado e o direito de estudantes à cidadania e ao conhecimento feminista

Tudo começa na mirada das professoras a suas alunas, alunas e alunos – na forma com que percebem e se relacionam com os sujeitos por quem se tornam responsáveis naquele espaço escolar. Dentre as justificativas dadas pelos participantes da pesquisa para a criação de suas práticas, trago para dar início à

discussão as palavras de Beatriz²¹ – professora de Biologia para o Ensino Médio (EM), em uma escola privada confessional do Rio de Janeiro (RJ). Ao relatar uma prática centrada na Educação Sexual, que aplicou no ano de 2021 com o 1º e o 3º anos (EM), a professora sinalizou: “[...] sei o quanto os adolescentes não são vistos como cidadãos de direitos, principalmente em relação a sua própria sexualidade, tendo particularidades em relação ao gênero.”

Reconhecendo essa problemática, Beatriz desenvolveu uma oficina sobre direitos sexuais e reprodutivos de adolescentes, que considerou bastante bem-sucedida. Embora em um ambiente potencialmente refratário – uma escola confessional –, Beatriz conta ter construído valiosas discussões com o alunado sobre o envio e vazamento ilegal de *nudes*, métodos contraceptivos, gravidez na adolescência e infecções sexualmente transmissíveis (IST).

Desde uma perspectiva constitucional, a fala de Beatriz convoca-nos a perceber os saberes feministas – e o tema da educação sexual, em particular – como parte do dever do Estado (e da família e da sociedade) para com crianças e adolescentes como sujeitos históricos e de direitos que são (BRASIL, 1988). É nesse sentido que a professora nomeia como motivação para sua prática garantir o acesso à informação sobre os próprios corpos e sexualidades, assim como sobre os das/os/es demais.

Para Michael Apple, “[...] a questão do direito do aluno de ter livre acesso a informações política e culturalmente honestas, à liberdade de expressão nelas baseadas, não pode estar dissociada de nossa própria busca por ambientes educacionais justos.” (APPLE, 1999, p. 218). Embora a colocação se refira ao campo do currículo especificamente, sua reflexão propicia que carreguemos, desde já, uma percepção da importância das pedagogias feministas como garantia de direitos de todas, todos e todes. Acessar tal visão de mundo, juntamente de outras também política e culturalmente honestas, é direito de crianças e adolescentes – e conceber tal fato torna ainda mais grave qualquer tentativa de negação desse saber na escola. Não à toa, em 2020, o Supremo Tribunal Federal julgou inconstitucionais quaisquer leis e projetos de lei que proponham regular e proibir a menção a pautas como

²¹ Parda, gênero feminino, na faixa dos 17-29 anos. Professora de Biologia para o Ensino Médio (EM), em uma escola privada confessional do Rio de Janeiro (RJ). Se considera feminista e integra os coletivos de um pré-vestibular comunitário, um projeto de extensão sobre educação sexual e um grupo de pesquisa sobre currículo.

diversidade sexual e equidade de gênero nas escolas, alegando a “imposição do silêncio, da censura e [...] do obscurantismo” (HRW, 2022).

Também da fala de Beatriz é necessário ressaltar a concepção de cidadania. Parte da agenda do movimento feminista ao longo dos séculos diz respeito à reivindicação da condição de cidadãs às mulheres – mobilização que remonta à Revolução Francesa e ao questionamento dos próprios termos revolucionários, ainda patriarcais, racistas e androcêntricos (MARQUES-PEREIRA, 2009). De acordo com Bérengère Marques-Pereira, a noção contemporânea de cidadania envolve três sentidos: cidadania como um estatuto, um conjunto de direitos e deveres; como uma identidade, no sentido do pertencimento a comunidades políticas definidas por nacionalidade e territórios; e como uma prática, exercida na representação e participação políticas (buscando viabilizar que cada sujeito seja capaz de interferir no “[...] espaço público emitindo um julgamento crítico sobre as escolhas da sociedade e reclamando o direito de ter direitos.” (2009, p. 36). Reconhecer a insuficiência da posição concedida a suas alunas, alunes e alunos e reivindicar sua condição de cidadania – aferida na reclamação dos direitos de ter acesso ao conhecimento – demonstra a criticidade e comprometimento da pedagogia atuada pela professora. A partir dela, Beatriz resgata em seu papel de docente um propósito que rompe com a perspectiva tecnicista neoliberal da mera transmissão de conteúdos. Há, ali, comprometimento feminista para com a garantia da cidadania, também chamada por Paulo Freire de “tomada da história em suas mãos” (FREIRE, 2022, p. 270).

Essa percepção acerca dos saberes feministas como parte do “direito a saber” também possibilita que se exerça um deslocamento do pensamento popularizado no senso comum de que os únicos sujeitos beneficiados pela agenda feminista seriam as mulheres. Embora sejam elas as principais agentes políticas dos feminismos (tanto nos movimentos sociais quanto nas escolas, tema que tratarei adiante na tese), sua agenda é coletiva – é visão de mundo “para todo mundo” (hooks, 2019a), como se pode observar na fala da professora Beatriz.

Ao mesmo tempo, a materialidade da realidade convoca à reflexão sobre outro aspecto desta discussão. Um dado bastante relevante descoberto na pesquisa aponta para as professoras como sujeitos que frequentemente manejam remediar a ausência do Estado em seu papel de garantir a vida digna. Nesse caso, o foco de suas ações são, primordialmente, mulheres e meninas. Falo aqui da motivação indicada para a realização de práticas feministas que diz respeito à sobrevivência – a

identificação, por parte de professoras, de que há vidas que não podem esperar pela ação do Estado.

Daiane²², professora de Educação Física para os Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal, contou-me o seguinte: *“Tenho absorventes no meu armário para dar para minhas alunas que precisam. Algumas faltavam a aula de educação física porque usavam paninho durante a menstruação e não se sentiam seguras para fazer exercício físico. Outras não têm acesso com facilidade aos absorventes.”*. Em uma primeira leitura dos dados, é possível que tal colocação fosse descartada das análises em função da ausência de similaridades com aquilo que se interpreta tradicionalmente como prática educativa. Entretanto, a ausência de conteúdos previstos, ou mesmo de métodos avaliativos, em nada anula a potência da ação narrada por Daiane. O que percebo ali é o desenrolar de uma pedagogia feminista que se nega a naturalizar a pobreza menstrual de suas alunas, assim como seus impactos sobre a aprendizagem.

A pobreza menstrual consiste na dificuldade de acesso – de mulheres, meninas, homens trans e pessoas não binárias que menstruam – a produtos e condições básicas para a manutenção da higiene no período da menstruação. Em pesquisa divulgada no início de 2022, feita pela organização Ensino Social Profissionalizante (ESPRO) em parceria com a Inciclo (marca de coletores menstruais), observou-se que “Ao menos 20% de jovens de 14 a 24 anos que menstruam já deixaram de ir à escola por não terem absorvente. Entre pessoas pretas com renda de até dois salários-mínimos, o número sobe para 24%.” (BASILIO, 2022, documento online). Como problema social que denota o entrecruzamento das dinâmicas desiguais de gênero, classe e raça, a pobreza menstrual é encarada como uma violação de direitos humanos. Segundo relatório feito pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF),

[...] no Brasil, crianças e adolescentes que menstruam têm seus direitos à escola de qualidade, moradia digna, saúde, incluindo sexual e reprodutiva violados, quando seus direitos à água, ao saneamento e à higiene não são garantidos nos espaços em que convivem e passam boa parte de sua vida. (UNFPA; UNICEF, 2022, documento online).

²² Nome fictício. Parda, gênero feminino, na faixa dos 30-39 anos. Professora de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal no Ceará. Se considera feminista e não atua em nenhum coletivo organizado.

Mais uma vez, é possível observar uma mirada docente para discentes em sua condição de cidadania. Ou, nesse caso, na ausência dela. Daiane relatou sua ação no início do ano de 2022, mesmo ano em que foi promulgada no Brasil a Lei n. 14.214/2021, que institui o Programa de Proteção e Promoção da Saúde Menstrual. De acordo com a lei, estudantes dos ensinos fundamental e médio, mulheres em situação de vulnerabilidade e presidiárias devem receber gratuitamente absorventes para sua higiene pessoal (AGÊNCIA SENADO, 2022). Até então, entretanto, esse era um problema invisível na legislação brasileira, assim como no senso comum. Mais do que isso, ainda em 2021, quando de sua proposição, a lei foi vetada por Jair Bolsonaro, então presidente da república.

Como movimento da análise relacional, que toma em conta as conexões entre os contextos macro e microssociais, analisar práticas feministas na educação básica brasileira da última década implica, necessariamente, levar em conta as políticas estatais que atenderam – ou deixaram de atender – mulheres e meninas durante esse período. O veto de Jair Bolsonaro a uma política alinhada à garantia dos direitos humanos, que atende tanto ao posto na Constituição Federal de 1988 quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dá o tom do cenário devastador em que estiveram as populações mais vulneráveis durante sua gestão (2019-2022). Não foi sem extensa mobilização popular (notadamente dos feminismos vinculados à juventude) e parlamentar, liderada pela então deputada Marília Arraes (Partido dos Trabalhadores), que o veto foi derrubado pelo Congresso Nacional. Até o momento dessa conquista (e ainda depois dele), a realidade batia à porta das escolas – e das quadras esportivas – impedindo alunas como as de Daiane de frequentarem as aulas. É também frente a isso que as pedagogias feministas respondem, mobilizando o possível diante daquilo que não pode esperar pela morosa (ou desinteressada) ação do Estado.

Durante os últimos anos, foi também alarmante o aumento da violência contra as mulheres. A tragédia da pandemia de covid-19, associada às medidas de isolamento mais restritivas em seus primeiros meses, já teriam sido suficientemente problemáticas, visto que entre 2019 e 2021, a média de feminicídios no Brasil foi de 110 por mês, com notável aumento entre os meses de fevereiro a maio de 2020. Já os casos de violência sexual, que haviam diminuído frente à chegada da pandemia, voltaram a crescer em 2021. Foram registrados 56.098 boletins de ocorrência de

estupros, incluindo de vulneráveis, apenas do gênero feminino. Em 2021, uma menina ou mulher foi vítima de estupro a cada 10 minutos no Brasil, considerando apenas os casos que chegaram ao registro policial (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA [FBSP], 2022). Ocorre, entretanto, que esse trágico volume de violências não foi devidamente enfrentado pelo governo federal. Durante a gestão de Bolsonaro, a política de Estado em relação à violência de gênero foi a ausência.

Entre 2020 e 2023, anos que englobam os projetos de orçamento enviados ao Congresso Nacional pela gestão de Bolsonaro, as políticas específicas para o combate à violência contra a mulher receberam a indicação de um orçamento de R\$ 22,96 milhões. Nos quatro anos anteriores, de 2016 a 2019, em que o Orçamento não foi proposto por sua gestão, o valor era de R\$ 366,58 milhões. Um corte de 94% (MARTELLO, 2022).

Embora não seja difícil identificar a negligência de Estado em relação às mulheres na gestão de extrema-direita exercida por Bolsonaro, fato é que a realidade brasileira já enfrentava índices altíssimos de violência de gênero antes de sua posse como presidente da república. Dados do Fórum de Segurança Pública apontam que de 2016 a 2019 os registros anuais de feminicídio passaram de 929 para 1.326 (FBSP, 2020), a despeito dos valores significativamente maiores investidos em seu enfrentamento até 2019. Foi ainda nesse período que Cristiane²³, professora de Geografia em uma escola municipal de Corumbá (MS), foi convocada à ação pela dor. Em entrevista, contou-me:

“No ano de 2019, minha amiga professora foi assassinada com 38 facadas pelo seu namorado. Trabalhávamos juntas na mesma escola, e toda a comunidade escolar ficou muito abalada. [...] Corumbá inteiro ficou muito abalado, imagina nós que estávamos ali todo dia junto dela? Ela me dava carona, foi uma das pessoas que me acolheu quando comecei a trabalhar ali. [...] Tinha muito carinho por ela. Todos os dias eu estava com ela. Era uma choradeira dos alunos o tempo todo.”

Em um contexto escolar que havia rejeitado suas tentativas anteriores de endereçar a violência contra a mulher como um tema de suas aulas – devido ao posicionamento conservador e religioso extremista da gestão –, Cristiane disse que

²³ Preta, gênero feminino, na faixa dos 40-49 anos. Professora de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Corumbá (MS). Se considera feminista e integra a Marcha Mundial das Mulheres.

“foi necessário sua amiga morrer” para que algo mudasse. Em um forte relato, a professora narrou a indignação e impotência sentidas e manifestadas por estudantes pela perda de sua amiga, especialmente a revolta da turma de 9º ano, que a havia escolhido como madrinha.

“Ninguém entendia por que um homem poderia ter dado 38 facadas nela, no dia do aniversário dela. E ela sendo uma pessoa muito querida. Maravilhosa, solícita, simpática. Tão jovem... E aí, ele pegou e fez essa monstruosidade. Então, ali naquele momento, fizemos uma missa. E aí, eu comecei a pedir de novo pra coordenação. Falei: A gente precisa fazer alguma coisa.

*Os alunos estão muito sentidos e a gente precisa conversar sobre isso. **A violência contra a mulher, ela tá aí. Ela bateu na nossa porta de uma maneira horrorosa e eu tenho condições de fazer algo sobre isso. Se vocês me permitirem, eu gostaria de desenvolver aquele projeto que eu tinha falado antes. Porque a gente tem que tocar na ferida, para que eles compreendam. Para que esses nossos alunos não sejam os futuros agressores e para que nossas alunas não aceitem nenhum relacionamento abusivo, pra que elas não concordem – pra que saibam que, no primeiro momento, tem que cortar. Então, eu falei: agora é o momento! É dolorido? É dolorido. Mas é necessário. Se vocês me permitirem, eu gostaria. E aí, deixaram eu fazer o projeto.**”*

O projeto a que se referia Cristiane era o “Maria da Penha Visita a sua Escola”, que já havia desenvolvido em outro momento de sua vida junto da coordenadoria de Políticas Públicas para a Mulher de Corumbá. A partir da experiência, que havia sido significativa a ponto de mudar sua percepção sobre o poder da educação na luta feminista, Cristiane já carregava há tempos o desejo de promover algo similar em sua escola. Quando do aceite da coordenação, após o assassinato da amiga e colega, Cristiane pôde, enfim, pôr em prática o projeto que chamou de “Violência de Gênero: Educar para Prevenir e Coibir a Violência Contra a Mulher”. Nele, foram realizadas palestras, caminhadas, oficinas, danças e teatros. Segundo a professora, a participação das/es/os estudantes, assim como de toda a comunidade escolar, foi expressiva. Em especial, conta da participação massiva daquele 9º ano, então órfão de sua madrinha, que encontrou na revolta forças para mobilizar sua comunidade.

Da conscientização coletiva iniciada em 2019 até 2022, em que fizemos nossa entrevista, Cristiane não parou mais de fazer da militância feminista parte de sua

prática educativa. Ali, e em outros espaços escolares também públicos, a professora seguiu desenvolvendo projetos multidisciplinares em parceria com outras e outros colegas (de Matemática, História, Língua Portuguesa, além da própria Geografia), levou estudantes para feiras de iniciação científica em outras instituições de ensino como o Instituto Federal da região, onde inclusive receberam prêmios pela pesquisa sobre a violência de gênero, e deu continuidade a sua pedagogia feminista preocupada em intervir em eventuais situações problemáticas no cotidiano. O reconhecimento do projeto pela comunidade rendeu também à Cristiane o prêmio de 2º lugar no concurso Professor por Excelência, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá.

Casos como o de Cristiane e de Daiane não foram isolados dentre os resultados da pesquisa. Marcela²⁴, professora de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, respondeu ao formulário da pesquisa elencando uma lista de práticas feministas desempenhadas no contexto de sua atuação em um colégio estadual de Nova Friburgo (RJ). Na constituição de espaços de escuta e trocas, tanto no acolhimento para alunas e mulheres da comunidade escolar, quanto no debate acerca da masculinidade tóxica entre alunos e homens da comunidade (práticas que serão mais bem discutidas no subcapítulo 5.2), Marcela vivenciou o desdobramento de reflexões sobre desigualdades e violência de gênero, sexismo e LGBTfobia. Em resposta sobre a motivação para realizar tais propostas, a professora assertou: *“Pela urgência do debate sobre violências de gênero. A comunidade havia vivenciado um duplo feminicídio em outubro de 2019, e estávamos todes muito impactades. Infelizmente, outros casos vieram depois na cidade. E continuam acontecendo.”*

Ao todo, nove docentes participantes (aproximadamente 8,5% da amostra) relataram casos específicos de violência de gênero/doméstica e feminicídios dentro da comunidade escolar como a motivação para a criação de suas práticas educativas feministas. Com diferentes estratégias e contextos, identifico em práticas como as de Daiane, Cristiane e Marcela o que Debora Diniz e Ivone Gebara (2022) chamam de reparação feminista. Segundo Diniz,

²⁴ Branca, gênero feminino, na faixa dos 40-49 anos. Professora de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, em um colégio estadual de Nova Friburgo (RJ). Se considera feminista e integra os coletivos organizados Coletiva Mulheres na Serra, Coletiva Antirracista Internacional de Autocuidado eNtre Ativistas (CAIANA) e Núcleo Popular de Mulheres Leny Reis.

Em todo processo de reparação, há histórias de sofrimento e desumanização. Há vítimas, muitas delas já mortas quando a reparação alcança o instante de reescrever a história e oferecer-lhes reconhecimento. A reparação chega sempre posterior à desumanização, sendo uma disputa sobre que vidas foram injustiçadas e por quem. A reparação feminista mira os efeitos do patriarcado nos corpos e disputa os mecanismos de apreensão nas entranhas do Estado patriarcal, como as cortes nacionais ou tribunais internacionais. (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 134).

Nas cortes nacionais, nos tribunais internacionais, ou no cotidiano das escolas da educação básica.

A reparação feminista empreendida por professoras como Daiane, Cristiane e Marcela se inicia justamente naquilo que Diniz e Gebara chamam de “apreensão da dor alheia”, nesse caso, quando mulheres se afetam pelo sofrimento de outras mulheres. “Nem toda apreensão da dor alheia é capaz de gerar rupturas nos marcos hegemônicos de poder para mover a engrenagem da reparação, isto é, o reconhecimento de que houve práticas injustas e de que há vítimas.” (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 135). Além disso, aquelas que logram efetivamente tais rupturas nem sempre advêm do genuíno reconhecimento das injustiças. Muitas vezes, “Trata-se de uma reparação pública de ordem jurídica marcada por um certo anonimato institucional, algo no meio do caminho entre as leis e a ética, entre a responsabilidade do Estado e as vítimas do próprio Estado.” (Idem, p. 143). Nos casos das práticas dessas professoras, é na identificação das vítimas do próprio Estado (mesmo que não assim nomeadas por elas) que nascem suas pedagogias feministas – pedagogias de reparação.

No caso de Daiane, no olhar sensível às alunas em situação de vulnerabilidade menstrual, manifesta-se o que Debora Diniz (Idem) definiu como uma “movimentação inicial, silenciosa e permanente” de uma mulher em relação à dor vivida pela outra. Poderia, por óbvio, ser essa também uma ação executada por um professor homem sensibilizado pela situação de suas alunas. Mas esse é o caso da narrativa de uma professora mulher, que se considera feminista e que não separa tal posicionamento frente à realidade de sua prática pedagógica. Na falha do Estado em fornecer produtos e condições mínimas de higiene para as alunas, Daiane não aceita o estabelecido como inevitável (LADSON-BILLINGS, 2008) e reage. Tanto ela

quanto Cristiane e Marcela, assim como as demais professoras atentas e preocupadas em relação às violências de gênero em suas comunidades, manifestam e atuam aquilo posto por Raewyn Connell (1993) quando diz que educar é um ato moral e que o não-agir já constitui um ensinamento.

No caso de Cristiane, em que os efeitos do patriarcado exterminaram a vida de sua colega e amiga, a reparação é feita no reconhecimento comunitário da injustiça e no comprometimento com a luta para que a história não se repita. Isso se faz através da educação. Retomo o já citado do trabalho de Raewyn Connell para demonstrar o que identifico na prática de Cristiane. Segundo a autora, “Em geral, a posição daquelas e daqueles que carregam o fardo da desigualdade social é um ponto de partida melhor para entender a totalidade do mundo social do que a posição daqueles que desfrutam de suas vantagens.” (CONNELL, 1993, p. 39). Ao reconhecer a importância de mobilizar alunas e alunos a partir do ocorrido com sua amiga, Cristiane decide colocar as mulheres vítimas de violência como centro dos processos educativos. E mais do que isso, a preocupação externada para convencer a coordenação da importância de suas práticas diz respeito à complexificação do pensamento a que se refere Connell. Cristiane acredita que o trabalho sobre a violência de gênero é capaz de sensibilizar meninos a não se tornarem agressores e meninas a não aceitarem agressões. Identifico aí o movimento de reparação através da educação que centraliza as experiências de grupos vulnerabilizados como ponto de partida para o aprendizado e que, necessariamente, convoca o alunado ao combate às violências e desigualdades. Além disso, e exemplificado na conquista das/os estudantes de prêmios em feiras de iniciação científica, a prática é demonstração da importância da educação que faça sentido e se conecte com alunas e alunos (FREIRE, 1987; hooks, 2013), incorrendo em um aprendizado rico e complexo (CONNELL, 1993).

5.1.2 Atenção e reação às manifestações da desigualdade no cotidiano escolar

Professora de História nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual, Marta²⁵ contou-me sobre a criação de sua prática educativa feminista a partir do imprevisto. Em seu relato, disse que a motivação surgiu em uma turma de 8º ano, em 2016, em função de “[...] um comentário de uma aluna que disse que o colega, que não estava em aula, achava nojento mulheres se masturbarem. Ali, parei a aula e começamos a desconstruir o conceito de sexo, gênero e orientação sexual. Depois, debatemos a ideia sobre a construção do gênero na sociedade e os papéis de cada um. Logo falamos sobre o tabu da masturbação feminina e como ela era importante para conhecermos nossos corpos. [A prática foi desenvolvida] porque não gostaria que minhas alunas deixassem de se autoconhecer por causa de um comentário equivocado do colega.”.

Marta abriu-se à escuta do que sua aluna trazia. Sem planejar, recebeu a colocação da aluna como uma demanda e reagiu ao decidir que aquilo não seria apenas um comentário deslocado – ou indesejado – em uma aula de História. A exemplo de Marta, outros participantes da pesquisa também indicaram como motivação a transformação das manifestações discentes em objetos de estudos e conversas. É disto que trata o presente subcapítulo, da pedagogia atenta ao que se passa no cotidiano escolar e que reage às manifestações dos preconceitos, violências e desigualdades em suas aulas.

Embora dialogue com as pedagogias de reparação discutidas anteriormente, o presente eixo analítico se diferencia pela ação de docentes que diz respeito àquilo que advém de seu alunado especificamente. Diferentemente da prática de Daiane, por exemplo, que atua no sentido de reparar ausências do Estado que impossibilitam a participação de suas alunas em suas aulas de Educação Física, as práticas a que me refiro aqui surgem como respostas à reprodução de pensamentos e atitudes vinculadas ao sexismo, machismo, misoginia, racismo e LGBTfobia por parte do corpo discente – constatações que demandam intervenções por parte de docentes feministas e críticas/os/ques (hooks, 2013; MANICOM, 1992; FREIRE, 2022).

²⁵ Nome fictício. Branca, gênero feminino, na faixa dos 30 - 39 anos. Professora de História para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual do Rio Grande do Sul. Se considera feminista e não atua em nenhum coletivo organizado.

Respondendo e reforçando os referenciais teóricos construídos para esta tese, encontrei nas justificativas dos participantes uma pedagogia feminista engajada que não teme a conversa. Segundo bell hooks (2020, p. 62),

Com muita frequência, professores temem que, se uma conversa se iniciar em sala de aula, isso impedirá o debate da leitura obrigatória, do que interessa — pelo menos para eles. No entanto, a conversa consciente, a fala que é poderosa e energética, sempre destaca o que realmente importa.

Esse foi o caso de Marta, que *“depois de um debate acalorado”*, conta ter observado mudanças de atitudes entre suas alunas e alunos. Da parte das alunas, passaram a pedir por mais debates sobre feminismos e sexualidade. Quanto aos meninos, Marta observou que passaram a ouvir mais suas colegas meninas, *“ao invés de dizer como elas deveriam agir”*. A conversa corajosa, fruto da pedagogia feminista atenta e engajada, serviu de provocação à mudança acerca do que *“realmente importava”* naquele contexto.

Outro participante que contou ter vivenciado debates acalorados em suas aulas foi Guilherme²⁶, professor de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental em Sobradinho (DF). Sua prática se desenrolou a partir dos pedidos de alunas, alunos e alunas para que tocasse *funk* em suas aulas de dança. Aceitando os pedidos, Guilherme contou-me em entrevista que percebeu os olhares curiosos dos discentes do 6º ano, que esperavam sua reação diante das letras explícitas e sexualizadas que emanavam das músicas que eles e elas haviam pedido. Foi esse o cenário que motivou o professor a propor o debate sobre *“[...] a desvalorização e objetificação das mulheres em letras de várias músicas da atualidade; [...] do quanto existe uma cultura machista predominante em vários gêneros musicais e as consequências de uma masculinidade tóxica que foram observadas durante a aula prática. Também identificamos os desdobramentos negativos que as meninas e mulheres são submetidas dentro e fora da escola em diferentes contextos e como os estudantes podem se apoiar e proteger contra as violências presentes nesses tipos de manifestações culturais.”*

²⁶ Nome fictício. Pardo, gênero masculino, na faixa dos 40 - 49 anos. Professor de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola federal do Distrito Federal. Se considera feminista e é filiado ao Sindicato de Professores do Distrito Federal.

A intervenção do professor demonstra implicação no debate feito por parte dos feminismos acerca da hiperssexualização e objetificação de mulheres que pode ser identificada em determinadas produções culturais. Tal leitura, entretanto, não pode ser feita sem a devida contextualização de que tipo de produção cultural se fala e quais as dinâmicas de poder que a mobilizam. Falo aqui da necessária reflexão acerca das relações de raça que estão imbricadas às de gênero e classe na discussão acerca do *funk* brasileiro.

Chegado no Brasil nos anos 1970, o *funk* é um gênero musical que dispõe de um histórico multifacetado, influenciado pela produção cultural estadunidense, mas em muito ressignificado pelas manifestações culturais locais e nacionais. Das periferias do Rio de Janeiro, surgia o subgênero do *funk* carioca, que adaptava muitas das canções estrangeiras à língua e à cultura locais. Mais tarde, nos anos 1990, o gênero se popularizou, ainda que sob inúmeras controvérsias e vilanizações (devido tanto ao caráter indecente atribuído às músicas por grupos hegemônicos, quanto por ser um gênero considerado inferior musicalmente – processos que ocorreriam também com outros gêneros musicais, como o pagode, não por acaso também advindo de comunidades periféricas e produzido majoritariamente por pessoas negras). Outros subgêneros surgiram ao longo das décadas, como os “proibidões” e o “*funk* ostentação”, produções culturais que passaram a convocar ao debate a sociedade, chamando a atenção simultaneamente para as experiências das comunidades periféricas, à narrativa da ascensão social de sujeitos periféricos e à demanda de alguns grupos pela liberdade de expressar a sexualidade. Mais recentemente, artistas muito populares, como Anitta, têm internacionalizado o *funk* brasileiro, em movimentos que dividem opiniões não somente pelas letras e danças, mas também pelas declarações feitas pelas porta-vozes do movimento muitas vezes homogeneizando a cultura e a subjetividade do Brasil diante do mundo.

Característica da pluralidade dos feminismos, a discussão acerca dos impactos da cultura do *funk* sobre as vidas de mulheres e meninas está longe do consenso. Por um lado, emana a crítica acerca da hiperssexualização, que contesta a suposta liberdade sexual presente em muitas das letras e danças associadas ao gênero. Há uma preocupação em relação à objetificação dos corpos femininos – e, mais ainda, dos corpos de meninas e mulheres negras –, à naturalização de discursos misóginos, e à banalização do que muitas chamam de cultura da pornografia (um esgarçamento

daquilo que é aceitável na cultura hegemônica em direção à exposição e sexualização de corpos femininos). Embora sejam esses pontos legítimos, que mobilizam agentes políticos, como o próprio professor Guilherme, há contrapontos necessários.

Primeiramente, levando em consideração o histórico do gênero, vem à baila o caráter elitista e racista que pode estar implicado em críticas como essas. Embora haja letras absolutamente problemáticas (e, por vezes criminosas, como foi o caso de algumas canções e cantores denunciados pela apologia ao estupro, por exemplo), o *funk* não se constitui apenas desse tipo de produção cultural. Na fala do professor, é possível perceber esse reconhecimento quando diz que há elementos problemáticos “*em letras de várias músicas da atualidade*”. Não há ali uma generalização. Mas esse não é o pensamento que regula muito do senso comum acerca do gênero. Há, em muito, uma lógica que menospreza a produção que surge da periferia por homogeneizá-la sob uma retórica de proteção das infâncias, juventudes e das mulheres.

Em segundo lugar, ainda que se lide com a realidade das canções que hipersexualizam corpos femininos, não é consensual a conduta ou as estratégias adequadas para endereçar a entrada dessas produções na escola. Gonçalves, Souza e Ranniery (2022) discutem esse tema a partir de exemplos de histórias que desconcertam e desafiam a norma escolar e social mais ampla. Ao discutir o caso de pequenas meninas negras que reboavam ao som de *funk* em ambiente escolar, a autora e os autores chamam atenção para o desafio às normas de gênero, sexualidade e raça que essa performance representa. Ainda que imbuídas de preocupação genuína com as meninas, a partir de um viés de proteção e tutela da infância, as intervenções observadas caminhavam na direção do controle, disciplina e enquadramento dos corpos. A interdição da prática sem o devido tensionamento das estruturas de poder pode, facilmente, responsabilizar pequenas meninas negras por um movimento estrutural de que sequer ainda têm consciência.

Nesse sentido, consigo observar o ponto da crítica feita por Gonçalves, Souza e Ranniery como uma provocação bem-vinda sobre o relato do professor Guilherme. Ainda que se deseje, verdadeiramente, o bem-estar de meninas e mulheres, ensiná-las a “*se apoiar e proteger contra as violências presente nesses tipos de manifestações culturais*” pode compor um comportamento paternalista que não empurra as fronteiras da hegemonia. Pode-se, de alguma forma, estar responsabilizando meninas e mulheres para que não se exponham ao mundo “imutável” do machismo, da misoginia e do

racismo. Não generalizo aqui a prática do professor nessa perspectiva, tendo sido suas contribuições mais complexas e densas do que apenas a passagem aqui apresentada. Faço uso desse excerto no momento, entretanto, porque em alguma medida ilustra a contraditória relação que pode ser interpretada entre o bom senso (GRAMSCI, 1999), as “boas intenções”, e a manutenção (mesmo que inconsciente ou não desejada) da hegemonia (WILLIAMS, 2000).

Nas palavras da autora e dos autores,

Não estamos, com esta afirmação, negando que a imagem da criança como sujeito vulnerável desperta a necessidade de tutela e do reenquadramento dos corpos de meninas negras e de suas famílias também negras, segundo uma matriz de normas articuladas – branca, por um lado, e heterossexual, por outro – que produz a menina negra como aquela que ao movimentar o corpo está pondo-se em perigo por potencialmente seduzir alguém, especialmente um homem. Estamos somente sugerindo que essas intervenções [de interdição] surgem mais como resposta performativa contingente que como condição invariavelmente constitutiva dos currículos. Para situar esta ponderação, é importante levar à sério o debate, segundo o qual “a representação do corpo negro como objeto sexual, sempre visto como violável, como propenso ao sexo e esta perspectiva se reflete em uma condição desigual para as mulheres: há uma distinção entre as mulheres pretas e pardas, uma relação desigual de gênero e de raça perante as mulheres brancas, que têm status diferenciado, preservado” (PEREIRA, 2017, n.p.)²⁷. No caso das meninas, a preocupação é automaticamente associada ao “problema do abuso sexual de meninas inocentes e vulneráveis por homens adultos, ou, ao contrário, de modo menos correto politicamente, mas não menos presente, das garotinhas como pequenas sedutoras que ‘não são anjos’, como afirmou um juiz num caso de abuso infantil” (WALKERDINE, 1999, p. 76)²⁸. Porém, a fantasia da vulnerabilidade infantil galvaniza esta agenda crítica. Meninas negras deveriam não só conter a sensualidade, mas também não deveriam se expor ao desejo dos meninos e homens. (GONÇALVES; SOUZA; RANNIERY, 2022, p. 12).

Ainda que bem-vinda e necessária a reflexão acerca das potenciais contradições que perpassam as motivações dos docentes para a promoção de reflexões sobre essas manifestações de desigualdades, é preciso também interpretá-

²⁷ PEREIRA, Wellington. A zuadinha é tá, tá, tá sexualidade: fricção, raça e gênero. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 11., 2017: Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2018. *Apud* Gonçalves, Souza e Ranniery (2022).

²⁸ WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, 1999. *Apud* Gonçalves, Souza e Ranniery (2022).

las a partir do viés da coragem. Engajar-se nesse tipo de discussões nem sempre é uma tarefa fácil para professoras, professores e professorias. Primordialmente, por duas razões principais. De início, devido ao contexto da modernização conservadora em que nos inserimos e que venho discutindo ao longo da presente tese. A temática trazida por Guilherme e Marta em suas aulas é historicamente considerada tabu pela sociedade como um todo, e não somente pela juventude que ainda constrói suas identidades e sexualidades em um período da vida caracterizado por muitas dúvidas e vergonhas. Nesse contexto, entretanto, conforme bem colocam Fernando Seffner e Yara Picchetti (2016, p. 62), “Defrontamo-nos com a situação em que as novas gerações desejam saber, mas as velhas gerações não querem abrir a possibilidade do aprender.”.

Docentes como Marta e Guilherme fazem um movimento contra a corrente, contra-hegemônico (APPLE; BEANE, 2001; CONNELL, 1993), ao darem ouvidos às demandas que borbulham entre seu alunado. Trazem ao centro do processo educativo o debate sobre gênero e sexualidade, tanto a partir da perspectiva biológica, quanto em sua dimensão histórica e cultural (SEFFNER; PICCHETTI, 2016). Optam por não contornar o tabu, em uma decisão corajosa.

Para além disso, um segundo elemento que muitas vezes dificulta esse processo é o manejo necessário para a construção compartilhada de conhecimentos. Abrir-se para a conversa significa renunciar à postura autoritária, mas poderosa, de transferência de saberes da educação bancária denunciada por Paulo Freire (1987). Conforme discutia na construção do referencial teórico, no subcapítulo “2.2 Todo mundo deveria querer uma educação feminista”, a docência feminista rompe com o autoritarismo e faz uso da autoridade intelectual – e de suas posições de privilégio – como forma de interromper relações desiguais de poder (PÉREZ; FOLLEGATI; STUTZIN, 2019). Assim, se manifestam as pedagogias atentas dessas/es/us docentes: ao redirecionar os planejamentos das aulas e permitir que o imprevisto e problemático tome lugar central para sua desconstrução.

Foi também nesse sentido que a falta de autoestima entre alunas meninas motivou algunes des participantes no desenvolvimento de suas pedagogias feministas. A autoestima foi, por muito tempo, endereçada pelos feminismos a partir de críticas como aquela feita pela estadunidense Naomi Wolf (2018), em “O Mito da Beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres”. Publicada nos anos 1990, a obra discute o impacto dos padrões de beleza impostos pela sociedade

sobre a autoestima e a saúde mental das mulheres. Questionando a ideia de que a beleza é um indicador de valor nos sujeitos – nas mulheres, especificamente – Wolf analisa a relação entre beleza, poder e controle social e aponta como a idealização da beleza feminina pode ser usada como forma de manter mulheres submissas, inseguras, alheias e alienadas das dinâmicas sociais desiguais.

Com o avanço dos feminismos negros, a discussão acerca da autoestima foi complexificada, visando fazer justiça às mulheres que não se enquadram no modelo de mulher universal retratado por Naomi Wolf e outras feministas associadas ao feminismo branco hegemônico. No Brasil, o trabalho de Lélia Gonzalez (1982; 1984; 2011) foi pioneiro na compreensão das interconexões entre raça, gênero e classe social, enfatizando os entrecruzamentos dessas formas de opressão sobre a vida das mulheres negras, tanto em dinâmicas coletivas quanto nas individuais. Com um esforço de recuperação histórica, complexa análise sociológica e filosófica, além do trabalho de militância feito junto do Movimento Negro Unificado, Lélia desmascarou a falácia da democracia racial instituída por teóricos brancos, notadamente Gilberto Freyre²⁹, ao chamar atenção para o fato de que a miscigenação brasileira se deu às custas da violação de mulheres negras (GONZALEZ, 1982). Nesse movimento, as mulheres negras brasileiras passam a reivindicar sua humanidade roubada e sua condição de mulheres, de sujeitos de direitos e passíveis da reflexão acerca de suas próprias constituições subjetivas – incluída aí sua autoestima, que não era tema digno de atenção nem mesmo dentro do movimento feminista da época.

É nessa linha de mobilização teórica e social que, mais tarde, Nilma Lino Gomes (2002, p. 47) contribuiria para essa discussão, adensando a compreensão acerca dos impactos do racismo sobre a autoestima de meninas e meninos negros. Segundo a autora,

Para o/a adolescente negro/a, a insatisfação com a imagem, com o padrão estético, com a textura do cabelo é mais do que uma experiência comum dos que vivem esse ciclo da vida. Essas experiências são acrescidas do aspecto racial, o qual tem na cor da pele e no cabelo os seus principais representantes. Tais sinais diacríticos assumem um lugar diferente e de destaque no processo identitário de negros e brancos brasileiros. A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa auto-estima contra

²⁹ FREYRE, Gilberto. O brasileiro como uma além-raça. **Folha de São Paulo**, São Paulo, maio 1978. *Apud* Gonzalez (1982).

a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar. A escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos.

Foi identificando essa problemática e o potencial de combatê-la através da educação que professoras como Luciana³⁰ apontaram a baixa autoestima de suas alunas – principalmente as negras – como motivação para criar suas práticas. Luciana observava as alunas não soltarem seus cabelos e não gostarem de seus traços e cor da pele. Além disso, se preocupava com os abusos nas relações entre meninos e meninas, *“onde o ‘não’ delas não era respeitado.”* Em entrevista, Luciana contou-me se identificar com o que via nas vivências das/os/es estudantes. Disse enxergar-se neles como a aluna negra que havia sido durante sua juventude na escola pública.

“Quando eu cheguei [como professora concursada na escola estadual, em 2015], comecei a ver vários alunos parecidos com o que eu era. Aquela coisa que as professoras chamavam de ‘rebelde sem causa’, assim. Coisas que hoje, com outra maturidade, compreendendo a nossa sociedade, eu consigo ver várias causas pra um adolescente negro manifestar rebeldia na escola.” Perceber a ebulição dos efeitos do racismo entre suas alunas e alunos tocou Luciana, que se sentiu provocada a responder de alguma forma. Assim, em 2016, a partir dos estudos de feministas negras, Luciana criou um coletivo de educação antirracista dentro da escola, em formato extracurricular.

Criou, não. Criaram. Quando fala sobre o assunto, Luciana enfatiza a importância das alunas na constituição do Empoderadas IG (nome alusivo à Escola Estadual Ildefonso Gomes, em que se iniciou o projeto). Com elas, a professora aprendeu junto sobre elaborar uma educação antirracista que ela mesma não havia recebido – nem na escola, nem na licenciatura. Além de estudarem juntas, as meninas e a professora passaram a debater a importância do empoderamento – prática que considera feminista, mesmo que ela mesma não saiba se se identifica como parte desse movimento ou não. Foi do olhar sensível da professora à demanda que as alunas sequer sabiam nomear que, juntas, passaram a resgatar (ou construir) uma autoestima afrocentrada e feminista.

³⁰ Preta, gênero feminino, na faixa dos 30 - 39 anos. Professora de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola estadual de Porto Alegre (RS). Não sabe se se considera feminista e integra o coletivo Empoderadas IG, grupo antirracista de estudos e empoderamento de jovens de escolas públicas, criado por ela em 2016.

Movimentos como esse não têm sido isolados no contexto brasileiro, felizmente. De acordo com Stephanie Ribeiro (2018), com os avanços dos movimentos negros e feministas e a partir/através da potência das redes digitais, tem-se constituído uma “geração do tombamento”. Ribeiro alude à canção “Tombei”, da *rapper* Karol Conka, falando da insubmissão de quem não somente não mais se cala, como também pretende “tombar”, desestabilizando discursos hegemônicos e excludentes. Segundo a autora,

Essa geração, de jovens negras e negros cansados da invisibilidade estética e do repúdio às suas características físicas, vistas como negativas por uma sociedade racista, passou a ignorar o que o mercado define como padrão e a recriar sua própria definição de estética. Lacraram. As tranças, comuns entre as matriarcas negras, ficaram coloridas. Os turbantes, que as avós e mães usavam na casa da “patroa”, ganharam cores e estampas para sair na balada. O cabelo, que foi um problema na infância, hoje é visto como solução. A geração tombamento é um mix de afirmação da sua ancestralidade com (re)criação de uma possibilidade histórica. [...] A geração tombamento cria para si imagens de referência que até então haviam sido negligenciadas. E não é só uma questão de representatividade, mas de experimentação, autonomia e reimaginação sobre si mesmo. O resultado? Um contingente de jovens negros, em sua grande maioria de origem periférica, que por meio da estética e da cultura transformam seus corpos, até então marginalizados e criminalizados por um sistema excludente, em ativismo e política, reafirmando sua negritude. (RIBEIRO, 2018, p. 273).

[...] Muitas são as críticas à geração tombamento, que dizem que ela parte de um discurso esvaziado. Mas esse suposto vazio fez com que as buscas no Google por cabelos cacheados e crespos superassem as buscas por cabelo liso. O programa Google BrandLab constatou que, no último ano, o interesse por cabelos encaracolados aumentou 232%. Já as buscas por cabelo afro mostram um avanço ainda maior: cresceram 309% nos últimos dois anos. Esses são sinais de uma mudança de perspectiva estética, que interfere no cotidiano dessas mulheres e não deixa de ser uma mudança política, por mostrar o impacto do alcance das narrativas atuais. Para muitos, esse discurso pode soar “esvaziado”, mas se esquecem de que a autoestima impactada pelo racismo fez muitas mulheres negras desistirem de si [...]. (Idem, p. 281).

Abrindo caminhos para a manifestação dessa “geração do tombamento”, se comprometendo com o resgate e promoção da autoestima dessas/es jovens, com o passar dos anos, o Empoderadas IG ganhou dimensões antes inimaginadas pela professora. Tornaram-se um grupo que oferta formações para outras, outres e outros jovens de escolas públicas da cidade – e do país. Sempre antes de cada atividade, as

integrantes do grupo (antes alunas e agora parceiras de Luciana) convidam as/os/es estudantes a escreverem cartas relatando suas demandas e como as Empoderadas IG podem lhes ajudar. A ideia veio da consciência de Luciana de que a construção do coletivo, desde o início, precisava partir das necessidades das próprias alunas e sua comunidade escolar.

“Foi com elas que eu descobri como fazer. Ouvindo as alunas e as demandas daquela comunidade específica que era o IG [Escola Estadual Ildefonso Gomes], né? Foi ouvindo elas que eu fui entendendo os caminhos que a gente precisava seguir. E depois, com mais tempo, eu entendi o quanto foi importante partir da escuta.

Então, hoje quando a gente vai visitar outra escola (desde 2018), a gente sempre pede que os alunos escrevam cartas pra gente. Pede que convidem o projeto e digam por que que seria importante o projeto ir até a escola deles. E, nessas cartas, a gente ouve os alunos, ouve as demandas da comunidade. A gente escuta o que precisa. Então, a gente sempre leva a palestra da prática antirracista, mas sempre deixa um espacinho para falar especificamente sobre o que aparece nas cartas. E tem escolas em que é muito nítido, assim: tem escolas que é problema com padrão de beleza, tem escolas que é homofobia, sabe? Tem escolas que falam muito sobre saúde mental e que os alunos pedem muito para falar sobre isso. [...]

Então, esse exercício de escuta para a gente é fundamental, dentro de qualquer educação. Vai tentar fazer uma [prática] antirracista. Ou, não, o que precisa aqui é uma educação mais feminista. Tu tem que ouvir, tem que saber o que está acontecendo naquele meio, do que aqueles alunos precisam. Qual é a demanda daquela comunidade? Então, a partir dessa minha vivência com as gurias [alunas e, hoje, parceiras], eu fui me empoderando também para levar para a minha sala de aula essas práticas, né? Essas temáticas diferentes, essas histórias que a escola não conta.”.

Observar a escolha consciente pelo “exercício da escuta” de professoras como Luciana remete ao que Debora Diniz define como o ato da escuta feminista. Consciente do caráter capacitista do verbo “escutar”, mas justificando a ausência de precisão de qualquer outro para o que pretendia comunicar, a autora chamou de escuta feminista a prática de entregar-se a conhecer e “[...] apreender a vida de outras mulheres para, junto a elas, reclamar o reconhecimento de suas vivências, suas necessidades e seus direitos.” (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 14). E, indo além, enfatiza a urgência de feminismos diversos, que tornem mais inclusivas a escuta e a capacidade de transformação. No desempenhar desse verbo, aparecem como sujeitos as “escutadeiras feministas”, tais como Marta e Luciana; e na confiança da

diversidade como elemento indispensável também nos agentes de promoção da mudança, aparece também o professor Guilherme como um “escutadeiro feminista”.

Com essa escuta a partir das necessidades, também se manifestou a criação de pedagogias investidas na projeção de futuros. Tanto a descrença na educação como processo capaz de transformar realidades, quanto a impossibilidade de ver-se ocupando espaços distintos daqueles atribuídos a sujeitos vulnerabilizados, foram elementos observados por participantes da pesquisa entre as/os/es estudantes. Em alguma medida, são essas justificativas que também se conectam à autoestima, visto que falam da descrença em si mesmo. Mas também falam das manifestações das desigualdades no cotidiano escolar a partir de uma perspectiva estrutural – da desesperança ou do desconhecimento de possibilidades que as desigualdades de raça, gênero e classe produzem de forma estrutural na subjetividade dos indivíduos. Dentre as pedagogias feministas desveladas nessa pesquisa, essas também foram motivações para criá-las.

Nesse sentido, não foram raras as iniciativas de visibilização das contribuições e inserção de mulheres em diversos campos do conhecimento e do mercado de trabalho, em um movimento de desconstrução de estereótipos e de reparação histórica. Trata-se de iniciativas para ampliar as perspectivas de futuro da juventude, que interpreto como ações contra-hegemônicas para superar a saturação da realidade apontada por Raymond Williams como efeito da hegemonia sobre a totalidade da vida. Habitamos um contexto sócio-histórico que satura

[...] toda a substância de identidade e relações vividas, a tal profundidade que as pressões e limites do que se pode ver, em última análise, como sistema econômico, político e cultural, nos parecem pressões e limites de simples experiência e bom senso. (WILLIAMS, 2000, p. 113).

Porque escolhas de trajetórias se baseiam nas possibilidades que se conhece, professoras como Jéssica³¹ têm desenvolvido propostas dedicadas à expansão de possibilidades conhecidas por suas alunas, alunos e alunes.

Característico do encerramento do Ensino Médio, o debate acerca da inserção no mundo do trabalho se dá de formas muito diferentes a depender do contexto

³¹ Branca, gênero feminino, na faixa dos 30 - 39 anos. Professora de Física para o Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola privada confessional de Lorena (SP). Se considera feminista e não atua em nenhum coletivo organizado.

social. Embora haja uma compreensão no senso comum que atribui a esse momento uma série de tomadas de decisão que virão a interferir no seguimento das trajetórias das/os/es jovens, as variadas opções que perpassam ingressar no ensino superior ou no mercado de trabalho nem sempre são concretamente acessíveis. De acordo com Souza e Vazquez (2015, p. 409), em pesquisa realizada com estudantes do ensino médio de escolas públicas de São Paulo (SP), elementos como “[...] autodefinição de raça; escolaridade e tipo de ocupação dos pais/responsáveis; autodefinição na estrutura de classes; experiência atual e anterior de trabalho” provaram-se variáveis que interferem significativamente nas expectativas e chances materiais de concretização de suas aspirações.

Já no contexto específico de uma escola privada confessional de Lorena (SP), Jéssica percebeu na categoria de gênero uma variável relevante nas tomadas de decisão de suas alunas e alunos do 3º ano do Ensino Médio. Preocupada em demonstrar que *“as profissões não têm gênero e que eles poderiam ocupar qualquer uma delas.”*, a professora de Física fez convites específicos direcionados aos grupos de alunas mulheres e de alunos homens. O primeiro grupo foi a um evento de dois dias sobre Física de Partículas voltado para meninas e mulheres, focado na inserção desse segmento no campo. Os alunos, por sua vez, foram convidados a acompanhar de perto o trabalho de professoras pedagogas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em sua escola. Aproximar as/os estudantes das ocupações e contrastá-las com sua generificação foi a proposta de Jéssica. Em suas palavras, desejava *“incentivar meninas em carreiras científicas, além de mostrar aos meninos que eles também podem exercer profissões consideradas femininas, como a de professor/a dos anos iniciais”*.

Segundo Montserrat Moreno (1999), a Matemática e as ciências experimentais, como a Física, são historicamente consideradas componentes curriculares alheios a meninas e mulheres. Nessas áreas, segundo a autora,

O rendimento intelectual que se espera das meninas é sempre inferior ao que se espera dos meninos, e isto tem sido assim há muitos séculos. As explicações que têm sido dadas são de todo tipo. Desde pretender uma inferioridade inata da mulher até assegurar que o pensar pode prejudicá-la, como é o caso, no século passado [XIX], das conclusões extraídas por Edward Clarke, o qual assegurava que as meninas não deviam ser pressionadas porque, se o seu cérebro fosse obrigado a trabalhar durante a puberdade, esgotar-se-ia o sangue necessário na menstruação. (MORENO, 1999, p. 59).

Embora teorias como essa tenham sido superadas pela ciência – como fruto da derrubada de fronteiras promovida pelo movimento feminista e de mulheres dentro e fora da academia –, as heranças sexistas ecoam e seguem sendo reforçadas. Ainda que alguns séculos de distância tenham logrado avanço ao destituir do verniz de cientificidade esse tipo de pensamento, seguem presentes no senso comum ideias essencialistas e biologizantes acerca do que seria uma predisposição inata às distintas áreas da ciência a depender do sexo. Como resultado, a autoestima de meninas é afetada desde muito cedo. De acordo com uma pesquisa feita com 400 crianças de cinco a sete anos, publicada em 2017, aos seis anos, meninas já se consideram menos inteligentes do que os meninos de sua idade (BIAN; LESLIE; CIMPIAN, 2017). E mais tarde na vida, esses mecanismos sociais se retroalimentam, resultando na baixa representatividade de mulheres nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM, na sigla em inglês): segundo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pouco mais de 35% das pessoas graduadas em STEM são mulheres e apenas 33,3% é a média global de pesquisadoras mulheres (SCHNEEGANS; LEWIS; STRAZA, 2021).

Em resposta, há movimentos globais sendo feitos para o avanço da representatividade nesse sentido, como a própria UNESCO ter instituído, em 2015, o Dia Internacional de Meninas e Mulheres na Ciência. Da mesma forma, o evento a que Jéssica levou suas alunas em 2018 dialoga com essas iniciativas de visibilização do campo e encorajamento do ingresso e permanência de mulheres.

A partir das lentes da análise relacional e dos estudos educacionais críticos, é possível e bem-vindo o contraponto acerca dos padrões apresentados por esse tipo de evento, proposta e data comemorativa instituída, visto que muito frequentemente advêm de (ou inspiram-se em) programas de agências internacionais de grande impacto sobre políticas públicas e educacionais. Particularmente, o enfoque em meninas como agentes da transformação social já foi algo estudado a fundo por Kathryn Moeller (2014), que contribui para a problematização do discurso do empoderamento instrumentalizado tanto por organizações não-governamentais (ONGs), instituições de desenvolvimento, quanto por empresas privadas de enorme impacto econômico e social, como a Nike.

Segundo Moeller, corporações têm clamado o empoderamento de meninas e jovens mulheres como um objetivo primordial do desenvolvimento (econômico e social), impulsionado pela convergência entre políticas neoliberais e uma vertente liberal dos feminismos. Nessa perspectiva, meninas são consideradas *ferramentas* essenciais para reduzir a pobreza, controlar o crescimento populacional e promover o progresso econômico. Meninas acabam por serem vistas como geradoras de retornos mais efetivos do que o “desenvolvimento em outras áreas”, como tecnologia ou infraestrutura. Conforme demonstra Moeller, o empoderamento tem sido instrumentalizado, de forma que, embora sejam retratadas como as beneficiárias de programas sociais para sua inclusão social e econômica, meninas e jovens mulheres acabam por ser, mais uma vez, responsabilizadas pelo trabalho de sustentação da sociedade.

Levar tal perspectiva em consideração se faz necessário também no sentido de tensionar o contexto em que se inseriu a proposta feita pela professora – assim como aquilo que ficou de fora de seu relato. Retomando um alerta já feito nesta tese, sinalizo que a análise das práticas dos participantes se dá a partir dos relatos trazidos por eles – o que não implica que suas práticas se constituam também de elementos outros que não foram contemplados em suas narrativas. Tensiono, ainda assim, o que fica de fora na intenção de complexificar os lugares para onde podem, ou não, levar iniciativas como essa em discussão.

Segundo a professora Jéssica, sua pretensão era a de que “[...] os alunos fossem incentivados a perceber que as profissões não têm gênero e que eles podem ocupar qualquer uma delas.”. A desconstrução de estereótipos pautou a narrativa da professora sobre sua prática, sinalizando ter havido um debate acerca do tema após as vivências das alunas e alunos. Um complemento possível para tal reflexão seria o de investigar as possíveis razões para ter-se maioria de profissionais homens no campo da Física, assim como a maioria de mulheres presente na profissão docente, principalmente nos anos iniciais (EF) e educação infantil. Na linha de raciocínio sobre o “poder” de ocupar quaisquer espaços que se deseja, pode estar atrelada uma perspectiva feminista liberal como a denunciada por Kathryn Moeller (2014). Não necessariamente no sentido da instrumentalização das meninas como sustentáculos do desenvolvimento social e econômico, mas sim daquele que individualiza o que é coletivo.

Para Joice Berth (2019), a sociedade tramada por valores e morais condicionados a interesses pessoais se configura como uma ameaça de deturpação do conceito de empoderamento. Segundo a autora, as práticas de empoderamento são aquelas imbuídas do sentido de transformação coletiva, mas que têm em muito sido distorcidas e usadas como “[...] mais um instrumento de dominação incorporado a uma espécie de *modus operandi* do sistema que almejamos desconstruir.” (p. 106).

Ao problematizar-se as origens do fenômeno social que exhibe presenças tão díspares de mulheres e homens a depender da profissão, chama-se atenção para o caráter estrutural dessa desigualdade. Convoca-se ao reconhecimento dos mecanismos de produção da desigualdade e ao seu combate como compromisso coletivo. Já em uma abordagem que enfatiza apenas o encorajamento de sujeitos a adentrarem campos que não lhe parecem naturais ou desejáveis, discute-se muito mais o âmbito da individualidade, que diz respeito a escolhas pessoais.

Reflico sobre essas diferenças não para diminuir a prática da professora Jéssica que conheço apenas a partir do relato limitado ao formulário virtual por ela preenchido. Trata-se de uma prática que, sem dúvidas, avança no caminho da desconstrução de estereótipos – ainda mais se levado em conta o contexto de escola de cunho confessional em que toma lugar, potencialmente conservador. Realizo as provocações, no entanto, para sinalizar os perigos latentes de práticas feministas que não se comprometam com a radicalização das pautas, conforme convoca bell hooks (2019b).

De uma forma geral, não são uma inovação teórica as práticas educativas que partem da reação a manifestações de desigualdade no contexto escolar. Muitas autoras e autores que utilizei em meu referencial teórico têm feito esse esforço histórico, tanto a partir dos estudos feministas quanto dos educacionais críticos, para sinalizar a importância da educação que é atenta à realidade de alunas, alunas e alunos e que responde a ela de forma comprometida (FREIRE, 1987; 2022; hooks, 2013; LADSON-BILLINGS, 2008; CONNELL, 1993; APPLE; AU; GANDIN, 2011). Constatá-la acontecendo no contexto da educação básica brasileira, entretanto, é fonte de esperança e de atualização da importância de tais teorias, como forma de verificar o campo da prática respondendo e ecoando essa concepção educacional. A partir delas, manifestam-se demonstrações de distanciamento e resistência às investidas neoliberais que visam isolar, automatizar, padronizar e

tecnicizar o trabalho docente. Há não somente bom senso sendo acionado (mesmo que implicado em contradições presentes no senso comum), mas também investimento pedagógico no compromisso de não se abster diante das injustiças que se manifestam. Demonstrem também resistência ativa à onda conservadora quando justamente aquilo que lhes é colocado como ameaça é usado como centro dos processos educativos para motivar transformações – sejam elas imediatas no cotidiano, sejam elas de longo prazo no contexto mais amplo, e muitas vezes abstrato, da inserção na realidade. Reconhecer tais processos, assim como as contradições que lhes compõem, é uma ferramenta fundamental de aprendizado acerca das pedagogias feministas e do que vem provocando docentes a desenvolvê-las.

5.1.3 Uma necessidade de currículo: fazer cumprir o que está posto, lutar para incluir o que está ausente

Observei a motivação para o desenvolvimento de pedagogias feministas também associada diretamente ao currículo. Em tempos de perseguição contra a chamada “ideologia de gênero” e tentativas (algumas bem-sucedidas) de apagamento de questões de gênero, sexualidade e raça das políticas curriculares e planos educacionais, houve docentes que justificassem a criação de suas práticas justamente em função desses documentos. Frente ao conservadorismo que brada contra uma suposta doutrinação ideológica nas escolas, há docentes fazendo uso estratégico do respaldo dado pelos currículos para garantirem os direitos de crianças e jovens a aprender. Há, também, docentes que identificam a ausência desse debate como parte dos documentos orientadores e dos livros didáticos e preocupam-se em preencher essas lacunas em ações individuais e/ou coletivas. As pedagogias feministas também emergem como tema de currículo e a realidade social e educacional brasileira – e global – tem historicamente demonstrado que esse ainda é um objeto de intensa disputa. Parte dos participantes desta pesquisa mostrou-se implicada nesse debate e é disso que tratará o presente subcapítulo.

Para a discussão acerca do currículo, faz-se necessária uma fundamentação teórica desse conceito. Desde uma perspectiva de maior abstração conceitual, a tradição dos estudos educacionais críticos compreende o currículo como um artefato

social e cultural (APPLE, 1999; 2000b). Conforme sintetiza Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 83), nessa concepção, o currículo “[...] é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social.”. Essa tradição contribui para compreender o currículo como esse elemento que dialoga, reproduz e interpela a realidade social e histórica em que está inserido, que comunica visões de mundo a partir daquilo que nele está incluído, assim como a partir daquilo que é deixado de fora dele.

Alinhada a essa concepção, porém necessitando “chegar mais perto da escola”, recorro ao espanhol Gimeno Sacristán (2000) para discutir níveis mais concretos do currículo escolar. Sacristán investiga os diferentes estágios de subjetivação do significado do currículo, que delineiam como ele é compreendido e atuado nos espaços escolares. Segundo o autor, o currículo que se efetiva através de práticas pedagógicas,

[...] é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. Por isso, exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos. (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

A partir dessa premissa, Sacristán elenca seis níveis de concretização do significado do currículo: o primeiro é o “**currículo prescrito**”, relativo às orientações, políticas e normativas que são circunscritas a qualquer sistema educativo (principalmente em relação à educação escolar obrigatória), embora variem a depender do contexto. No segundo, chamado de “**currículo apresentado aos professores**”, o currículo é traduzido e entregue a docentes como um meio de implementar o posto no nível prescrito (como nos livros didáticos). O terceiro é o “**currículo moldado pelos professores**”, que têm um papel ativo na adaptação do documento às condições e demandas locais e de seu alunado. O quarto nível, “**currículo em ação**”, reflete a interação entre docentes e discentes na prática escolar, considerando as dinâmicas e o contexto que extrapolam os propósitos do currículo prescrito e moldado. O quinto, chamado de “**currículo realizado**”, diz respeito aos efeitos da prática, em seus aspectos cognitivos, morais, afetivos e sociais. É

frequentemente compreendido pelo viés da aprendizagem e dos rendimentos, que Sacristán aponta como processos que muitas vezes se dão ocultos e de longo-prazo, nem sempre observados ou valorizados. Por fim, o sexto nível é o do **“currículo avaliado”**, que diz respeito às avaliações provocadas por pressões externas sobre docentes, orientando o desenvolvimento futuro do currículo. Nem sempre o currículo avaliado é coerente com aquele prescrito, moldado ou atuado, mas sua avaliação está diretamente ligada à função social da educação de estratificação, configurando “[...] toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas que não têm uma função seletiva nem hierarquizadora.” (2000, p. 106).

Para a presente discussão, atendo-me inicialmente ao primeiro nível, do currículo prescrito. Na concepção de Sacristán, essa constitui a face documental e oficial do currículo, que diz das regulações incontornáveis dos sistemas educativos. A depender do contexto, cada sistema e política terá suas prescrições específicas, que servirão como base e/ou “[...] orientação do que deve ser o conteúdo, principalmente em relação à escolaridade obrigatória.” (2000, p. 104). No contexto brasileiro, o currículo prescrito diz respeito tanto a políticas educacionais de âmbito nacional, quanto às de instâncias estaduais e municipais.

Embora não seja esse o único campo de disputa na educação – tampouco na luta feminista, visto que a própria institucionalização de pautas é um tema controverso como estratégia política –, os documentos do currículo prescrito se demonstraram eloquentes no contexto dessa pesquisa. Segundo Sacristán (2000, p. 107),

Essa política que prescreve certos mínimos e orientações curriculares tem uma importância decisiva, não para compreender o estabelecimento de formas de exercer a hegemonia cultural de um Estado organizado política e administrativamente num momento determinado, mas sim como meio de conhecer, desde uma perspectiva pedagógica, o que ocorre na realidade escolar, à medida que, neste nível de determinações, se tomam decisões e se operam mecanismos que têm consequências em outros níveis de desenvolvimento do currículo.

Em levantamento sobre os documentos legais brasileiros e o endereçamento das desigualdades de gênero e sexualidade na educação, observa-se uma evolução muito tímida desde os tempos da redemocratização do país (DESLANDES, 2015;

NICOLETE; FERRO; MARIANO, 2020). Para além dos direitos igualitários conquistados na Constituição de 1988 (BRASIL, 2002) e da menção à igualdade e tolerância na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), é somente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados no fim dos anos 1990, que mudanças significativas são observadas.

Os PCNs foram publicados pelo então Ministério da Educação e do Desporto (MEC) com intenções de configurarem-se como uma base curricular comum capaz de adaptar-se a cada contexto escolar em seus currículos específicos (BRASIL, 1997; 1998; 1999). Acompanhando um movimento global e nacional que avançava nos debates acerca da sexualidade, em uma sociedade que se agitava frente à epidemia da AIDS/HIV e do aumento da gravidez na adolescência³², os PCNs trouxeram em seu texto a disposição do tema transversal Orientação Sexual como parte do currículo da educação básica (ALTMANN, 2001). Com significação distinta do que hoje é compreendido como orientação sexual, o documento dispõe de uma série de desenvolvimentos pedagógicos concernentes às diferenças socialmente construídas entre meninas e meninos, a importância de endereçá-las em práticas escolares, além de uma discussão acerca da sexualidade como parte inerente à formação da subjetividade. Embora interpelados por críticas advindas dos estudos feministas e de gênero em função da concepção de sexualidade carregada no documento (Idem), os PCNs indubitavelmente inauguram uma percepção de que a escola, como agente do Estado, deve também fornecer orientação sobre sexualidade para crianças e jovens – reivindicando um papel até então exclusivo das famílias, em âmbito privado. De acordo com o próprio documento,

A sexualidade é primeiramente abordada no espaço privado, por meio das relações familiares. Assim, de forma explícita ou implícita,

³² Por não ser esse o foco da presente discussão, não me ateno aqui às críticas que respondem às motivações indicadas para a inserção da orientação sexual como parte dos currículos escolares, mas é válida a sinalização de que os estudos feministas, de mulheres e de gênero contribuíram historicamente para a complexificação de tal debate. De um lado, quanto à prevenção da gravidez na adolescência, há a denúncia de um feminismo civilizatório que instrumentaliza políticas de contracepção em comunidades vulnerabilizadas como forma de controlar os corpos de mulheres pobres e, majoritariamente, negras (RIOS, 2020). De outro, a crítica necessária dos movimentos LGBTQIA+ que, apesar de obterem conquistas na visibilização da epidemia de AIDS/HIV como um problema de saúde pública, carregam também o estigma de uma “epidemia gay” diretamente associada à suposta promiscuidade e à homofobia (MISKOLCI, 2007). Essa última tem alguns ecos perceptíveis no texto dos PCNs, embora mais ligados à desconstrução da ideia da AIDS/HIV como sentença de morte do que no endereçamento dos preconceitos contra a população portadora do vírus.

são transmitidos os valores que cada família adota como seus e espera que as crianças e os adolescentes assumam.

De forma diferente, cabe à escola abordar os diversos pontos de vista, valores e crenças existentes na sociedade para auxiliar o aluno a construir um ponto de auto-referência *[sic]* por meio da reflexão. Nesse sentido, o trabalho realizado pela escola, denominado aqui Orientação Sexual, não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa. Constitui um processo formal e sistematizado que acontece dentro da instituição escolar, exige planejamento e propõe uma intervenção por parte dos profissionais da educação. (BRASIL, 1999, p. 83).

Dos tempos considerados como avanços resultantes dos esforços feministas, de mulheres e LGBTQIA+ para a educação brasileira após a redemocratização (BRABO, 2008), os documentos orientadores passaram a refletir momentos de maior disputa e inflexão no Brasil. A arena pública que sucedeu a publicação dos PCNs se constituiu por uma crescente e belicosa disputa acerca dos saberes de gênero e sexualidade na educação. Em 2001, apesar de sinalizar a necessidade da prevenção de estereótipos, de incluir a temática como transversal à formação docente e da busca pela coleta de dados para políticas de gênero no Ensino Superior, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi sancionado sem menções às relações de gênero em seus “objetivos e prioridades” (NICOLETE; FERRO; MARIANO, 2020). Em sua atualização, o PNE de 2014-2024 entregaria ainda menos, frente ao banimento dos termos “gênero”, “orientação sexual” e “diversidade sexual” após centenas de emendas em seu processo de redação – tema já debatido anteriormente, no capítulo 3, sobre as alianças conservadoras na educação brasileira.

Movimento semelhante pode ser apontado em relação à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), corrente documento orientador das propostas curriculares e pedagógicas das escolas brasileiras. Presentes em muito do que compõe a BNCC, diversas disposições dos PCNs seguem ainda atuais. As contribuições históricas referentes à educação sexual, entretanto, não. Com a aprovação e publicação da BNCC em 2017, política perpassada por disputas políticas intensas e uma ruptura democrática, um banimento massivo dos termos “gênero”, “sexualidade” e “gênero e sexualidade” foi promovido. Entre sua primeira versão, redigida em 2015, e a terceira, de 2017, a BNCC sofreu os efeitos do movimento conservador anti-gênero que avançava no Brasil (ARAÚJO, 2022).

Assim, diante da ausência de uma política curricular mais propositiva, em âmbito de currículo prescrito, gestoras/es/ies, docentes e pesquisadoras/es/ies da

área da educação têm-se visto impelidos a buscar alternativas para garantir que os saberes feministas, de mulheres e de gênero possam fazer-se presentes em suas práticas. Embora não haja sua menção em muitos documentos, sua proibição tampouco efetivou-se (tornando-se inclusive inconstitucional, conforme já discutido). Diante disso, a criatividade e a engenhosidade no campo educacional se manifestam – seja na localização de brechas nas políticas curriculares (tanto por parte de docentes, quanto de gestões escolares, ou mesmo em secretarias municipais e estaduais), seja no respaldo daquilo que já foi posto em texto oficial para estruturar suas aulas. Esse último caso foi um exemplo ilustrado no relato de Imara³³, professora vinculada a uma escola estadual de Rio Branco (AC).

Em uma prática com uma turma de 3º ano do Ensino Médio, feita em 2017, Imara contou ter realizado debates e convidado estudantes a apresentarem trabalhos sobre os direitos adquiridos pelas mulheres. Discutiram o direito ao voto, o piso salarial equitativo para mulheres e homens, as lutas constantes para a efetivação dos direitos conquistados e o alto índice de feminicídios. Quando questionada acerca da motivação para realizar essa prática, Imara respondeu que a discussão sobre a temática com alunas/os/es é de extrema necessidade, *“além de corresponder ao que está nos parâmetros curriculares”*.

Sua colocação alude a um debate já constituído no campo do currículo, que, se lido a partir das categorias elencadas por Sacristán (2000), diz respeito aos efeitos que o currículo prescrito provoca nos níveis do currículo em ação e do currículo realizado. Diz respeito à importância da representação de pautas políticas na norma, na política e na lei – o que não significa a desmobilização das críticas e do contínuo tensionamento às instituições por parte de movimentos de resistência.

Assim como Imara, Gabriela³⁴ reconheceu em uma demanda prescritiva da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Canoas (RS) parte da justificativa para a realização de sua prática educativa feminista. Professora de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, Gabriela contou ter sido provocada em 2022 a realizar seu projeto pela instauração de um mês voltado ao combate à

³³ Parda, gênero feminino, na faixa dos 30 - 39 anos. Professora de unicodência para os anos iniciais do Ensino Fundamental e de Sociologia para o Ensino Médio, em uma escola estadual de Rio Branco (AC). Se considera feminista e não atua em nenhum coletivo organizado.

³⁴ Branca, gênero feminino, na faixa dos 17 - 29 anos. Professora de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Canoas (RS). Se considera feminista e é sindicalizada pelo Sinprocan.

violência contra a mulher em todas as escolas do município. Como parte de uma proposta mais ampla integrada por diversas/os/es colegas da escola, Gabriela promoveu então a leitura, análise e debate de diferentes materiais textuais em um seminário com sua turma de 9º ano.

De forma complementar a seus compromissos pessoais, profissionais e políticos, Gabriela conta ter sido a prescrição da SME um convite à sistematização do que usualmente já costuma fazer: *“Eu sempre procuro levar a palavra do feminismo para minhas aulas. Sempre procuro escolher autoras mulheres para as leituras obrigatórias, compro/faço pedidos de livros feministas, ou ao menos escritos por mulheres, para a biblioteca da escola. Sempre conversamos sobre machismo, sobre igualdade. Mas neste ano especificamente o projeto surgiu de uma demanda da SME, por conta do 8M [8 de março, Dia Internacional da Mulher].”*

O uso do 8 de março – e de outras datas comemorativas – como motor para atividades educativas feministas não foi algo incomum dentre os relatos das/dos/des participantes da pesquisa. Junto de Gabriela, um total de 20 docentes (pouco mais de 18,5% do universo de participantes) contaram ter desenvolvido práticas a partir de datas popularizadas para a visibilização de determinadas pautas. O Dia Internacional da Mulher foi, de fato, a data mais lembrada – mobilizada por 14 docentes em suas aulas. Duas professoras sinalizaram o Outubro Rosa como disparador de suas práticas, mês associado à conscientização acerca da prevenção e diagnóstico precoce do câncer de mama e de colo do útero. Além dessas duas, foram também citados o Dia das Mães, o Dia da Mulher e da Menina na Ciência e o Dia da Consciência Negra, por um/a/e docente cada. Diferentemente da prática de Gabriela, entretanto, a minoria delas adveio como determinação do nível dos currículos prescritos.

Um contraponto ao uso das datas comemorativas como disparadoras de práticas pedagógicas há de ser feito. Embora utilizá-las possa, de fato, se constituir como estratégia para legitimar a entrada das temáticas no currículo, há um risco potencial de transformá-las em “incursões turísticas” em temas que não são “o verdadeiro conteúdo”. Conforme discutia nos referenciais teóricos, no item 2.2, Gloria Ladson-Billings (2008) conceitua a importância de reivindicar a presença de referenciais culturais e pautas de justiça social no currículo por direito próprio.

Em consonância com esse pensamento, Bárbara Carine Pinheiro (2023) argumenta nesse sentido ao discutir a importância da prática antirracista para educadores/as/ies. A autora encoraja que a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) seja incorporada de forma transversal nos projetos educativos, “[...] que não seja centralizada no 20 de novembro [Dia da Consciência Negra] e que coloque a reflexão sempre como algo central do espaço escolar, possibilitando um olhar racializado sobre os fenômenos sociais [...]” (2023, p. 64). Esse deve ser o horizonte – algo que ecoa em relatos como o de Gabriela, por exemplo, quando diz que sempre busca “*levar a palavra do feminismo*” em reflexões cotidianas em suas aulas.

Ainda assim, reconhecendo as contradições inerentes às incorporações muitas vezes parciais, é verdade que essa inclusão nos currículos se mostrou uma estratégia recorrente. Relatos como o de Letícia³⁵, por exemplo, convocam-nos a refletir também acerca da incorporação do Dia Internacional da Mulher no nível do currículo moldado pelas professoras (SACRISTÁN, 2000).

Dentre outras práticas potentes que compõem sua pedagogia feminista – e que voltarão à discussão adiante –, Letícia contou que, junto de outras colegas, organizou Semanas Feministas no Instituto Federal em que lecionava, em Santa Catarina. “[...] *junto ao 8 de março, realizamos palestras, oficinas e minicursos relacionados às mulheres e suas lutas. Estamos na sexta edição da semana feminista. Hoje eu não estou mais naquela instituição, mas sigo participando como palestrante ou convidada para alguma atividade. Na instituição onde eu trabalho hoje, realizamos as Semanas das Mulheres. O ambiente é extremamente machista, então precisamos chamar assim para que as mulheres possam participar.*”

De início, a colocação de Letícia chama a atenção para a ação organizada das professoras que moldaram seu currículo escolar de modo a adaptá-lo ao contexto e às demandas locais que identificavam. Concordando na importância de promover o debate acerca das desigualdades de gênero, as professoras manejaram, dentro das prescrições e traduções a que foram apresentadas, estabelecer uma – hoje já longeva – proposta educativa transversal. De acordo com Sacristán (2000, p. 105), independentemente do papel que se atribua a docentes no processo de planejamento de práticas, é necessário reconhecer que esses são sujeitos que intervêm

³⁵ Branca, gênero feminino, na faixa dos 30 - 39 anos. Professora de Biologia para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos, vinculada a um Instituto Federal de Santa Catarina (SC). Se considera feminista e é sindicalizada pelo SINASEFE.

[...] na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução. Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá consequências importantes para a prática.

Nesse sentido, suprindo a uma ausência prescritiva, Leticia e suas colegas foram capazes de coletivamente atribuir significados e intencionalidades feministas ao desenho curricular de sua instituição. Leticia, ainda, quando posteriormente interpelada por uma realidade diferente da que havia experienciado, demonstrou engenhosidade ao adaptar a nomenclatura da proposta diante de um “ambiente extremamente machista”.

A engenhosidade feminista manifesta pelas professoras, professores e professoras participantes da pesquisa é uma chave analítica a que voltarei a me dedicar, no subcapítulo 5.4 “Como se dão e como ecoam as pedagogias feministas nas escolas?”. Percebo uma gama de estratégias sendo criadas por esses sujeitos, de modo a extrair alternativas mesmo dos caminhos que parecem sem saída. Esse é o caso de Leticia, que usou dessa engenhosidade no campo do currículo ao escolher um nome menos controverso para sua proposta.

Para além da promoção das Semanas Feministas e das Mulheres, Leticia contou-me sobre a forma com que aborda as pautas feministas a partir da listagem de conteúdos previstos no currículo escolar:

“Acho que o principal momento, dentro da Biologia, é quando falamos sobre sistemas reprodutor/sexual e micro-organismos, pois permitem que discutamos aspectos da vida sexual das mulheres cis e trans. No primeiro ano do ensino médio eu trabalho micro-organismos, e percebi que há muito interesse nas ISTs. A partir disso, eu proponho um momento de dúvidas anônimas, onde os/as/es estudantes fazem perguntas sem se identificar.

Percebi que as perguntas mais recorrentes são sobre sexo, e que as adolescentes não conhecem seu corpo. Então, como tarefa para casa, eu proponho que elas usem um espelho para observar suas vaginas.

Além disso, falamos sobre a importância de termos preservativos e de escolhermos o método contraceptivo que é mais adequado/confortável para cada uma. Além desse assunto, já abordamos em atividades fora de momentos de aula a temática do aborto e como esse é um

problema de saúde pública, além de ser uma violação do direito das mulheres sobre seus corpos.”.

A prática de Letícia dialoga diretamente com a prescrição dos Parâmetros Curriculares Nacionais acerca da orientação sexual, aprovada no fim dos anos 1990. Embora tenham sido extensiva e legitimamente criticados à época, no contexto mais amplo do currículo, por sua perspectiva prescritiva e muitas vezes higienizante e excludente da seleção de conteúdos (SILVA, 2005), desde a perspectiva da discussão de gênero devidamente contextualizada historicamente, havia também elementos que refletiam avanços de movimentos feministas e LGBTQIA+. Logo na apresentação do documento de temas transversais dos PCNs, lê-se o seguinte trecho:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (BRASIL, 1999, p. 287).

De 1999 para cá, o senso comum da sociedade brasileira transformou-se, sendo intensamente disputado a partir da narrativa conservadora da “ideologia de gênero” e da doutrinação nas escolas. O trabalho feito por Letícia, que responde perfeitamente àquilo posto nos PCNs – e de forma adaptada aos avanços feitos pelas pautas feministas interseccionais e LGBTQIA+ nas últimas décadas –, é exemplo dos objetos de disputa e de ameaças decorrentes do movimento conservador. A ausência das prescrições e o cenário censor demandam a engenhosidade feminista de professoras como Letícia, que faz uso do alcance transdisciplinar dos saberes feministas para complexificar os conteúdos previstos e adequá-los tanto às necessidades específicas da comunidade de aprendizagem, quanto à luta pela justiça social mais ampla. O currículo moldado por Letícia alude à justiça curricular conceituada por Connell (1993): favorece, de forma relativa, meninas, mulheres e pessoas com vulva que são diretamente afetadas pelo saber hegemônico excludente que não as coloca no centro dos processos educativos, e, de forma generalizada,

impacta a todes, na conscientização e promoção dos direitos das mulheres, do consenso e da prevenção de ISTs.

Dentre es participantes, houve também casos da inserção dos saberes feministas já no nível do currículo prescrito, esse em âmbito estadual. Cristiane²³, professora já mencionada no item 5.1.1, contou-me em entrevista acerca das oportunidades surgidas da interpretação do currículo do Novo Ensino Médio (NEM) pela Secretaria de Estado de Educação (SED) do Mato Grosso do Sul. Embora esse não tenha sido o contexto específico em que Cristiane desenvolveu a prática que relatou inicialmente na pesquisa, suas experiências mais recentes em uma escola estadual de ensino médio envolveram entrar em contato com um caminho bastante inovador de interpretação do NEM.

Sem adentrar detalhes acerca das disputas políticas, por não ser esse o foco da presente discussão, há de se mencionar que desde sua imposição por meio de medida provisória em 2017, a Reforma do Ensino Médio (REM) tem sido acompanhada de enorme controvérsia acerca dos saberes, métodos e visões de mundo incorporados no currículo (CORRÊA, 2023; TARLAU; MOELLER, 2020). Um dos maiores alvos de disputa tem sido a instituição da flexibilização curricular, o segundo eixo de reestruturação da REM, que altera o Art. 36 da LDBEN/1996. Em sua redação, lê-se que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a implementação (agora com cronograma suspenso pelo Ministério da Educação desde abril de 2023) da REM tem sido verificada de formas radicalmente diferentes a depender do contexto – principalmente quando se comparam realidades de escolas públicas e privadas, onde a ausência ou presença de recursos humanos e materiais são determinantes para a quantidade e qualidade dos itinerários formativos a serem ofertados ao alunado. Para além disso, a construção de documentos em âmbito estadual, na interpretação da reforma nacional, tem demonstrado processos contraditórios e singulares a depender do contexto. A realidade dos itinerários formativos elaborados pela SED de Mato Grosso do Sul, nesse sentido, chama a atenção.

Na entrevista com a professora Cristiane, tomei conhecimento do Catálogo de Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos do Ensino Médio para a Rede

Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2022). Contando-me sobre seus caminhos mais recentes, desde a experiência que havia compartilhado no formulário virtual, Cristiane disse ter sido chamada pela diretora da escola da rede estadual a que estava se vinculando para coordenar a área de Ciências Humanas, dentro dos itinerários formativos a serem elencados pelos estudantes. No momento do convite, a diretora lhe dissera ter escolhido *“uma disciplina que é a sua cara”* para que ficasse sob sua responsabilidade. *“Achei tão bonitinho isso da parte dela. [...] Uma das disciplinas que trabalhamos nos primeiros semestres dentro do itinerário das Ciências Humanas é... olha o tema, que lindo: é ‘O que é isso, feminismo?’.”* Cristiane, no processo seletivo, acabou não se classificando em uma posição que lhe possibilitasse escolher a disciplina que lecionaria, mas, a partir do trabalho de coordenação de área, teve a oportunidade de planejar as aulas junto da professora que assumiu esse papel.

Minha reação ao relato de Cristiane foi de encantamento. Rimos juntas quando contei que havia sido o relato mais bonito acerca da Reforma do Ensino Médio que já tinha ouvido. Que conquista curricular... Em contato com o documento, constatei de fato a presença de uma unidade curricular intitulada *“Você disse, feminismo?”*, caracterizada como disciplina semestral de duas aulas semanais (de carga horária total de 40 aulas). A apresentação da unidade se inicia com o seguinte texto introdutório:

Esta Unidade Curricular remete-se a uma breve introdução ao movimento feminista, com a finalidade de investigar suas raízes político-sociais, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.

A Unidade propõe o aprofundamento de habilidades já desenvolvidas pelos estudantes como, a identificação e análise crítica de situações-problema de natureza político-social, convidando-os a observar, sem preconceitos, qual a grande pauta do movimento.

Do ponto de vista metodológico, o movimento feminista será explorado dentro da abrangência que as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas oferecem, ou seja, visita-se a temática do ponto de vista da Geografia, da História, da Filosofia e da Sociologia.

Conta-se com o apoio da obra *“O Feminismo é para Todo Mundo: Políticas Arrebatadoras.”* da autora Bell Hooks. Principalmente em seu primeiro capítulo, a autora consegue desfazer os grilhões do pensamento conservador e mostrar que o movimento feminista não é o que muitos pensam, que suas pautas

são mais abrangentes do que se imagina e que “o feminismo é para todo mundo”.

Além da obra de Hooks, outro principal instrumento é a Declaração Universal dos Direitos Humanos e sua história. Fazendo um paralelo entre a Declaração e os problemas levantados pelo feminismo, há de surgir um levantamento de questões atuais, trazendo a discussão para a comunidade escolar. (MATO GROSSO DO SUL, 2022, p. 66).

Os objetos de conhecimento, articulados às habilidades da Base Nacional Comum Curricular, são elencados a partir dos componentes curriculares a serem trabalhados. Assim, para Geografia, tem-se os seguintes conteúdos: “Estudos de Gênero na Geografia: Uma Análise Feminista da Produção do Espaço” e “A Geografia da Mulher - restrições espaciais, geografia do bem-estar”. Em História, a proposta é estudar a “História do Movimento Feminista no Mundo e no Brasil”. Para Filosofia, prevê-se os temas “Movimento Feminista como instrumento político feminino” e “Movimento Feminista como instrumento na efetividade da Declaração dos Direitos Humanos”. E, finalmente, para Sociologia, a proposta é o estudo de “Movimentos Sociais” e “Lei Maria da Penha - Lei n. 11.340”. Como requisito, o catálogo prevê como perfil de docente possuir licenciatura em uma dessas áreas do conhecimento e o uso de metodologias ativas e tecnologias digitais de informação e comunicação.

O currículo prescrito pela SED do Mato Grosso do Sul a partir do catálogo de itinerários formativos nas Ciências Humanas vai, ainda, adiante, com a proposição de uma segunda disciplina dedicada aos feminismos. Animada, Cristiane contou-me que, no segundo semestre de 2022 a diretoria daria a ela a oportunidade de escolher as disciplinas dos itinerários a serem oferecidas para os grupos de estudantes e que, então, escolheria justamente essa unidade curricular, intitulada “Feminismo Negro”. Com a mesma carga horária de “Você disse, feminismo?”, a unidade se dedica a um “[...] aprofundamento no estudo do movimento feminista, com a finalidade de investigar as diferentes vertentes em que o movimento se desdobra, a partir das diferentes reflexões político-sociais que ele desenvolve [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2022, p. 90). Enfocando as intersecções entre racismo e sexismo, a unidade explora a realidade a partir da perspectiva de mulheres negras, tanto em relação às injustiças a que são submetidas quanto às conquistas e lutas lideradas por elas.

Contente, Cristiane me disse ser esse um ponto muito positivo dos itinerários formativos e que o trabalho desenvolvido pelo grupo de sua área, das Ciências Humanas, trabalha de forma muito integrada nessas propostas. Exaltou ainda o fato da professora de História, responsável por essas unidades curriculares, ser uma jovem mulher feminista, com quem vinha tendo trocas muito valiosas. Embora não estivesse atuando em sala de aula com os itinerários, Cristiane viu no currículo prescrito pela SED a oportunidade de fazer presentes os feminismos na escola – uma motivação que, simultaneamente, fortalece o argumento sobre a importância do currículo que elenque tal temática como conteúdo de aula e, também, dá respaldo frente a reclamações e questionamentos acerca do ensino da temática na escola. Segundo Cristiane, a orientação da direção caso haja quaisquer manifestações contrárias às unidades curriculares é chamar atenção para o fato de aquilo ser pautado no currículo da SED: *“Não tem como reclamar de uma coisa que tá ali [no currículo].”*

O contexto contemporâneo é de incertezas em relação à Reforma do Ensino Médio – com cronograma de implementação suspenso desde abril de 2023 pelo agora Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva. Ainda que haja experiências potentes como a relatada aqui referente ao contexto do Mato Grosso do Sul (de uma escola estadual de Corumbá, especificamente), a implementação da reforma tem sido tramada por controvérsias e severas críticas, conforme já sinalizado. A disputa política acerca de seus parâmetros e desconsideração das desigualdades é uma discussão legítima e vem sendo respondida pelo Ministério da Educação (MEC), a partir de uma consulta pública e elaboração de um documento-síntese recentemente divulgado (agosto de 2023). De acordo com pesquisadoras/es da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o documento-síntese do MEC se constitui em uma vitória dos movimentos sociais e acadêmicos que lutaram contra a REM. Ainda assim, embora contenha pontos positivos, como aumento da carga horária para a formação básica e a reinclusão de disciplinas obrigatórias, a garantia do ensino como direito e a valorização dos docentes ainda não são endereçadas (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2023).

Ainda que os desdobramentos de tais disputas transcendam o tempo de escrita desta tese, importa-me sinalizar que a experiência relatada por Cristiane se constitui em um relato de práticas feministas motivadas pelo currículo prescrito em âmbito

estadual. Nesse caso, mais ainda, se constitui em um exemplo de currículo que prescreve práticas e conteúdos feministas e institucionaliza esses saberes, inclusive dispersando o individualismo neoliberal ao distribuir coletivamente essa responsabilidade. Conforme Sacristán (2000) propõe, as disposições do currículo prescrito influenciam os objetivos e intencionalidades pedagógicas, assim como o planejamento e organização de atividades feitas por docentes. O relato de Cristiane ilustra essa colocação.

É bem verdade que a presença de tais conhecimentos em uma prescrição curricular não é sinônimo de seu efetivo ensino e aprendizagem. Um exemplo disso tem sido a trajetória da implementação das leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008). Modificando a LDB, as referidas leis inserem, respectivamente, o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” e de “História e Cultura Indígena” como conteúdos obrigatórios nos currículos das redes de ensino de todo o território nacional. Várias pesquisas sobre o tema provam, entretanto, que apesar de constituírem uma conquista histórica dos movimentos sociais, as leis enfrentam desafios para sua efetiva implementação. A ausência de revisões curriculares, a falta de formação docente adequada e a persistência do mito da democracia racial/ideologia do branqueamento nos contextos escolares são razões apontadas por Katia Regis e Guilherme Basílio (2018) para a persistência de tais dificuldades. Em levantamento do estado da arte sobre currículo e relações étnico-raciais, a autora e o autor apontam, inclusive, o uso “turístico” das datas comemorativas (13 de maio, Abolição da Escravatura; 19 de abril, Dia do Índio; e 20 de novembro, Dia da Consciência Negra) como elemento que ganha centralidade nas práticas que intencionam a implementação das referidas leis – aspecto percebido de forma positiva por alguns/mas/mes docentes e problematizado por outros. Entre o reconhecimento da existência (ou mesmo da importância) das leis e sua efetiva inclusão nos planejamentos e práticas pedagógicas, há uma significativa distância.

É na resposta a essa realidade que Tainã³⁶, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Alvorada (RS), encontra o motor para a criação de suas práticas feministas:

³⁶ Parda, gênero feminino, na faixa dos 17 - 29 anos. Professora em Unidocência para os anos iniciais do Ensino Fundamental, vinculada a uma escola municipal de Alvorada (RS). Se considera feminista e integra o movimento negro e o Coletivo de Educação Antirracista do Rio Grande do Sul.

“Considerando as práticas racistas e o currículo embranquecido das escolas públicas brasileiras, a obrigatoriedade da aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, a invisibilidade das mulheres negras no Brasil e a porcentagem de alunos negros na escola em que atuo, eu, professora negra, a partir de uma prática afrocentrada, antirracista e feminista, decidi propor uma Mostra Virtual em que as mulheres negras fossem o centro de nossas reflexões e produções.”

A fala engajada de Tainã chama atenção por distintos motivos. Atenho-me aqui ao fato de que, de alguma forma, se evidencia o quanto da ação individual se faz necessária a despeito do respaldo legal. Embora as leis coadunem com suas intencionalidades pedagógicas de uma educação antirracista e afrocentrada, as palavras de Tainã ilustram a necessidade de “boa vontade” de cada docente para fazer cumprí-las. Tal como os trabalhos levantados por Regis e Basílio (2018), através da fala da professora, percebo a importância das normas legais para a efetivação da EREER e, ao mesmo tempo, o desafio de “currículos embranquecidos” que ainda persistem naturalizados em muitos espaços.

É uma posição de contradição a que se acaba evidenciando. Por um lado, se manifesta o isolamento característico dos valores neoliberais na educação (em uma suposta *modernização* que celebra o indivíduo e desconsidera, desencoraja e desarticula a coletividade) (CONNELL, 1993). Se apresenta subsumida à disposição legal uma lógica de “faz quem quer, faz quem pode”, que restringe aos âmbitos escolares, ou, mais ainda, disciplinares a decisão de como a EREER se apresenta e através de quem. Por sorte, há quem queira – mesmo que “não possa”, ou que tenha de abrir mão de outros tempos em prol da ação docente engajada. Contar com a sorte não pode ser condição de política curricular, entretanto.

O outro lado dessa contradição consiste, justamente, no caráter coletivizador que se circunscreve às práticas feministas, antirracistas e afrocentradas. Em oposição à construção cultural ocidental do individualismo (PINHEIRO, 2023), a mobilização pela feitura dessas pedagogias advém necessariamente de interesses, compromissos e desejos *coletivos* de transformação social. Assim como se fez de luta coletiva a legislação para tornar obrigatória a EREER, tem havido luta coletiva (ainda que parta de indivíduos em contextos microsociais) para ela seja efetivamente cumprida. Tal como nomeio o presente subeixo analítico, essa é uma necessidade de currículo que motiva a criação de pedagogias feministas: para que se faça cumprir o que está posto e lutar para incluir o que ainda está ausente.

5.2 O que é Tema de uma Prática Educativa Feminista?

Frente aos relatos das práticas, busquei agrupar as propostas dos docentes sob guarda-chuvas temáticos e compreender quais eram os objetos de conhecimento sendo construídos por esses grupos na educação básica. Como anunciava no capítulo 4, a metodologia da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006) auxiliou-me a estabelecer grandes temas para organizar os dados, levando em conta suas afinidades em diálogo com os referenciais teóricos e meus objetivos. Assim, construí nove grandes temas, em que distribuí 104 das 107 práticas apresentadas nas respostas válidas ao formulário, ficando três delas sob um guarda-chuva da “menção abstrata aos feminismos” (em que não foi possível extrair de que tema tratavam, mas que ainda assim agregaram dados válidos à pesquisa diante de outros eixos analíticos). Trata-se de uma categorização de fronteiras borradas, em que, algumas vezes, foi possível identificar mais de uma temática sendo abordada nos relatos. Ainda assim, e priorizando aquelas que se mostravam com maior evidência/importância nas narrativas, desenvolvi essa categorização que auxilia na sistematização das análises.

A listagem das temáticas e a proporção em que cada uma aparece nos resultados da pesquisa, por ordem decrescente, pode ser conferida no quadro abaixo:

Quadro 5 - Temas das Práticas Educativas Feministas e Distribuição Quantitativa

Tema de Prática Educativa Feminista	Quantidade de Práticas
Contribuição das Mulheres para a Sociedade	29
Papéis e Performances de Gênero	14
Promoção da Equidade nas Práticas Cotidianas	13
Aprendendo sobre Desigualdades de Gênero	12
Empoderamento	8
Movimento Feminista: histórico e pautas	8
Violência Contra a Mulher	8
Educação Sexual	7
Antirracismo e Práticas Afrocentradas	5
Menção Abstrata aos Feminismos	3
	107

Fonte: elaborado pela autora.

Apresentarei a seguir o que compreende cada um desses nove temas (deixando de fora a menção abstrata aos feminismos), ilustrando suas definições com breves exemplos das práticas relatadas. Ao longo da apresentação, emprego também as lentes feministas e críticas convocando ao diálogo acerca do que se torna – ou não – o foco do debate feminista dentro da educação básica.

Antes disso, entretanto, chamo atenção à distribuição quantitativa das temáticas. A partir da Análise Temática dos dados, observei a alta recorrência de temas que considero, em alguma medida, mais “palatáveis” ao senso comum. Enquanto 29 docentes relataram práticas que identifiquei sob a temática da Contribuição das Mulheres para a Sociedade, apenas sete tematizaram a Educação Sexual como objeto central de suas propostas. Não considero essa constatação fruto do acaso, diante de um contexto social contemporâneo que julga e ameaça docentes a partir de uma perspectiva antigênero e antifeminista, associando levemente seu trabalho à pedofilia e à apologia ao sexo. Para além disso, há também uma histórica controvérsia associada à educação sexual no campo educacional brasileiro, sendo sua prática objeto de tabus e silenciamentos.

A mesma reflexão poderia ser feita quando se observa como temas recorrentes o debate sobre Papéis e Performances de Gênero, a Promoção de Equidade em Práticas Cotidianas e a construção compartilhada do conceito de Desigualdade de Gênero. Trata-se aí de assuntos que, sob minha perspectiva, já integram o senso comum da sociedade brasileira de forma mais pacífica e com “status de verdade” (GRAMSCI, 1999). Não falo aqui da nomenclatura das categorias – trabalho feito por mim e posterior à realização das práticas relatadas. Se pensássemos na proposição de uma aula intitulada “Aprendendo sobre Desigualdades de Gênero” em uma escola da educação básica na contemporaneidade, não é improvável que surgissem familiares de estudantes preocupados (ou enervados) demandando sua interdição.

Me refiro aos conteúdos abordados em aulas desse tipo: é possível discutir a desigualdade de gênero em termos menos controversos, como, por exemplo, a legitimidade da demanda de equiparação salarial entre mulheres e homens. Devido às conquistas feministas desde a redemocratização brasileira, assim como a uma apropriação dos grupos hegemônicos de muitas dessas pautas em uma roupagem liberal, defender salários iguais já não é considerado um tema controverso. Em pesquisa feita em 2021 sobre a percepção de brasileiras/os/es sobre os direitos

humanos e a igualdade de gênero, 96% das pessoas entrevistadas concordaram com a frase “homens e mulheres devem ter salários iguais quando exercem as mesmas funções” (ONU MULHERES, 2022). Quando se discute a educação sexual nas escolas, o retrato é muito menos consensual – mais polêmico e, com frequência, belicoso (HRW, 2022). Por isso, não surpreende que temáticas mais consensuais (ou menos contestadas) sejam o caminho mais trilhado pela maioria das/dos/des participantes da pesquisa.

As diferenças quantitativas entre as temáticas não se restringem a essa interpretação, entretanto. O fato de haver, também, apenas cinco práticas que centralizam o antirracismo (e/ou são afrocentradas) também não passa despercebido. Embora pesquisa recente aponte o crescimento da consciência da população brasileira acerca do racismo (INTELIGÊNCIA..., 2023), as dificuldades já mencionadas para a efetiva implementação da EREER não caminham na mesma velocidade (assim como as estatísticas do racismo em suas mais diversas facetas, que destoam de posturas individuais hipotéticas diante de uma entrevista). Mais do que isso, e pretendo explorar esse aspecto adiante, tratar de racismo não se constitui em um assunto fácil – mesmo que se tenha boa intenção – dada a fragilidade branca e a ausência de letramento racial que falam alto na sociedade brasileira, assim como nos contextos escolares (PINHEIRO, 2023).

Tendo esses tensionamentos em mente – e não menosprezando, jamais!, as iniciativas que se concentram em temas mais “palatáveis” –, passo à apresentação mais detalhada dos grandes temas que englobam as práticas relatadas a essa pesquisa. Será possível observar que algumas das categorias possuem discussões mais alongadas, especialmente o primeiro e o terceiro subitens. Isso se deve tanto à quantidade de práticas agrupadas nas temáticas, quanto à quantidade de “fios analíticos” que surgiram a serem costurados. De toda forma, persiste ao longo do subcapítulo a intenção de abordar tipos de práticas que integram cada temática, junto de análises críticas e feministas, mas não de relatar integralmente cada uma delas. Então, a partir das ferramentas disponíveis, dos saberes docentes e experienciais de cada docente, entrei em contato com práticas engajadas em trazer os feminismos para o centro da sala de aula, sob os diferentes objetos de estudo apresentados a seguir.

5.2.1 Contribuições das Mulheres à Sociedade

Apesar de existirem mais professoras e alunas mulheres, o ambiente escolar é extremamente violento com elas. Parte disso se deve ao currículo escolar, que mostra apenas contribuições masculinas na maioria das vezes. Isso cria um senso comum de que a mulher não é capaz. (MATSUKI, 2016, online).

As palavras acima são de María del Pilar³⁷, professora do Ensino Médio em uma escola distrital de São Sebastião (DF). O trecho, entretanto, não integra sua resposta à presente pesquisa, mas a uma entrevista fornecida em 2016 ao UOL, devido à repercussão que sua prática havia ganhado. Laureado no 9º Prêmio Professores do Brasil, iniciativa do Ministério da Educação, o projeto “Heroínas sem Estátuas” foi desenvolvido em 2015 por Pilar para promover o *“conhecimento sobre e a partir das mulheres”*.

Não somente identificando uma ausência de currículo, Pilar tematizou assim sua prática com o propósito de promover mudanças no cenário escolar em que se inseria – agiu em reação às manifestações de desigualdade que percebeu. Em suas palavras, reparava a *“[...] escola ser atravessada por inúmeras violências de gênero, em contraste com o fato de [nós, mulheres] sermos a maioria, tanto como profissionais quanto como estudantes. Depois de casos graves de violência, decidi ocupar um espaço de formação e, para isso, amparei-me de biografias de mulheres.”*

Refletindo sobre relatos recebidos que reportam violência de gênero ocorrendo no contexto da escola ou da comunidade, percebo que os endereçamentos escolhidos pelas docentes nem sempre seguem a mesma trilha. Isso diz da criatividade e das possibilidades de cada uma, mas diz também das estratégias políticas a se adotar. A opção de Pilar, nesse caso, foi refrear violências e desigualdades através da visibilização e valorização das mulheres. Foi humanizá-las, reparando um histórico de inferiorização e apagamento. Foi, além disso, fornecer ferramentas para que meninas e mulheres se reconhecessem em suas capacidades, talentos e potências – e, por consequência, dignas de respeito e bem-viver.

Exemplo disso é a colocação de sua aluna Vanessa, também ouvida pela reportagem do UOL. Através do projeto, Vanessa estudou a história de Angela Davis

³⁷ Indígena, gênero feminino, na faixa dos 30-39 anos. Professora de Língua Portuguesa para o Ensino Médio em uma escola distrital de São Sebastião (DF). Se considera feminista e é sindicalizada pelo Sinasefe/DF.

e a apresentou com cartazes e uma pintura. Ao conhecer a história de luta contra o racismo e o machismo da autora, Vanessa contou ter-se dado conta de que “[...] não é só porque sou mulher que tenho que me limitar [...]. O projeto ajudou muito na minha confiança, tanto como mulher quanto como negra.” (MATSUKI, 2016, online).

Conforme anunciava, as contribuições das mulheres à sociedade foram o tema de maior frequência entre as práticas investigadas. Recebi relatos de práticas enfocando a presença e a valorização de mulheres e meninas na ciência, mulheres na Música, mulheres na Filosofia, mulheres na Física e meninas na Educação Física. Mulheres importantes em sua vida, mulheres na Mecatrônica, mulheres artistas, mulheres na História da Arte. Compositoras mulheres, mulheres feministas. Houve trabalhos centrados no estudo das trajetórias de mulheres como Frida Kahlo, Rosa Parks, Carolina Maria de Jesus e Malala. Maria da Penha, Henrietta Lacks, Tarsila do Amaral, Angela Davis, Marie Curie, Nise da Silveira. Cora Coralina, Anne Frank, Olympe de Gouges, Betty Friedan e Lygia Fagundes Telles. As mulheres e seus feitos, as mulheres e sua potência de fazer: a lista do que emanou das respostas é, alegremente, grande.

Para Verónica Gago (2020, p. 10),

Potência feminista significa reivindicar a indeterminação do que se pode, do que podemos – isto é, entender que não sabemos do que somos capazes até experimentar um deslocamento dos limites em que nos convenceram a acreditar e que nos fizeram obedecer.

Ter contato com a fonte secundária dos dados, manifesta na reportagem acerca da prática de Pilar e no depoimento de sua aluna, auxilia a ilustrar a estratégia política da afirmação da potência feminista que identifiquei nas práticas categorizadas sob essa temática. Não é à toa que esse formato e essa temática de prática educativa se reproduzem tantas vezes nas salas de aula da educação básica: legitimam a reivindicação da existência e da potência das mulheres, abrindo espaço tanto para o autorreconhecimento, quanto para a valorização externa. Trazer os feitos de mulheres para o centro do aprendizado é adentrar becos inexplorados da história, evocando memórias esquecidas – não casualmente. Conforme sinaliza Michelle Perrot,

O esquecimento de que as mulheres têm sido objeto não é uma simples perda de memória acidental e contingente, mas o resultado de uma exclusão consecutiva à própria definição de História, gesto público dos poderes, dos eventos e das guerras. Excluídas da cena pública pelas funções ditadas pela “natureza” e pela vontade dos deuses/de Deus, as mulheres não podiam aparecer nela a não ser como figurantes mudas, penetrando por arrombamento ou a título de exceção – as mulheres “excepcionais”, heroicas, santas ou escandalosas –, relegando à sombra a massa das outras mulheres. (2009, p. 112).

Diante disso, tão importante é que nas práticas dessa categoria tenha havido mais uma constante: muitas delas provocavam a busca de estudantes por mulheres importantes/brilhantes/inspiradoras/incríveis em suas próprias vidas. Para além de reconhecer as contribuições de mulheres notáveis à sociedade, muitas das práticas relatadas tensionaram o reconhecimento das histórias de mulheres-personagens-vivas – e não mais “figurantes mudas” – de suas próprias comunidades.

Essa combinação de elementos no planejamento das práticas pedagógicas (as mulheres inspiradoras da história & as da própria vida) aparece nos resultados da pesquisa a partir do ano de 2014. A primeira prática relatada cronologicamente é, não por acaso, a da professora Gina Vieira Ponte³⁸. Autora do projeto “Mulheres Inspiradoras”, Gina foi uma das docentes a inspirar a criação desta pesquisa de doutorado. Desde o projeto de tese, sua prática figura como elemento motivador em minhas justificativas, visto que sua prática se tornou uma espécie de cânone, reconhecida nacionalmente. Generosamente, a professora participou desta pesquisa, respondendo ao formulário virtual e divulgando-o em suas redes sociais à época da coleta de dados.

Segundo Gina, o projeto foi concebido tendo “[...] como eixo estruturante os letramentos críticos, raciais e literários e como eixos transversais a educação em e para os direitos humanos com foco na promoção da equidade étnico-racial e de gênero.”. 12 turmas de 9º ano foram convidadas a estudar as biografias de “grandes nomes femininos” e obras de autorias femininas, além de conhecerem e escreverem as histórias de mulheres inspiradoras de suas vidas. Gina conta que “Houve um processo de preparação para

³⁸ Preta, gênero feminino, na faixa dos 50 - 59 anos. Professora de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Ceilândia Norte (DF). Se considera feminista e integra o Coletivo de Professoras e Professores do Brasil e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

sensibilizá-las/los a irem a campo entrevistar as mulheres selecionadas por elas/eles. Uma metodologia foi criada para que todos/todas aprofundassem o conhecimento que tinham sobre a vida daquelas mulheres. A maioria escolheu como mulher inspiradora de sua vida a mãe, a avó, a bisavó. As entrevistas foram transformadas em textos autorais, escritos em primeira pessoa, em que cada estudante conta a história de sua mulher inspiradora e indica o porquê de considerá-la uma inspiração. A coletânea de histórias foi transformada no livro “Mulheres Inspiradoras”, lançado em 08/03/2016.”.

A razão por que considero o projeto uma espécie de cânone de prática pedagógica diz respeito a sua repercussão e disseminação. Segundo Gina, desde 2014 o projeto já recebeu o reconhecimento de 15 prêmios diferentes e passou a compor políticas públicas de valorização de mulheres no Distrito Federal, sendo incorporado em mais de 50 escolas e incluído na formação mais de 350 profissionais da educação. Escolas municipais de Campo Grande (MS) também passaram a incorporá-lo como política e, em março de 2023, lançou-se também o projeto na Província de Niassa, em Moçambique.

Nos resultados desta pesquisa, constatei quatro práticas extremamente similares à do projeto “Mulheres Inspiradoras” tomarem forma em outros contextos – inclusive como propostas prescritas em materiais didáticos. Além disso, duas professoras nomearam especificamente o projeto como curso formativo que lhes motivou no desenvolvimento de suas práticas. É provável que a prática tenha inspirado ainda muitos outros espaços e iniciativas, para além dos prêmios e institucionalização de políticas conhecidos pela professora Gina: vê-se nela também uma mulher inspiradora.

Leio a combinação da visibilização de mulheres excepcionais e de mulheres da vida de alunas/es/os como um passo que complexifica o trabalho feminista feito nas propostas que integram esta categoria das Contribuições das Mulheres à Sociedade. Com esse movimento, vai-se além da (necessária) reparação de apagamentos históricos ao tensionar dois aspectos: primeiro, a busca pelo que há de extraordinário nas vidas ordinárias das mulheres com quem convivem; e, segundo, na problematização das razões que contribuem para invisibilizar suas vivências como dignas de atenção e reconhecimento. Reivindica-se o reconhecimento da potência feminista ao desbanalizar as vivências das mulheres que es estudantes conhecem.

Também integraram essa categoria temática as práticas que intencionavam debater e demandar a representatividade. Embora inicialmente essas integrassem

uma categoria exclusiva – a da representatividade –, o processo de depuração dos temas na análise temática me fez perceber a similaridade que permitiria reuni-las em um único tema. A busca pela representatividade, em verdade, se sustenta em função da confiança na potência feminista, na potência das mulheres. Ainda que isso não seja verbalizado, a demanda por representatividade se sustenta justamente no reconhecimento e valorização da capacidade das mulheres de contribuírem para a sociedade. Assim sendo, foram práticas como a de Clarice³⁹, professora de Matemática para o Ensino Fundamental, que passaram a também incorporar essa temática:

“Para começar a falar sobre o conceito de razão, utilizei a ideia de relação parte-e-todo através de fotos de pessoas em posição de decisão (ministérios, presidência, câmaras etc.), em que relacionei a quantidade de mulheres e o total de pessoas da foto. A partir dessa análise visual, discutimos o que essa relação representava e falamos da porcentagem e da proporção como estratégias para comparação dessa situação em diferentes contextos.”

Assim como Clarice, a professora Janaína⁴⁰ promoveu, nas aulas de História, uma *“Pesquisa quantitativa do número de mulheres em espaços de trabalho, na política e em cargos importantes considerando, também, raça e sexualidade. Realizei esta atividade com os alunos do primeiro ano do ensino médio para que refletissem o quanto as mulheres não têm representatividade comparado aos homens. O recorte afunilou mais ainda quando pensamos nas mulheres negras, indígenas, lésbicas, travestis e trans.”*

Imbricados à ideia de representatividade, caminham conceitos como lugar de fala, ponto de vista feminista e de participação (LORDE, 2019; COLLINS, 2019; BERTH, 2019; RIBEIRO, 2019). Entendo a representatividade como uma demanda de acesso e de plataforma discursiva historicamente negados a sujeitos subalternizados. A partir dos feminismos negros, aprendemos que não se trata da simples conquista de espaços para falar e participar, mas sim do conteúdo que tais falas comunicam: de um ponto de vista feminista, feminista negro. Trata-se da ocupação de espaços carregada de intencionalidade política de transformação. Ao

³⁹ Nome fictício. Branca, gênero feminino, na faixa dos 30-39 anos. Professora de Matemática para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em uma escola privada no Rio Grande do Sul. Se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado.

⁴⁰ Branca, gênero feminino, na faixa dos 30-39 anos. Professora de História para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em uma escola estadual de Alvorada (RS). Se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado.

demandar representantes de grupos subalternizados, os movimentos sociais demandam sujeitos capazes de usarem suas plataformas em prol de pautas coletivas.

Ao discutir a invisibilidade, a ausência de representatividade, então, professoras como Janína e Clarice convocam seu alunado a realizar dois movimentos. Primeiro, a identificarem e problematizarem a homogeneização de sujeitos e perspectivas que ainda domina os espaços de poder. E segundo, a reconhecerem que não é a falta de capacidade – que não é a meritocracia – que sustenta essa homogeneização. Provocam-nos a reconhecer que há nos sujeitos historicamente subalternizados, *“mulheres, mulheres negras, indígenas, lésbicas, travestis e trans”*, potência para contribuir com a sociedade.

Um dos fatores que categorizei junto da Análise Temática foi a incidência de propostas que tematizassem categorias sociais identitárias para além da de gênero. No caso do presente tema, das 24 práticas incluídas, cinco também discutiram algum aspecto (mesmo que superficialmente) de raça/etnia; uma trabalhou também sexualidade; duas o debate de classe; e uma tangenciou a temática da religião ao explorar as contribuições de mulheres à sociedade. Um caminho ainda longo acerca da incorporação de lentes interseccionais como parte indissociável do trabalho docente feminista (tema a ser abordado com mais profundidade no próximo subcapítulo), mas que indica conscientizações ocorrendo no sentido de não somente visibilizar mulheres como aquelas capazes de contribuir para a sociedade, mas enxergá-las em sua diversidade.

5.2.2 Papéis e Performances de Gênero

A mulher cuidadora e delicada, o homem viril e pragmático. As meninas e o uso do rosa, os meninos e brincar de carrinho. As mulheres professoras e os homens advogados. A problematização dos papéis de gênero habita a crítica dos Estudos Feministas, de Mulheres e de Gênero desde seu princípio. No Brasil, autoras como Heleieth Saffioti (1976) e Lélia Gonzalez (1982) inauguraram a crítica feminista antirracista que denunciava não somente o caráter construído socialmente dos papéis de gênero, mas sua implicação em relações de poder e opressão sustentadas pelo caráter naturalizado e biologizante dessas diferenças culturais.

A ideia de performance de gênero, por sua vez, complementa esse pensamento. Popularizado principalmente a partir da obra de Judith Butler (1990), o conceito chama atenção à agência dos sujeitos diante das construções sociais das identidades. Através de suas expressões, comportamentos e adesão a papéis de gênero, indivíduos *performam* o que é ser mulher, ou homem, ou um sujeito não-binário – *performam* feminilidades, masculinidades e outras manifestações dissidentes de gênero. A performance de gênero é interpelada – ainda que não determinada – pelos contextos sociais, culturais e históricos em que estão inseridos os sujeitos e pressupõe uma ação: nesse sentido, a identidade de gênero não é algo que se possui, mas algo que se faz, repete, transforma e performa ao longo da vida. Normas sociais, papéis e estereótipos de gênero, assim como expectativas dos sistemas, são fatores que atravessam a performance de gênero.

Ainda que já sedimentadas no campo científico e nos movimentos sociais feministas (não sem tensionamentos desde diferentes vertentes), tais ideias ainda são objeto de disputa no senso comum. Nas escolas em que atuam 14 docentes participantes desta pesquisa, os papéis e a performance de gênero tornaram-se objeto de estudos como algo que demandava desconstrução.

Parte daquilo que é aprendido desde muito cedo – e expresso em expectativas desde as gestações –, tais temáticas apareceram com considerável recorrência no trabalho com a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitas das práticas se constituíram, inclusive, a partir de falas das próprias crianças. Esse foi o caso da prática compartilhada por Isabela⁴¹, professora da Educação Infantil em uma escola privada confessional de Porto Alegre (RS):

“A partir da afirmação de um aluno de que ‘meninos e meninas não podem ser amigos’, surgiu o projeto de mesmo nome, mas transformando a afirmação em interrogação: ‘Meninos e Meninas Não Podem Ser Amigos?’. Foram analisados contextos de brincadeiras e as crianças indicaram o que era ‘de menina’ e o que era ‘de menino’.

Por meio de histórias, atividades direcionadas, rodas de conversa, teia da amizade, entre outras situações, buscamos desconstruir esses estereótipos de meninos e meninas.

A partir das falas dos meninos, foi possível perceber uma concepção de meninas como frágeis e que não sabiam brincar das ‘brincadeiras legais’. Construímos, então, brincadeiras

⁴¹ Branca, gênero feminino, na faixa dos 30 - 39 anos. Professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escola privada confessional de Porto Alegre (RS). Se considera feminista e não atua em nenhum coletivo organizado.

sugeridas pelas meninas e lideradas por elas, das quais os meninos interessaram-se em participar.”

É possível que, a depender da leitura feita, práticas como a de Isabela sejam interpretadas como corriqueiras ou insuficientes. Em minha própria experiência, já me deparei com reações apáticas ao compartilhamento de análises sobre práticas docentes feministas em congressos nacionais e internacionais. O contexto mais amplo, entretanto, remonta a necessidade urgente de projetos como esse, principalmente, diante da proliferação de vozes conservadoras investidas na política educacional brasileira. Advogada e pastora evangélica, Damares Alves foi uma dessas vozes, como a ministra “terrivelmente cristã” (em suas palavras) à frente do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos durante a gestão de Bolsonaro. Em um de seus discursos, clamou pela suposta nova era que havia se instalado no Brasil, em que se poderia restaurar a premissa de que “Meninos vestem azul, meninas vestem rosa” (G1 POLÍTICA, 2019).

Em uma retórica de perseguição aos valores cristãos característica do movimento da Aliança Conservadora, Damares, assim como Bolsonaro, respondia aos avanços feministas a partir da reivindicação de papéis e estereótipos tradicionais há muito problematizados. E, assim como os estudos educacionais críticos e feministas, o movimento conservador também compreende a importância da educação como espaço de promoção e manutenção de projetos societários – daí, sua investida tão aguerrida contra a suposta “ideologia de gênero” que identificam nas escolas. Em sua perspectiva, problematizar e desconstruir essas concepções de gênero no trabalho educativo com crianças é algo a ser interdito. Essa é uma ameaça que não se extingue com a derrota da gestão de Bolsonaro em 2022, como venho argumentando, e que justifica a insistência da docência feminista em recorrer à desconstrução do que pode parecer “básico”.

Tematizar papéis e performances de gênero não foi algo que se restringiu ao trabalho com crianças na educação básica. Profundamente arraigadas socialmente, as concepções de feminilidade e masculinidade também receberam a atenção de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Um exemplo relevante pode ser conferido na prática relatada por Renato⁴², professor de uma

⁴² Branco, gênero masculino, na faixa dos 30-39 anos. Professor de Filosofia para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Porto Alegre (RS). Se considera feminista e integra o coletivo Grêmio Antifascista.

escola municipal de Porto Alegre (RS). Com turmas de 7º, 8º e 9º anos, Renato promoveu o que chamou de *“choque de visões de mundo e dos próprios corpos”* em uma aula de Filosofia.

“Utilizando algumas imagens e vídeos de referência, propus para as turmas qualificarem um homem que ‘pegou’ várias mulheres numa festa, que estava sem camiseta na rua e que dizia ter transado com várias meninas. Após, eu inverti com imagens e vídeos de mulheres em situações similares (utilizei vídeos de humor que propunham essa ‘inversão’, inclusive) e contrastamos, eu e a turma, as adjetivações usadas por elas e eles.

Foi bastante interessante e produtivo causar esse choque sem enunciá-lo antes, porque não avisei que compararíamos e comecei com o homem estrategicamente. Acredito que se tivesse feito o caminho inverso, as respostas seriam diversas – e talvez mais contidas.”

bell hooks, ao discutir a opressão sexual contra as mulheres, chama atenção para os papéis de gênero na configuração das normas sexuais. Segundo a autora, “Os homens são educados para serem sexualmente ativos, as mulheres para serem passivas (quer se abstendo do sexo, quer apenas reagindo às investidas masculinas).” (hooks, 2019b, p. 219). E afirma ainda que o que configura essas relações socialmente construídas são “[...] definições biologicamente determinadas da sexualidade: repressão, culpa, vergonha, dominação, conquista e exploração.” (p. 218).

Na determinação do que é considerado bom, desejável ou admirável em um homem, a dominação, a conquista e a exploração são critérios que habitam o imaginário social – critérios esses problematizados por Renato e suas alunas, alunes e alunos. Da mesma forma – e as contrastando estrategicamente – as valorações acerca de uma mulher se ancoram no papel da passividade e na performance reprimida. Colocar em suspensão tais concepções, assim como aquelas trabalhadas com as infâncias e a impossibilidade de amizade entre meninas e meninos, é uma prática que aprende com e ensina os feminismos, contribuindo na “dessaturação” da realidade (WILLIAMS, 2000) que limita e condiciona as possibilidades de ser e relacionar-se. Estas são algumas das práticas que ilustram a temática dos Papéis e Performances de Gênero nas pedagogias feministas investigadas, problematizando o que há de mais básico no aprendizado e incorporação da construção cultural de gênero na sociedade.

5.2.3 Desigualdades de Gênero

Para além dos papéis e performance de gênero, as desigualdades, de forma mais ampla, também se tornaram objeto de estudos. Construindo o conceito junto das/es/os estudantes, a partir de diferentes ângulos e componentes curriculares, 13 docentes narraram experiências que compreendi integrarem esta temática.

Manuela⁴³, professora de Língua Inglesa, encontrou espaço para debater o tema nas aulas relacionadas às tarefas domésticas com o 8º ano do Ensino Fundamental.

“Quando dou aula sobre vocabulário de serviços relacionados à casa (household chores [tarefas domésticas]: do the dishes [lavar a louça], wash the car [lavar o carro], set the table [arrumar a mesa], vaccum the floor [aspirar o piso], clean the bathroom [limpar o banheiro], etc.), eu uso um quadrinho feminista para discutir como as tarefas domésticas são empurradas para as mulheres. Fazemos um levantamento na sala de quem em cada casa faz cada serviço. Depois utilizamos essas informações para fazer em grupos uma redistribuição das tarefas nas famílias imaginárias (de grupos de alunos). Gasto muitas aulas para isso, mas é sempre muito bom unir o que eles precisam aprender com um tópico de tamanha importância social.”

Quando vi o relato de Manuela chegar às respostas do formulário, imediatamente soube a que história em quadrinhos ela se referia. Ainda em 2017, a quadrinista francesa Emma Clit viralizou na internet com uma história que denunciava a “carga mental” carregada pelas mulheres. Consequência das desigualdades de gênero, o conceito de carga mental é atribuído ao trabalho de Monique Haicault, que descreveu na década de 1980 o constante cansaço sentido por mulheres no mundo do trabalho. Conforme Mariana Chaguri e Bárbara Castro,

Haicault teve larga experiência de pesquisa com mulheres que trabalhavam a domicílio na indústria têxtil, sobrepondo espaços e tempos de trabalho. Mas, foi quando ela deslocou seu estudo para outro contexto, o de mulheres trabalhando em fábricas, fora de casa, que ela pôde perceber como a distinção de espaços sociais era simplesmente de ordem simbólica. Quando estão nas fábricas, as mulheres planejam a vida doméstica, pensam sobre as compras da semana e do mês, as contas a pagar e as tarefas que têm para cumprir. A casa as acompanha na fábrica. A carga mental não está,

⁴³ Nome fictício. Branca, gênero feminino, na faixa dos 17 - 29 anos. Professora de Língua Inglesa para Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Atua em escola pública estadual de São Paulo. Se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado.

portanto, na justaposição ou somatória de atividades, mas na sua sincronicidade, na sua simultaneidade. (CASTRO; CHAGURI, 2020, online).

Nos quadrinhos de Emma Clit, originalmente publicados em francês, mas rapidamente traduzidos para o inglês e o português, dentre outras línguas, é possível perceber os mecanismos da carga mental cotidiana que muitas de nós vivenciamos. O título “Era só pedir” é extremamente familiar a muitas mulheres que, na divisão das tarefas domésticas em relacionamentos heterossexuais (geralmente, cis), já fomos defrontadas com a sobrecarga de ter de instruir adultos supostamente funcionais sobre o que devem fazer em suas próprias casas. Causando muita identificação, os quadrinhos rapidamente se proliferaram pela internet. Lembro de ter debatido o assunto em muitos grupos de amigas e amigos, chamando a atenção para algo que muitas vivíamos e, até então, não sabíamos como nomear.

A partir desse material, a estratégia da professora Manuela foi fazer uso da listagem de conteúdos a favor da educação feminista. Sendo necessário o ensino do vocabulário das tarefas domésticas nas aulas da Língua Inglesa, apresentou-se a oportunidade de, junto, apresentar vocabulário feminista – debater as desigualdades de gênero que se manifestam através da carga mental.



Figura 9 - Trecho da história em quadrinhos “Era só pedir”, de Emma Clit, traduzida para o português pelo Coletivo Bandeira Negra
Fonte: Não me Kahlo (2021).

É interessante observar que Manuela enuncia que “gasta muitas aulas” com essa atividade e que une “o que os/as/os estudantes precisam aprender” com algo relevante socialmente. Fica evidente aí a força da narrativa da modernização

conservadora sobre a educação: o tempo “gasto”, em termos econômicos, se conecta à ideia de eficiência e produtividade, à percepção de investimento que antevê resultados (APPLE, 1997). A ideia de gasto, nesse sentido, alude a uma potencial leitura neoliberal que não observa a priori um retorno “lucrativo” (com bons resultados em avaliações de larga escala, por exemplo) em objetos de estudo vinculados à crítica social, aos direitos humanos, aos feminismos. Nas alianças da modernização conservadora, essa percepção se presta também ao movimento conservador, que é capaz de ressignificar retoricamente projetos societários excludentes sob o viés utilitarista, ao focar apenas aquilo “que se precisa aprender” na escola. Embora a fala de Manuela comunique a incorporação de parte desse ideário hegemônico como o “modo natural” (WILLIAMS, 2000) de compreender os sistemas educativos, há uma fissura manifesta não somente na realização de sua prática, mas na enunciação de que o movimento é algo positivo, que vale a pena ser feito.

E, de fato, vale. A própria leitura da história em quadrinhos de Clit proporciona que se explore o trabalho doméstico, não somente como parte da carga mental de que sofrem as mulheres, mas como parte do que é-nos imposto para a sustentação da sociedade capitalista. A relação do sistema capitalista e neoliberal hegemônico com a perpetuação das desigualdades de gênero é algo que há muito vem sendo explorado pela teoria feminista. Autoras como Nancy Fraser (2013) e Silvia Federici (2013) contribuem para a reflexão ao chamar a atenção às formas pelas quais esse sistema vem historicamente moldando relações de gênero, incluindo aspectos como a divisão do trabalho, a exploração econômica das mulheres, o reconhecimento do trabalho reprodutivo como *trabalho* que garante a reprodução do capital e o impacto específico que as políticas econômicas têm sobre as experiências generificadas e racializadas.

A discussão acerca da modernização conservadora contribui para essa crítica, visto que um resgate de instituições tradicionais, tal como a família patriarcal, convém não somente ao projeto conservador e fundamentalista religioso de sociedade, mas ao azeiteamento da roda capitalista. Conforme explicita Marina Lacerda, a combinação do ideário neoliberal e conservador consiste, também, em

[...] uma tentativa dos homens heterossexuais de restabelecimento de suas posições de poder perdidas com o avanço feminista e LGBT.

Muitos homens não têm mais o controle econômico exclusivo sobre suas famílias, assim como devem aceitar, em alguma medida, dividir tarefas domésticas. Assim, [...] o debate sobre as diferenças de gênero na paternidade inclui uma reação à perda de privilégio masculino, uma tentativa de recuperar a dominação masculina via família nuclear tradicional e heterocentrismo.

Mas há, como vimos, outro aspecto no argumento de que a família tradicional deveria ser reestabelecida: o de que as pessoas não precisariam, com ela, de políticas estatais; não dependeriam, assim, dos programas de bem-estar. (LACERDA, 2019, p. 40).

Na argumentação de Lacerda, vê-se o poder do alicerçamento entre o projeto neoliberal e as pautas antifeministas e antigênero. Em um nível mais amplo de abstração, as desigualdades de gênero podem ser entendidas como projeto, por cuja manutenção os movimentos da aliança conservadora têm se dedicado ativamente. Do lado da resistência, reconhecendo sua problemática, docentes como Manuela vêm tensionando e desnaturalizando seus funcionamentos em sala de aula. Professoras como Manuela e, também, Sarah.

Sarah⁴⁴ também relatou fazer uso dos saberes curriculares de sua disciplina para explorar o conceito das desigualdades de gênero:

“Inseri - a partir de uma perspectiva feminista e do feminismo negro - os debates sobre desigualdade de gênero no conteúdo de Geografia da População. A partir de dados estatísticos, construí um debate com turmas do Ensino Médio sobre desigualdade de gênero pensando o patriarcado e o racismo como fator estruturante do acesso desigual à saúde, renda, escolaridade e trabalho. Nesta sequência didática, também debati a redução da taxa de fecundidade a partir de aspectos ‘não convencionais’, como a pequena participação masculina na educação de filhos/as/es; a sobrecarga de trabalho/trabalho doméstico, dentre outros. Por fim, mobilizei o conceito de interseccionalidade para motivar a turma a trazer experiências próprias ou familiares sobre a desigualdade de gênero.”

Das doze práticas que compõem o conjunto dessa temática, a narrada por Sarah é uma das três que trazem também aspectos interseccionais à discussão. Preocupa-se não somente em construir a ideia das desigualdades de gênero, mas demonstrar como, na constituição das populações, a chave da raça/etnia também tem implicações sobre as vivências dos grupos sociais. Segundo a professora, nessa proposta sua intenção foi *“[...] subverter as explicações convencionais sobre aspectos da*

⁴⁴ Parda, gênero feminino, na faixa dos 30-39 anos. Professora de Geografia para o Ensino Médio em uma escola pública federal do Rio de Janeiro (RJ). Se considera feminista e integra o Coletivo Feminismos em Diálogo (Colégio de Aplicação/UFRJ).

Geografia da População, tentando destacar como os dados apresentados revelam condições estruturais que precisam ser debatidas em sala de aula.”

Assim como Manuela, Sarah faz um movimento exógeno às prescrições curriculares para garantir que o tema se torne parte do saber construído com alunas, alunos e alunas. Sua prática ainda chama atenção por ter sido conduzida com o 2º ano do Ensino Médio durante o período de ensino remoto emergencial, em função do isolamento demandado pela pandemia, e, ainda assim (ou também em função das vivências que aquele momento impunha), ter desencadeado um *“protagonismo intenso das meninas”* no compartilhamento de reflexões e um reconhecimento dos estudantes sobre *“como reproduzem atitudes machistas em seus cotidianos”*.

Machismo, carga mental e interseccionalidade são algumas facetas das desigualdades de gênero e de raça trazidas ao centro dos debates em sala de aula pelas professoras/es/ies participantes da pesquisa. Há, nesta categoria temática, uma centralidade na construção do conceito a partir da demonstração de suas manifestações – trabalho pedagógico que dialoga com o que Paulo Freire (2022, p. 126) chamou de necessária “[...] denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável [...]” como parte da utopia implicada em uma pedagogia da esperança. Trata-se do ensino de vocabulário feminista a partir da linguagem do mundo e das vivências comuns aos sujeitos educandos – estejam eles na posição de vulnerabilidade ou na de perpetração de desigualdades.

5.2.4 Promoção da Equidade nas Práticas Cotidianas

Para além da construção do conceito de desigualdades de gênero, 12 práticas relatadas se assemelharam pela implementação de iniciativas de promoção da equidade nas práticas escolares cotidianas. Defrontadas com situações desiguais em seus espaços de trabalho, ou ao compor planejamentos intencionalmente preocupados com a equidade de gênero, as práticas educativas dessas docentes se concentraram na subversão dos “códigos secretos”.

De acordo com Montserrat Moreno, a escola, como instituição normativa, contribui de maneira sistemática para o desenvolvimento e manutenção de padrões de socialização excludentes e desiguais.

Essas regras constituem um conjunto de decálogos que cumprem a importante missão de guiar inconscientemente nossas ações, indicando-nos como devemos atuar em praticamente cada ocasião, e permitir-nos interpretar as ações dos demais. Sua utilidade é, pois, indiscutível e representa um papel fundamental no que chamamos de “socialização”. (MORENO, 1999, p. 67).

É o caráter inconsciente dessas normas de sociabilidade que as torna tão difíceis de serem contornadas, junto do fato de serem ensinadas e aprendidas desde a infância, em que não há ainda suficiente formação crítica para questioná-las, tampouco consciência de sua aquisição. Por isso, são “códigos secretos” e tendem a tomar a forma de modos de agir e pensar ancorados em instituições hegemônicas, tais como a branquitude, o machismo, o androcentrismo e o capacitismo.

Outra forma de compreender esse fenômeno é sob o conceito do “currículo oculto”. Michael Apple, a partir do construído por Philip Jackson⁴⁵, define o currículo oculto como “[...] as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos.” (APPLE, 1999, p. 127). É através de uma “aprendizagem acidental”, diz Apple, que “As crianças aprendem como lidar e como se relacionar com a estrutura de autoridade da coletividade a qual pertencem pelos padrões de interação a que são expostas nas escolas.” (Idem, p. 128).

As iniciativas das professoras e professores que categorizei neste tema são ações, portanto, que trabalham na subversão desses códigos secretos, contribuindo para a criação de um currículo oculto alternativo, decolonizado. Há uma intencionalidade pedagógica e feminista que se preocupa em proporcionar espaços intrinsecamente equitativos, de forma que o “natural” seja que meninas e meninos não se sintam mais ou menos valorizados, mais ou menos ouvidos, no ambiente escolar em função de suas identidades de gênero. São iniciativas que ensinam, silenciosamente mas não de forma acidental, que a realidade pode ser vivida de forma igualitária.

⁴⁵ JACKSON, Philip. **Life in Classrooms**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968. *Apud* Apple (1999).

Essas práticas se manifestam em colocações como a de Jordana⁴⁶, professora de Educação Infantil, quando diz que intenciona a equidade de gênero *“Na rodinha de conversa, [em que] todos devem ter a oportunidade de falar e/ou serem acolhidos.”*. Aparecem também na criação de times e escolinhas de esportes para meninas, além da inserção de meninas de forma integrada nos esportes tradicionalmente masculinos (futsal, handebol, futebol e basquete), como as iniciativas de Juliano⁴⁷ e Mário⁴⁸, professores de Educação Física. Manifestam-se no olhar atento de professoras como Rose⁴⁹, que, incomodada com a reprodução de papéis de gênero, provocou o colega professor de Educação Física a separar grupos para as atividades a partir de outros critérios que não “meninos e meninas”. São práticas ainda como a desenvolvida por Cinthia⁵⁰, orientadora educacional, que promoveu em sua escola *“Eleições paritárias de representantes de turma. Cada turma elegia um menino e uma menina para os representarem.”*.

Há também professoras que exaltam o fazer feminista em suas práticas cotidianas. É o caso de Nisia⁵¹, que afirma que *“Há uma necessidade de práticas constantes e, ao longo do ano, desenvolvê-las. Desde filmes em que mostre meninas e mulheres em diferentes locais, utilização de materiais que contemplem a diversidade – como a coleção ‘Antiprinças’, o livro ‘Extraordinárias – mulheres que revolucionaram o Brasil’, músicas como ‘Menina Pretinha’ da Mc Soffia (pois a luta e educação feminista é indissociável da luta antirracista), etc.”*.

Vê-se nas práticas dessas e desses docentes uma perspectiva curricular que tem essa preocupação de forma transversal. Quase como um pano de fundo que

⁴⁶ Preferiu não informar raça/cor/etnia, gênero feminino, na faixa dos 30 - 39 anos. Professora de Unidocência na Educação Infantil de escola municipal de Porto Alegre (RS). Se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado.

⁴⁷ Pardo, gênero masculino, na faixa dos 30 - 39 anos. Professor de Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Canoas (RS). Se considera feminista e integra o Sinprocan.

⁴⁸ Preto, gênero masculino, na faixa dos 60 - 69 anos. Professor de Educação Física para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos em uma escola municipal de Porto Alegre (RS). Se considera feminista e integra o coletivo Saúde Preta.

⁴⁹ Nome fictício. Parda, gênero feminino, na faixa dos 30-39 anos. Professora de Unidocência na Educação Infantil em escola municipal do Rio Grande do Sul. Se considera feminista e não atua em nenhum coletivo organizado.

⁵⁰ Branca, gênero feminino, na faixa dos 40 - 49 anos. Orientadora educacional para os anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos em escola municipal de Porto Alegre (RS). Se considera feminista e integra o SIMPA.

⁵¹ Nome fictício. Branca, gênero feminino, na faixa dos 30-39 anos. Professora de Unidocência nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escola estadual do Rio Grande do Sul. Se considera feminista e integra um coletivo feminista.

“dessatura” a realidade em que a educação, dentre outros sistemas sociais, se desenrola. Em alguma medida, percebo aí o desenvolvimento de um currículo oculto que ensina a equidade e a diversidade de gênero – e de raça – através da naturalização de sua presença. Trata-se, talvez, da criação de novos e mais inclusivos “códigos secretos”, que ensinam e socializam para a equidade mesmo que não necessariamente enunciados e debatidos como objetos centrais de estudos.

5.2.5 Empoderamento

Reunidas sob essa categoria, oito práticas relatadas tiveram como escopo a promoção do empoderamento de meninas e mulheres. Constituídas, em sua maioria, pela criação de coletivos dentro dos espaços escolares, as práticas de empoderamento se aproximam no propósito da “*construção da consciência feminista*” entre professoras e alunas (palavras da professora Francinéia⁵²).

Assim como aquelas reunidas sob a temática da contribuição das mulheres à sociedade, estas são também práticas que estimulam a potência feminista (GAGO, 2020), porém de forma mais diretiva. De acordo com as professoras, constituem-se na formação de círculos de “autovalorização”, “autoestima”, “solidariedade de gênero”, “dessilenciamento”, “aceitação corporal”, “autonomia financeira”, “sororidade”, “empreendedorismo feminino”, “protagonismo”, “prevenção de violência” e “saúde da mulher”. Tratam-se, todas, de iniciativas para que meninas e mulheres estudantes desenvolvam ferramentas para o processo gradual e multifacetado do empoderamento.

Movimento de “resposta interna ao estímulo externo” (BERTH, 2019, p. 24), o empoderamento se constitui pelo despertar de potencialidades que auxiliam a desenvolver “[...] estratégias para a libertação individual a serviço da emancipação coletiva [...]” (BERTH, 2019, p. 25). Através de um infinito de possibilidades de ação, o empoderamento se dá pelo reconhecimento e questionamento das relações de poder, seguidos da atuação por sua transformação. Pode manifestar-se no âmbito da estética e da afetividade, no espaço democrático e de participação social, no

⁵² Parda, gênero feminino, na faixa dos 50 - 59 anos. Professora de Anos Iniciais na Educação de Jovens e Adultos em escola estadual de Planaltina, DF. Se considera feminista e integra o Coletivo de Mulheres do PT e o SINPRO DF.

campo econômico e de políticas públicas; e pode ocorrer através de diferentes estímulos externos, “[...] da academia, das artes, da política, da psicologia, das vivências cotidianas etc.” (BERTH, 2019, p. 25). E da escola.

Respondendo a diferentes âmbitos, as professoras participantes promoveram práticas educativas de empoderamento com os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Há exemplos como o de Reny⁵³, professora em uma escola estadual do Rio de Janeiro, que se envolveu na criação de um coletivo feminista secundarista em sua escola – viabilizando uma demanda de suas próprias alunas. Casos também como o de Francinéia, professora já mencionada, que desenvolveu o que chamou de “círculos de dessilenciamento” com alunas da Educação de Jovens e Adultos. Sua preocupação foi a de explorar desigualdades estruturais e promover a *“leitura do mundo”* a partir de perguntas orientadoras sobre desigualdade e violência contra a mulher. Reconhecendo que *“a maioria dos alunos e alunas da EJA eram mulheres negras, exercendo trabalhos subalternos”*, Francinéia preocupou-se em promover a fala autônoma e a escuta respeitosa entre mulheres – posição que causou estranhamento inicial às alunas, questionando por que razão iriam querer ouvi-las. Sua intervenção, através de pesquisa-ação, tornou-se uma dissertação de mestrado (SOARES, 2017) e aponta como resultado a desconstrução de variados “aspectos da naturalização da submissão feminina” e própria possibilidade de enunciação das mulheres participantes, antes silenciosas/silenciadas.

Nesse sentido, o enfoque na realidade periférica das meninas e mulheres alunas foi algo percebido também na prática de Elizabeth⁵⁴, professora de Sociologia em Belém do Pará. A partir da interlocução entre sua prática docente e o coletivo feminista de que faz parte, a professora engajou-se no desenvolvimento de uma feira de empreendedorismo feminino. Intitulado “Entre a arte e o sustento: desafios e possibilidades do empreendedorismo feminino na periferia”, o projeto envolveu alunas e alunos do Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Elizabeth, foi priorizada *“[...] a apresentação de pequenos empreendimentos de*

⁵³ Branca, gênero feminino, na faixa dos 30-39 anos. Professora de Disciplinas Pedagógicas para o Ensino Médio em uma escola estadual do Rio de Janeiro. Se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado.

⁵⁴ Parda, gênero feminino, na faixa dos 50 - 59 anos. Professora de Sociologia para o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos em escola estadual de Belém (PA). Se considera feminista e integra Grupo de Mulheres Brasileiras.

alunas ou mulheres da família e vizinhança indicadas pelos próprios estudantes. O evento contou com a participação do grupo de mulheres do bairro em que está situada a escola e de um coletivo que atua na linha do empreendedorismo feminino. Paralelo a esta ação em específico, o grupo de mulheres de que participo atua em várias frentes de combate à violência contra mulher, para a autonomia financeira e pela saúde da mulher. Por isso, procuro envolver as alunas e alunos nas ações do grupo de mulheres existente no bairro há mais de 30 anos, conforme as temáticas da disciplina de Sociologia desenvolvidas ao longo do ano. Esta prática tenho intensificado desde 2017, momento em que passei a compor a coordenação do referido movimento de mulheres possibilitando um maior diálogo e aproximação com a luta feminista.”.

Sua narrativa evidencia uma preocupação explícita em conectar as “estratégias para a libertação individual a serviço da emancipação coletiva” (BERTH, 2019, p. 25), assim como demonstra a possibilidade do movimento feminista que atua como agente intencionalmente envolvido na educação. Em alguma medida, expande as possibilidades imaginadas das frentes de ação dos feminismos. Enquanto agente coletivo, o movimento feminista muitas vezes termina por depender da ação individual para encontrar espaço nas instituições escolares. No caso das práticas docentes reunidas nesta temática, o caso da maioria é o do pertencimento a iniciativas coletivas: ainda que não necessariamente estabelecendo vínculos “oficiais” entre o movimento social e a educação formal, cinco das oito docentes integram coletivos organizados e todas preocuparam-se com a socialização dos saberes desenvolvidos para além do empoderamento individual.

Para além de romper com “códigos secretos” excludentes, as pedagogias feministas reunidas sob essa temática se caracterizam pela nomeação das desigualdades junto da apresentação de realidades alternativas. Para além da denúncia do presente intolerável (FREIRE, 2022), tais práticas apresentam o que Paulo Freire chamou de “[...] anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens.” (p. 126).

5.2.6 Movimento Feminista: histórico e pautas

“Em um primeiro momento, conversei com os alunos sobre o que eles sabiam sobre o 8 de março. Em seguida, utilizei parte dos quadrinhos “Mulheres na Luta” projetado em slides para retomar o significado histórico do 8 de março e da luta feminista, destacando figuras importantes, pautas, conquistas. Terminamos falando sobre a cronologia do sufrágio feminino em diferentes países e sobre os direitos que as mulheres têm hoje, de acordo com a Constituição de 1988. Em grupos, os alunos elaboraram cartazes e panfletos sobre a data e colamos pela escola.”

A prática relatada por Patrícia⁵⁵ ilustra os trabalhos feitos por docentes que centralizaram suas aulas no estudo do movimento feminista, seu histórico e suas pautas. Ao todo, foram oito os relatos que se dedicaram a essa abordagem, contando a história que nem toda aula de História conta.

Fazendo conexões com a contemporaneidade, professoras como Patrícia buscaram construir sentidos com suas/seus alunes acerca dos feminismos como movimento social que, ao longo da linha do tempo, vem pautando e conquistando espaços antes negados às mulheres. Relatam um trabalho que ecoa o “movimento educacional” convocado por bell hooks (2019a, p. 46), quando afirma a necessidade de transcender os discursos hegemônicos “[...] como o principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo, e a maioria do que aprendem é negativa.”

Diferentemente das práticas enfocadas em ensinar perspectivas feministas ou conceitos, como a desigualdade de gênero, as práticas desta categoria se assemelham pela abordagem direta sobre agência política. Trata-se de reivindicar a autoria para as transformações que hoje impactam nas vidas de suas alunas, alunos e alunes. Ao discutir o direito ao voto, a possibilidade de estudar e trabalhar sem autorização de marido ou pai, discute-se quem conquistou tais direitos e quais as estratégias políticas utilizadas para fazê-lo. São docentes que, de acordo com Jaqueline⁵⁶, buscaram demonstrar *“[...] que a luta feminista foi essencial para a mudança de direitos, valores, comportamentos, liberdades que hoje consideramos essenciais.”* Coloca-se em perspectiva que o que se julga garantido e básico já foi objeto de violenta disputa.

Nessa categoria, entretanto, chamou a atenção a pequena presença de recortes interseccionais nos relatos das/des/dos participantes. Duas narrativas se destacam

⁵⁵ Nome fictício. Branca, gênero feminino, na faixa dos 30-39 anos. Professora de História para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em escola municipal do Rio Grande do Sul. Se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado.

⁵⁶ Branca, gênero feminino, na faixa dos 30-39 anos. Professora de Sociologia para o Ensino Médio em uma escola estadual de Porto Alegre (RS). Se considera feminista e é sindicalizada pelo CPERS.

pela abrangência das desigualdades de gênero em relação a outras dinâmicas de poder. A primeira delas é a da professora Maya⁵⁷, que conta dar enfoque à *“mulher como principal atuante na luta por direitos da classe trabalhadora”*. Fica perceptível em sua exposição uma preocupação social e pedagógica com o entrecruzamento das categorias de gênero e classe e, mais especificamente em suas palavras, com a apresentação da perspectiva feminista classista ao alunado. Além de Maya, Erica⁵⁸ relatou uma prática preocupada com a categoria de sexualidade, para além da de gênero, ao agregar pautas do movimento feminista como parte de um objeto de estudos de um projeto mais amplo sobre sexualidade em aulas de Biologia. Ao debater corpos, sexualidade e gravidez com as turmas de 3º ano do Ensino Médio, Erica mobiliza também as ideias de machismo e violência contra a mulher, contextualizando-os como objetos de luta dos feminismos. Junto disso, endereça questões de desigualdades de classe ao levar dados estatísticos sobre a violência contra as mulheres na comunidade em que a escola se situa.

Quanto à abordagem do histórico do movimento feminista e de suas pautas, entretanto, parece haver uma convergência das oito práticas desta categoria em uma narrativa mais hegemônica dos feminismos, concentrada no sufrágio, na significação histórica do Dia Internacional da Mulher e na violência contra a mulher. A diversidade dos sujeitos políticos envolvidos em tais conquistas e objetos de disputa não surgiu como elemento integrante dos relatos recebidos.

Ainda, dentre as iniciativas narradas, duas sinalizam responder a prescrições. Uma se refere à presença do conteúdo nos parâmetros curriculares usados pela escola e outra ao material didático de Sociologia utilizado com o 2º ano do Ensino Médio. Indica-se aí a consonância da intencionalidade pedagógica das professoras com o currículo prescrito a elas. Embora o debate acerca da interseccionalidade nas práticas investigadas ainda vá ser mais aprofundado no subcapítulo 5.3, dedicado às diversas manifestações dos feminismos que pude perceber, é relevante sinalizar que a presente temática (pelo menos no que pode ser inferido a partir das respostas ao formulário e da entrevista com uma professora que integra essa categoria) inclina-se àquilo que,

⁵⁷ Nome fictício. Preta, gênero feminino, na faixa dos 30-39 anos. Professora de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para o Magistério em escola estadual do Rio Grande do Sul. Se considera feminista e ocupa espaço deliberativo em movimento social organizado.

⁵⁸ Branca, gênero feminino, na faixa dos 40-49 anos. Professora de Biologia para o Ensino Médio em uma escola estadual do Rio de Janeiro. Se considera feminista e integra a Liga Acadêmica de Educação Sexual (Lesex/UERJ).

em alguma medida, já foi incorporado por uma espécie de currículo feminista hegemônico.

5.2.7 Violência Contra a Mulher

Cadê meu celular? Eu vou ligar prum oito zero [180]

Vou entregar teu nome e explicar meu endereço

Aqui você não entra mais

Eu digo que não te conheço

E jogo água fervendo se você se aventurar

Eu solto o cachorro

E, apontando pra você

Eu grito péguix guix guix guix

Eu quero ver você pular, você correr

Na frente dos vizinhos

'Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim [...]

E quando o samango chegar

Eu mostro o roxo no meu braço

Entrego teu baralho, teu bloco de pule, teu dado chumbado

Ponho água no bule

Passo e ainda ofereço um cafezin'

'Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim [...]

E quando tua mãe ligar

Eu capricho no esculacho

Digo que é mimado, que é cheio de dengo, mal-acostumado

Tem nada no quengo

Deita, vira e dorme rapidin'

'Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim (5x)

Mão, cheia de dedo

Dedo, cheio de unha suja

E pra cima de mim? Pra cima de muá?

Jamé, mané

'Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim (8x)

(MARIA, 2015)

Na voz de Elza Soares, cantora negra brasileira reconhecida nacional e internacionalmente, a canção “Maria da Vila Matilde” dá corpo às vivências de uma parte considerável das mulheres brasileiras. De acordo com dados sistematizados pelo Instituto Patrícia Galvão (2023) em um “cronômetro da violência contra a mulher”, no Brasil, uma menina ou mulher é estuprada a cada 10 minutos; a cada dia, três mulheres são vítimas de feminicídio; uma travesti ou mulher trans é assassinada a cada dois dias; e 26 mulheres sofrem agressão física a cada hora (BUENO *et al.*, 2023; BENEVIDES, 2022). O que cantava Elza Soares fala da realidade dessas vidas assaltadas e foi através de suas palavras que a professora Gabriela³⁴ apresentou a temática da violência contra a mulher a suas alunas, alunos e alunes do 9º ano.

Dentro de um projeto mais amplo, uma das atividades relatadas por Gabriela foi a apreciação de “Maria da Vila Matilde”. *“Depois de analisarmos letra e música, os*

alunos produziram em aula um pequeno texto explicando sobre o que é a canção e o que acharam da música. Recebi uma série de reflexões muito interessantes. Tivemos alunos e alunas que se identificaram com a canção, alunos que se motivaram, que entenderam a importância da denúncia, que conheceram a Lei Maria da Penha.”. De acordo com a professora, aprender sobre a violência contra a mulher e a violência doméstica provocou muitos estudantes a pensarem sobre as próprias vidas e contextos familiares. Uma série de relatos pessoais também veio à tona, desnaturalizando a violência vivida por eles e/ou por membros de suas famílias – efeito direto da instrumentalização feminista sobre o tema.

O estudo do texto da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) foi também uma estratégia frequente entre as oito práticas agrupadas sob essa categoria temática. Cinco delas, em aulas de Língua Portuguesa, Geografia, Filosofia, Oficina de Expressão de Direitos e na Unidocência com os anos iniciais do Ensino Fundamental, optaram pela apresentação do texto legal e reflexão sobre as tipificações de violências. Desde diferentes perspectivas e planejamentos, desempenharam um papel relevante na apresentação dos direitos das mulheres, assim como das punições previstas em lei diante da violação de tais direitos. Assim como dizia a professora Cristiane²³, no item 5.1.1 desta tese, nessas práticas há uma preocupação para que “[...] nossos alunos não sejam os futuros agressores e para que nossas alunas não aceitem nenhum relacionamento abusivo”.

Nessa categoria, chamaram-me a atenção também os traços identitários das participantes a conduzirem as práticas pedagógicas. Para além de serem todas do gênero feminino, observei seu pertencimento étnico-racial. Das oito, seis são mulheres não-brancas: quatro pardas, uma preta, uma indígena e duas brancas. É relevante aqui que se faça o paralelo com o contexto macro da realidade, observando as proporções das vítimas de violência contra a mulher de acordo com raça/cor/etnia.

Embora a violência contra as mulheres tenha crescido de uma forma geral de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023 (BUENO *et al.*, 2023), as desigualdades de raça/cor cresceram de forma ainda mais notável nesse âmbito. Em 2022, 56,8% das vítimas de estupro e estupro de vulnerável foram pretas ou pardas, 42,3% brancas, 0,5% indígenas e 0,4% amarelas. Ainda conforme explicitado no Anuário, a violência letal reafirma ainda mais elementos do racismo

que perpassam todas as modalidades criminosas no Brasil. Dentre as vítimas de feminicídio, “[...] 61,1% eram negras e 38,4% brancas. Nos demais assassinatos de mulheres, o percentual de vítimas negras é ainda maior, com 68,9% dos casos, para 30,4% de brancas.” (BUENO *et al.*, 2023, p. 142).

Não considero um acaso que seja negra (quatro pardas e uma preta) a maioria das professoras mulheres implicadas na inserção do debate sobre a violência contra a mulher. Sarah Ahmed (2017) argumenta que se tornar feminista não é algo que possa ser separado de experiências de violência. Diz ela que “[...] o que nos leva ao feminismo é algo potencialmente devastador. As histórias que nos conduzem ao feminismo são as histórias que nos deixam frágeis.” (p. 22, tradução minha). De alguma forma, partilhamos – nós, mulheres, como coletivo diverso e plural – experiências de violências e que, a depender de nossos caminhos, podem ser compreendidas, sobrevividas e enfrentadas através dos feminismos. As distintas formas de violência, entretanto, atravessam mulheres diferentes de formas diferentes. E, ainda que se viva a violência nos corpos de muitas mulheres brancas – e se vive –, são as mulheres negras aquelas que mais são vitimizadas por isso. E as perspectivas de algumas delas trouxeram esse tema ao centro das salas de aula – em maior número do que as das mulheres brancas.

Há uma infinidade de possibilidades a atravessar as razões por que mais professoras brancas não tenham optado pelo endereçamento da violência contra a mulher em suas práticas. Ainda que não possa afirmar da totalidade das experiências e subjetividades das professoras participantes de minha pesquisa, entretanto, visibilizar essas diferenças sociais, culturais e de pertencimento é uma ferramenta para provocar à reflexão. Pretendo desenrolá-la no subitem “5.2.10 Antirracismo e Práticas Afrocentradas” e no subcapítulo 5.3, em que questiono se a pedagogia feminista se restringe à discussão sobre gênero, levando em consideração as implicações de diferentes agentes políticas/os centralizarem diferentes demandas no contexto da perspectiva feminista que é levada às escolas.

5.2.8 Educação Sexual

“A partir disso, eu proponho um momento de dúvidas anônimas, onde os/as/es estudantes fazem perguntas sem se identificar. Percebi que as perguntas mais recorrentes são sobre sexo, e que as adolescentes não conhecem seu corpo. Então, como tarefa para casa, eu proponho que elas usem um espelho para observar suas vaginas.” O trecho do relato de Letícia³⁵, já apresentado no subitem 5.1.3 acerca das respostas docentes às prescrições ou ausências curriculares, ilustra a categoria em que se encaixam sete das práticas estudadas nesta pesquisa: educação sexual. Recheadas de criatividade e engenhosidade por parte dos docentes, as práticas acerca dessa temática compartilham uma ruptura explícita com as investidas conservadoras contemporâneas de interdição dos saberes feministas, de mulheres e de gênero nas escolas. Mais do que isso, constituem ruptura também com movimentos menos reacionários e ainda assim conservadores, no sentido de tensionar a estrutura hegemônica da educação – daquilo que não é questionado como naturalização, mas apresentado e vivenciado como universalidade das experiências possíveis (WILLIAMS, 2000).

Conforme argumenta Alexandre Bortolini (2023), a escola tradicional tem, historicamente, contribuído no sentido da manutenção do *status quo* quanto à construção de identidades de gênero e ao que se compreende como sexualidade e o próprio corpo. Como vimos aprendendo com os estudos de gênero e sexualidade na educação, não somente na reprodução de normas e estereótipos, a escola tem sido também o espaço da produção dos mesmos (LOURO, 1997). Para Bortolini,

A escola assim age não só reprimindo práticas “desviantes”, como atua proliferando formas normativas de construção do corpo, da identidade e do comportamento. Mais do que simplesmente “afetada” por normas sociais que regulam as identificações e expressões de gênero, as escolas brasileiras assumem, a partir daquilo que lhes é próprio - sua didática, seus saberes, suas formas - um papel diretamente produtivo. Os ambientes e práticas escolares têm se demonstrado espaços e mecanismos de reforço, reiteração, consolidação e normalização destas disposições. As escolas brasileiras são espaços privilegiados de difusão de certas narrativas sobre o corpo, sobre o sexo, sobre a identidade. Através das suas práticas pedagógicas e de um currículo marcado pelo discurso biológico, psicológico e, recorrentemente, pelo pensamento religioso, vão sendo reiteradas formas normativas de significar o corpo, o prazer, o afeto e difundindo-se sentidos hegemônicos do

que seja um homem, uma mulher, uma família, um relacionamento.
(BORTOLINI, 2023, p. 96)

O que pude observar nas práticas desenvolvidas sob esse guarda-chuva diz respeito à desobediência desse sistema estrutural, em que temas “proibidos” são abordados, assim como apresentadas perspectivas “proibidas” sobre as formas de existir e relacionar-se enquanto corpos sexuados e sexuais. Foram iniciativas que englobaram a abordagem do sexo seguro, a masturbação, o vazamento de *nudes* e idas das turmas às unidades básicas de saúde da comunidade escolar. Discutiram a diversidade de corpos, autoestima e autoconhecimento, preconceito contra mulheres e pessoas LGBTQIA+. Houve oficinas de direitos sexuais e reprodutivos, conscientização sobre gravidez na adolescência, sobre menstruação, debates sobre a sexualidade cis e transgênero e aulas sobre câncer de mama e de colo de útero.

Muitas propostas que identifiquei sob o guarda-chuva da educação sexual talvez sejam aquelas que mais chamam atenção pela ousadia docente, justamente pelo caráter de explícito enfrentamento que carregam ao serem desempenhadas em tempos de ascensão conservadora, em tempos de modernização conservadora. Ilustram bem o que Verónica Gago (2019), Debora Diniz e Ivone Gebara (2022) chamam de desobediência feminista, embora essa desobediência possa também se manifestar de outras formas, muitas vezes sutis, engenhosas e silenciosas.

Para Ivone Gebara (DINIZ; GEBARA, 2022), a desobediência feminista se constitui como uma medida de insurgência à ordem injusta, ao funcionamento de herança patriarcal que é norma nas instituições e nas relações cotidianas, e que historicamente aliena mulheres – e demais sujeitos dissidentes da norma – de seus direitos e de seus corpos. Através de sua percepção, depreendo a desobediência como um movimento desejável e necessário para a transformação que, mesmo que arriscado, sustenta a possibilidade de não somente sobreviver, mas de ousar viver e relacionar-se de formas que transcendam a hegemônica.

A educação sexual proposta por essas professoras, nesse sentido, é a desobediência necessária. Algumas delas, como a relatada por Letícia, ou ainda aquela narrada por Marta²⁵, em que falava sobre a desconstrução de preconceitos sobre masturbação feminina, endereçam temas considerados extremamente sensíveis, tabus no senso comum – temas inexplorados e proibidos para muitas pessoas adultas, inclusive. São desobedientes e ousadas as iniciativas que expõem a

juventude à concepção da sexualidade como algo inerente à vida e, mais do que isso, que exploram suas manifestações em uma versão ainda não tolerada na maioria dos currículos (LOURO, 2000).

Para além da reivindicação do direito a saber, conforme discutia anteriormente, tais práticas promovem rupturas com uma estrutura androcêntrica e misógina que, ao longo dos séculos, transformou a chamada “genitália feminina” em algo a ser ignorado e motivo de vergonha, algo tão privado a ponto de privar as próprias mulheres e sujeitos com vulva do conhecimento dos próprios corpos. Uma “cultura de constrangimento e segredo”, nas palavras de Liv Strömquist (2018), que é enfrentada através das pedagogias feministas de professoras como Letícia e Marta. Para Letícia, práticas como essa contribuem na discussão acerca da *“autonomia das mulheres sobre seus próprios corpos”* e *“incentivam as adolescentes a se conhecerem e a tomarem decisões no momento do sexo”*.

5.2.9 Antirracismo e Práticas Afrocentradas

“Não é mais possível imaginar e permitir que escolas levem adiante o ensino sem partir do pressuposto de que igualdade de raça e gênero deve ser tema central das aulas de todas as disciplinas escolares” (MEDEIROS *et al.*, 2021, p. 525). Esse argumento integra um artigo reflexivo escrito por um grupo de docentes de uma escola municipal de Canoas (RS), que desenvolveu um projeto interdisciplinar voltado à visibilização do trabalho de mulheres negras na ciência⁵⁹. Segundo a

⁵⁹ Embora uma das professoras vinculadas ao referido projeto tenha sido participante desta pesquisa, eu já o conhecia de um momento anterior. O projeto “Estrelas Além do Tempo” compõe um conjunto de práticas pedagógicas críticas desenvolvidas através de uma política de formação continuada e analisadas por minha colega Rúbia Johann em sua dissertação de mestrado (JOHANN, 2021). Em trocas regulares em nosso grupo de pesquisa, Rúbia e eu passamos a explorar a similaridade das temáticas encontradas em muitas das práticas e referenciais estudados e decidimos escrever juntas sobre esse projeto. Sob diferentes vieses de análise, o trabalho foi apresentado em três eventos, um nacional e dois internacionais, e mais tarde publicado como artigo, em coautoria com nosso orientador (DALMASO-JUNQUEIRA; JOHANN, 2021; DALMASO-JUNQUEIRA; JOHANN; GANDIN, 2021; 2022). Assim, para além da contribuição trazida pela professora Selma no formulário virtual, disponho aqui dos dados construídos na dissertação de Rúbia e nos trabalhos escritos em conjunto com ela e nosso orientador. Compartilho algumas dessas análises aqui.

professora Selma⁶⁰, respondente desta pesquisa, os feminismos estiveram presentes nessa proposta em discussões acerca de gênero e raça, principalmente em debates sobre mulheres no mercado de trabalho, participação feminina no movimento negro, violência contra a mulher e o lugar da mulher na sociedade.

O disparador da proposta foi a exibição do filme “Estrelas Além do Tempo” (*Hidden Figures*, no original em inglês) para turmas de 9º ano, nome que também se atribuiu ao próprio projeto. O enredo conta a história real de três mulheres negras – Katharine Johnson, Dorothy Vaughan e Mary Jackson – que contribuíram ativamente para o trabalho desenvolvido na Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço dos Estados Unidos (NASA), na década de 1960. Como contribuição de reparação histórica, o filme dá protagonismo a figuras escondidas na narrativa histórica do fazer científico, caracterizada pela supremacia branca, pelo androcentrismo e pelo eurocentrismo que historicamente usurpam os saberes de sujeitos pertencentes a minorias sociais – notadamente as mulheres negras.

Percebendo na comunidade escolar uma desesperança acerca da escola como meio capaz de transformar sua realidade, além de situações frequentes de racismo e machismo, o grupo de docentes optou pela exibição do filme como o princípio das necessárias conversas (hooks, 2020). A partir dele, as professoras das diferentes disciplinas envolvidas propuseram debates que perpassassem as desigualdades de raça e gênero na sociedade articuladas aos conteúdos específicos de suas áreas. Nas aulas de História, por exemplo, trabalhou-se o movimento feminista e os direitos civis nos Estados Unidos. Em Educação Física, o debate foi acerca do racismo nos esportes. Em Matemática, foram feitas análises de gráficos e tabelas acerca de desigualdades sociais no Brasil.

Iniciativas como as do grupo de Selma integram a categoria temática do antirracismo e das práticas afrocentradas. Constituem-se como propostas que dão centralidade às experiências da população negra nos processos educativos – seja pelo viés da elucidação e combate ao racismo, seja pelo viés da afrocentricidade, em que a atenção é voltada às potências culturais desses sujeitos (PINHEIRO, 2023). Do total de 107 práticas relatadas para essa pesquisa, cinco delas se reúnem sob esse guarda-chuva.

⁶⁰ Branca, gênero feminino, na faixa dos 40-49 anos. Professora de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Canoas (RS). Não se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado.

Para Bárbara Carine Pinheiro (2023), o antirracismo se constitui como uma categoria ocidental, uma vez que orbita em torno do racismo, também uma construção ocidental. Trata-se de uma perspectiva que tem

[...] como eixo central a negação do que o ocidente fez de nós: eles dizem ‘suas vidas são desimportantes’, nós retrucamos ‘vidas negras importam’; eles dizem que somos feios, burros, sem cultura, incivilizados, e nós passamos a vida inteira tentando provar o contrário. (PINHEIRO, 2023, p. 59).

Embora seja incontornável o trabalho do antirracismo na educação, a autora chama a atenção para a, tão importante quanto, prática pedagógica que se faça afrocentrada. Em suas palavras, “[...] crianças que estão sendo formadas precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismo de controle social.” (Idem, *ibidem*).

Essa é uma percepção que dialoga com o que relata Jailanne⁶¹, professora de Artes para o Ensino Médio em uma escola estadual de Rio Branco (AC). Para ela, o desenvolvimento dessas propostas é algo que remonta à própria experiência e à vontade de proporcionar outras realidades a suas alunas, alunes e alunos. *“Quando estudava, sentia a necessidade de ver representatividade, muitas vezes esquecida no nosso cotidiano. As atrizes de TV negras representavam a vida de empregadas domésticas como minha mãe, negra com baixa escolaridade. Houve um rompimento quando eu me graduei pela Universidade Federal do Acre e consegui ver que o racismo, embora seja estrutural, deve ser debatido onde ele aconteceu. E deve-se criar novas representações de Mulheres Pretas, construir um objetivo de vida e, principalmente, criar uma nova proposta para que não haja mais tantas mortes, tanta violência física, verbal ou psíquica.”* Com a leitura de autoras negras, apreciação de obras de artistas negras, *“Falando sobre a múltiplas formas de ser e estar no mundo e da arte como resistência”*, Jailanne mobilizou seu alunado a apreciar-se também de outras formas: *“Ouvir uma estudante dizer que não precisa mais alisar o cabelo pra se sentir aceita foi a melhor coisa que existe, tenho certeza. Jovens de uma das maiores favelas daqui de Rio Branco, com mais de 17 bairros envolvidos... é, sim, gratificante.”*

⁶¹ Preta, gênero feminino, na faixa dos 17 - 29 anos. Professora de Artes para o Ensino Médio em uma escola pública estadual de Rio Branco (AC). Se considera feminista e integra o Núcleo de Estudos Afro-brasileirxs e Indígenas (NEABI).

Assim como Jailanne, outras duas professoras que propuseram práticas antirracistas/afrocentradas também são mulheres negras. Uma delas já teve sua prática discutida, inclusive: professora Luciana³⁰, criadora do coletivo Empoderadas IG, apresentada na seção 5.1.2. Ao observar essas características, identifiquei um aspecto a ser problematizado nos pertencimentos raciais das docentes participantes enquadradas nessa categoria temática.

À medida que se especificam as temáticas das práticas estudadas a partir de uma perspectiva antirracista e afrocentrada, a proporção de docentes negras e brancas sofre uma inversão. A partir dos gráficos abaixo, é possível visualizar esse movimento: quanto mais específico é o enfoque das práticas educativas feministas no tema, menor vai se tornando o número de docentes autodeclaradas brancas em comparação com o universo das/dos/des participantes.

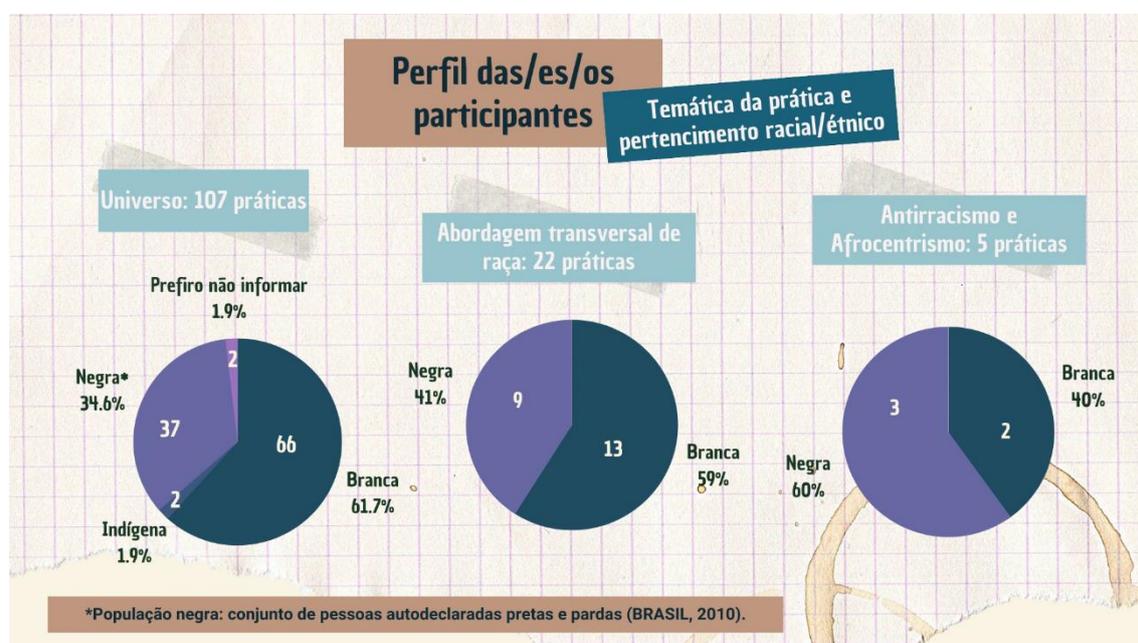


Figura 10 - Gráficos da relação pertencimento étnico/racial des docentes participantes x temática das práticas relatadas
Fonte: elaborado pela autora.

61,7% das 107 pessoas que participaram desta pesquisa autodeclararam-se brancas. Dessas 107, 22 (20,5% do total) desenvolveram práticas em que a temática da raça é mencionada de forma transversal em seus relatos. Nesse recorte, a porcentagem de docentes brancas diminui para 59%. Por fim, 5 docentes do total tematizaram o antirracismo/afrocentrismo como tópico central das práticas relatadas e a porcentagem de docentes negras é a que assume a maioria, com 60%.

Ainda que se considere o caráter não-representativo dos dados e o tamanho limitado da amostra que embasa a presente pesquisa, acredito ser possível tensionar o que esses números absolutos e porcentagens nos apresentam. Essa é uma problemática que relaciono às iniciativas de interseccionalidade como categoria teórico-prática para compreender e fazer avançar os feminismos (CRENSHAW, 2002). Há, nestes dados, um indicativo de que vem sendo desempenhado um fazer docente preocupado com desigualdades de gênero, mas não necessariamente implicado nas discussões de raça – não necessariamente interseccional. Digo “não necessariamente” recorrendo à ressalva de que minha análise sobre as práticas dessas sujeitos não diz respeito à totalidade de suas atuações como docentes, reconhecendo a possibilidade de que muitas, muitos e muitas delas desenvolvam iniciativas antirracistas que não integraram os relatos enviados à minha pesquisa. Dito isso, não me parece casual que, dentre os tipos de práticas feministas narradas, aquele com menor incidência tenha sido o antirracista e afrocentrado. E que, além disso, tenham sido as mulheres negras a maioria de suas autoras. Esse não é um tema central para a maioria branca. E essa é uma discussão que me encaminha para o próximo eixo analítico da tese: que perspectivas feministas adentram as salas de aula? Quais são deixadas de lado? Através de quem e para quem?

5.3 Fazer Pedagogia Feminista é só Falar de Gênero? Agentes Políticos, Feminismos Hegemônicos e Plurais

Discutir as influências de diferentes vertentes dos feminismos que vêm chegando às escolas é um objetivo que dialoga com o contexto mais amplo da realidade. Diz de minha perspectiva teórica sobre o mundo e de minha perspectiva epistemológica sobre a pesquisa: ao desenvolver a Análise Relacional, me toca saber quais os ecos e implicações do macro contexto sociocultural sobre as práticas feministas que descobri estarem ocorrendo nas escolas, assim como os movimentos opostos. Que respostas e resistências têm desenvolvido as/os/es docentes às investidas de modernização conservadora em seus discursos atrelados ao neoliberalismo e ao conservadorismo; com quais perspectivas feministas têm se movimentado em suas atuações? Quais têm sido deixadas de fora? Que pautas feministas lhes parecem mais urgentes de serem endereçadas na educação básica?

Ao longo dessa tese, venho discutindo os movimentos que a hegemonia faz para manter-se e adaptar-se aos avanços dos movimentos contra-hegemônicos. Há debates teóricos que tensionam a possibilidade de que os feminismos se constituam como uma nova hegemonia (CATARSIS, 2019), mas aqui adiro a uma perspectiva que leva em conta a aliança conservadora como uma coalizão estratégica e contingencial que ainda estabelece a hegemonia no contexto educacional brasileiro (LIMA; HYPOLITO, 2019). Consequentemente, parto também da perspectiva de que há rupturas e tensionamentos sendo feitos de forma constante nessa hegemonia da modernização conservadora e, dentre eles, percebo os feminismos como um dos movimentos sociais que mais se sobressai nesses processos. São *os feminismos*, entretanto, em sua pluralidade, e não um bloco homogêneo de resistência. Perceber e analisar as distintas nuances encontradas nessa pesquisa é meu propósito neste subcapítulo, tensionando fronteiras que se instituem dentro do próprio movimento da educação feminista a partir de diferentes frentes e pautas que são defendidas (ou silenciadas).

Sinalizei ao longo do último subcapítulo como percebo algumas pautas feministas terem mais aderência nas práticas relatadas pelos docentes e como as considero temáticas mais “palatáveis” para os contextos educacionais e do senso comum. Meu ímpeto com o presente eixo analítico não é encaixar as práticas em categorias estanques, portanto não pretendo apresentar uma análise temática enquadrando práticas sob diferentes vertentes feministas. Pretendo, sim, denotar que diferentes pontos de vista desde os feminismos influenciam como eles são apresentados e recebidos nas escolas, e quais são as lições dos “códigos secretos” (MORENO, 1999) que podem carregar através disso.

Não deveria ser novidade, nesse ponto da discussão da tese, que há uma diferença marcada acerca da presença ou ausência de perspectivas antirracistas nos relatos das práticas que recebi. Essa é uma das mais expressivas inferências que logro na análise dessas práticas: na maioria das narrativas recebidas para esta pesquisa, quase 80% delas, práticas pedagógicas feministas foram apresentadas sem um enfoque de raça associado ao de gênero. Reforço que essa análise não é uma iniciativa de subestimar práticas e docentes que não exaltaram essa perspectiva em seus relatos. É, porém, uma discussão que me parece indispensável: não mencionar raça e racismo em um discurso feminista informa sobre um feminismo hegemônico

branco. Informa sobre a realidade de ainda haver debate e problematização feminista sendo feitos sem contextualizar raça como algo inerente a eles.

A construção dos instrumentos de coleta de dados contribuiu, de alguma forma, para a obtenção desses resultados. Ao acessarem o formulário virtual, as/es/os docentes participantes deparavam-se com questões acerca de práticas pedagógicas feministas que haviam desenvolvido, sobre porque as consideravam bem-sucedidas e porque haviam decidido criá-las. Não havia elementos delimitados acerca das temáticas abordadas, nem opções a serem preenchidas. O que emergiu nos relatos foi aquilo que lhes tocou responder. E não pretendo ser repetitiva, mas por respeito e admiração pelos docentes que participaram de minha pesquisa, me importa reforçar que aquilo que relataram não informa sobre a totalidade de suas práticas: reconheço que há muito sendo feito para além do que cabia no relato escrito em uma caixa de formulário virtual.

Em verdade, sinto a necessidade de justificar essa afirmação, já por tantas vezes presente em meu texto, porque me reconheço em um sentimento muito provavelmente acionado na leitura de afirmações como as que estou construindo. Falo da fragilidade branca e do absoluto temor que toma os sujeitos brancos quando são remotamente associados a comportamentos racistas. Quando *somos* remotamente associadas/es/os ao racismo. A fragilidade branca é a incapacidade de reconhecer-se implicado no racismo, seja de forma estrutural, seja nas micro relações cotidianas e interpessoais. Me reconheço nesse sentimento. Aprendi sobre ele há não muito tempo – durante minha trajetória de doutorado – e tenho investido em compreender minha implicação no racismo, no pensamento supremacista branco, assim como em reconhecer-me como sujeito racializado e não como o “neutro” a partir do qual o “outro” se distingue. Busco aqui o auxílio de Lia Vainer Schucman para situar esse processo de reconhecimento da identidade racial de pessoas brancas: a branquitude. Para a autora,

[...] a branquitude é entendida como uma **posição em que sujeitos que ocupam esta posição* foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade.** Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos

e materialidades. [...] Ou seja, é preciso pensar **o poder da branquitude como princípio da circularidade ou transitoriedade** (Foucault, 1999⁶²), **compreendendo-o como uma rede na qual os sujeitos brancos estão consciente ou inconscientemente exercendo-o em seu cotidiano por meio de pequenas técnicas, procedimentos, fenômenos e mecanismos que constituem efeitos específicos e locais de desigualdades raciais.** Pensar o poder da identidade racial branca dessa maneira também tem o intuito de **retirar o olhar que aponta o racismo para cada sujeito em particular e recolocá-lo para o entendimento de estruturas de poder sociais com particularidades de cada sociedade em questão.** [...]

*É unânime, nos estudos sobre branquitude, que sujeitos descendentes de europeus sejam os que mais ocupam este lugar. No entanto, dependendo da configuração histórica, econômica e social, outros sujeitos podem ocupar este lugar. (SCHUCMAN, 2012, p. 23, grifo meu).

Como sujeito branco, compreender-se parte de uma estrutura racista constitui uma inversão do olhar sobre a realidade. Não é que não saibamos de nossa cor desde o início de nossa socialização. Podemos, inclusive, crescer em ambientes sensíveis ao racismo sofrido pelos “outros”. Mas, independentemente de socializações mais ou menos atentas ao racismo, a maioria de nós é formada como sujeito que não sofre com “problemas de raça”. E, de fato, não sofreremos. Em verdade, como explicita Lia Schucman, nos beneficiamos deles. Reconhecer esses privilégios e nossa implicação, mesmo que involuntária, consiste em compreender-se como sujeito racializado – como constituídos por e constituidores da branquitude.

E realizar o movimento de reconhecimento incorre em defrontar-se com a fragilidade branca. Nossa sociedade dispõe ainda de uma definição simplista de racismo que o situa como atos isolados e “[...] intencionais de discriminação racial cometidos por indivíduos antiéticos – [o que] gera a confiança de que não somos parte do problema e que nosso aprendizado está completo.” (DIANGELO, 2018, p. 31). Nessa perspectiva, o sujeito racista é alguém que, informado dessa definição, opta por discriminar, minimizar, desumanizar pessoas negras. O sujeito racista, nesse entendimento, é aquele supremacista branco assustador nas notícias da TV. Um monstro. Um monstro com quem ninguém gostaria de se identificar. Justamente por isso, defrontar-se com a possibilidade de reproduzir comportamentos racistas,

⁶² Foucault, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. *Apud* Schucman (2012).

mesmo sem querer, é tão desconfortável para pessoas brancas – é apavorante a ideia de ver-se ou ser visto como um monstro. É esse medo que aciona a fragilidade branca.

Robin Diangelo explica que o esforço de se compreender implicado na estrutura racista diz respeito à desconstrução de binários de maus e bons, em que o racista é o mau e o não racista (progressista, aberto, bem-intencionado, moderno, instruído) é o bom. “Dentro desse paradigma, sugerir que sou racista é provocar um profundo golpe moral – uma espécie de assassinato de caráter. Se eu me tornar alvo desse golpe, tenho a obrigação de defender meu caráter [...]” (DIANGELO, 2018, p. 97). E ao fazê-lo, abrimos mão de refletir sobre nossos comportamentos, pois a fragilidade branca é a necessidade de manter intacta a reputação de nosso caráter, nossa imagem de “boas pessoas” (inclusive para nós mesmos).

É sobre essa fragilidade, essa resposta do âmago que teme qualquer associação com a maldade ou a falha de caráter, que eu falava. Me identifico com essa resposta por já tê-la vivido em inúmeras situações e porque reconheço a possibilidade de que muitas pessoas brancas que me leem sejam repelidas de minhas análises por esse sentimento. Assim, com esse posicionamento ético e político, lhes provoco: fiquem. O trabalho da educação feminista deve perpassar esse lugar de desconstruir-se mesmo quando já nos compreendamos como agentes de transformações. Ou ainda mais em função disso.

Dito isso, trago a ausência para o centro do debate. Como já venho trabalhando ao longo da tese, a ausência da perspectiva antirracista e/ou afrocentrada nos feminismos não é um debate novo. Das críticas das feministas negras desde a década de 1970 até hoje, aprendemos com a construção de chaves analíticas capazes de nomear um feminismo branco e hegemônico, que se manifesta de variadas maneiras: na falta de reconhecimento ou invisibilização das diferenças, na perpetuação de estereótipos e preconceitos raciais, na apropriação cultural, na imposição de uma visão universal e homogênea do que se constitui como ser mulher (BENTO, 2002; AKOTIRENE, 2019; MARCINIK; MATTOS, 2021; BECK, 2021). O feminismo que se apresenta como “a bandeira de todas as mulheres” é, em verdade, o feminismo que atende às demandas de uma parcela das mulheres – geralmente brancas, geralmente alheias e eximidas do combate às desigualdades de raça e de classe. Diante disso, há de se refletir sobre suas implicações na educação: ensinar sobre “o feminismo”, a depender da abordagem, pode significar ensinar para a branquitude.

Em verdade, há de se chamar atenção para o fato de que a branquitude se constitui como um “código secreto” (MORENO, 1999), que é ensinado de forma imperceptível e inconsciente. Sujeitos socialmente lidos como brancos constroem sua subjetividade através de experiências inevitavelmente tramadas pelo privilégio de raça. Ainda que a ideia de raça tenha sido inventada para justificar a dominação de um grupo sobre o outro, suas consequências desiguais são materiais e corpóreas, e a subjetivação da branquitude se sustenta no desfrute dessa hierarquia construída (SCHUCMAN, 2014). Ainda que não se ensine de forma explícita, a branquitude é aprendida. E, nesse sentido, o feminismo que não a reconhece também a ensina.

A partir da entrevista feita com a professora Patrícia⁵⁵, é possível problematizar esse padrão. Embora tenha contado realizar trabalhos sobre “a questão africana e a questão indígena” anualmente nas escolas em que atua, Patrícia afirmou perceber “menos entrada” para a temática racial em seus contextos escolares do que para a de gênero. O contexto aqui importa bastante: a professora de História leciona em escolas públicas do interior do Rio Grande do Sul, em cidades características por sua forte colonização italiana e alemã – e pelo racismo.

“Estou para te dizer que os direitos das mulheres têm uma entrada maior nas turmas do que a questão da raça. Muito maior. Eu não sei se é porque [cidades omitidas] são região de colonização italiana e alemã. E aí essa questão da raça é bem complicada de debater... Tem muito poucos alunos e alunas negros. Essa é a grande questão. Na outra cidade em que atuo tem mais, bem mais, tá? Mas ali em [cidade omitida], olha, muito poucos, sabe? E menos ainda os que se identificam assim. Porque tu tem o aluno que tu vê que ele tem ascendência [fenótipo], mas ele não se identifica. Ele não fala sobre isso. Eles têm uma identidade alemã e italiana muito forçada socialmente pra cima deles, então não se identificam. [...]

Então, eu vejo que a discussão dos direitos das mulheres tem mais abertura. Porque as meninas se identificam, né? E eu sou mulher. E aí, os colegas meninos escutam e me veem e veem as colegas meninas: ah, tem mulheres nesta sala. Aí, a questão negra e indígena é mais difícil porque eles não enxergam o coleguinha como negro, o coleguinha como indígena. E aí fica: ‘ah, mas por que nós tamos falando disso? Nem tem negro aqui na cidade. Nem tem indígena aqui na cidade.’ Então, é uma questão mais difícil assim... Embora a gente bata todo ano nessa tecla. Trabalha questão africana, trabalha questão indígena. Mas eu vejo que tem bem mais entrada com os direitos das mulheres.”

A fala de Patrícia demonstra criticidade acerca da invisibilização da raça, ou do silenciamento do debate, no contexto em que leciona. Tensiona o fato de possuir

alunas, alunes e alunos incapazes de reconhecerem-se em sua negritude e identifica a identidade alemã e italiana como algo que é forçado sobre elas e eles (e o conseqüente racismo que acompanha a hegemonia dessas experiências de subjetivação – interpreto eu, inclusive a partir do lugar de alguém socializado como descendente de italianos e alemães). Nesse sentido, chama a atenção um olhar que identifica a complexidade e a dificuldade da autodeterminação entre as/os/es estudantes que considera fenotipicamente negros/indígenas e que não os culpabiliza por isso, como uma interpretação mais vinculada ao senso comum poderia fazer. Há ali uma complexificação da realidade, que leva em conta os contextos local e macro como obstáculos na jornada de racialização. Patrícia afirma ser a questão de raça algo complicado de debater naqueles contextos.

Ao mesmo tempo, é possível identificar na fala da professora um tom que parece condicionar a abordagem de raça na escola à presença de alunas, alunes e alunos negros. A abordagem antirracista é apresentada como algo difícil de estabelecer conexões para o processo educativo na ausência de referenciais com quem se identificar, ou mesmo com quem se compadecer (como é o pensamento que fica subentendido na comparação dos colegas meninos em relação às meninas).

E pode ser que de fato seja difícil. Uma das formas fundamentais apontadas por Robin Diangelo para a compreensão de desconstrução da branquitude diz respeito à capacidade de compreender as experiências alheias. Em suas palavras, “[...] se não tomo conhecimento das barreiras que você enfrenta, então não as verei, muito menos me comprometerei com sua remoção. Menos ainda [...] se elas me fornecerem alguma vantagem da qual eu me sinta merecedora.” (2018, p. 18). Se pensamos ainda em um processo educativo de inversão da hegemonia, conforme proposto por Raewyn Connell (1993), esse movimento é indispensável. É a partir do reconhecimento de outras realidades possíveis, muitas de maior vulnerabilidade e injustiça do que aquelas vividas por si, que se pode construir tanto um saber intelectualmente aprofundado quanto um comprometimento coletivo com a transformação da realidade.

Problematizo, entretanto, a presença de sujeitos negros (ou não brancos) consolidar-se como condicionante para a abordagem dessa realidade em sala de aula. O alunado socializado como branco, em verdade, tem urgência de aprender sobre sua branquitude e sobre como combater o racismo (assim como o corpo docente socializado como branco). Debater racismo e branquitude, portanto, não é um tema

que deva depender da presença de sujeitos não-brancos no círculo. Partir desse pressuposto é um olhar que centraliza a experiência da existência a partir do branco como norma e universal, como único e objetivo – que racializa apenas “o outro”. A branquitude, por se constituir em uma identidade e sistema estruturalmente racista, independe da presença dos sujeitos não-brancos para garantir aos brancos seus privilégios em inúmeros espaços. O movimento de romper com o silêncio racista mesmo em espaços brancos é um aprendizado a ser construído; e os feminismos interseccionais devem ser saberes e agentes mobilizadores desse processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a fala de Patrícia também mobiliza a reflexão sobre o descolamento que os resultados desta pesquisa apontam entre a abordagem de gênero/sexualidade e a de raça nas pedagogias feministas levantadas. A declaração de que há “mais entrada” para trabalhar os direitos das mulheres na comunidade escolar comunica um olhar universalizante sobre as mulheres, principalmente quando a abordagem sobre raça é indicada como uma temática distinta. Sob uma perspectiva que horizontalize pensamentos e práticas feministas a partir da interseccionalidade, a diversidade de marcadores sociais da diferença estaria subsumida à discussão mesma sobre os direitos das mulheres.

Ainda diferentemente de Patrícia, como já venho comentando, foram maioria as/os/es participantes da pesquisa que sequer mencionaram raça em suas reflexões. Sujeitos brancos, em sua maioria mulheres, em sua maioria feministas, ensinando sobre desigualdades de gênero. O silêncio sobre a raça ainda a ser quebrado, ainda a ser transformado em linguagem e ação, como provocaria Audre Lorde (2015).

Para Bárbara Carine Pinheiro, as pessoas brancas têm um papel estratégico na luta antirracista. Não o papel de protagonismo ou de tutela, mas um relacionado ao espaço privilegiado de atuação em que pessoas negras não são ouvidas. Ela afirma que, como educadoras/es/ies antirracistas, não se pode “[...] perder a oportunidade de falar sobre equidade racial por ser branco/a e, por isso, por esse lugar de sujeito universal, não se sentir racializado e inserido na pauta.” (PINHEIRO, 2023, p. 64).

O lugar das/es feministas brancas, portanto, há de ser aquele que provoque reflexões e reposicionamentos também acerca da própria branquitude. Do contrário, “Os processos ditos universais e essencializados de compreensão e subjetivização dos corpos de feministas brancas nem horizontalizam e nem pluralizam os feminismos [...]” (MARCINIK; MATTOS, 2020, p. 3). Pelo contrário, constituem-se como

reforços da hegemonia, ensinando a branquitude – reproduzindo o racismo – através de *um feminismo* monolítico.

Para além das identidades raciais e étnicas, outros pertencimentos das professoras, professoras e professores trazem à baila a reflexão acerca de quem são os agentes políticos empenhados no debate feminista em sala de aula. Através dos dados da pesquisa, foi possível identificar que 1) não são somente mulheres os sujeitos a preocuparem-se em promover essas práticas e, 2) nem todo sujeito implicado nesse debate considera-se feminista.

Como afirmava na contextualização dos sujeitos da pesquisa, no item 4.4, aproximadamente 82% dos participantes apontam-se do gênero feminino, 17% masculino e 1% não-binário. Quase 87% responderam considerarem-se feministas, 7,5% não se consideram e 5,5% não sabem. A partir de uma pesquisa realizada pelo Datafolha em 2019, é possível estabelecer alguns paralelos entre os dados da sociedade brasileira e aqueles encontrados na pesquisa. Embora não sejam dados exatamente comparáveis, uma vez que as opções ofertadas para gênero, assim como as perguntas feitas não sejam exatamente as mesmas, há possibilidades de contraste e aproximações. Apresento, a seguir, um quadro que coloca essas informações lado a lado.

Quadro 6 - Comparativo entre dados da amostra da pesquisa e dados colhidos pelo Datafolha sobre a população que se considera feminista de acordo com gênero e raça/cor/etnia

Considera-se feminista?	Amostra geral da pesquisa	Amostra da pesquisa de acordo com gênero			Dados Datafolha*		Amostra da pesquisa de acordo com raça/etnia/cor e gênero (feminino)					Dados Datafolha de acordo com raça/etnia/cor e gênero (feminino)			
		Feminino	Masculino	Não-binário	Mulheres	Homens	Branca	Preta	Parda	Indígena	Prefiro não informar	Branca	Preta**	Parda	Indígena***
Sim	87%	90,80%	72,30%	0,00%	38%	52%	94,30%	75,00%	91,00%	100%	50%	36%	47%	37%	51%
Não	7,50%	3,50%	27,70%	0,00%	56%	40%	1,90%	12,50%	4,50%	0	0%	57%	49%	58%	45%
Não sabe	5,50%	5,70%	0,00%	100%	6%	8%	3,80%	12,50%	4,50%	0	50%	7%	3%	5%	5%
Total	100%	100,00%	100,00%	100,00%	100%	100%	100,00%	100,00%	100,00%	100%	100%	100%	99%	100%	101%
* Na pesquisa realizada pelo Datafolha, a pergunta feita aos homens era diferente daquela da presente pesquisa: não se questionava se consideram-se ou não feministas, mas se apoiavam ou não o movimento feminista.															
** Dados idênticos aos fornecidos no relatório da pesquisa do Datafolha, em que a soma é apontada como 100%, porém é, em verdade, de 99%.															
** Dados idênticos aos fornecidos no relatório da pesquisa do Datafolha, em que a soma é apontada como 100%, porém é, em verdade, de 101%.															

Fonte: elaborado pela autora, a partir de dados coletados na pesquisa e no relatório Datafolha (2019).

É possível observar que a amostra de sujeitos que integraram a presente pesquisa destoa das estatísticas apontadas para a população, de acordo com os dados do Datafolha. Enquanto 38% das mulheres brasileiras declaram-se feministas, mais de 90% das participantes de minha pesquisa aderem a esse rótulo. O contraste entre indivíduos do gênero masculino também é notável: enquanto 52% daqueles que representam os homens na população declaram apoiar os feminismos, pouco mais de 72% nesta pesquisa declarou considerar-se feminista. As nuances podem ser observadas também a partir dos traços de raça e etnia. Enquanto nos dados representativos da população destacam-se as mulheres pretas, com 47% identificando-se como feministas em comparação com 37% das pardas e 36% das brancas, minha amostra demonstra maior afinidade por parte das mulheres brancas (94%) e pardas (91%).

Embora não pretenda dar conta da discussão detalhada desses dados, compartilho uma resposta obtida na pesquisa que agrega uma relevante reflexão. Luciana³⁰, já mencionada por sua prática com o grupo Empoderadas IG, foi uma das participantes pretas que afirmou não saber se se considera feminista ou não. Em entrevista, respondeu-me:

“Eu não sei ainda. Eu acho que eu caminho muito nesse sentido e as pessoas me classificariam tranquilamente como feminista, né? Mas eu ainda tenho umas questões, assim, que eu busco compreender do feminismo, sabe? E eu não gosto de me colocar em caixas. Eu acho que o meu corpo, por si só, já é colocado em muitas caixas – aí, também para eu me colocar em mais uma... Então, eu bebo dessa fonte. Eu estudo muito, eu aprendo muito com mulheres feministas, negras principalmente. Indígenas também tenho lido agora. Mas assim: me dizer? Não sei. Acho que minhas ações caminham de acordo com isso. Mas de dizer “eu sou uma feminista”, assim, não sei. Agora eu conheço também um pouco do mulherismo⁶³, né? Eu vejo outras vertentes também. Eu acho que talvez daqui a uns 10 anos eu consiga te responder essa pergunta melhor (risos).”

⁶³ De acordo com Patricia Hill Collins (2017), o mulherismo tem suas raízes em uma tradição política dentro da política afro-americana como uma versão pluralista do empoderamento negro. Mantendo a distinção e integridade cultural negra, o mulherismo oferece uma versão modificada da integração racial, não baseada na assimilação individual, mas na integração enquanto grupo – na perspectiva específica das mulheres negras. Em contraste com a visão limitada do feminismo proposta por mulheres brancas norte-americanas, muitas teóricas negras são atraídas pela fusão de pluralismo e integração racial na interpretação do mulherismo, um sistema ético em constante construção, a partir da rejeição a todas as formas de opressão e do compromisso com justiça social.

Diante das contradições que a pluralidade dos feminismos tensiona, junto da problemática de um feminismo branco hegemônico ainda ser considerado “o feminismo” por muitos grupos e sujeitos, não é de se admirar que essa identidade possa causar estranhamento e desconfortos. Luciana, em sua reflexão, fala de sua experiência como mulher negra em uma sociedade racista e sexista que, apenas pelo fato de existir, já é colocada em “muitas caixas”, muitos rótulos que lhe tomam qualquer agência. As mulheres negras, como se aprende com Lélia Gonzalez (1982) e Patricia Hill Collins (2019), têm tido seu direito de autodeterminação usurpado ao longo dos séculos, sendo usualmente encaixadas em estereótipos e imagens de controle alheios a sua própria autonomia. Nesse sentido, a busca de Luciana por sua própria determinação perpassa colocar em suspenso identidades nas quais *“as pessoas a classificariam”*, inclusive o pertencimento a um movimento que a alimenta política, ética e teoricamente, como o feminismo negro.

Para além de experiências e reflexões como as de Luciana, a não-adesão à identidade de feminista ocorre também por outras razões. Em entrevista sobre a rejeição do rótulo por algumas mulheres, Beatriz Acciolly indica a desinformação como um dos principais motivadores do fenômeno. Segundo ela, “Muitas têm medo de se dizerem feministas porque acham que vivem de uma forma que não é condizente às demandas do movimento, como casar, ter filhos e vaidade, por exemplo.” (DINIZ, 2017, online). Essa perspectiva dialoga com uma percepção bastante popular no senso comum acerca dos feminismos, em uma combinação de elementos advindos de vertentes mais radicais do movimento com uma característica do senso comum, inerentemente conservador e seletivo (GRAMSCI, 1999). Para muitos sujeitos e grupos, os feminismos são considerados o oposto do machismo: uma espécie de ódio aos homens ou uma rejeição a quaisquer performances de gênero associadas à feminilidade. Embora não possa afirmar a motivação do afastamento dos respondentes do rótulo de feministas, esse é um elemento ancorado na realidade que auxilia a compreender o fenômeno. Em uma sociedade que dispõe de estereótipos negativos ainda naturalizados acerca daquilo que é ser feminista, há muitas pessoas que tendem a rejeitar o título ainda que compactuem com muitas das pautas do movimento.

A identificação como feminista é também um tema relevante se pensados os homens como agentes políticos desse movimento. Dentro dos feminismos, há largo debate sobre o lugar dos homens nessa pauta e a legitimidade de que eles levantem

essas bandeiras como suas. De minha própria interação com muitos homens progressistas que apoiam as pautas feministas, já observei a reticência e o medo do “cancelamento” ao demarcarem essa posição. Novamente, há aí uma postura que dialoga com parte do senso comum: vivenciamos, de fato, uma cultura de cancelamento que rapidamente é capaz de invalidar posicionamentos de sujeitos não-protagonistas de movimentos sociais (brancos em relação ao antirracismo, homens no movimento feminista, sujeitos cisgêneros e heterossexuais e o apoio ao movimento LGBTQIA+). Essa é uma discussão que se conecta com o conceito do lugar de fala, estratégia que ressalta a importância de garantir espaços de protagonismo a sujeitos que encorpam movimentos, notadamente nos feminismos negros (RIBEIRO, 2019). Ao mesmo tempo, a incorporação do conceito de lugar de fala pelo senso comum tem servido, em muito, de pretexto para a omissão.

Conforme denunciava Audre Lorde (2015), ainda nos anos 1970, reside aí parte das estratégias de separação nos movimentos sociais, em que a abstenção se respalda na identificação das diferenças. A partir do reconhecimento das diferentes experiências e opressões vividas, há uma escusa que se constrói com facilidade na retórica de não se envolver na luta por não ter experimentado a vivência alheia. Já ouvi de muitos homens esse discurso. Não é o caso dos respondentes desta pesquisa, entretanto. Dentre aqueles identificados com o gênero masculino, 72% declararam-se feministas e 100% narraram experiências educativas ancoradas em saberes feministas, de mulheres e de gênero.

Me ancoro aqui em autoras feministas como Debora Diniz (DINIZ; GEBARA, 2022) e bell hooks (2019a), argumentando que não somente homens podem ser feministas, como precisamos deles para a transformação feminista da realidade.

Falamos muito de mulheres, lembramos os corpos fora do binarismo de gênero, mas falamos muito pouco dos homens. Porém, [...] não há luta feminista sem eles. Os poderes se transformam por alianças e fraturas, ambas absolutamente necessárias. É urgente que os homens estranhem o patriarcado e o transformem, começando do miudinho da própria vida. O feminismo precisa de todos nós, assim mesmo, no plural do gênero indefinido pela gramática. (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 10).

Homens podem ser feministas – desde que reconheçam e lutem contra os efeitos das heranças patriarcais, contra as manifestações cotidianas do sexismo, do machismo e da misoginia, desde que apoiem o dismantelamento de todas as formas de opressão (hooks, 2019c). É necessário que entendam que não são as principais vítimas do sexismo (porque também o são) e que ouçam e aprendam com as experiências das mulheres – das diversas mulheres. Não somente há espaço para os homens nas pedagogias feministas, como eles são necessários para expandi-las. Como feministas – ou apoiadores dos feminismos –, os homens devem estar dispostos a desafiar a si mesmos e outros homens que perpetuam o sexismo e a misoginia.

Retomando os dados da pesquisa, portanto, é possível afirmar que o pertencimento ao movimento feminista não aparece com um condicionante para o surgimento das pedagogias feministas na educação básica. Apenas pouco mais da metade dos respondentes da pesquisa indicou estar vinculada a algum coletivo organizado e, dentre eles, os que se destacam são sindicatos e grupos de pesquisa – não grupos que centralizam as pautas feministas. Observo, então, que a identificação e, mais, o comprometimento com a agenda feminista na educação prescindem da adesão ao título de feminista, assim como da organização coletiva em torno do movimento. Não são requisitos, embora a história e a teoria feministas ressaltem sua relevância para que se potencialize as possibilidades de transformação da realidade (GAGO, 2020).

Para além da diversidade de sujeitos educadores, vale o lembrete: também os sujeitos aprendentes da educação básica não são somente meninas e mulheres. A partir de relatos como o de Eduardo⁶⁴, professor de História, é possível identificar a relevância de conscientizar-se e tensionar tanto a diversidade de agentes políticos dos feminismos quanto os sujeitos que se beneficiam da exposição a eles. Homem branco que se considera feminista, Eduardo costumava propor uma dinâmica provocativa a seus alunos, alunas e alunas como parte de uma de suas aulas regulares sobre a ideia de darwinismo social (e a construção cultural que justificaria a hierarquia entre grupos sociais).

⁶⁴ Nome fictício. Branco, gênero masculino, na faixa dos 30 - 39 anos. Professor de História para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em uma escola privada no Rio Grande do Sul. Se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado.

“Escrevia no quadro os seguintes dados: homem, branco, cristão, hétero. Logo em seguida, dizia que os meninos não poderiam falar naquela aula. Fazia as conversas sobre quanto de preconceito que temos hoje em dia é uma herança direta do darwinismo social, a noção de o que é ser educado, civilizado ou até a paranoia de perseguir o progresso nacional como forma de mostrar valor frente ao capitalismo. Eu sempre terminava a aula com os dados estatísticos da representatividade feminina, na política de maneira geral. E abordava a questão [da criminalização] do aborto.

Depois, chamava os meninos a falarem de como eles se sentiam no fim da experiência de ver um debate sem poderem falar. E eles ficavam muito brabos. Então, eu finalizava a aula dizendo: ‘Isso foi apenas um momento de debate ‘silenciado’. Imaginem tudo que for relacionado ao teu corpo (aborto) e vida individual (divórcio, licença maternidade, equiparação de salários)... E se tudo isso não te fosse permitido debater, como é o que acontece com as mulheres, que são a maioria da população?’ Eles acabavam sentindo na pele esse silenciamento. E sorriam e acabavam entendendo.

De maneira geral, era tranquilo. Mas teve uma turma em que fiz a prática que um menino, assumidamente gay e super politizado, ficou muito indignado com a censura. Falou que iria reclamar na direção. Disse que era excluído apesar de ser homem. Esse foi um fator bem desafiador, porque ele falava muito mais que as meninas na sua turma, mas só se deu conta disso nesse dia. No caso dele, mesmo sendo gay, o poder de fala era maior.”

A narrativa de Eduardo denota a profundidade do encontro de “territórios de pronúncia” (DINIZ; GEBARA, 2022) proporcionado pelos feminismos plurais. De início, chamo a atenção para a proposta que saca alunos meninos da posição de protagonismo no diálogo – um “silenciamento” em um contexto controlado de sala de aula. Essa é uma experiência que remonta à reflexão de bell hooks sobre a importância da pedagogia engajada que ensina a dialogar, uma dinâmica que requer tanto o reconhecimento de que todos têm a capacidade de contribuir quanto a necessidade de construir a escuta e o silêncio ativos. Segundo a autora, na formação de comunidades de aprendizagem, há de se honrar não somente a habilidade de expressar-se. “Estudantes que são excelentes na escuta ativa também contribuem muito para formar a comunidade. [...] E, claro, há momentos em que o silêncio ativo, a pausa para pensar antes de falar, acrescenta muito à dinâmica da sala de aula.” (hooks, 2020, p. 40).

Na proposta de Eduardo, o aprendizado da escuta e do silêncio ativos se dá através do reposicionamento – com um propósito explícito de fazer os meninos

refletirem sobre as experiências das colegas meninas e das mulheres, de forma mais ampla. A colocação de que *“ficavam muito brabos”* indica uma pedagogia que se conecta com os afetos dos alunos, que causa engajamento e aprendizado a partir do desconforto – um sentimento bastante comum para sujeitos em posições de privilégio quando confrontados com essa realidade. bell hooks (2020), falando sobre palestras suas, conta ter-se deparado muitas vezes com reações de desconforto e raiva tomarem conta dos espaços – ao invés da formação de espaços de conscientização. No fornecimento de estatísticas e reflexões sobre o porquê da proposta de “silenciamento”, Eduardo logrou construir essa conscientização com os alunos apesar (ou a partir) do desconforto – *“sorriam e acabavam entendendo.”*

Ao mesmo tempo, o relato de Eduardo também se destaca pela manifestação da interseccionalidade nas dinâmicas cotidianas. E da atenção do professor a esse entrecruzamento. Embora *“assumidamente gay e super politizado”*, identidade que comunica consciência acerca do papel de subalternização e violência que, muitas vezes, é atribuído a membros da comunidade LGBTQIA+, o aluno de Eduardo foi provocado a também reposicionar-se a partir dessa dinâmica. Através do “silenciamento” experimentado, o aluno foi convocado a refletir sobre a multiplicidade de posições que se pode ocupar. Ainda que se sentisse excluído por sua orientação sexual na comunidade de alunos homens daquela turma, algo a ser levado a sério, Eduardo conta que a voz do aluno seguia tendo *“mais poder de fala”* do que as das meninas. Fruto das reflexões feministas, lésbicas e das demais siglas do movimento LGBTQIA+ para além dos gays, o lugar de fala do homem gay cisgênero (geralmente branco) é ainda de um poder a ser desconstruído frente à experiência de socialização que, apesar de dissidente sexualmente, é também integrada por privilégios decorrentes do machismo, do racismo e da herança patriarcal.

A relevância das experiências da comunidade LGBTQIA+ também foi trazida às salas de aula como parte das pedagogias feministas. Através das vozes de corpos dissidentes, duas práticas foram apresentadas a partir do comprometimento pessoal de docentes com uma perspectiva educativa inclusiva e diversa – particularmente do olhar transfeminista. Para ilustrar tal movimento, trago o caso de

Alex⁶⁵, pessoa não-binária docente de Língua Inglesa. Embora pouco representativo numericamente diante do universo das práticas, uma vez que enfoca uma perspectiva transfeminista ainda pouco presente, sua proposta é significativa e revolucionária por inúmeros motivos – inclusive por seu caráter aparentemente simples e corriqueiro. Alex desenvolveu uma proposta para responder ao silêncio e à falta de interação que vinham sendo carregados para as salas de aula como herança do ensino remoto emergencial pela pandemia. A estratégia utilizada foi a proposição de um questionário oral, buscando conhecer que questões atravessavam os corpos para quem estava ensinando.

“Pergunto se existem temas proibidos ou se há liberdade para tratar de tudo – nunca alguém disse haver – e inicio, quase sempre, perguntando sobre escolaridade da família (se pai e mãe, avós e avôs foram à escola básica e faculdade); pandemia (se afetou o emocional - geralmente todo mundo ou pelo menos 70% levanta a mão - e financeiramente à família); planos de ir à faculdade, se gosta e tem vontade ou, pelo menos, cabeça aberta para gostar de inglês, de ler. Continuo reiterando se posso de fato perguntar sobre tudo. Então pergunto sobre religião, do catolicismo ortodoxo e protestante primeiro, então budistas, integrantes da seicho no ie, frequentantes de religiões de matriz afroamericana (camdomblé, umbanda, jurema sagrada, etc), ateístas e agnósticos. Repito se é permitido mesmo qualquer assunto.

Pergunto quem é heterossexual, homossexual (gay ou lésbica), monodissidente/multissexual (bi, pan, poli, omni...) e, finalmente, quem é cisgênero.”

Percebo a prática de Alex como um híbrido entre uma avaliação diagnóstica e uma dinâmica de integração para inícios de momentos letivos. A concepção de uma dinâmica de integração parece-me mais fácil de ser compreendida, visto que é bastante conhecida a vivência, em pelo menos algum momento do processo de escolarização, proposta por docentes que provocam estudantes a apresentar-se, partilhando alguns elementos de suas histórias para que todes possam se (re)conhecer. No caso do questionário pensado por Alex, há uma intencionalidade que transcende a formalidade das apresentações corriqueiras, e que explora elementos de complexidade e intimidade. Em suas questões, pode-se observar uma preocupação em mapear elementos de classe, religião, gênero e sexualidade que,

⁶⁵ Nome fictício. Branque, gênero não-binário, na faixa dos 17-29 anos. Professore de Língua Inglesa e Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escola estadual de São Paulo. Não sabe se se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado.

conforme colocado pelo professor, se prestam como *“oportunidade de aproximação”* com os grupos.

No que diz respeito à concepção de sua prática como uma avaliação diagnóstica, remonto à definição de Gladys Rocha para esse tipo de prática: aquela que se realiza no início de momentos específicos da escolaridade, para compreender a apreensão de “[...] aprendizagens relativas a processos e/ou percursos anteriores. Nessa acepção, a avaliação diagnóstica tem o objetivo de auxiliar no delineamento de pontos de partida de processos de ensino.” (ROCHA, 2014, documento online). Nesse sentido, a prática de Alex é diagnóstica porque busca estabelecer terrenos comuns acerca da afinidade das/os/es estudantes com o componente curricular pelo qual é responsável, a Língua Inglesa, mas, ainda mais importante, acerca da realidade desses sujeitos e da própria concepção de realidade que será partilhada naquelas aulas.

Nesse ponto, chamo a atenção para a perspectiva feminista plural presente na prática de Alex: em seu questionário, figuram opções de resposta que divergem da norma hegemônica. Ao questionar sobre a religião das/es/os estudantes, não é somente o Cristianismo que surge como alternativa. Budismo, Seicho-No-Ie e religiões de matriz africana são colocadas como outras possibilidades tão legítimas quanto. Ao trazer para o centro da proposta esse tipo de questionamento, Alex instaura um horizonte de possibilidades em que cada sujeito pode ter uma resposta diferente, relativizando narrativas homogeneizantes. Há, ali, um rompimento da realidade saturada que é característica dos grupos hegemônicos (WILLIAMS, 2000; CATARSIS, 2019), em que suas narrativas são tão fortemente legitimadas que parece não haver espaço para existências que delas divirjam.

É esse também o caso do ponto do questionário que busca levantar informações sobre gênero e sexualidade. Esse não é apenas um questionamento acerca das identidades das/es/os estudantes. Trata-se de uma avaliação diagnóstica acerca das próprias concepções de gênero e sexualidade compartilhadas pelas turmas, algo considerado importante na prática docente de Alex. Através dela, são legitimadas existências dissidentes da norma hegemônica pelo, aparentemente, simples ato de situá-las como alternativas de um questionário. As reações ao questionamento, segundo Alex, são variadas. Quando fala especificamente sobre cisgeneridade, o professor anuncia:

“Raramente alguém sabe o que significa tal coisa - o que me oferece a oportunidade de ensinar. O resultado é surpreendente: existem sim reclamações, mas sempre consigo convencer a sala, geralmente meninos cis ficam mais indignados que meninas cis. Porém sempre (sempre!) eles conversam comigo, me escutam e, na última vez, mesmo depois de um deles me perguntar se eu tinha "evidências científicas" sobre isso, me perguntou como deveria me chamar [...].

Eu entendo esse questionário como algo que me presenteia toda vez com duas coisas. A oportunidade de demarcar a existência da cisgeneridade (o que por si só é transfeminista) e a oportunidade de aproximação. Algumas vezes a sala me volta todas as perguntas, não é tão frequente que isso aconteça logo depois, mas a [longo] prazo; no entanto é muito frequente que peçam, pelo menos no primeiro mês, que eu leve mais perguntas - por que gostam de ser sentir vistas, percebidas.

É prazeroso quando nossos corpos, demandas e subjetividades são levados em consideração - e, verdade seja dita, nem sempre é suficiente para que prestem atenção em mim e na matéria como se não existisse mais nada, nem é o que acredito ser positivo. Contudo, o que sim desejo e costuma acontecer é que ganho a confiança da sala, crio um espaço de segurança e consigo que me levem em consideração quando tenho algo a dizer/construir que precisa da atenção coletiva. Apesar de nunca ser possível de dizer com certeza óssea que acertamos, eu posso dizer que construo um espaço de afeto, respeito e de humanização.”

Para bell hooks, a entrada dos feminismos na educação é “uma verdadeira revolução” (2020, p. 42). E de fato é. Na reflexão descrita por Alex, é possível perceber o caráter de enfrentamento às normas injustas que se manifesta em seu trabalho docente. É a desobediência feminista (DINIZ; GEBARA, 2022), mencionada no subcapítulo anterior – desobediência transfeminista na própria interpretação de Alex –, que logra duas importantes conquistas. A primeira, como bem-dito pelo professore, de ser capaz de demarcar a existência da cisgeneridade (e, por consequência, da transgeneridade): essa é uma construção complexa e disruptiva de uma ordem sexual e social historicamente estabelecida. Ser capaz de estabelecê-la como verdade junto às turmas de jovens é uma revolucionária inversão da hegemonia (CONNELL, 1993). Embora haja enfrentamentos (como a solicitação de “evidências científicas” sobre cis/transgeneridade), a instituição da verdade que rompe com a narrativa hegemônica (GRAMSCI, 1999) é bem-sucedida. Em uma percepção crítica e feminista de educação, o questionamento e o conflito são não somente bem-vindos, como considerados fundamentais nos contextos educativo e científico. O que ocorre, no entanto, é que a onda conservadora não se mobiliza no

lugar da disputa de narrativas de forma a construir, ou coexistir. A contraofensiva conservadora busca aniquilar o pensamento (e o sujeito) dissidente. Através de sua prática dialógica, Alex desobedece a essa ordem injusta e violenta e é presenteada, em suas palavras, “*com a confiança das turmas e o respeito à própria existência*”.

A segunda conquista, portanto, diz respeito à constituição das comunidades de aprendizagem (hooks, 2020), que, conforme Alex, tornam-se espaços de segurança e de consideração para fazer-se ouvido. Esse espaço de segurança diz respeito também à própria identidade não-binária de Alex. Se manifestar como sujeito dissidente consiste em um ato de coragem, não somente diante do contexto conservador que vivenciamos, mas no ato de mostrar-se vulnerável como docente. Para bell hooks, “Ao nos tornarmos vulneráveis, mostramos aos estudantes que eles podem se arriscar, que podem estar vulneráveis, que podem acreditar que seus pensamentos e suas ideias receberão a consideração e o respeito apropriados. (hooks, 2020, p. 71).

Embora ainda haja muito espaço para a reprodução de preconceitos e/ou de percepções binárias de gênero, como foi possível observar em alguns dos dados reunidos nesta pesquisa, há movimentos de resistência que vêm ecoando nas e através das escolas. A representatividade de sujeitos dissidentes no campo político brasileiro, por exemplo, é uma mudança recente notável. Nas eleições de 2020, de acordo com a Associação Nacional de Travestis e Transexuais, “[...] das 294 travestis, mulheres transexuais e homens trans que concorreram às eleições municipais, 30 foram eleitas. Quando comparado às eleições municipais de 2016, o número representou um crescimento de 275%.” (MOREIRA, 2022, documento online). Os agentes políticos do transfeminismo e do movimento LGBTQIA+ vêm conquistando não somente a possibilidade de instituírem suas existências, mas de legitimar suas experiências e perspectivas como dignas de atenção, escuta ativa, reconhecimento e representatividade. E essa realidade tem sido construída e reverberada também nas escolas da educação básica.

Ainda sobre diferentes bandeiras a serem mobilizadas através dos feminismos, os dados da pesquisa indicaram um debate ainda muito incipiente acerca da intersecção que leva em conta pessoas com deficiência. Das 107 práticas

investigadas, duas mencionaram corpos atípicos. Uma delas, narrada por Angelita⁶⁶, elencou de forma mais genérica a importância do debate feminista como defensor da diversidade de saberes e existências. Ao responder sobre por que considerava sua prática bem-sucedida, Angelita respondeu: *“Porque abre espaço para discussões e reflexões que reconhecem que o conhecimento é humano, independente do gênero, etnia, necessidade física, classe social... E que através dele nos tornarmos livres para fazermos nossas escolhas conscientes e nos posicionamos perante a sociedade que temos e que desejamos.”*

A segunda prática, desenvolvida por Gabriela³⁴, também trouxe sujeitos com deficiências como parte do debate na resposta da professora sobre sua repercussão: *“[...] tive vários momentos que me deixaram realizada com essa prática. A participação dos alunos, o feedback positivo deles, o engajamento e a disponibilidade de eles levarem muito além minhas propostas fazem eu considerá-la uma prática bem-sucedida. Acredito que o fato de muitos alunos terem tido a oportunidade de conhecer o direito das mulheres, de entenderem melhor o que é o feminismo, de pensarem sobre, de entenderem a importância da denúncia [da violência contra a mulher] também me deixa satisfeita em relação ao sucesso das atividades.”*

Gabriela ainda chama atenção a um caso específico:

Um aluno de inclusão, que por muito tempo não lia / não escrevia, que não participava das aulas, quando ouviu a canção [Maria da Vila Matilde], participou da análise, demonstrando uma ótima compreensão textual. Escreveu um texto maravilhoso sobre a importância da denúncia, sobre os direitos das mulheres; também o convidei para participar do minidocumentário que fizemos e ele quis gravar, dando o seu relato. Depois de uns dias, fui conversar com uma professora, que dava aula para ele nos anos iniciais, falando do sucesso da atividade com ele e descobri que esse menino tinha caso de violência doméstica em casa, que sua mãe apanhava de seu padrasto. Desde esse dia, o dia da música, o Álvaro⁶⁷ tem se mostrado muito mais participativo e engajado nas aulas.”

Em ambos os casos, há a demonstração da sensibilidade em relação à diferença. Os corpos atípicos são reconhecidos em suas existências de forma ampla, e, no caso de Gabriela, há uma pedagogia que valoriza o engajamento de um aluno de inclusão específico. Esse engajamento, entretanto, aparece como surpresa – muito positiva, sim –, mas quase como efeito colateral. Um efeito que deixou a professora

⁶⁶ Branca, gênero feminino, na faixa dos 40 - 49 anos. Professora de Física para o Ensino Médio em uma escola estadual de Ponta Grossa (PR). Não sabe se se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado.

⁶⁷ Nome fictício.

“realizada”, como deveria ser e como nos deixa a quem lê também, demonstrando a potência das práticas capazes de dar nome às vivências de estudantes, que se dão no âmbito privado e que, através dos saberes feministas, podem adquirir uma dimensão estrutural e coletiva. Não se tratam ainda, entretanto, de práticas que centralizem os interesses, demandas ou a temática da inclusão de corpos com deficiências.

Para Debora Diniz, “A reflexão feminista sobre corpos atípicos é uma das mais ousadas fronteiras a expandir a política feminista.” (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 17). Ao discutir a história de Rosemarie Garland-Thomson, Diniz demonstra a inversão de perspectiva ainda requerida desde dentro dos feminismos.

“Você nasceu assim, foi acidente ou doença?” é a variação da inquisição confessional aos corpos atípicos. Rosemarie Garland-Thomson conta como, antes de fazer-se feminista e anticapacitista, sua resposta era explicar a gênese de seu corpo. “Eu nasci assim”, começava a fábula sobre si mesma. Ao entender que possui igual direito a estar no mundo imaginado somente para as pessoas de corpos típicos, Rosemarie Garland-Thomson passou a responder à pergunta de outra maneira: “Eu tenho uma deficiência e essas são as acomodações de que preciso.” A pergunta feminista passou a ser um misto de testemunho e afirmação de si: “Você está preparado para transformar seu mundo para que eu caiba nele?”. (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 230).

Para além da invisibilidade – problema primeiro e ilustrado na ausência de menções ao tema dentre os resultados da pesquisa –, a bandeira dos feminismos anticapacitistas requer a inversão das perguntas. Mais uma vez, trata-se do reposicionamento; nesse caso, em relação aos corpos que detêm o poder da mobilidade, do raciocínio típico, da acessibilidade, da comunicação e linguagem hegemônicas. Há reconhecimento da existência de sujeitos com deficiências e valorização de suas respostas àquilo que se ensina. A pedagogia feminista que se encontra na educação básica hoje demonstra ainda, entretanto, carência de entrelaçamentos mais intencionais com a pauta anticapacitista.

Há ainda dois elementos que merecem atenção nesse eixo analítico. Ambos dizem respeito à valorização das intencionalidades pedagógicas que, de fato, foram verificadas. Inicialmente, e dialogando com a crítica às ausências, reforço que os “códigos secretos” da branquitude não foram os únicos ensinamentos acerca de raça e racismo que as pedagogias feministas apresentaram nesta pesquisa. Conforme

discorri nos eixos anteriores, houve marcantes iniciativas antirracistas e afrocentradas a comporem o conjunto de dados.

Porque parte do presente eixo analítico foi construída durante minha estada na Universidade de Cambridge como aluna visitante, recebi alguns retornos muito particulares e poderosos acerca dessas práticas desde olhares estrangeiros. Em um grupo coordenado pela professora Kathryn Moeller, que me orientou durante o período em Cambridge, mulheres feministas de diferentes origens discutiam suas próprias experiências educativas sobre feminismos e antirracismo. Destaco duas delas em especial. Diante dos dados de minha pesquisa, Tyra, uma jovem mulher negra ganense naturalizada britânica, de classe média, partilhou seu encantamento e surpresa. Em toda sua experiência como aluna, nem o racismo nem os feminismos foram endereçados em sala de aula. Como aluna da “terra da rainha” na educação básica, Tyra disse lembrar das aulas sobre escravidão serem seguidas de comentários positivos sobre o colonialismo, de forma a contemporizar a História.

Frances, por sua vez, jovem mulher afro-árabe de colônias francesas, de classe alta⁶⁸, relatou ter experienciado uma educação para a equidade de gênero de caráter internacionalista e padronizada. Como aluna de instituições de educação básica voltadas à cidadania global, Frances relata ter acessado currículos padronizados a partir de organizações como a UNESCO e a Anistia Internacional, com perspectivas que não se conectavam necessariamente à realidade vivida por ela e suas/seus colegas. Ao ter contato com as narrativas das professoras de minha pesquisa, Frances disse identificar nelas *“práticas populares e de base, características fundantes dos feminismos negros”*. Ela e Tyra encantaram-se com a existência de iniciativas capazes de empoderar meninas negras a gostarem de seus cabelos e do uso do filme “Estrelas Além do Tempo” como disparador de discussões, por exemplo. Tyra disse, inclusive, que *“Isso nunca aconteceria nas escolas daqui [da Inglaterra]”*.

Essa anedota importa aqui por auxiliar-me a explicitar o caráter transformador do trabalho desenvolvido na perspectiva dos feminismos negros e antirracistas. Embora raras, declarações como a da professora Nísia⁵¹, já apresentada no item 5.2.4, são representativas de uma bandeira feminista que está, indubitavelmente, adentrando as salas de aula. Segundo a professora, *“a luta e a educação feminista é indissociável da luta antirracista”*. E práticas que podem, a depender

⁶⁸ Nome fictício e identidade adaptada a ascendência e nacionalidade anonimizadas.

dos olhos que observam, parecer corriqueiras ou desimportantes, são realçadas através de olhos de mulheres negras estrangeiras que exaltam o fazer disruptivo das professoras engajadas com essa educação feminista e antirracista que também tem ocorrido na educação básica brasileira. O contraste geopolítico, nesse caso, auxilia no movimento da valorização e reconhecimento de avanços que, lentamente, têm-se apresentado em nosso contexto nacional.

Logro dos esforços do Movimento Negro Unificado e dos feminismos negros, há uma conscientização crescente. Uma pesquisa do início de 2023 demonstrou que 81% da população brasileira concorda (total ou parcialmente) que o Brasil é um país racista (INTELIGÊNCIA..., 2023). Trata-se de uma pesquisa que denuncia um cenário complexo e contraditório, afinal também 85% dessa população discorda (total ou em parte) de que possuem atitudes e práticas consideradas racistas. Ao mesmo tempo em que o racismo como problema social estrutural tem sido cada vez mais difícil de negar no senso comum, há ainda um longo caminho no sentido do reconhecimento e responsabilização da implicação individual nesse problema. Docentes feministas e antirracistas como alguns/mas/mes das participantes dessa pesquisa têm sido agentes de tensionamento dessa realidade, ecoando e despertando conscientização nesse sentido – bandeira que, ainda que carente de maior representatividade, está presente nas pedagogias feministas com que me deparei.

Por fim, outra abordagem feminista também se mostrou presente, ainda que pouco representativa do universo: aquela voltada à conscientização de classe. Ainda que nos espaços de militância a perspectiva classista dos feminismos tenha, em alguma medida, perdido força diante da popularização de perspectivas interseccionais e dissidentes do movimento, através dos dados da pesquisa foi possível observar que falar de classe ainda faz sentido para muitos agentes políticos dos feminismos (e que esse debate pode/deve ser feito subsumido às perspectivas interseccionais). 20 das 107 práticas narradas mencionam, algumas de forma mais central, outras de maneira mais genérica, a importância de abordar os feminismos contextualizando-os como pensamento e movimento preocupado também com as desigualdades de classe.

O reconhecimento dos espaços em que as aulas tomam lugar parece ser um forte motivador dessa discussão. Eram públicas 17 das 20 escolas em que as práticas feministas abordavam, também, aspectos de classe (proporção que acompanha as escolas em que práticas antirracistas/que mencionavam raça foram aplicadas). Para

além da reflexão que propus no item 4.4 dessa tese, referente à estabilidade vinculada a muitos dos cargos em escolas públicas – e a possibilidade de garantia do direito constitucional à liberdade de cátedra –, escolas públicas incorporam também o maior corpo discente do país. Quase 80% do alunado da educação básica frequenta escolas públicas no Brasil – um alunado de maioria preta e parda (à exceção da educação infantil) e oriundo de classes médias-baixas e baixas (BRASIL, 2023). O olhar docente para a constituição e as origens sociais do público discente indicou uma preocupação com o debate sobre as desigualdades de classe.

Patrícia, professora já mencionada por sua prática em relação à raça/cor/etnia, também pode servir de exemplo de abordagens que levam classe como elemento a ser debatido. Com estudantes majoritariamente oriundos de classes baixas – filhas, filhas e filhos de trabalhadoras/es/ies de fábricas –, Patrícia relatou a necessidade da conscientização de classe. De acordo com a professora, o ensino do histórico do 8 de março como Dia da Mulher Trabalhadora requer a contextualização e construção compartilhada dos conceitos de burguesia e classe trabalhadora/operária. Parte disso, segundo Patrícia, envolve convocar suas alunas, alunas e alunos a se situarem como sujeitos implicados nessas dinâmicas sociais estruturais.

“Muitas vezes eles acham que são burgueses. Tem um pai e uma mãe se matando de trabalhar e eles têm uma roupinha legal, né? A grande maioria deles não passa por dificuldades, apesar de serem famílias mais operárias, mas eles não passam por grandes dificuldades. Eles têm um celular legal, uma roupinha legal... eles consomem, comem porcaria – salgadinho e tudo mais. Então, como têm tudo isso, nenhum deles se vê como trabalhador.”

Então, a minha ideia também era trazer isso [ao contextualizar o Dia da Mulher Trabalhadora]. [...] Eu também quis retomar essa questão. Isso, na verdade, é o mais problemático de tudo que eu vejo, porque é o aluno que está na escola pública, mas ninguém é trabalhador. Todo mundo é burguês. Aí eu pergunto pra eles: ‘São todos ricos aqui, todos são burgueses?’. Então a gente vê como essa ideologia é muito forte: ninguém quer se identificar como trabalhador.”

Bruna: E por que isso é um problema para ti?

“Porque isso é falta de consciência de classe, né? Porque daí a criatura sempre vai estar defendendo uma classe que não é a dele. Eu não deixo isso tão claro [nesses termos], mas eu quero que ele pense sobre isso, né? Eu não quero dizer: ‘Oh, tu é trabalhador e fica quieto aí, saiba teu lugar’. Esse não é meu objetivo. Mas meu objetivo é que ele pense sobre isso. E aí de

novo, eu dou um monte de exemplo. Eu sempre pergunto: 'Vocês conhecem alguém que trabalhou a vida inteira? Nunca faltou no trabalho? Alguém que sempre trabalhou muito e não ficou rico?'. E aí eles falam 'Minha mãe, meu pai não, meu avô, minha avó.' Então essa é uma forma de simplificar.

Não é que isso seja um problema para mim. É um problema para a sociedade a pessoa não saber o lugar que ela está no mundo. Eu acho que esse é um dos objetivos da História e da Geografia também, né? É tu saber te localizar e qual é o teu lugar. Não é bem 'o teu lugar no mundo'... essa palavra é horrível, né? Mas de que lugar tu está falando no mundo, né? Porque às vezes tu tá falando e demandando por uma coisa que não é pra ti, não é da tua classe de origem. É o que mais acontece no Brasil, né? São os capitalistas sem capital. É o cuidador do capital dos outros, defende o capital dos outros. [risos]"

Silvia Federici é uma das críticas contemporâneas às concepções dos feminismos que não se comprometam com a luta anticapitalista. Em entrevista, a autora afirmou que

O feminismo não é uma escada para que a mulher melhore sua posição, que entre em Wall Street, não é um caminho para que encontre um lugar melhor dentro do capitalismo. Sou completamente contrária a esta ideia. O capitalismo cria continuamente hierarquias, formas diferentes de escravização e desigualdades. Então, não se pode pensar que sobre esta base se possa melhorar a vida da maioria das mulheres, nem dos homens. O feminismo não é somente melhorar a situação das mulheres, é criar um mundo sem desigualdade, sem a exploração do trabalho humano que, no caso das mulheres, se transforma numa dupla exploração. (MORALEDA, 2019, online).

Ecoando reflexões como a proposta por Federici, pude constatar uma perspectiva feminista comprometida com a conscientização de classe na educação básica. Em especial, na educação pública. No explicitado em entrevista por Patrícia, há uma urgência para que alunas, alunes e alunos desses contextos consigam compreender-se como sujeitos inseridos em uma dinâmica social mais ampla e estruturada por relações desiguais de poder.

A perspectiva da professora aponta também um comprometimento com o coletivo. Quando ressalta a importância da consciência de classe, em resposta a minha provocação, Patrícia frisa que esse não é um problema seu ou de seus alunes de forma individual, mas um problema da sociedade. Seu dizer remonta às reflexões

de uma professora observada por Gloria Ladson-Billings em sua pesquisa sobre o ensino culturalmente relevante para crianças afro-americanas. Ao justificar porque voltava como professora à comunidade vulnerável onde havia crescido, a docente clamou a importância de “dar de volta”: “É isso que eu tento dizer aos meus alunos hoje. Vocês precisam receber uma boa educação porque a comunidade precisa do poder da sua mente.” (LADSON-BILLINGS, 2008, p. 58). Nesse sentido, a conscientização de classe é um projeto coletivo que se manifesta na iniciativa da pedagogia feminista desempenhada por Patrícia.

Através das lentes da hegemonia e do senso comum, acredito ter sido possível trazer à superfície as diferentes perspectivas que têm permeado a docência feminista des participantes da pesquisa. Essa é uma reflexão que diz respeito àquilo que é enunciado – como a presença da perspectiva de classe debatida acima –, mas também àquilo que não é dito. O movimento de conquista e manutenção da hegemonia se dá, em muito, através da universalização das experiências hegemônicas e da saturação da realidade – em que aquilo que é enunciado por grupos hegemônicos adquire a aparência (e vivência) da totalidade da experiência em sociedade (WILLIAMS, 2000; HALL, 2003). A partir dessa compreensão, e buscando trazer à tona aquilo que é sufocado pelas narrativas hegemônicas, foi possível explorar as concepções de mundo que estão subsumidas, muitas vezes de forma inconsciente, aos feminismos que têm sido levados às escolas. Junto de iniciativas que rejeitam a consciência feminista como um reflexo do empoderamento individual – e da competitividade e meritocracia individualistas propagadas pelo pensamento neoliberal –, há também a reprodução da branquitude e do capacitismo ocorrendo a partir de um feminismo que não considera as mulheres em suas diversidades. Há, simultaneamente, rupturas notáveis, desde diversos ângulos, sendo produzidas nos discursos e dinâmicas hegemônicos. Compreendendo o fazer docente como uma ocupação que não se desvincula da concepção de mundo carregada pelos sujeitos que a atuam (NÓVOA, 1997), é possível perceber movimentos de criticidade em muito sendo expandidos pelos participantes da pesquisa e, ao mesmo tempo, tendo ainda muito a aprender para poder ensinar. Como movimento que se coloca à disposição da constante revisão e transformação (WEINER, 1994), a educação feminista há de estar aberta a esses aprendizados.

5.4 Como se Dão e Como Ecoam as Pedagogias Feministas nas Escolas?

A partir das experiências narradas, busquei também investigar as estratégias desenvolvidas pelos participantes para levarem as perspectivas feministas às escolas. Ao mesmo tempo, e porque foram questionadas sobre a razão para considerarem suas práticas bem-sucedidas, busquei compreender quais são os ecos identificados em suas comunidades escolares. Assim, uma vez compreendidas as motivações, as temáticas e as perspectivas feministas conduzidas por essas, esses e essas docentes, tocou-me analisar como ocorre o desenrolar dessas pedagogias e quais são suas reverberações.

5.4.1 Engenhosidade, prazer e exploração da boa vontade: estratégias e contradições da docência feminista

“Nós, mulheres, construímos, desde muito longe, diversas formas de nos comunicar, criamos estratégias para falar de assuntos difíceis, e também quando não podemos nos expressar abertamente. Seja nas cozinhas como lugar de acolhimento de parentes e companheiras em situação de violência, seja pelo nosso olhar, pela expressão no rosto, num bater de palmas ou de tambor. Desde sempre, criamos estratégias inovadoras e revolucionárias para nos comunicar. Como as mulheres negras que, enquanto escravizadas, trançavam os cabelos com as rotas de fuga para os quilombos, ou as companheiras que ainda hoje usam o "apitaco" como forma de chamar atenção na comunidade quando uma mulher está sofrendo violência. Mas, muitas vezes, não acreditamos que o que fazemos é comunicação, pois o mundo das tecnologias e das comunicações dominado pelos homens brancos, ricos, cis heterossexuais, nos exclui e padroniza as formas de comunicar em seus modelos prontos e conservadores. Diante desse contexto, é interessante cada vez mais nos (re)apropriarmos das nossas formas de comunicar, longe desse padrão estabelecido.” (FÓRUM..., 2020, p. 71).

Uma das características mais marcantes nas pedagogias feministas com que tive contato nesta pesquisa foi a engenhosidade docente. A engenhosidade da docência feminista. Como se vê na citação do relatório do Fórum de Mulheres de Pernambuco de 2020, essa não é uma estratégia recente no contexto da luta das mulheres – a habilidade de comunicar o necessário mesmo em contextos muito adversos é algo construído há séculos. Como estratégia de luta, essa parece uma costura particularmente valiosa ao cruzarem-se as linhas dos feminismos com as da

educação. Toda educação pressupõe uma tradução dos saberes docentes e científicos de forma que se façam compreensíveis para alunas, alunas e alunos; com os feminismos não haveria de ser diferente. Pode, entretanto, ser necessário ainda mais critério. Pode ser necessária a dita engenhosidade.

O presente subcapítulo se dedica à compreensão das formas que essas, esses e essas docentes têm desenvolvido para que os saberes feministas cheguem às escolas. Busco descrever essa engenhosidade feminista e docente que identifiquei, mas também explorar algumas das estratégias, desafios e contradições que se apresentam no percurso desse trabalho docente feminista. Dou início a essa reflexão com as palavras de Maria Fernanda⁶⁹, professora de Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental.

“Propus uma atividade em que os estudantes classificaram ações ou emoções como características femininas, masculinas ou de ambos. Analisamos conjuntamente as classificações de cada grupo, e os estimulei a refletir sobre algumas de suas análises prévias, como por exemplo considerar ‘educar’ uma característica feminina.

[...] Foi uma prática em que não usei o termo ‘feminista’, e creio que também não tenha usado o termo ‘gênero’ em aula. São termos que atualmente estão envolvidos por polêmicas, e muitas vezes repulsa, indignação. Minha prática permitiu tratar de assuntos relacionados a gênero sem gerar uma barreira inicial que o uso de certos termos, infelizmente, pode gerar.”

Polêmica, repulsa e indignação: repercussões e sentimentos bastante conhecidos no contexto de avanço da agenda antigênero, seja em conjuntura local, nacional ou global. Como vinha discutindo ao longo do eixo acerca das temáticas abordadas em práticas feministas, percebi a predominância de assuntos mais palatáveis como um indicativo da leitura dos contextos mais ou menos receptivos – para além da ainda necessária instrumentação e letramento em distintos temas que se desdobram a partir da proposição do debate feminista. Do que trato aqui é de um passo estratégico diferente, que também diz respeito à identificação de contextos potencialmente refratários às temáticas feministas, mas que se constitui no desenvolvimento de táticas criativas e engenhosas.

Evitar as “palavras erradas” parece ser uma dessas táticas, como se observa no relato de Maria Fernanda. Com sua prática, exaltou ter podido abordar o debate

⁶⁹ Nome fictício. Parda, gênero feminino, na faixa dos 30 - 39 anos. Professora de Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública do Distrito Federal. Não sabe se se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado.

sobre papéis e performances de gênero sem causar estranhamento ou rejeição – sem acionar barreiras frequentemente criadas em reação ao uso da terminologia dos estudos feministas e de gênero. Assim também foi com Letícia³⁵, já mencionada no subcapítulo 5.1.3, que percebeu a necessidade de renomear seu projeto antes chamado de Semanas Feministas, adaptando-o ao novo contexto em que estava inserida – lá, seriam mais bem recebidas as Semanas das Mulheres.

Desenvolver essas estratégias depende do mapeamento dos terrenos para a identificação de potenciais obstáculos a serem transpostos. Não necessariamente através do enfrentamento direto, entretanto. Parte da ação política e educativa feminista, penso eu, depende do reconhecimento da audiência com quem se fala. Não se trata de leniência ou de renunciar valores em busca de consensos, mas sim do reconhecimento de que distintos grupos e sujeitos advêm de origens distintas e que não necessariamente há terrenos comuns compartilhados para estabelecer trocas. Quando se fala das pedagogias feministas que se desdobram na educação básica, há de se falar sobre avaliações diagnósticas – como aquela narrada sobre o trabalho de Alex⁶⁵, em 5.3. Ser capaz de identificar potenciais pontes e elementos de conexão: é disso que se trata o mapeamento de terrenos. Trata-se da busca estratégica por espaços para tensionar a hegemonia que homogeneiza a experiência e o entendimento dos indivíduos naquilo que diz respeito aos feminismos.

Não somente a escolha criteriosa da terminologia aparece como desdobramento dessa engenhosidade docente e feminista. Em entrevista, Cristiane²³ contou-me fazer avisos prévios sobre as aulas feministas que estão por chegar durante os anos letivos. Em combinação com a direção da escola e alinhada ao currículo estadual que lhe dá respaldo para o ensino dos feminismos como conteúdo de aula, Cristiane costuma preparar o alunado: *“Falo tipo: ‘Ó, na semana que vem vamos falar de feminismo.’ É uma orientação da direção isso, mas é uma postura minha também. Eu acho que de tanto levar porrada você acaba criando mecanismos, né? E aí, quando você já conversa assim, já vai preparando... É mais tranquilo”*.

“De tanto levar porrada”. Cristiane nomeia aí a experiência de ser feminista e do aprendizado que o antagonismo às estruturas custosamente ensina. Nas palavras de Sarah Ahmed encontro a definição desse aprendizado.

Quando você se torna feminista, descobre muito rapidamente: o que você busca pôr fim, algumas pessoas não reconhecem como

existente. [...] Grande parte do trabalho feminista e antirracista é a tentativa de convencer outros de que o sexismo e o racismo não acabaram; que o sexismo e o racismo são fundamentais para as injustiças do capitalismo tardio; que eles importam. Apenas falar sobre sexismo e racismo aqui e agora é recusar a desmobilização; é recusar envolver seu discurso em pós-feminismo ou pós-raça, o que exigiria o uso do tempo passado (naquela época) ou de um outro lugar (lá).

Até mesmo descrever algo como sexista e racista aqui e agora pode lhe causar problemas. Você denuncia estruturas; dizem que é coisa da sua cabeça. O que você descreve como material é descartado como mental. Acredito que aprendemos sobre materialidade a partir dessas recusas [...]. E pense ainda no que é requisitado: o trabalho político necessário de ter que insistir que o que estamos descrevendo não é apenas o que estamos sentindo ou pensando. Um movimento feminista depende de nossa capacidade de continuar insistindo em algo: a existência contínua das coisas que desejamos encerrar. O trabalho dessa insistência é o que [...] aprendemos ao sermos feministas. (AHMED, 2017, p. 6, tradução minha).

A docência feminista é um trabalho que exige insistência – porque também se aprende a partir das reações negativas, refratárias ou até agressivas; porque a violência ensina (AHMED, 2017). Se não pela experiência própria, pelo medo do que se sabe possível. No caso da professora Patrícia⁵⁵, foi a ascensão da extrema direita ao poder em 2018 e um cerceamento da liberdade de cátedra de seu companheiro que lhe provocaram um constrangimento e uma necessidade de manter-se alerta. Foram os efeitos notáveis do avanço conservador que provocaram Patrícia a adaptar seu modo de expressar-se:

“Até, digamos assim, 2018, era super tranquilo. Nunca me incomodei com nada, podia falar o que eu bem entendesse [em aula]. Dependia sempre do jeito que tu fala, né? Então, podia discutir várias coisas, discutia questão de política, de eleição, discutia tudo com eles, assim. Até porque era uma coisa que eles traziam também de casa. Então, nunca tive assim nenhum problema.

*A partir de 2018, eu também não tive **problema**, tá? Só que... eu confesso que **a partir de 2018 eu fiquei mais cuidadosa**. Porque o que eu via assim é que, principalmente na [região onde leciona, bastante conservadora]. Eu tinha vários pais, vários alunos que eram bolsonaristas. E eu comecei a tomar mais cuidado com esse tipo de coisa. Porque... até nem tanto por minha causa, mas porque também veio o Carlos⁷⁰, né, meu companheiro [que também é professor de História], ele teve uma situação na escola que ele comentou alguma coisa de*

⁷⁰ Nome fictício.

*eleição em 2018 e a escola pediu pra que ele não se posicionasse mais politicamente. E aí, até então, não foi relativo a mim, mas eu também fiquei um pouco, assim, sabe? Como eu posso dizer... **constrangida** em relação a isso.”*

Parte da plataforma eleitoral de Jair Bolsonaro em 2018 sustentou-se no controle e perseguição contra docentes, notadamente aqueles da escola básica acusados de “doutrinação marxista e de ideologia de gênero”. É nesse contexto, em que a modernização conservadora avançava como projeto político e educacional, que Patrícia contou-me ter-se sentido constrangida e impelida a desenvolver outros mecanismos e estratégias, de forma que pudesse seguir exercitando sua pedagogia feminista.

Observar essa resposta aos fenômenos mais amplos auxilia a afastar um olhar que puramente romantize a necessidade de feministas serem engenhosas/es/os na construção do ensino para a transformação da realidade. Identifico tal engenhosidade, entretanto, como produção de teoria e prática feministas no e a partir do cotidiano (AHMED, 2017). E, por isso, exige esse reconhecimento. Ainda, enquanto prática educativa, se requer também o reconhecimento do caráter criativo da docência (LADSON-BILLINGS, 2008) – do “jogo de cintura” e da abertura a adaptar seus saberes à forma que será mais bem recebida e compreendida pelos sujeitos aprendentes.

Da mesma forma, a engenhosidade diz respeito à capacidade de estabelecer conexões com a agenda feminista em diferentes situações. Conforme discutia no eixo analítico 5.1, sobre as motivações para a criação dessas práticas, para além da proposição organizada em projetos – e, muitas vezes, de grandes proporções na comunidade escolar –, o trabalho docente feminista muitas vezes se manifesta na resposta às dinâmicas desiguais que surgem no próprio contexto local. Muitas vezes se trata de uma resposta espontânea e não antecipada, mas que se constitui na costura da vigilância feminista com a habilidade de desdobrá-la em ação. Essa é uma manifestação do “jogo de cintura” da docência feminista, que não somente identifica situações problemáticas, mas que desenvolve estratégias para promover pequenas revoluções no cotidiano. Nas palavras de Rose⁴⁹, professora de Educação Infantil, muito do trabalho de desconstrução das estruturas sexistas na educação “*É um trabalho de formiguinha, demorado, mas potente.*”

Esse reconhecimento da potência das pedagogias feministas é algo compartilhado pelas/os/us participantes da pesquisa. Mais do que isso, foi possível identificar reflexos do trabalho docente feminista apaixonado e encarnado (MANICOM, 1992; hooks, 2013) de que eu falava ainda no referencial teórico desta tese. Entre essas docentes, há uma empolgação compartilhada no que diz respeito à possibilidade de realizar tais práticas, em vê-las ecoando e em socializar essas experiências – como o fizeram através da participação dessa pesquisa. Não foram raros os comentários deixados ao final do formulário agradecendo a oportunidade de falarem sobre suas práticas e afirmando a alegria por haver pesquisas como essa sendo feitas. Nas entrevistas, a sensação era a mesma: não havia pressa para terminar suas contribuições e reforçavam o quanto estavam gostando daquele momento.

É notável ali o prazer. Audre Lorde (2019) e bell hooks (2020b) contribuíram com a teoria feminista negra ao propor o erótico e o amor como motores e frutos da libertação. Nessa perspectiva, percebo o exercício da docência feminista como uma possibilidade de renúncia ao sofrimento – não somente àquele que diz respeito às opressões estruturais de herança patriarcal, mas também ao sofrimento que se vê tão profundamente entranhado na prática docente. Aquele também recorrente de desigualdades estruturais, em um entrecruzamento de forças neoliberais e conservadoras, e que se manifesta nas subjetividades esgotadas pela intensificação do trabalho docente (APPLE, 1996). Há, nesse trabalho encarnado, na práxis feminista, um espaço para elaborar o sofrimento e produzir alegria e prazer. Não se trata da negação da existência do doloroso e injusto – mesmo porque é a urgência de transformação da realidade que motiva o fazer feminista –, mas da criação de possibilidades em que a luta, a justiça social e o prazer não sejam mutuamente excludentes.

Para muitas docentes, esse profundo envolvimento acaba tornando-se uma espécie de identidade. Clarice³⁹, professora de Matemática, contou-me entre risadas que se tornou “*a louca do gênero*” em sua escola. A percepção externa, de colegas e discentes, variava entre identificá-la como referência habilitada para discutir temáticas polêmicas e, de forma mais disfarçada, uma crítica à insistência/contundência nessas discussões. Ali, Clarice assumiu-se como “*a professora feminista*” da escola e relata muita satisfação no desenvolvimento de muitas das práticas que planeja.

É relevante observar que os efeitos do macro contexto sociopolítico não se deram da mesma forma em diferentes realidades locais. Enquanto docentes como Patrícia e seu companheiro perceberam-se constrangidos e, em alguma medida, tolhidos no pleno exercício de sua liberdade de cátedra, houve docentes que não anunciavam preocupação ou mudança alguma no cenário de seu fazer feminista nas escolas. O exemplo de Clarice é simbólico, porque diz respeito à educação ofertada em escolas privadas de cunho progressista.

Em sua realidade, Clarice relatou nunca ter vivido resistência contra a construção de propostas feministas e/ou de educação para a equidade de gênero. Havia em seu contexto, inclusive, o encorajamento e a valorização por parte das equipes gestoras para o trabalho da *“louca do gênero”*. Em sua percepção, suas propostas eram recebidas de forma tranquila e bem-vinda. Não surpreende que essa percepção se dê em um ambiente escolar relativamente progressista, permeado pela branquitude de classes médias e médias-altas, e que a reflexão sobre o rechaço se faça ausente. Enquanto muitas escolas – notadamente públicas – têm sido interpeladas por políticas conservadoras e autoritárias, junto da perseguição a docentes, há contextos estritos e privilegiados em que esse tema sequer se apresenta. Esse foi o caso de Clarice.

Por outro lado, e essa é uma contradição significativa nessa constatação, ao relatar as possibilidades de colaboração com outras professoras feministas, Clarice denuncia também uma lógica que dificulta a expansão desse tipo de iniciativas. Uma lógica que vivencia intensamente nas escolas particulares em que atua, mas que não se restringe a elas. Remontando à intensificação e precarização do trabalho docente (APPLE, 1996) – que impede a romantização do prazer legitimamente possível de ser encontrado na práxis feminista –, Clarice denuncia as dificuldades que encontra no cotidiano de docente.

“Sim, existe colaboração e é muito bom quando rola. Mas aproveito o espaço para dizer que existe também uma lógica – que é uma lógica cada vez mais presente na escola – que é a individualização do trabalho. A gente não tem espaço de planejamento, a gente não tem espaço para ficar na escola juntos, a gente não tem espaço para basicamente nada. E então o que acontece é que, na maior parte das vezes, a gente planeja aula o mais rápido que der. Às vezes tendo que fazer coisas que não é exatamente o que a gente, gostaria, sabe?

E daí acaba que a gente se coloca no lugar de solidão. Porque a gente não consegue encontrar outros espaços, sabe? Não, não consegue. Então, a gente até pensa ‘Nossa, que lindo.

Vou planejar junto com essa pessoa.’ Mas é um... é bem às vezes, porque nem tem hora, sabe? E quando tem uma hora para planejar, essa hora não é paga. Sabe, então, assim, eu acho que é importante pensar que existe um esforço que é a gente que faz. Por exemplo, eu e a Fran⁷¹ [colega e parceira na docência feminista]: a gente o tempo inteiro fica se ajudando. Eu ajudo no projeto dela, ela no meu. Nenhuma das duas é paga nem para se ajudar e nem na nossa hora-planejamento. A gente faz isso porque a gente se encontrou, a gente se apoia, sabe? Não é porque existe um esforço institucional para que isso aconteça.”

Clarice denuncia aí condições de trabalho que precarizam o exercício da docência e imprimem sofrimento através da solidão e sobrecarga. Essas são manifestações do avanço da lógica neoliberal sobre os sistemas educacionais, desdobradas em regimes intensos e tecnicizados, que descaracterizam o trabalho docente de sua concepção intelectual e impõem ritmos industriais a uma ocupação que depende de tempos múltiplos e subjetivos (APPLE, 1996; CONNELL, 2003).

Para além disso, entretanto, é possível analisar essa constatação a partir da docência feminista, especificamente. Outra lógica que reside também nessa dinâmica é a de que se não houver “a louca do gênero” pessoalmente disposta, há grandes chances de que as pedagogias feministas não emergjam nos contextos escolares. Esse é um fenômeno particularmente vil quando observado em instituições escolares que valorizam e se promovem através de iniciativas como as de Clarice. Há reconhecimento da importância dos trabalhos desenvolvidos e encorajamento por parte das equipes gestoras e, no entanto, não há suporte às demandas correspondentes.

Um dos comentários recebidos ao fim do formulário reflete esse movimento complementar, em que além de não haver projeto político-pedagógico e condições de trabalho para o desenvolvimento de práticas feministas, há também uma dependência da boa vontade-sacrifício de docentes comprometidos com a pauta para que elas ocorram. Essa é a interpretação que faço da colocação de Debora⁷², que costumava realizar práticas de conscientização sobre a violência contra a mulher até deixar a docência e passar a ocupar outra função na escola: *“Depois que eu saí de sala de aula nenhum outro trabalho com esses temas foi desenvolvido onde trabalho.”*

⁷¹ Nome fictício.

⁷² Nome fictício. Parda, gênero feminino, na faixa dos 50 - 59 anos. Ex-professora de anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola estadual do Distrito Federal. Se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado.

O trabalho desenvolvido nesta tese, em muito, se presta para valorizar as iniciativas de diferentes sujeitos de muitas partes do Brasil que têm se mobilizado para levar os feminismos a suas alunas, alunes e alunos. Percebo nos relatos de suas práticas as manifestações de uma pedagogia da esperança (FREIRE, 2022), de esperança feminista (DINIZ; GEBARA, 2022). Como pesquisa de esperança que pretendia realizar, reforço a importância de reconhecer o quão inspiradoras são essas experiências. E, ao mesmo tempo, através da análise relacional, retomo a importância do “testemunho da negatividade” (APPLE, 1999), ao explorar contradições que perpassam esse trabalho no contexto da modernização conservadora.

Porque a narrativa dos grupos hegemônicos é sempre muito convincente (GRAMSCI, 1999), é possível que as investidas individuais sejam louvadas como demonstrações de determinação, iniciativa e comprometimento. Supondo-se falar de ambientes receptivos ou não-refratários às agendas feministas, claro. Essa pode ser, inclusive, uma retórica capaz de envolver docentes a partir da perspectiva da distinção. O individualismo neoliberal faz-nos sentir únicos e especiais, diferentes dos demais (DIANGELO, 2018), e o sistema que compreende essa lógica pode, também, beneficiar-se da “*professora feminista*” que se desdobra em muitas a partir do reconhecimento recebido. Os lugares ocupados são complexos e os feminismos liberais já provaram que é possível fazer uso das pautas coletivas em favor de interesses individuais ou corporativos (MOELLER, 2018).

Nesse sentido, chamo a atenção para mais um movimento observado nos dados da pesquisa: o uso de materiais culturais e informativos de suporte pedagógico. Foram citados pelas/os/us participantes o uso de livros como “50 Brasileiras Incríveis para Conhecer Antes de Crescer” (THOMÉ, 2018), “As Cientistas: 50 mulheres que mudaram o mundo” (IGNOTOFSKY, 2017), “Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes”, versões 1 e 2 (FAVILLI; CAVALLO, 2017; 2018), “Extraordinárias: Mulheres que revolucionaram o Brasil” (SOUZA; CARRARO, 2017) e “Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã” (YOUSAFZAI, 2013). O que têm em comum as obras, algumas referidas mais de uma vez, é justamente o propósito de visibilizar as contribuições de mulheres à sociedade e demandar a representatividade – elemento explorado como a temática mais frequentemente abordada pelos docentes em suas práticas. Além disso, essas obras têm em comum a época de suas publicações.

Desde os anos 2010, o mercado editorial brasileiro e mundial vem respondendo aos avanços e popularização das pautas feministas. A disseminação das ideias, a aposta em editorações nichadas de autorias femininas e feministas e o aumento da conscientização coletiva são fatores apontados como mobilizadores dessa transformação (ALVES JÚNIOR, 2021). A percepção de mulheres vinculadas ao mercado editorial é de que há uma procura crescente e exponencial por livros de teor feminista (não necessariamente sobre os feminismos), além da redescoberta de obras já clássicas, como o trabalho de Angela Davis (Idem). Perceber tais respostas do mercado traz à tona as contradições que ocorrem nos movimentos de disputa por hegemonia.

Ao mesmo tempo em que se comemora a ascensão da produção de mulheres autoras e da história de mulheres como foco de publicações, há de se fazer o contraponto sobre as possibilidades da domesticação dessas conquistas. Não seria possível apontar o caráter mais “palatável” das obras citadas, da mesma forma a que me referia ao conteúdo de algumas práticas em paralelo a outras? Ou seria esse um movimento de abertura de portas há muito trancadas que, aos poucos, hão de se escancarar a tensionamentos ainda mais radicalizantes em termos feministas?

A hegemonia é um processo contínuo e mutável. Para Raymond Williams, “A realidade de toda hegemonia, em seu sentido político e cultural, é que, ainda que por definição seja sempre dominante, jamais o é de um modo total ou exclusivo.” (2000, p. 135). Nessa perspectiva, os movimentos de resistência são, para além de potenciais rupturas nos sistemas de opressão, provocações à resposta dos grupos hegemônicos, uma vez que sua manutenção jamais está garantida. Diante do tensionamento de forças contra-hegemônicas, “[...] a função hegemônica decisiva é controlá-las, transformá-las ou até mesmo incorporá-las.” (Idem).

Não creio haver uma resposta certa ou tranquilizante a essa contradição. Ao mesmo tempo em que avançamos, como agentes políticas de transformação, na popularização do pensamento e da ação feminista (inclusive através da conquista dos espaços editoriais), vivenciamos a incorporação de parcelas específicas e convenientes dessas pautas por setores do mercado, políticos e mesmo religiosos. Os feminismos também viram produto no capitalismo, mesmo que a partir de uma leitura ideológica parcial e universalizante (HALL, 2003) de seus ideários. Contar a história de mulheres notáveis pode ser uma dessas manifestações contraditórias, se situadas como exceções a uma norma desimportante e desprovida de potência.

Não posso afirmar, entretanto, que os usos feitos desse tipo de produção corroborem apenas uma faceta “amigável”/vendável dos feminismos. É fato que minha pesquisa apontou exemplos do oposto, inclusive com alguns tensionamentos interseccionais feitos a partir dos materiais citados.

Sinalizo as contradições porque são inerentes aos processos e, para além de ser tarefa epistemológica (WEINER, 1994; hooks, 2019a; APPLE; AU; GANDIN, 2011), porque são o que faz avançar a reflexão e a ação feministas. O lado esperançoso da análise – do otimismo da vontade (GRAMSCI, 1999) –, entretanto, auxilia a interpretar a partir do caminho do estabelecimento de verdades no senso comum. Como assume Gramsci (1999), “[...]o senso comum é grosseiramente misonéista e conservador, e [...] inserir nele uma nova verdade é prova de que tal verdade tem uma grande força de expansividade e de evidência.” (p. 118).

É possível inferir que, como demonstra o desenrolar do fazer feminista na educação, a importância de reconhecer as contribuições das mulheres à sociedade é uma verdade inserida no senso comum contemporâneo. E docentes da educação básica têm sido agentes dessa transformação.

Mais do que isso, de forma majoritária, o que observo é que levar os feminismos às salas de aula tem sido um movimento de construção e resgate de estratégias engenhosas, de pertencimentos comunitários e de responsabilização coletiva. Mesmo que advindos de iniciativas individuais, carregam pautas coletivas. Em seus desdobramentos, inclusive, não fica em evidência o “eu” – é notável o efeito do plural. É desses efeitos, desses ecos, que pretendo tratar no subcapítulo analítico a seguir.

5.4.2 Reverberações: engajamento, comunidades de aprendizagem e contradições de ensinar o que nem todo mundo quer aprender

Em uma questão aberta, propus que docentes se posicionassem sobre aquilo que lhes pareciam resultados positivos de suas práticas. Inspirei-me no trabalho de Gloria Ladson-Billings (2008), já apresentado anteriormente, que analisa o “ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas” a partir de práticas que viabilizam o acesso de estudantes ao desempenho escolar, à competência cultural e à crítica social. Não buscava, com essa questão, respostas rígidas ou fórmulas para o que a sociedade

meritocrata considera como “sucesso” ou “bons resultados”, tampouco definir em que esse sucesso se configuraria. Os parâmetros de Ladson-Billings são indicativos relevantes e advêm de sua análise, inspirando o que aqui pretendia, entretanto, minha proposta era o esquadrinhamento de possibilidades do que é ser “bem-sucedido” de acordo com essas, esses e essas docentes. Poderiam ser tanto manifestações daquilo em que cada aluna/e/o em sua individualidade tem maior afinidade, quanto do que concerne aos interesses coletivos de justiça social. A própria percepção acerca do que é um resultado positivo das aulas propostas já é um indicativo relevante a ser observado – o que se busca como efeito quando se leva a perspectiva feminista às salas de aula? E, para além disso, que efeitos são elencados como aquilo que de fato acontece uma vez que as pedagogias feministas são levadas às escolas? Foi a partir desse interesse que constituí este eixo de análise.

Frente a tais respostas, realizei mais uma vez a análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006). Abaixo, apresento um quadro que sistematiza essa análise a partir dos indicativos de sucesso narrados pelos/as/os docentes e reunidos sob temas afins por mim. Note-se que a somatória total é maior do que o número de práticas investigadas, pois algumas respostas contemplavam mais de um indicativo.

Quadro 7 - Indicativos de Sucesso das Práticas Pedagógicas Feministas

Indicativo de Sucesso das Práticas Feministas	Incidência nas respostas
Engajamento do alunado durante as aulas	58
Mudança de atitudes do alunado	28
Discussão bem-feita pelo/a/u docente e importância da prática	22
Constituição de rede de apoio e espaço seguro	9
Construção compartilhada de conceitos	8
Engajamento da comunidade escolar (famílias e/ou equipe pedagógica)	8
Reconhecimento externo com prêmios e repercussão midiática	6
Replicabilidade do projeto	5
Estudantes egressos/as bem-sucedidos/as no mundo acadêmico e do trabalho	1

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Como resultado positivo mais citado pelos docentes, figura o engajamento do alunado nas práticas educativas feministas. De fato, conquistar o engajamento de crianças e jovens em tempos de *TikTok* pode ser mesmo um sinônimo de sucesso. Desde uma perspectiva capitalista e neoliberal, as mídias sociais têm-se organizado e submetido os sujeitos à adequação aos algoritmos. Através de plataformas como o *Instagram* e o *TikTok*, cria-se um senso de comunidade que é regulado por e dependente dos números (de usuários e de suas interações) para que seja maximizado o engajamento (PINHEIRO-MACHADO; VARGAS-MAIA, 2023). Capturar a atenção é não somente efeito e propósito, mas é também moeda. E as subjetividades têm sido perpassadas exponencialmente por essa dinâmica.

Em contextos hegemônicos, o uso excessivo das telas e a constituição dos *smartphones* como uma extensão dos corpos já é uma realidade estabelecida. Pesquisas recentes sobre o uso de mídias sociais indicam os desafios a que a geração de crianças, pré-adolescentes e adolescentes da contemporaneidade têm sido expostas: tanto em relação ao desenvolvimento cognitivo, de comunicação e das habilidades de atenção (RAMOS, 2023), quanto em relação a habilidades biopsicossociais, como o desenvolvimento de empatia, autocontrole, assertividade e abordagem afetiva (ANDRETTA *et al.*, 2021). A exposição constante às telas e a conteúdos frequentemente breves e superficiais (em termos de profundidade dos debates promovidos), tem causado consequências, que foram, em muito, agravadas pelo período de longa exposição às telas durante o isolamento social e o ensino remoto emergencial.

Diante disso, a percepção docente de que suas alunas, alunos e alunas envolvem-se com as propostas realizadas é um indicativo de que têm sido bem-sucedidas as iniciativas de conectar-se à realidade do alunado para que se desenvolvam as pedagogias feministas. É o engajamento em seu sentido freireano, que se imbui da mobilização de resistências para a “reivindicação da justiça” (FREIRE, 2022, p. 58). É parte do processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, é efeito da ação docente.

Renato⁴², que relatou uma prática em que contrastava com estudantes as percepções díspares entre o comportamento sexual de mulheres e homens, percebeu sua prática como bem-sucedida em função da atenção e dos afetos mobilizados – do

engajamento. Para ele, “[...] o choque causado mobiliza a atenção e sobretudo afetos dos alunos e alunas que se inserem no debate não só com ideias mas com seus corpos e visões de mundo diretamente. O diálogo, e mesmo as discussões mais duras, são necessárias mas cada vez mais raras na apatia produzida pelos regimes escolares. Esta prática foi o oposto deste quadro.” Chamando atenção para a escola que não mobiliza, para as práticas educativas que naturalizam a apatia, Renato demonstra a importância da pedagogia que gere engajamento. Em sua perspectiva, são essas as estratégias que provocam alunas, alunes e alunos a posicionarem-se e desenvolver suas visões de mundo.

Assim como Renato, outros docentes exaltaram o engajamento como oportunidade de reflexão e construção compartilhada de conhecimento. De acordo com Daniel⁷³, centralizar as experiências e as contribuições de mulheres à sociedade foi uma prática bem-sucedida porque, através do engajamento nas discussões, pôde observar o surgimento de “conclusões autênticas dos alunos”. Não se trata, portanto, da avaliação que testa o desempenho em respostas padronizadas, mas daquela que está atenta à compreensão e desenvolvimento autônomo de consciência crítica do alunado (LADSON-BILLINGS, 2008).

Ainda, a criatividade e engenhosidade discutidas no eixo analítico anterior também podem ser observadas no trabalho docente feminista que logrou criar espaços de conexão e aprendizado mesmo durante a época do ensino remoto emergencial (ERE). Essa é a ação que respondeu ao contexto macro que aturdiu docentes do Brasil e do mundo durante os anos de 2020 e 2021, especialmente: o isolamento em função da pandemia de covid-19. Embora não pretenda dar conta do retrato da educação que ocorreu durante o período de ensino remoto, sinalizo que seis das práticas relatadas foram indicadas como atividades desta época. Houve, portanto, resistência docente que, apesar das imensas contingências estruturais impostas aos sistemas educacionais, deu seguimento às iniciativas feministas na educação e relatou o engajamento do alunado como resultado positivo. Algumas dessas podem ser ilustradas no relato de Tainã³⁶.

“Em 2020, produzi uma Mostra Virtual de contações de histórias a partir de bonecas negras inspiradas em narrativas de 7 mulheres negras potentes na história do Brasil. Meus alunos se mobilizaram com as questões feministas e de negritude e surgiram diversas reflexões

⁷³ Branco, gênero masculino, na faixa dos 30 - 39 anos. Professor de Língua Alemã para os anos finais do Ensino Fundamental em escola pública federal de Porto Alegre (RS). Se considera feminista e não integra nenhum coletivo organizado.

sobre as histórias ouvidas. [...] Mesmo em ERE e com baixa adesão às tecnologias, meus alunos se mobilizaram para assistirem à Mostra Virtual proposta. Cada um que assistiu indicou para um colega, mantendo o ciclo de nossas reflexões. Por esse motivo, decidi realizá-la também em 2021 [...].”

Na fala de Tainã, para além do relato que exalta o engajamento do alunado, chama a atenção a percepção de expansão – dos ecos – da proposta feita. As/es/os estudantes envolveram-se a ponto de passarem adiante e recomendarem a experiência a colegas, mesmo durante a pandemia. São sinais de que a mostra elaborada pela professora fez sentido e foi capaz de conectar-se com alunes, mas não somente: foi capaz de acionar o senso de comunidade.

A partir dos resultados encontrados, constato que um dos principais ecos das pedagogias feministas pesquisadas é justamente a constituição de comunidades de aprendizagem. Como espaços seguros para que se possa demonstrar não saber e mostrar-se vulnerável, as comunidades de aprendizagem são definidas por bell hooks (2020a) a partir de uma perspectiva de colaboração, parceria, empatia e horizontalidade. De acordo com a autora, nesses espaços constituem-se trocas de saberes entre docente e discentes, em que a hierarquia rígida dos métodos tradicionais é desafiada. Assim como Paulo Freire (1987; 2022) e Gloria Ladson-Billings (2008), hooks exalta a importância dos saberes que se conectam à realidade, vivências e cultura do alunado. Suas experiências importam não como veículos para ensinar “o que importa”, mas como parte legítima do que se constrói no processo coletivo de aprendizagem. Para bell hooks, “Uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber as histórias uns dos outros; é um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações.” (hooks, 2020, p. 67).

Nas práticas que estudei, foi possível observar vários indicativos da constituição de comunidades de aprendizagem, descritos pelas/us/os docentes como aprendizados valiosos. Para além do engajamento do alunado, que figurou como o indicativo de sucesso mais citado, considero elementos formadores de comunidades também a percepção sobre a constituição de redes de apoio e espaços seguros, o engajamento da comunidade escolar mais ampla, as mudanças de atitudes do alunado e a construção compartilhada de conceitos.

Um exemplo dessa multiplicidade de indicadores pode ser observado no relato de Gabriela³⁴, cujo projeto incluía o trabalho sobre o livro “Quarto de Despejo:

diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, com seu grupo de estudantes do 9º ano.

“[...] o texto de Carolina Maria de Jesus virou assunto na casa dos alunos. Esse é outro momento que deixa a professora de literatura satisfeita: quando a leitura extravasa o ‘exercício escolar’ e ganha vida, torna-se atividade letrada autêntica. Os estudantes leram e comentaram com seus familiares sobre a leitura. Muitos trouxeram o relato de que, embora não tenham passado por nada parecido com o que a autora passou, ao conversarem com seus familiares, descobriram que seus pais ou avós tinham passado por isso. Uma aluna, chorando, falou que ‘é muito triste saber que alguém que a gente ama tanto tenha passado por algo assim’. A conclusão que surge daí vai ao encontro daquilo que proponho como professora: a literatura - capaz de me colocar no lugar do outro, como exercício empático - fez com que os alunos pensassem que ninguém, absolutamente ninguém deve passar pela fome, pela pobreza e pela violência. Não é justo um mundo tão desigual - e aqui falamos de classe, de raça e de gênero, temas que emergiram no seminário, mas que também foram motivo de conversa ao longo do ano letivo.”

Transcendendo o espaço físico da sala de aula, a proposta de Gabriela alcançou membros das famílias de alunas, alunos e alunas. A leitura da história de Carolina, um texto autobiográfico das vivências de uma mulher negra mãe, moradora de uma favela e catadora de papel, tornou-se elemento de conexão para o reconhecimento das realidades próprias e alheias, assim como para a conscientização coletiva. Houve ali, como em outras práticas investigadas, o estabelecimento de conexões de significados para com a comunidade escolar além dos estudantes – um simultâneo do fazer sentido entre os conteúdos prescritos da Literatura e aqueles da sensibilização e politização feminista.

O choro da aluna também demonstra essa sensibilização decorrente das pedagogias feministas: apropriar-se da realidade injusta não é tarefa simples. Muitos dos relatos retratam também as comunidades se formando como espaços seguros para dar vazão a experiências guardadas pela vergonha e pelo medo, novamente ancorados na possibilidade de mostrar-se vulnerável e saber-se acolhida/e/o.

Uma professora participante da pesquisa, que tomou conhecimento do formulário a partir da divulgação feita através do *Twitter*, passou a ser parte das pessoas seguidas por mim nessa rede social. Junto de muitos outros, a professora integra um movimento de docentes da educação básica que compartilham experiências e reflexões sobre o cotidiano escolar nas redes sociais. Um dia, uma postagem sua chamou-me atenção. Perguntei se poderia incorporá-la às reflexões de minha tese e concordou, desde que não fosse identificada. Sua postagem, exposta na Figura 11, ilustra o sofrido que pode vir à tona uma vez que se abram esses espaços em sala de aula.

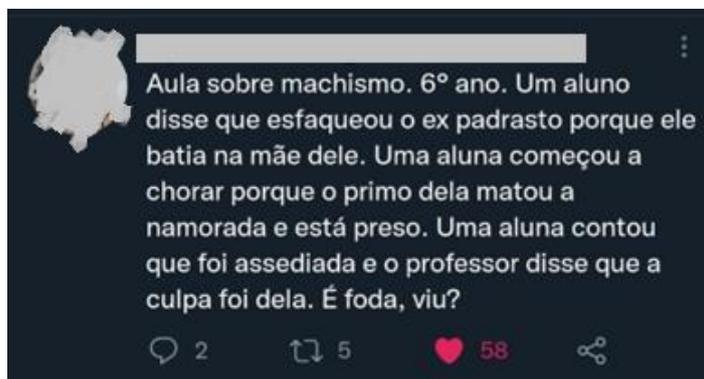


Figura 11 - Captura de tela de postagem de professora participante da pesquisa

Fonte: Coletado pela autora, 2022.

Ingrid⁷⁴, ainda durante o ensino remoto emergencial, também se deparou com confissões provocadas pela prática feminista que desenvolveu. A partir de uma instalação artística virtual com a temática “mulher”, contou ter-se deparado com a abertura de um espaço em que estudantes passaram a falar “[...] do abuso infantil, da pobreza menstrual e o relato mais impactante foi de uma aluna que foi abusada por um ex-colega em uma festa, na frente de todos os outros e ninguém fez nada.”.

Aprender o que são o machismo e a misoginia pode ser oportunidade de ressignificar as próprias experiências – o que é, frequentemente, doloroso. Penso nessas vivências – e nas tantas que já vivi eu mesma, como protagonista de minhas dores ressignificadas ou como coadjuvante no suporte aos “dar-se conta” alheios – e sinto o peso do que ocorre nesses círculos. Sei do desalento. E lembro das palavras de Eduardo Galeano, em entrevista que deu em 2012.

Sou otimista das oito às dez; pessimista até as doze, às duas da tarde recupero o otimismo, depois perco. Não acredito em otimismo impassível, parece-me desumano. Nós, pessoas de carne e osso, estamos condenadas a esse choque. E outras vezes a nossa fé cai, às vezes não a encontramos, a perdemos. Te digo, às vezes sou

⁷⁴ Preta, gênero feminino, na faixa dos 30-39 anos. Professora de Artes para o Ensino Médio em uma escola privada de cunho confessional em Santa Cruz do Sul, RS. Não se considera feminista e integra o Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance.

otimista e às vezes não, às vezes fico deprimido, meu ânimo desaba, tenho crises, às vezes me sinto mal. Não acredito em falso otimismo ou em pessoas que dizem que nunca ficam deprimidas. [...] Quem não desanima me parece suspeito. Acredito que todos temos o direito de nos desanimarmos. [...] E isso não diz mal de ninguém, muito pelo contrário. [...] **Compartilhar o desalento é uma forma de trabalhar pela esperança coletiva que se baseará também nas debilidades humanas, não somente em nossas potências.** (GALEANO, 2012, online, tradução minha, grifo meu).

Recorro aqui novamente à reparação, que é, para Debora Diniz e Ivone Gebara (2022, p. 139), “um refazer da história”. Não por apagá-la, mas justamente por reconhecer as debilidades humanas e nutrir a capacidade de reconstruir caminhos possíveis. Esse é um dos ecos das pedagogias feministas que são construídas nas escolas: a oportunidade de reparar o que as estruturas de poder causam aos corpos e às subjetividades de alunas, alunes e alunos. A oportunidade de apropriar-se dos vocabulários, dos direitos, da compreensão de mundo que pode passar a transformar-se no momento mesmo em que o descobrir de alternativas possíveis “[...] vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então.” (FREIRE, 2022, p. 38).

Para além do fazer feminista que estabelece redes de apoio e espaços seguros, as escolas e equipes pedagógicas, de modo geral, são estatisticamente espaço e agentes de reparação. Progressivamente, têm sido reconhecidas como um recurso valioso na proteção de crianças e jovens contra abusos, sendo uma fonte frequente de denúncias em casos encaminhados e investigados por serviços de proteção à infância (OLIVEIRA; SILVA; MAIO, 2020; CROSSON-TOWER, 2003). Pertencer a uma comunidade escolar, de forma mais ampla e genérica, já se constitui como fator de proteção. Pertencer a comunidades de aprendizagem pode significar expandir essa proteção a partir da conscientização e acolhimento de si e dos demais.

A constituição dessas transformações, entretanto, não é um processo simples, tampouco rápido. Paulo Freire (2022) anunciava que a mudança de compreensão, embora fundamental, não significa a mudança do concreto. E, nesse sentido, chamou-me atenção que os participantes tenham também indicado como elemento positivo resultante de suas práticas as mudanças de atitudes do alunado. De forma sensível, Patrícia⁵⁵ demonstrou reflexão sobre os tempos necessários para isso.

“Os processos em educação são uma coisa muito louca, né? Porque... Tu não vai ver o aluno saindo no outro dia com uma camiseta assim ‘sou feminista’! Mas são coisas pequenas que eles vão te contando no dia a dia assim, né?”

Teve essa aluna que foi em uma mecânica e viu uma menina xingando um dos funcionários que estava implicando com ela [por ser mulher naquele espaço]. A menina falou tipo ‘lugar de mulher é onde ela quiser’. E a minha aluna ficou tipo ‘uau!!!!’. Teve um impacto sobre ela que foi muito legal, né? E ela veio me contar. Então são dessas pequenas coisas que eles vão te contando e tu vai te dando conta.”

Marta²⁵ também apontou mudanças, essas observadas nas dinâmicas do cotidiano escolar. *“Depois de um debate acalorado, observei que ao longo do ano, as alunas começaram a pedir para debater mais sobre assuntos como o feminismo e sexualidade, e os meninos começaram a escutar mais o que as meninas falavam, ao invés de dizer como elas deveriam agir.”* Junto delas, 26 outros docentes sinalizaram transformações positivas na convivência, nas práticas desportivas, na escuta e na expressão dos estudantes. Embora não se possa atribuir de forma absoluta as mudanças observadas como resultados das iniciativas pedagógicas relatadas (assim como ocorre com muito do processo educativo, no geral), os retornos levados por estudantes às próprias docentes são potentes indicativos de suas influências.

E porque são não somente comunidades construídas, mas comunidades *de aprendizagem*, aparece também a construção compartilhada de conhecimentos como um dos efeitos advindos das pedagogias feministas. Os conhecimentos, entretanto, não dizem respeito estritamente à resposta adequada a um teste, mas ao ser e estar no mundo de forma criticamente comprometida.

Essa não é uma percepção romantizada que ignora a importância do “conhecimento oficial” nos processos educacionais – desde uma perspectiva crítica e contra-hegemônica do que signifique esse conhecimento (APPLE, 1997). É, sim, uma compreensão que percebe as pedagogias feministas como parte fundante da educação culturalmente relevante concebida por Gloria Ladson-Billings (2008), em que se faz capaz de sustentar o tripé do desempenho escolar, da competência cultural e da crítica social. A pedagogia feminista viabiliza esse processo, o que também fica evidente nas falas de professoras como Clarice³⁹, que responde ao questionamento acerca do sucesso de sua prática da seguinte forma: *“[...] os objetivos da aula foram alcançados: de forma geral, conseguimos entender a relação parte-todo, levantar hipóteses do*

motivo de serem tão poucas mulheres nesses espaços e realizar comparações utilizando argumentos baseados na matemática.”. Em sua fala, não há separação do que é o conhecimento “que realmente importa” e da conscientização feminista – o saber matemático é construído junto dessa compreensão de mundo.

Chamo atenção, ainda, à primeira pessoa do plural utilizada por Clarice em seu relato: *“conseguimos entender a relação parte-todo”*. Essa concepção de construção compartilhada não foi uma constante dentre as respostas obtidas. Houve uma parcela de participantes que, ao argumentar o sucesso de suas práticas, enfocou a desenvoltura de suas próprias explicações ou a importância da promoção de práticas como aquelas. A resposta de Eduardo⁶⁴ acerca dos efeitos de sua prática é um exemplo possível de ser trazido.

Discutido na seção 5.3 como exemplo de agente político responsável por um debate interseccional em sua aula, Eduardo deu a seguinte resposta ao questionamento “Por que você considera essa prática bem-sucedida?”: *“Porque ela demonstra de maneira lógica e racional como o preconceito se constrói de maneira histórico-ideológica centrada no Homem europeu.”*

Pelo relato do professor e discussão feita anteriormente na presente tese, poder-se-ia sugerir outros indicativos de sucesso da prática narrada. O engajamento do alunado na discussão, a mobilização de seus afetos e conexão com suas realidades para a compreensão dos conceitos apresentados, as próprias mudanças no comportamento a partir dessa compreensão. Todos esses são elementos presentes em sua narrativa, mas que não figuraram na resposta do professor. Há, ali, uma lógica vinculada ao desenvolvimento (e bom desempenho) do processo de ensino, não aos reflexos da aprendizagem.

Uma interpretação possível para esse tipo de manifestação poderia dizer respeito à escassez de diretrizes concernentes ao ensino de temáticas vinculadas aos saberes feministas. Como parte faltante da formação inicial de muitos docentes, assim como dos currículos e políticas curriculares, as pedagogias feministas não se encaixam facilmente nos moldes dos processos tradicionais de ensino e aprendizagem. Enquanto componentes curriculares tradicionais dispõem de ferramentas avaliativas já estabelecidas (o que não significa que sejam todas eficazes e justas, a depender da perspectiva educacional), os saberes feministas habitam um lugar ainda muitas vezes indefinido. Como se avalia para a conscientização crítica e

feminista? Talvez, para docentes como Eduardo, haja confiança nos propósitos e importância das práticas desenvolvidas, embora não se tenha conscientemente parâmetros estabelecidos para verificar sua aprendizagem.

Em muitos casos, como no indicativo da replicabilidade dos projetos, é possível inferir que o sucesso apontado pelos docentes diz respeito também à aprendizagem dos estudantes. Ao afirmar como resultado positivo o fato de que “[...] a prática vem sendo desenvolvida há 5 anos e os alunos esperam com ansiedade para chegar ao 9º ano e participar do projeto.”, a professora Selma⁶⁰ sinaliza – para além do engajamento do alunado – que sua proposta se dá bem-sucedida justamente por seguir sendo reproduzida e aguardada. Nessa afirmação, pressupõe-se que foi construído o processo de aprendizagem, tanto que se observou o projeto merecedor de repetição anual. Não se explicita, entretanto, a especificidade dos ecos das práticas na construção de saberes e/ou de consciência crítica entre alunas, alunas e alunos.

Ainda outros dois elementos foram apontados como indicativos de sucesso por participantes da pesquisa e que dialogam com essa perspectiva complexa. São eles o fato de que estudantes egressos/as/es tenham sido bem-sucedidos nos mundos acadêmico e do trabalho e o reconhecimento externo das práticas e projetos.

De acordo com a professora Pilar³⁷, “[...] vários estudantes tiveram progressão para o nível superior e estão se formando como excelentes profissionais”. Embora haja aí uma perspectiva vinculada ao desempenho escolar, no sentido da construção bem-sucedida de conhecimentos, e à mobilidade social, é possível identificar nesse indicativo também outros dois discursos. Inicialmente, percebo a ideia do utilitarismo da educação como porta de acesso ao mercado. Conforme problematiza Raewyn Connell (1993), o sistema capitalista e a reprodução do pensamento neoliberal na educação tendem a transformar o processo educativo em uma espécie de portaria que abre ou fecha as portas, fornecendo uma credencial para poder-se acessar o que vem depois. Não tendo o foco em si mesmo, o processo educativo pode ser reduzido à aquisição de títulos, que variam a depender do contexto social (principalmente) e das aspirações de cada alune. Nesse sentido, pode-se identificar também o discurso que desvincula a prática narrada de objetivos e resultados específicos nela mesma. No caminho do debatido sobre a ausência de parâmetros de avaliação dos saberes feministas construídos na escola, a indicação de sucesso aí

reside em um resultado mais abrangente, que não diz respeito estritamente à prática educativa feminista abordada.

Ainda mais amplo é o indicativo que diz respeito ao reconhecimento externo. Seis docentes participantes utilizaram esse elemento como balizador do sucesso de suas práticas, sinalizando prêmios recebidos e a repercussão midiática dos trabalhos desenvolvidos. Esse é um achado que pode ser lido em suas contradições. É fato que o reconhecimento externo é um efeito desejável, que dispara satisfação, pode motivar o trabalho docente e a propagação da importância desses saberes. Há de se questionar, entretanto, a lógica que reside na promoção de prêmios para docentes e práticas pedagógicas.

Essa é uma discussão que se conecta ao tema das avaliações externas e do crescente movimento de bonificação que tem sido implementado em redes de ensino como forma de motivar docentes a desempenharem maior produtividade. Muitos dos prêmios criados, seja por instituições independentes vinculadas a *think tanks*, seja através da institucionalização na educação básica pública, reproduzem a lógica de políticas de avaliação que

[...] propõem uma aprendizagem que deve ser mensurada por meio de exames padronizados que desconsideram o contexto escolar, as peculiaridades dos alunos e sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem. [...] busca[m] responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos, eximindo os gestores de suas responsabilidades (HYPOLITO; IVO, 2013, p. 376).

Mais do que eximir gestores de suas responsabilidades, avaliações externas, políticas de bonificação e prêmios por boas práticas têm em si princípios de competitividade, performatividade e meritocracia. Nessa esteira, frequentemente gera-se maior pressão sobre docentes para que obtenham resultados específicos e padronizados através do desempenho do alunado.

No caso de prêmios enfocados em boas práticas, como foi o caso de três participantes, há de se observar quais valores e projetos societários residem tanto no prêmio em si quanto nas instituições que o promovem. É complexo o debate que reconhece a importância da valorização de docentes e que, ao mesmo tempo, coloca em suspensão as intenções verbalizadas pelos agentes políticos envolvidos nessas investidas. Instituições como a Fundação Lemann sustentam alguns dos prêmios citados pelas docentes e, a partir do trabalho de Kathryn Moeller e Rebecca Tarlau

(2020), é possível complexificar o debate sobre o que essa e outras fundações trazem ao inserirem-se no sistema educacional. Retomo uma citação das autoras, que apontam ser essa uma realidade

[...] sobre como atores corporativos e privados negociam aberturas e alianças políticas que permitem novas afirmações de poder e influência, em geral por meio de discursos sobre educação de qualidade para todos, mas com perspectivas de raça, gênero e classe [...] [E] a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 555).

Não se trata, portanto, da culpabilização pelo recebimento de prêmios, mas do questionamento acerca do que pode significar ser premiada/e/o por instituições que têm agendas bastante específicas em sua inserção nos sistemas de ensino. Compreende-se, por exemplo, que nem toda prática recebida como dado para esta pesquisa poderia se encaixar em material avaliado e premiado sob a lógica neoliberal defendida por fundações como a Lemann. Iniciativas vinculadas ao questionamento e combate às desigualdades de classe, ou mesmo aquelas mais disruptivas e “desobedientes” no sentido da conscientização feminista, muito provavelmente não seriam incluídas nesse rol de opções. Há conflitos de projetos societários – em que a incorporação das agendas feministas tem limites demarcados para que os interesses da hegemonia não sejam ameaçados. Nem todo mundo quer aprender – ou quer que se ensine nas escolas – as pedagogias feministas sem o devido polimento neoliberal.

De toda forma, o que percebo como ecos das pedagogias feministas aqui investigadas diz respeito, justamente, à ruptura das narrativas hegemônicas. Não é esse um indicativo de sucesso apontado pelos participantes, mas uma constatação a partir do balanço analítico que faço diante das investigações realizadas.

Tanto através de “simples” práticas que apresentam outras possibilidades de ser e existir – como aquela desenvolvida por Alex⁶⁵ – quanto na pulverização de reflexões feministas por comunidades escolares, há aí uma construção de novas verdades sendo inseridas no senso comum (GRAMSCI, 1999). Há conexões reais sendo feitas com o alunado, a partir da constituição de comunidades de aprendizagem (hooks, 2019c) – que engajam, agregam e instrumentalizam. Através

dessas conexões, as alternativas de viver e existir propostas pelas pedagogias feministas têm sido legitimadas e incorporadas como possibilidade. Frente ao desafio que indicava Sara Ahmed (2017) sobre o trabalho feminista primeiro ser justamente o convencimento de que há injustiças ocorrendo, há partes da docência da educação básica brasileira respondendo ao fazer sentido (WILLIAMS, 2000) para o alunado e as comunidades escolares mais amplas.

Assim, diante da identificação dessas reverberações e da apresentação destas análises, dou seguimento à sistematização dessa pesquisa como um todo. Nela, argumento a possibilidade de visualizar, tanto a partir das pedagogias investigadas, quanto a partir do que as teorias feministas e críticas podem agregar, a formação do que chamo de *pedagogia da esperança feminista*.

6 PEDAGOGIA DA ESPERANÇA FEMINISTA

Em “Pedagogia da Esperança”, Paulo Freire (2022) conta o que encontrou em Nueva Habana em 1973. Em um momento de extremas incertezas sociais no Chile, se desenvolvia o projeto político-pedagógico do Movimento de Esquerda Revolucionária. Freire narra ter conhecido o projeto de educação que se conduzia para a população considerada por muitos como um caso perdido, inclusive por parte da esquerda, devido à “falta de consciência de classe”. Tratava-se de um projeto revolucionário que, à noite, alfabetizava crianças em “bonitas e arrumadas escolas” (p. 53) estruturadas em velhos ônibus oferecidos pelo governo.

À noite, os ônibus-escolas se enchiam de alfabetizandos que aprendiam a ler a palavra através da leitura do mundo. Apesar de incerto, Nueva Habana tinha futuro, por isso o clima que a envolvia e a pedagogia que nela se experimentava eram da esperança.” (FREIRE, 2022, p. 53, grifo meu).

Se imaginamos as lutas feministas, suas pautas e sua leitura de mundo como um estado de espírito, ou mesmo como um lugar etéreo sem terreno definido, em que se pode estar independentemente de fronteiras geográficas, então as vejo tal qual Nueva Habana à época descrita por Freire. Embora incerto, os feminismos têm e fazem o futuro – envoltos em um clima e experimentando uma pedagogia de esperança. É o que vi com as descobertas dessa pesquisa e o que pretendi aqui compartilhar.

Busquei, nesta tese, promover encontros em “territórios de pronúncia” (DINIZ; GEBARA, 2022) empíricos, teóricos e epistemológicos. Ancorei-me em lentes analíticas que permitissem não somente exaltar o fazer docente feminista que sabia estar acontecendo e que motivou a criação mesma da pesquisa, mas também desenvolver reflexões críticas àquilo que foi narrado por essas docentes. A partir dos estudos educacionais críticos, busquei trazer à superfície as dinâmicas contraditórias em que estão implicadas as disputas por hegemonia, compreendendo o fenômeno da chegada dos feminismos às escolas como alvo de muitas dessas disputas e tramado por muitas dessas contradições. Através dos estudos feministas, de mulheres e de gênero, por sua vez, fui capaz de demarcar posicionamentos ético-políticos na condução da pesquisa, assim como agregar as lentes da interseccionalidade como

aquelas indispensáveis. Também foi na combinação dos feminismos em sua pluralidade com os estudos críticos que se fez possível a análise daquilo que é colocado às margens, explorando os silêncios e invisibilizações que ainda desafiam a promoção de pedagogias feministas contra-hegemônicas.

Foi assim que, nessa tese, passaram a conversar alguns “homens brancos do Norte global” clássicos dos estudos educacionais críticos com a diversidade de mulheres que vem escrevendo a teoria e a história e, muitas vezes, problematizando e complexificando essas mesmas lentes críticas. A evidência dos feminismos também é perceptível, muitas vezes, no desenrolar analítico que propus, salientando a suficiência desses estudos em si mesmos – porque são perspectiva epistemológica, são leitura de mundo e são ação sobre ele. Não por isso me tolhi de agregar lentes e metodologias que pudessem me auxiliar a analisar as narrativas que a mim chegaram. Meus encontros com o fazer da pesquisa proporcionaram agregar, constantemente, vozes complementares a essas análises. Junto da análise relacional, que é também ferramenta metodológica, fiz uso da análise temática do que chegava a partir de respostas abertas e fechadas aos formulários e das conversas feitas em entrevistas.

No processo de construção dos dados, agarrei-me na premissa feminista de que o fazer científico e a expressão do âmagu não são dissociáveis. Reconheço e valorizo o que aprendi com muitas das autoras e professoras cujas vozes trouxe ao texto: na pesquisa em educação – assim como na pedagogia – é bem-vinda e necessária uma abordagem afetiva e encarnada. Porque não me isento de posicionamento no mundo como pesquisadora, o que é pressuposto também dos estudos críticos, vivenciei o fazer dessa pesquisa e a escrita dessa tese como processos de autorrecuperação (hooks, 2019c).

Tenho um gosto antigo pela escrita. Quando envolvida com o tema ou a tarefa, desfruto do emanar das palavras que nem sempre são planejadas, mas que fluem, se costurando, à medida que o tecido do texto vai tomando forma. À época da proposição dessa tese como projeto, reconheci que, depois de muitos meses bloqueada, com dificuldade de escrever e lidar com desafios práticos e subjetivos em função pandemia, estava enfim me reencontrando. Hoje, na conclusão desse processo, reconheço o prazer – pessoal, acadêmico e político – de ter podido vivenciar tamanha experiência científica. Digo “tamanha” não porque considere o trabalho feito uma obra prima, mas, fundamentalmente, porque foi-se tornando

prazeroso de ser criado e escrito à medida que eu me resgatava. Espero, também, que tenha sido de alguma forma prazeroso de ser lido – no prazer que é também político quando nutre e é nutrido pela ânsia de transformação da realidade (LORDE, 2019; hooks, 2020).

Nesse texto, para além de documentar e visibilizar a feitura de pedagogias feministas na educação básica, busquei explorar as contradições e desafios enfrentados pelas professoras, professores e professorias em sua criação e desenvolvimento. No primeiro eixo analítico, 5.1, defrontei-me com a conclusão de que muitas das práticas investigadas são elaboradas frente à ausência de um Estado que ainda falha em honrar princípios constitucionais como a garantia da cidadania, do direito ao saber, da dignidade de acesso a serviços básicos, da igualdade e da integridade. Um Estado que mata pela omissão e que é disputado como espaço para a instituição de retrocessos, ameaçando direitos que há muito foram conquistados – além da recorrente interdição de iniciativas de avanços por justiça social. Nessa esteira, docentes atentos têm criado práticas educativas que respondem a muitas desigualdades manifestas em seus espaços escolares, desempenhando o papel da reparação feminista (DINIZ; GEBARA, 2022). Seu campo de ação é, também, o currículo; e a motivação para criar tantas práticas se dá na urgência de fazer cumprir o que está posto como política educativa, assim como na luta para incorporar o que ainda é saber periférico ou proibido.

Ao analisar o que aparece como temática de práticas educativas feministas, em 5.2, pude observar a predominância de assuntos mais “palatáveis” para o senso comum. Cumprindo um papel fundamental de dar centralidade às experiências e histórias de mulheres e às diferentes manifestações das desigualdades de gênero, há docentes da educação básica desenvolvendo práticas relevantes que geram engajamento e aderência das comunidades escolares. Por outro lado, temáticas consideradas demasiado polêmicas ainda custam a conquistar espaço – o que se compreende tanto a partir da conjuntura social contemporânea, que persegue a docência que desobedece a norma hegemônica, quanto em função da ainda insuficiente formação docente especializada na pedagogia feminista – assim como nos saberes feministas plurais. Tratar da educação sexual, da violência contra a mulher e do antirracismo de forma central nos feminismos é ainda um desafio a ser transposto. Um desafio que se reconhece não no âmbito da individualização e culpabilização dos sujeitos docentes, mas na contextualização de uma estrutura

tramada tanto pela violência material que se manifesta na perseguição da docência engajada quanto pela violência epistêmica que barra o acesso de muitas docentes a saberes diversos e politicamente comprometidos. Esse é um desafio que se percebe a partir do prisma da necessidade de radicalização dos feminismos, como propunha bell hooks (2020c), que se percebe na necessidade ir além no papel das perguntadeiras feministas (DINIZ; GEBARA, 2022).

A partir do debate sobre o que é feito ausente foi possível também desenvolver uma análise acerca de agentes políticos e perspectivas feministas encontradas (ou não) nas pedagogias investigadas. Em 5.3, apresentei dados sobre diferentes perspectivas feministas que percebi estarem inspirando as práticas criadas, tais como o feminismo negro, o transfeminismo, o feminismo classista/anticapitalista. O foco da discussão, entretanto, não se deu em categorizar práticas em vertentes, mas em assinalar sua pluralidade. Assim como a sua ausência. Ao mesmo tempo em que se pode perceber a abertura de espaço para perspectivas plurais, majoritariamente promovida por professoras negras, 80% dos relatos recebidos não mencionam raça como tema transversal nas práticas criadas. Também quase 98% não mencionam deficiências ou o anticapacitismo. Fica explícita a predominância de um feminismo hegemônico branco e ainda alheio à diversidade. Ensinar para “*um feminismo*” universal pode, em muito, significar ensinar para a branquitude como “código secreto” (MORENO, 1999) que se aprende silenciosamente. Esse é um desafio a ser transposto, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da branquitude como identidade e sistema que se disponha a reconhecer sua própria racialização, seus privilégios, injustiças e a reposicionar-se.

Quanto aos sujeitos que ensinam, deparei que embora a maioria seja de mulheres docentes, há homens e sujeitos não-binários envolvidos com esse propósito pedagógico feminista. Seu pertencimento ao movimento, entretanto, não é uma regra: há docentes que conduzem pedagogias feministas e que não se identificam como feministas; e apenas 50% dos participantes integram coletivos organizados (sendo a maioria deles sindicatos e grupos de pesquisa, não coletivos feministas). A identificação e o comprometimento com as agendas feministas na educação, portanto, prescindem da adesão ao título de feminista, assim como da organização coletiva em torno do movimento. Esse é um achado significativo, que diz respeito às singularidades dos sujeitos que conduzem pedagogias feministas, mas que pode também suscitar investigações futuras acerca dos movimentos feministas

organizados e suas conexões (ou ausências) na relação com o trabalho educativo formal.

Ainda, em 5.4, dediquei-me à análise dos processos de desenvolvimento das pedagogias feministas investigadas e das reverberações observadas pelos docentes como indicadores de sucesso de suas práticas. Através de posicionamentos que denotam uma prática docente engajada e apaixonada, é possível perceber as pedagogias feministas incorporando o prazer político, que motiva e é motivado pelo desejo de transformação da realidade. Desejo esse coletivo e compartilhado – o que demonstra uma resistência ativa aos processos educativos isolados, desvalorizados e tecnicizados característicos das reformas neoliberais no campo educacional (APPLE, 2000). Não são imunes a essa dinâmica as/os/es docentes, entretanto. Embora dedicadas à promoção de práticas de conscientização feminista, a pesquisa demonstra limitações impostas por regimes de trabalho que, muitas vezes, inviabilizam o compartilhamento de planejamentos e práticas em função da privação de tempo e remuneração justa. Ao mesmo tempo em que há uma notável engenhosidade docente e feminista sendo empenhada nessas pedagogias, capaz de inserir pautas de formas criativas em diferentes contextos de aula, há também um movimento de exploração da boa vontade docente. Para além da retórica individualista que recorre, em muito, à exaltação do fazer individual ao acionar discursos liberais mesmo dentro dos feminismos, há também limitações práticas e materiais que muitas vezes impedem uma expansão organizada das práticas investigadas. Ainda assim, é possível perceber o fazer docente feminista agindo como uma barreira de contenção, resistindo a muitas das imposições das estruturas de poder.

No que diz respeito aos ecos das pedagogias feministas, destaca-se a importância do engajamento do alunado como resultado positivo das práticas. Em um cenário estrutural que lida com crises pedagógicas, de saúde mental, de retrocessos sociais e do constante avanço de tecnologias que, muitas vezes, desinformam e desagregam, o sucesso das pedagogias feministas se manifesta na capacidade de engajar. Mais do que isso, é reflexo da atuação docente comprometida com a pedagogia culturalmente relevante (LADSON-BILLINGS, 2008) a constituição de comunidades de aprendizagem (hooks, 2000), como espaços de construção compartilhada de saberes, de acolhimento à manifestação de fragilidades, a movimentos de reparação feminista (DINIZ; GEBARA, 2022) e ao

desenvolvimento da consciência crítica. Não à toa, uma vez que confiantes nos processos e aprendizados partilhados, alunas, alunos e alunes são percebidas por muitos docentes em suas mudanças de atitudes – seja na constituição do empoderamento que perpassa o reconhecimento da própria potência feminista (mas que não se resume a ele), seja na expansão da criticidade sensível e reativa às manifestações de desigualdades.

Necessário anunciar, entretanto, que não é sem contradições que esses movimentos ocorrem. É possível perceber a avaliação das práticas feministas ser também perpassada por valores capitalistas e validada a partir de reconhecimentos externos – por vezes através de premiações que, em muito, promovem a competitividade e a meritocracia. São também ainda escassos os parâmetros de avaliação da aprendizagem nas pedagogias feministas, fato que pode nublar a percepção de docentes acerca dos efeitos daquilo que é desenvolvido. Junto da luta pela curricularização – em um formato ainda indefinido e que há de ser foco de pesquisa e proposição –, as pedagogias feministas requerem também uma sistematização (não padronização) daquilo que se espera aprender com seu ensino. Porque parte integrante de processos educativos formais, cabe também às pedagogias feministas o desenvolvimento de projetos, políticas e planejamentos estruturados (não padronizados), que garantam aos saberes feministas o status de conhecimento por direito (LADSON-BILLINGS, 2008) e à categoria docente um alívio do isolamento e responsabilização individual que os sistemas educativos frequentemente impõem.

O rompimento com narrativas hegemônicas, ainda assim, é o que percebo como maior eco das pedagogias feministas estudadas. Na diversidade de temáticas e estratégias utilizadas pelos participantes, ressoa em comum a intenção de apresentar possibilidades de viver e existir para além das que se encaixam nas normas dominantes. Enfrentam não somente as desigualdades da sociedade, as opressões patriarcais, racistas e anti-LGBTQIA+, mas o movimento crescente de modernização conservadora, que insere valores neoliberais e conservadores nos contextos educacionais. Frente ao isolamento e precarização do trabalho docente, frente ao cerceamento da liberdade de cátedra, as pedagogias feministas observadas apresentam alternativas aos modos de educar.

Como argumentava, observo como eco dessas pedagogias um movimento de inserção de verdades no senso comum, tão tradicionalmente conservador, mas que

se dá permeado por contradições. Em função disso, permeável também a elementos advindos de perspectivas contra-hegemônicas capazes de conquistar visibilidade e legitimidade. Em muito, a insistente e desobediente docência feminista na educação básica tem sido agente dessas transformações. Agente de esperança.

Pedagogia da esperança feminista é como nomeio esta tese e um dos mais poderosos caminhos que percebo como potência de transformação da realidade através da educação. A partir do que aprendi com as práticas investigadas e com as vozes teóricas e militantes que trouxe ao diálogo em análises, percebo a esperança nos feminismos que têm e que fazem futuro através da educação. Essa é não somente uma possibilidade, mas uma realidade que está sendo criada e vivida – como exemplificam as práticas que aqui analisei.

Minha prática analítica é também um elemento que destaco nessa sistematização. A partir da costura teórica e epistemológica entre os estudos educacionais críticos, o neomarxismo e os estudos feministas, de mulheres e de gênero, considero ter sido possível colocar em prática a perspectiva epistemológica feminista crítica que propunha no capítulo 4. Suficientes em si mesmos, cada um dos campos carrega chaves complexas, criativas e transformadoras para a pesquisa e prática educativa feminista. Com sua costura em análise, entretanto, creio responder a minha intenção inicial de demonstrar sua potência. O uso das lentes gramscianas da hegemonia se fez particularmente produtivo no sentido em que centraliza a visibilização de contradições e o desvelamento daquilo que não está aparente nas relações e dinâmicas de poder. Através delas, foi possível mobilizar importantes chaves analíticas, como o entendimento da saturação da realidade, a capacidade de convencimento através do senso comum e as disputas por hegemonia cultural que transcendem uma perspectiva determinista da crítica.

Na atenção ao contra-hegmônico potente e, também, ao contraditório, creio ter desenvolvido uma tese que documenta e valoriza a pedagogia feminista cotidianamente criada por essas docentes e, ao mesmo tempo, sinaliza a seriedade da insuficiência na educação feminista que não se compromete com a diversidade de forma teórica e prática. Porque são as lentes construídas que permitem a observação e análise da realidade de uma determinada forma, compreendo ter sido especificamente através da costura dessas perspectivas teóricas que fui capaz de fazer emergir a compreensão da pedagogia da esperança feminista.

É também nessa perspectiva que sinalizo que não é essa uma esperança romantizada ou passiva. Temos visto reaparecer nos últimos anos no Brasil a proposta freireana da esperança enquanto verbo – *esperançar* – e é ela a que melhor descreve ao que aqui me refiro. Principalmente no contexto da pandemia de covid-19, observei proliferar em muitos contextos políticos e educativos o chamado à esperança que se faz em ação, tal qual convida Paulo Freire (2022). Em sua perspectiva,

Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo.

Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico.

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. (FREIRE, 2022, p. 14).

Somando à reflexão de Freire, Conceição Evaristo é uma das vozes que recentemente defendeu esse movimento ao remontar à herança de luta e criação de esperança feitas pelo povo africano e afrodescendente. Da travessia da África às fugas para quilombos, a autora chama atenção para as experiências partilhadas da incerteza de sobrevivência. A travessia negreira é descrita por Evaristo como “[...] um movimento de segurar a vida, de não deixar-se abater sem saber qual seria o destino adiante.” (EVARISTO; TRINDADE, 2021, *online*). Diante dos cenários de desolação, medo e iminência da morte, surge “[...] a audácia dessa esperança, transformar essa esperança de liberdade em ato de fuga. [...] Esperançar também foi isso.” (Idem). Em um contexto que requeria o esperançar coletivo, durante o auge da pandemia, Conceição Evaristo convocava ao olhar que se ancora no passado e com ele aprende: “O que nos trouxe até aqui? Quais foram os nossos atos de esperançar? Em que momento nós passamos essa esperança de sentimento passivo para uma ação?” (Idem).

Para além de fazer viva a herança crítica, a esperança em verbo ancora-se na prática. A pedagogia da esperança, por sua vez, tem por tarefa

[...] do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, [...] desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. (FREIRE, 2022, p. 16).

É pedagogia da esperança aquela que tem projeto, ferramentas e estratégias para a materialização do sonho. Paulo Freire determina os sonhos como motores da história. Para ele, “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo [...]. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.” (FREIRE, 2022, p. 126).

O que propus aqui é também um sonho, um sonho de criação de pontes. Meu intento de documentar, visibilizar e analisar as práticas de docentes da educação básica é não somente valorizar e com elas/es/us aprender, mas ser capaz de, de alguma forma, demonstrar que seus fazeres profissionais e políticos não são solitários. Por óbvio que identifico a coletividade como algo presente no cotidiano de muitas/os/es participantes dessa pesquisa. É muito provável que quem se dispõe a mobilizar saberes feministas em um contexto desfavorável, como é o nosso, tenha ciência da potência e mesmo da necessidade de tecer redes de partilha e suporte. Ainda assim, percebo essas redes muito mais restritas aos contextos locais e às contingências da docência no sistema meritocrático, individualista e exponencialmente conservador. É, no entanto, de pontes mais amplas, e menos restritas às fronteiras geográficas e materiais, que falo. Ao acessar histórias sobre essas práticas, desejei socializá-las, devolvê-las para que ecoem ainda mais, inclusive entre pares. Embora muito fortemente vinculado às iniciativas individuais ou de restritos coletivos locais, o fazer docente feminista vem-se constituindo também porque as fronteiras físicas têm-se tornado menos determinantes – a expansão das relações virtuais e a proliferação de textos e mobilizações feministas são realidades a nosso favor. O acesso de alunas, alunos e alunes a esses saberes e aquilo que levam à escola para ensinar-nos também o são. Que esses agentes de transformação se reconheçam entre si é parte desse meu sonho e do que motivou a feitura dessa pesquisa.

Diante do contexto que desafia, interdita e ameaça, e no reconhecimento de suas possibilidades de ação, essas docentes têm encontrado formas criativas de desobedecer ao *status quo* e de traduzir seus aprendizados da teoria feminista em práticas educativas (seja essa teoria advinda de cursos de formação, de estudos autônomos, ou seja da produção de teoria feminista na prática da vida e da luta). Sua atuação demonstra a força da presença na disputa por hegemonia e a recusa frequente àquilo que circula de forma convincente no senso comum. A recusa às *fake news*, à reprodução dos estereótipos e violências, ao retrocesso das conquistas já obtidas. Como resultados, sinalizam seus sucessos nos relatos do engajamento e da interferência positiva que logram na realidade de suas alunas, alunas e alunos – uma esperança feminista de ação. Reivindicar que se reconheça e que se propague esses aprendizados é uma das formas que encontrei para transformar minha própria esperança em ação.

Porque crítica e interseccional, a esperança feminista que me mobiliza dialoga com aquela defendida por Debora Diniz e Ivone Gebara. Ao dar início ao livro “Esperança Feminista”, que tanto me acompanhou durante as análises dessa tese, as autoras sinalizam que

A esperança feminista não pode temer a diversidade, e se falamos em feminismo no plural é porque este livro é a prova de que encontros entre territórios de pronúncia são necessários e possíveis. Somos feministas que conjugam verbos para a construção de uma desobediência criativa ao patriarcado e suas tramas. (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 9).

Essa é uma esperança feminista, portanto, que reconhece a existência de contradições e desafios a serem superados na criação dessas e de novas pedagogias. Escorregando na perspectiva hegemônica (ou sequer reconhecendo seu status universalizante), ainda há práticas que se ausentam do debate racial, de classe, anticapacitista e da diversidade sexual, se resguardando no “seguro”, socialmente palatável e conhecido. Mulheres brancas cis de classes médias não são as únicas agentes políticas dos feminismos, tampouco são universais suas/nossas demandas; e a pedagogia da esperança feminista que identifiquei e nomeio tem esse reconhecimento em sua espinha dorsal.

Esse reconhecimento, entretanto, não advém da ordem da acusação. A partir da premissa prática e epistemológica dos feminismos de abertura à crítica e revisão (WEINER, 1994), contradições devem ser recebidas como parte do “processo histórico-social de estar-sendo”, como provoca Paulo Freire (2022). Como todo processo educativo crítico (APPLE; AU; GANDIN, 2011), as pedagogias feministas – e a pedagogia da esperança feminista – têm de prever e permitir o espaço da discordância, da problematização e do reposicionamento. Tal como bell hooks (2020c) descreve sobre a criação de comunidades de aprendizagem, sentir-se segura/o/e para mostrar-se vulnerável é pressuposto na pedagogia da esperança feminista – vulnerável em relação aos sentimentos, vulnerável materialmente, ou vulnerável ao assumir não saber de tudo. Isso é válido tanto em relação ao que se espera de estudantes quanto à postura da docência que se propõe crítica e feminista.

Essa abertura às contradições diz respeito, também, à disposição para surpreender-se. Assombrar-se como estratégia política de enfrentamento à acomodação (de privilégios, teorias, pedagogias, de ferramentas de luta). Diniz e Gebara definem bem essa dinâmica, esse processo contínuo que se dá no comprometimento com as revoluções – mesmo que elas simbolizem ressignificar ou abandonar práticas pregressas. Dizem elas que

É assim a pedagogia feminista: uma mistura criativa de possibilidades, um eterno assombrar-se, uma permanente alegria pelo encontro com outras feministas, um futuro pleno de esperança de que o tempo ainda a ser vivido será mais livre e seguro para todas. (DINIZ; GEBARA, 2022, p. 11)

A pedagogia da esperança feminista, portanto, não se cria nas certezas e na delimitação de caminhos exclusivos para um “futuro melhor”. Antes disso, trata-se da criação e aprendizado de ferramentas que possibilitem imaginar, desejar, expressar e criar novas realidades. Paulo Freire (2022, p. 56) sinalizava que, na educação popular, essa feitura se dá a partir da análise da própria realidade, que viabiliza a criação da linguagem capaz de anunciar “[...] conjecturas, desenhos, antecipações do mundo novo.” Dos mundos novos, diria eu. Dos mundos novos que emergem dos diversos caminhos que vêm sendo inventados por docentes como essas, esses e essas que participaram de minha pesquisa. Por elas e por suas alunas, alunas e alunos.

Essa é, portanto, uma tese sobre as esperanças, sonhos, desafios e lutas das intermediárias. Das que dão passagem a aprendizes para que se encontrem com aquilo-que-ainda-pode-ser. Dos guardiões de sonhos (LADSON-BILLINGS, 2008). Daquelus que seguram a escada esperando que ela leve estudantes a outros lugares mais justos, igualitários, de cidadania plena; lugares em que a potência de cada ser em si esteja costurada ao bem-viver coletivo. É uma tese sobre o que docentes brasileiros têm feito a partir da insatisfação com o mundo posto como está – e daquilo que ainda pode ser feito e refeito. Sobre a educação engenhosa que nasce da esperança feminista, que reconhece o feio do mundo e não se contenta com ele. Uma tese que começou com ideias de documentar práticas pedagógicas feministas, mas acabou mostrando-se maior que isso. No todo das práticas, a manifestação da singularidade e a urgência do diverso; naquilo que escapa ao roteiro do que se sabe ser uma prática pedagógica, o desenrolar de pedagogias feministas que transcendem a forma ainda dentro do espaço formal. No contexto contraditório, persecutório e ameaçador, a criação insistente e cotidiana de alternativas. Ao fim, percebi ser essa uma tese sobre a *pedagogia da esperança feminista*, e o que criativamente têm feito docentes que leem a realidade em sua insuficiência e em sua potência. Sobre como as perspectivas feministas dentro da educação não somente denunciam o injusto, mas como, fundamentalmente, transformam a esperança em ação ao criar horizontes de possibilidades revolucionárias.

REFERÊNCIAS

ACKER, Sandra. Gender and teachers' work. **Review of Research in Education**, Washington, v. 21, n. 1, p. 99-162, 1995. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X021001099>

ACUÑA, María Elena. **Conceptos fundamentales**: posición occidental del sujeto teórico, tensiones sobre la idea biologicista de la mujer. Santiago, 2019. Material del curso “Introducción a las teorías feministas”, impartido en UAbierta, Universidad de Chile, 2019.

AGÊNCIA SENADO. Paim alerta para aumento da violência contra mulheres durante pandemia. **Senado Notícias**, Brasil, 27 maio 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/27/paim-alerta-para-aumento-da-violencia-contra-mulheres-durante-pandemia>. Acesso em: 27 maio 2020.

AGÊNCIA SENADO. Promulgada lei para distribuição de absorventes às mulheres de baixa renda. **Senado Notícias**, Brasília, 18 mar. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/18/promulgada-lei-para-distribuicao-de-absorventes-as-mulheres-de-baixa-renda>. Acesso em: 30 jan. 2023.

AHMED, Sara. **Living a Feminist Life**. Durham: Duke University Press, 2017.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALA ideológica no Planalto: quem saiu e quem permanece no governo Bolsonaro. **O Globo**. Rio de Janeiro. 26 mar. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/ala-ideologica-no-planalto-quem-saiu-quempermanece-no-governo-bolsonaro-24942760>. Acesso em: 05 maio 2021.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 575–585, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>. Acesso em: 17 ago. 2023.

ALVES JUNIOR, Dirceu. Mulheres se tornam protagonistas no mercado editorial: disseminação de ideias feministas, aposta em mercados segmentados e conscientização coletiva estimulam surgimento de editoras e livrarias especializadas. **Valor Econômico**, São Paulo, p. 1-11, 9 jul. 2021. Disponível em: <https://valor.globo.com/eu-e/noticia/2021/07/09/mulheres-se-tornam-protagonistas-no-mercado-editorial.ghtml>. Acesso em: 1 set. 2023.

ANDRETTA, Ilana *et al.* Habilidades sociais e uso de mídias sociais por adolescentes no ensino médio. **Aletheia**, Canoas, v. 54, n. 2, p. 44-54, dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/226091.54.2-5>. Acesso em: 30 out. 2023.

ANTUNES, Leda. Brasil mata 175 travestis e transexuais em 2020 e segue recordista global de assassinatos de pessoas transgênero, diz dossiê anual da Antra. **O Globo**. Rio de Janeiro. 29 jan. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/celina/brasil-mata-175-travestis-transexuais-em-2020-segue-recordista-global-de-assassinatos-de-pessoas-transgenero-diz-dossie-anual-da-antra-24859138>. Acesso em: 10 mar. 2021.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (org.). **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

APPLE, Michael W. [Entrevista]. Porto Alegre, 2013. Entrevistadores: Luís Armando Gandin; Iana Gomes de Lima. Porto Alegre, 2013. 1 arquivo .mp3 (8min, 46s). Entrevista concedida ao grupo de pesquisa do Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

APPLE, Michael W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Educação básica na virada do Século**: cultura, política e educação. São Paulo: Cortez, 2000. p 25-43.

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, Michael W. **Educando à Direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.

APPLE, Michael W. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v.2, n.1, p.80-98, jan./jun. 2002.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000b.

APPLE, Michael W. **Trabalho Docente e Textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APPLE, Michael W.; BEANE, James. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na BNCC: possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 263-286, 11 fev. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/riac.2022.65331>. Acesso em: 9 ago. 2023.

ARNOT, Madeleine. Education Feminism, Gender Equality and School Reform in Late Twentieth Century England. *In*: TEESE, Richard; LAMB, Stephan; DURUBELLAT, Marie, HELME, Sue (org.). **International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy**. Dordrecht: Springer, 2007.

ARNOT, Madeleine; WEILER, Kathleen (org). **Feminism and Social Justice in Education**. London: Falmer Press, 1993.

ARNOT, Madeleine; WEINER, Gaby. **Gender and the Politics of Schooling**. London: Hutchinson, 1987.

ARONOVICH, Lola. **Escreva Lola Escreva**. [Fortaleza], 2008. Disponível em: <https://escrevalolaescreva.blogspot.com/>. Acesso em: 9 ago. 2023.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO [ANPEd]. Pesquisadoras/es da ANPEd analisam a proposta-síntese do MEC para o ensino médio. **Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação [Portal]**, Rio de Janeiro, 24 ago. 2023. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/pesquisadoras-es-da-anped-analisam-proposta-sintese-do-mec-para-o-ensino-medio>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BANDEIRA, Lourdes. **Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres: avançar na transversalidade da perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas**. Brasília: CEPAL; SPM, 2005.

BASILIO, Ana Luiza. Por que a pobreza menstrual deve ser enfrentada como uma violação de direitos humanos. **Carta Capital**, Rio de Janeiro, fev. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/por-que-a-pobreza-menstrual-deve-ser-enfrentada-como-uma-violacao-de-direitos-humanos/>. Acesso em: 30 jan. 2023.

BECK, Koa. **Feminismo Branco: das sufragistas às influenciadoras e quem elas deixam pra trás**. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2021.

BENEVIDES, Bruna (org). **Dossiê assassinatos e violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag; ANTRA, 2022.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**". 2002. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Pólen, 2019.
BETIM, Felipe. Jovens têm choque de consciência sobre privilégios e injustiças do Brasil durante a pandemia. **El País**, São Paulo, 12 maio 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-05-12/jovens-tem-choque-de->

[consciencia-sobre-privilegios-e-injusticas-do-brasil-durante-a-pandemia.html](#).

Acesso em: 17 ago. 2020. 1. Acesso em: 17 ago. 2020.

BIAN, Lin; LESLIE, Sarah-Jane; CIMPIAN, Andrei. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. **Science**, Washington, v. 355, p. 389-391, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1126/science.aah6524>. Acesso em: 7 ago. 2023.

BIROLI, Flávia. **Autonomia e desigualdades de gênero**: contribuições do feminismo para a crítica democrática. Niterói: EDUFF; Horizonte, 2013.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luís Felipe. **Feminismo e Política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2013.

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, Neoconservadorismo e Democracia**: disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020.

BORTOLINI, Alexandre. **É pra Falar de Gênero Sim**: fundamentos legais e científicos da abordagem de questões de gênero na educação. Brasília, 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Educação e democracia: o papel do movimento feminista para a igualdade de gênero na escola. **Ex aequo**, Lisboa, n. 17, p. 155-165, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 v.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries**. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 11 jun. 2021. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da educação básica 2022**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006 [Lei Maria da Penha]. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 8 ago. 2006. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Abingdon, v. 3, n. 2, , p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em 23 fev. 2023.

BRUM, Eliane. As mulheres que dizem não. **El País**, São Paulo, 25 dez. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/25/opinion/1514215938_126857.html. Acesso em: 20 jun. 2021.

BUENO, Samira; MARTINS, Juliana; LAGRECA, Amanda; SOBRAL, Isabela; BARROS, Betina; BRANDÃO, Juliana. O crescimento de todas as formas de violência contra a mulher em 2022. *In*: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 17., 2023, São Paulo. **Anuário Brasileiro de**

Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. p. 136-145. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

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

CAMPILHO, Matilde. **Jóquei**. São Paulo: Editora 34, 2005.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 8, n. 1, p. 607-630, jan. 2010.

CASTRO, Bárbara; CHAGURI, Mariana. Um tempo só para si: gênero, pandemia e uma política científica feminista. **DADOS**, Rio de Janeiro, 22 maio 2020. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/pandemia-cientifica-feminista/> Acesso em: 26 set. 2023.

CATARSIS, Buenos Aires, v. 1, n. 1, maio 2019. Disponível em: <http://iealc.socials.uba.ar/publicaciones/revista-catarsis-grupo-de-estudios-gramsci-en-america-latina/>. Acesso em: 1 jun. 2021.

CHILDERS-MCKEE, Cheresse D., HYTTEN, Kathy. Critical Race Feminism and the Complex Challenges of Educational Reform. **Urban Review: Issues and Ideas in Public Education**, [s.l.], v. 47, n. 3, p. 393–412, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, feminismo negro e além disso*. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 51, p. e175118, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201700510018>. Acesso em: 10 set. 2023.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONNELL, Raweyn. **Schools and Social Justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.

CORRÊA, Tábata Valesca. **Atuação do “Novo Ensino Médio” no contexto educacional estadual do Rio Grande do Sul**: o currículo nos contextos de produção de texto e de prática. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

COUTINHO, Carlos Nelson. Introdução. *In*: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 7-45.

CPERS-Sindicato. **Gênero e Diversidade** [Departamentos]. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://cpers.com.br/genero-e-diversidade/>. Acesso em: 8 mar. 2021.

CRENSHAW, KIMBERLÉ. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n.1, p.171-188, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CROSSON-TOWER, Cynthia. **The Role of Educators in Preventing and Responding to Child Abuse and Neglect**. Washington: US Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau, Office on Child Abuse and Neglect, 2003.

DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna. **Possibilidades para um Trabalho Docente Feminista**: professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, feminismos e a narrativa conservadora da “ideologia de gênero”. Porto Alegre, 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183231>. Acesso em: 7 ago. 2023.

DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna; JOHANN, Rúbia Taís. Uma política de formação continuada e a criação de espaços coletivos de educação crítica, feminista e transformadora. *In*: ENCUESTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN POLÍTICAS EDUCATIVAS, 9., 2021, Montevideo. **IX Encuentro Internacional de Investigadores en Políticas Educativas**: compilación de ponencias. Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos, 2021. p. 217-224. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/ndca/ndeducacionparalaintegracion/wp-content/uploads/2021/09/IX-EIPE-Compilacion-de-ponencias.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2023.

DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna; JOHANN, Rúbia Taís; GANDIN, Luís Armando. O que as professoras fazem com a política? Interpretações críticas, feministas e antirracistas de uma política de formação continuada. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 11, p. 123-142, 2022. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/10966>> Acesso em: 7 ago. 2023.

DALMASO-JUNQUEIRA, Bruna; JOHANN, Rúbia Taís; Gandin, Luís Armando. Uma política de formação continuada e a criação de espaços coletivos de educação crítica, feminista e transformadora. *In*: Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), 40., 2021, Belém. **Anais da 40ª Reunião Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**. Belém: Anped, 2021. p. 1-5. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=30. Acesso em: 7 ago. 2023.

DATAFOLHA INSTITUTO DE PESQUISA (São Paulo). **Mulheres, Violência e Feminismo**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2019. Disponível em:

<http://media.folha.uol.com.br/datafolha/2019/04/15/0ccf1b7f5f71464e482dfa38406ec34efem.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESLANDES, Keila. **Formação de Professores e Direitos Humanos**: construindo escolas promotoras da igualdade. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto: UFOP, 2015.

DIANGELO, Robin. **Não basta não ser racista**: sejamos antirracistas. Barueri: Faro, 2020.

DINIZ, Débora; GEBARA, Ivone. **Esperança Feminista**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

DINIZ, Debora. [Último verbo]. 2022. Instagram: @debora_d_diniz Live realizada em 12 de maio de 2022, curso Esperança Feminista em 12 Verbos, com Debora Diniz e Ivone Gebara. Disponível em: <https://www.instagram.com/tv/Cdeck0Do-4x/?igshid=NTYzOWQzNmJjMA>. Acesso em: 13 dez. 2023.

DINIZ, Thais Carvalho. Por que algumas mulheres recusam o rótulo de feminista? **Universa Uol**, São Paulo, 2 out. 2017. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2017/10/02/por-que-algumas-mulheres-recusam-o-rotulo-de-feminista.htm>. Acesso em: 10 set. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição; TRINDADE, Nísia. VideoSaúde Distribuidora Fiocruz. **Esperançar no Brasil**: uma conversa entre Conceição Evaristo e Nísia Trindade Lima - 35 anos/Icict. Mediação: Kizi de Araújo. Rio de Janeiro, 22 abr. 2021. 1 vídeo (2h 10min). Publicado pelo canal VideoSaúde Distribuidora da Fiocruz, Youtube: @VIDEOSAUDEFIO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yKHkH5x-R6g>. Acesso em: 15 nov. 2023.

FAVILLI, Elena; CAVALLO, Francesca. **Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes**. Cotia: VR Editora, 2017.

FAVILLI, Elena; CAVALLO, Francesca. **Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes 2**. Cotia: VR Editora, 2018.

FEDERICI, Silvia. **Revolución em Punto Cero**: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Madri: Traficantes de Sueños, 2013.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. “Falar sobre gênero é falar lá no oito de março” – trajetórias de mulheres sindicalistas e seus posicionamentos sobre a importância do gênero no sindicato e na escola. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 335-360, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss1articles/ferreira.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Mulheres e homens em sindicato docente: um estudo de caso. **Cadenos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 391-410, ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000200006>. Acesso em: 8 mar. 2021.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e Educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA [FBSP]. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**: 2020. São Paulo: FBSP, 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA [FBSP]. **Violência contra mulheres em 2021**. Nota técnica. 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.

FÓRUM DE MULHERES DE PERNAMBUCO (org.). **Comunicação de Guerrilha e Cuidados Digitais**: estratégias de resistência feminista. Recife: Edições SOS Corpo, 2020.

FRASER, Nancy. **Fortunes of Feminism**: from State-Managed Capitalism to neoliberal crisis. New York: Verso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

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

FURLANI, Jimena. **“Ideologia de Gênero”?**: explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Florianópolis: Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 2016. Versão Revisada 2016.

G1 POLÍTICA. Em vídeo, Damares diz que 'nova era' começou: 'meninos vestem azul e meninas vestem rosa'. **G1**, Brasília, 3 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em: 4 set. 2023.

GAGO, Verónica. **A Potência Feminista**: ou o desejo de transformar tudo. São Paulo: Elefante, 2020.

GAGO, Verónica. Cartografar a contraofensiva: o espectro do feminismo. **Nueva Sociedad**: democracia y política en América Latina, Buenos Aires, n. 2019, dez. 2019.

GALEANO, Eduardo. **Contracorriente**: Eduardo Galeano en entrevista con Aurelio Alonso - Cubavisión [2012]. Entrevistador: Aurelio Alonso. Havana: Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos, 2012. 1 vídeo (1h 3min). Publicado pelo canal La Nueva República, Youtube: @LaNuevaRepublicaMx.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FaJnqi6JU7g>. Acesso em: 20 out. 2023.

GANDIN, Luís Armando. **Democratizing Access, Governance, and Knowledge: the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil.** 2002. 296p. Tese (Doutorado) - Universidade de Wisconsin, Madison, EUA, 2002.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, Teresa Cristina (org.). **Currículo e Política Educacional.** São Paulo: Revista Educação; Editora Segmento, 2011. p. 23-52.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO; Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (org.). **Educação em Tempos de Incertezas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003. p. 59-82.

GANDIN, Luís Armando; PEREIRA-DINIZ, Júlio Emílio; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 275-293, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300014>. Acesso em: 14 jun. 2021.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO; Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (org.). **Educação em Tempos de Incertezas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003, p. 59-82.

GARBAGNOLI, Sara. Against the heresy of immanence: Vatican's 'gender' as a new rhetorical device against the denaturalization of the sexual order. **Religion & Gender**, Gente (Belgium), v. 6, n. 2, p. 187-204, 2016. Disponível em: https://brill.com/view/journals/rag/6/2/article-p187_4.xml. Acesso em: 5 fev. 2017.

GN [GÊNERO E NÚMERO]; SOF [SEMPREVIVA ORGANIZAÇÃO FEMINISTA]. **Sem Parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia.** 2020. Disponível em: http://mulheresnapanademia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

GESTRADO - GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE (Belo Horizonte) (org.). **Datadocente: Censo Escolar 2020 (INEP).** 2020. Disponível em: <https://datadocente.docencia.net.br/datasources>. Acesso em: 26 jul. 2023.

GINA Vieira Ponte. In: WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gina_Vieira_Ponte. Acesso em: 10 jul. 2020.

GOMES, Luiz Henrique. Mortalidade por covid-19 é maior entre os pobres, aponta pesquisa. **Tribuna do Norte**, Natal, 10 jun. 2020. Disponível em: <https://tribunadonorte.com.br/natal/mortalidade-por-covid-19-e-maior-entre-os-pobres-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

GONÇALVES, Lorraine; SOUZA, Victor; RANNIERY, Thiago. Corpos que quebram: interseccionalidade, fractalidade, interferência. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 15, n. 1, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i1.62931>. Acesso em: 28 ago. 2023.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira (Uma abordagem político-econômico). In: LUZ, Madel T. (org.). **O Lugar da Mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Caderno de formação política do círculo Palmarino**, [s. l.], n. 1, p. 12-21, 2011. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

GOVERNO Bolsonaro tem livro didático barato e 'sem ideologia', afirma Weintraub. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 11 jan. 2020. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/governo-bolsonaro-tem-livro-barato-e-sem-ideologia-diz-weintraub/>. Acesso em: 24 abr. 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GROSSI, Miriam Pillar. A Revista Estudos Feministas faz 10 anos: uma breve história do feminismo no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. especial, p. 211-221, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000300023>. Acesso em: 13 dez. 2023.

GUILHOTINA #83 - [Entrevista com] Flávia Biroli. Locução: Bianca Pyl e Luís Brasilino. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 11 set. 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/guilhotina-83-flavia-biroli/>. Acesso em 20 jun. 2021.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HEERDT, Bettina. **Saberes Docentes**: gênero, natureza da ciência e educação científica. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Explosão Feminista**: arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Ensinando Pensamento Crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Erguer a Voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019c.

hooks, bell. **O Feminismo é para Todo Mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.

hooks, bell. **Teoria Feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019b.

hooks, bell. **Tudo sobre o Amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2020b.

HOPPEN, Natascha Helena Franz. **Retratos da Pesquisa Brasileira em Estudos de Gênero**: análise cientométrica da produção científica. 2021. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

HÖPPNER, Jana. Por que a extrema direita odeia tanto as mulheres. **DW Brasil**, /s. //, 28 jul. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/por-que-a-extrema-direita-odeia-tanto-as-mulheres/a-54341739>. Acesso em: 19 jul. 2021.

HRW [HUMAN RIGHTS WATCH]. **“Tenho medo, esse era o objetivo deles”**: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. 2022. Relatório.

HUNTINGTON, Samuel. Conservatism as an ideology. **The American Political Science Review**, Cambridge, n. 51, p. 454-473, 1957.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.2, n.11, p. 376-392, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/16613/12464/0>. Acesso em: 20 out. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012/2022**. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102004_informativo.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

IGNOTOFSKY, Rachel. **As Cientistas**: 50 Mulheres que Mudaram o Mundo. São Paulo: Blucher, 2017.

INTELIGÊNCIA EM PESQUISA E CONSULTORIA. **Percepções sobre Racismo no Brasil**. São Paulo: IPEC, 2023. Disponível em: [https://www.ipec-inteligencia.com.br/Repository/Files/2224/23-0054%20-%20Percep%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20Racismo Peregum Seta.pdf](https://www.ipec-inteligencia.com.br/Repository/Files/2224/23-0054%20-%20Percep%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20Racismo%20Peregum%20Seta.pdf). Acesso em: 16 out. 2023.

INSTITUTO PATRÍCIA GALVÃO. **Dossiê Violência Contra as Mulheres**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/>. Acesso em: 26 set. 2023.

JOÃO PAULO II. Carta encíclica *Evangelium Vitae*. In: *Acta Apostolicae Sedis* 87. Vaticano: Vaticano, 1995. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html. Acesso em: 1 jun. 2021.

JOHANN, Rúbia Taís. **Práticas Pedagógicas Críticas em um Projeto de Formação Continuada**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

JUDITH Butler é agredida ao embarcar no Aeroporto de Congonhas. **Carta Capital**, São Paulo, 10 nov. 2017. Disponível em: <https://urlzs.com/RQ17>. Acesso em: 9 abr. 2019.

LACERDA, Marina Basso. **O Novo Conservadorismo Brasileiro: de Reagan a Bolsonaro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Os Guardiões de Sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (org.) **Dicionário Gramsciano: 1926 - 1937**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Acesso em: 11 jun. 2020.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira; SILVA, Simone Gonçalves da. Apresentação - Seção Temática - Políticas conservadoras na Educação Básica: um debate necessário. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16897.098>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LORDE, Audre. A transformação do silêncio em linguagem e ação. **Geledés Instituto da Mulher Negra**. 2015. Comunicação de Audre Lorde no painel “Lésbicas e literatura” da Associação de Línguas Modernas em 1977. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-transformacao-do-silencio-em-linguagem-e-acao/>. Acesso em 17 abr. 2023.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**: ensaios e conferências. São Paulo: Autêntica, 2019.

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

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes; MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: dossiê. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 513-514, jan. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200010>. Acesso em: 19 jul. 2021.

LÖWY, Ilana. Ciências e gênero. In: HIRATA, Helena *et al.* (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 40-44.

MARCINIK, Geórgia Grube; MATTOS, Amana Rocha. 'Mais branca que eu?': uma análise interseccional da branquitude nos feminismos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n161749>. Acesso em: 5 out. 2023.

MANICOM, Ann. Feminist pedagogy: transformations, standpoints, and politics. **Canadian Journal of Education**, Ottawa, n. 17, v.3, p. 365-389, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1495301>. Acesso em: 12 out. 2021.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149- 171, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49548>. Acesso em: 12 out. 2021.

MARIA da Vila Matilde (Porque Se a da Penha é Brava, Imagine a da Vila Matilde). Intérprete: Elza Soares. Compositor: Douglas Germano. In: **Mulher do Fim do Mundo**. Intérprete: Elza Soares. São Paulo: Circus, 2015. Digital, faixa 3 (3min 44s).

MARINHO, Nilson; SANTOS, Gil; VIGNÉ, Júlia. Professora da Ufba é ameaçada de morte por causa de pesquisa: Mais dois professores foram coagidos; mestranda foi intimidada. **Correio**: o que a Bahia quer saber, Salvador, 21 nov. 2017. Disponível em: <https://glo.bo/2wb3IA1>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MARQUES-PEREIRA, Bérengère. Cidadania. In: HIRATA, Helena *et al* (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

MARTELLO, Alexandro. Governo Bolsonaro propõe 94% menos de recursos no Orçamento para combate à violência contra mulheres, diz levantamento. **G1**, Brasília, 29 set. 2022. Disponível: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/09/29/governo-bolsonaro-propoe-94percent-menos-de-recursos-no-orcamento-para-combate-a-violencia-contra-mulheres-diz-levantamento.ghtml>. Acesso em: 1 fev. 2023.

MARTÍN, María. Patrulha moralista persegue colégio do Rio e boicota trabalho sobre identidade de gênero. **El País**, Rio de Janeiro, 26 nov. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2JKLQ11>. Acesso em: 30 abr. 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). **Catálogo de Unidades Curriculares**: itinerários formativos. Campo Grande (MS): SED, 2022.

MATSUKI, Edgard. 'Heroínas sem Estátua': alunos do DF contam histórias de mulheres notáveis. **Uol Educação**, Brasília, v. 11, n. 1, p. 1-11, 31 mar. 2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/03/31/heroinas-sem-estatua-alunos-do-df-contam-historias-de-mulheres-notaveis.htm>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MATUOKA, Ingrid. Professor de Alagoas é perseguido por abordar identidade de gênero e diversidade sexual na escola. **Centro de Referências em Educação Integral** [Reportagens], [São Paulo], 18 set. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2hcAB4K>. Acesso em: 28 abr. 2018.

MEDEIROS, Bruna Bettamello; LOPES, Caroline Guilardi; FATURI, Fábio Rosa; SACHSER, Paula Tatiane Froehlich; LAPAZIN, Selma Regina. Estrelas além do tempo: discutindo questões de gênero e raça na escola. *In*: SILVA, Ana Paula da; MONTEIRO, Silva Carolin; SILVA, Gabriele Bonotto; FERNANDES, Grazielli (org.). **Saberes em Diálogo**: na rede, com a rede, para além da rede. Canoas: Secretaria Municipal de Educação; Unilasalle, 2021. v. 4, p. 523-537.

MENDEZ, Álvaro Gabriel Bianchi. Clássicos em podcast: Gramsci e a mãe de todas as crises políticas: a crise de hegemonia [entrevista]. Locução: Carlos Tibúrcio e Joaquim Palhares. **Rádio Carta Maior**, [S.l.], 8 mar. 2020. Podcast.

MENDONÇA, Heloísa. Pandemia expõe “necropolítica à brasileira” e uma certa elite que não vê além do umbigo. **El País**, São Paulo, 7 maio 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2020-05-08/pandemia-expoe-necropolitica-a-brasileira-e-uma-certa-elite-que-nao-ve-alem-do-umbigo.html>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e sexualidade na educação escolar. **Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, v. 18, boletim 26, p. 20-30, nov. 2008. Edição “Educação para a Igualdade de Gênero”, Programa 2: Gênero, Sexualidade e Currículo. TV Escola.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 57, n. 1, p.13-18,

jan./fev. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000100003>. Acesso em: 1 jun. 2017.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" – Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis Revista**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>. Acesso em: 5 fev. 2017.

MISKOLCI, Richard. Não somos, queremos - reflexões queer sobre a política sexual brasileira contemporânea. *In*: COLLING, Leonardo. **Stonewall 40 + o que no Brasil?** Salvador: UFBA, 2011. p. 37-56.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social – reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 28, jan-jun 2007. p. 101-128. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100006>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n.3, p.725-748, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MOELLER, Kathryn. searching for adolescent girls in Brazil: the transnational politics of poverty in “The Girl Effect”. **Feminist Studies**, College Park, v. 40, n. 3, p. 575-601, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/fem.2014.0041>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MOELLER, Kathryn. **The Gender Effect: capitalism, feminism, and the corporate politics of development**. Oakland: University of California Press, 2018.

MOHANTY, Chandra Talpade. Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales. *In*: NAVAZ, Liliana Suárez; CASTILLO, Rosalva Aída Hernández (org.). **Descolonizando el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes**. Madri: Cátedra. 2008.

MORALEDA, Alba. Silvia Federici: “O feminismo não é uma escada para a mulher melhorar sua posição”. **El País**, Madri, São Paulo, 25 set. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/20/cultura/1553071085_109576.html. Acesso em: 25 set. 2023.

MOREIRA, Jéssica. De Xica Manicongo a Erica Malunguinho: as mulheres trans na política. **Casa Um**, [s.l.], 1 fev 2022. **Nós Mulheres da Periferia**. Reportagem integrante do projeto “Recados sobre Nós”, realizado pelo Nós, Mulheres da Periferia em parceria com a Oxfam Brasil. Disponível em: <https://www.casaum.org/de-xica-manicongo-a-erica-malunguinho-as-mulheres-trans-na-politica/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

MORENO, Montserrat. **Como se Ensina a Ser Menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

NÃO ME KAHLO. Carga mental feminina: quadrinhos mostra porque mulheres se sentem tão cansadas. **Não me Kahlo**, [s.l.], 7 dez. 2021. Tradução dos quadrinhos de Emma Clint por Bandeira Negra. Disponível em: <https://naomekahlo.com/carga-mental-feminina-quadrinhos-mostra-porque-mulheres-se-sentem-tao-cansadas/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

NASCIMENTO, Leticia Carolina Pereira do. **Transfeminismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NASH, Mary. Identidades de género, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina. **Revista CIDOB d'Afers Internacionals**, Barcelona, n. 73-74, p. 39-57, 2006.

NICOLETE, Jamilly; FERRO, Elaine; MARIANO, Jorge Luís. Políticas educacionais e gênero: desafios e polêmicas atuais. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, p. 37–54, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9911>. Acesso em: 11 ago. 2023.

NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15360>. Acesso em: 10 jul. 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Cida de. Educação é a área mais atingida pelos cortes orçamentários de Bolsonaro. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 23 abr. 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/educacao-e-a-area-mais-atingida-pelos-cortes-orcamentarios-de-bolsonaro/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

OLIVEIRA, Joana. Em meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho. **El País**, São Paulo, 21 maio 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-de-trabalho.html>. Acesso em: 17 ago. 2020.

OLIVEIRA, Marcio de; SILVA, Fernando da; MAIO, Eliane. Violência sexual contra crianças e adolescentes: a escola como canal de proteção e denúncia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65526>. Acesso em: 6 nov. 2023.

ONU Mulheres - Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres. **Percepção Social sobre Mulheres Defensoras de Direitos Humanos no Brasil – Sumário Executivo**. Brasília, 2022.

PANDEMIA DE COVID-19 NO BRASIL. *In*: WIKIPEDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pandemia de COVID-19 no Brasil&oldid=59217684](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pandemia_de_COVID-19_no_Brasil&oldid=59217684). Acesso em: 30 ago. 2020.

PEIXOTO, Sinara. Ala ideológica do governo Bolsonaro está na mira de dois gigantes, diz professor. **CNN Brasil**, São Paulo. 19 jan. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/ala-ideologica-do-governo-bolsonaroesta-na-mira-de-dois-gigantes-diz-professor/>. Acesso em: 5 maio 2021.

PENHA, Maria da. TEDxFortaleza - Maria da Penha - Uma história de vida! Fortaleza: TEDx Talks, 14 de outubro de 2012. 1 vídeo (16min 24s). Publicado pelo canal TEDx Talks, Youtube @TEDx. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TRSfTdaBbvs>. Acesso em: 2 ago. 2023.

PERROT, Michelle. História (sexuação da). *In*: HIRATA, Helena *et al.* (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 111-116.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como Ser um Educador Antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. **Amanhã Vai Ser Maior**: o que aconteceu com o Brasil e as possíveis rotas de fuga para a crise atual. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana; VARGAS-MAIA, Tatiana (org.). **The Rise of the Radical Right in the Global South**. Abingdon: Routledge, 2023.

PORTO, Patrícia Rosas; MUTIM, Avelar. Políticas conservadoras na Educação Básica: a regulamentação do plano pedagógico individual da educação domiciliar, as implicações para a base nacional comum curricular e a sociedade brasileira. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15358.086>. Acesso em: 10 jul. 2021.

RAMOS, Eduarda. Tempo de tela: uso excessivo pode atrasar o desenvolvimento. **Lunetas**: múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias, São Paulo, 15 set. 2023. Disponível em: <https://lunetas.com.br/tempo-de-tela-uso-excessivo-pode-atrasar-o-desenvolvimento/>. Acesso em: 20 out. 2023.

REGIS, Katia; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 33-60, maio 2018. Dossiê Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57229>. Acesso em: 10 jul. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, Stephanie. Quem somos: mulheres negras no plural, nossa existência é pedagógica. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Explosão Feminista**: arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 261-286.

RIOS, Flávia. Por um feminismo radical. *In*: VERGÈS, François. **Um Feminismo Decolonial**. São Paulo: Ubu Editora, 2020. p. 7-11.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE. A intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**: Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, 30 set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2175-5841.2015v13n39p1237>. Acesso em: 10 jul. 2023.

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

SAFFIOTI, Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes**: mito e realidade. Petrópolis, Vozes, 1976.

SALDAÑA, Paulo. Gestão de Weintraub no MEC foi marcada por ataques e projetos parados. **Folha de São Paulo**, Brasília, 18 jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/gestao-de-weintraub-no-mec-foi-marcada-por-ataques-e-projetos-parados.shtml>. Acesso em: 13 dez. 2023.

SANTOS, Graziella Souza dos. O avanço das políticas conservadoras e o processo de militarização da educação. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15348.066>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações Curriculares**: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores. Porto Alegre, 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SARDENBERG, Cecilia. Pedagogias feministas: uma introdução. *In*: VANIN, Iole; GONÇALVES, Terezinha (org.). **Caderno Gênero e Trabalho**. São Paulo: REDOR, 2006. p. 44-57.

SCHNEEGANS, Susan; LEWIS, Jake; STRAZA, Tiffany (org.). **Relatório de Ciências da UNESCO**: a corrida contra o tempo por um desenvolvimento mais inteligente. Resumo executivo. Paris: UNESCO Publishing, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “Encardido”, o “Branco” e o “Branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas. *In*: ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais da XI**

ANPED Sul: Reunião Científica Regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba, 2016. p. 1-17.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na educação básica. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15010.045>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v24i1.6986>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o Autoritarismo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Márcia Alves da; GODINHO, Eliane. A construção de uma pedagogia feminista latinoamericana na perspectiva da educação popular. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11., 2017, Florianópolis. CONGRESSO MUNDO DE MULHERES, 13., 2017. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-12.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades Terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, Francinéia Francisca Gomes. **A Relação Dialógica:** mulher e EJA na construção da consciência feminista. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, Davisson Charles Cangussu; VAZQUEZ, Daniel Arias. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 409–426, abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015041789>. Acesso em: 7 ago. 2023.

SOUZA, Duda Porto de; CARRARO, Aryane. **Extraordinárias:** mulheres que revolucionaram o Brasil. São Paulo: Seguinte, 2017.

STONE, Lynda (org.). **The education feminism reader**. New York: Routledge, 1994.

STRÖMQUIST, Liv. **A Origem do Mundo:** uma história cultural da vagina ou a vulva vs. o patriarcado. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

THOMÉ, Débora. **50 Brasileiras Incríveis para Conhecer Antes de Crescer**. Rio de Janeiro: Galera Record, 2018.

TRONCOSO PÉREZ, Lelya; FOLLEGATI, Luna; STUTZIN, Valentina. Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. **Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana**, Santiago, v. 56, n. 1, p. 1-15. Disponível em: <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>. Acesso em: 03 abr. 2021.

UNFPA; UNICEF. **Pobreza Menstrual no Brasil**: desigualdade e violações de direitos. [S.l.]: UNICEF Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-menstrual-no-brasil-desigualdade-e-violacoes-de-direitos>. Acesso em: 30 jan. 2023.

URIBE, Gustavo; FERNANDES, Talita. Bolsonaro radicaliza discurso para blindar governo de suspeitas de auxiliares. **Gaúcha ZH**, Porto Alegre, 9 out. 2019.

VENCO, Selma Borghi; SOUSA, Flávio Bezerra de. Os professores da educação básica no Brasil: brancos e precários? **Políticas Educativas**, Montevideo, v. 14, n. 1, p. 76-85, 2020. Dossier Políticas en torno a la universidad. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/109578>. Acesso em: 26 jul. 2023.

VIANNA, Cláudia Pereira. Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 3, p.75-85, set./dez. 1995. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE03/RBDE03_07_CLAUDIA PEREIRA VIANNA.pdf. Acesso em: 8 mar. 2021.

VIEIRA, Gabriela Teixeira *et al.* A utilização da ideia de “empoderamento” em políticas públicas e ações da sociedade civil. **Cadernos Gestão Social**, Salvador, v.2, n.1, p. 135-148, 2009.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>. Acesso em: 1 out. 2021.

WEINER, Gaby. **Feminisms in Education**: an introduction. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1994.

WEINER, Gaby. Feminist education and equal opportunities: unity or discord? **British Journal of Sociology of Education**, Abingdon, v. 7, n.3, p. 265-274, 1986.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Filosofía**. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala**: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

APÊNDICE A - Relação de Objetivos de Pesquisa, Instrumentos de Coleta de Dados e Referencial Teórico

O quadro abaixo foi elaborado à época da concepção do projeto da pesquisa, com o propósito de sistematizar as intencionalidades das questões elaboradas no formulário virtual e nas entrevistas de forma a responder os objetivos da pesquisa, assim como fazer conexões explícitas com os referenciais teóricos (que tanto auxiliaram na elaboração dos instrumentos quanto na condução da coleta de dados e nas análises).

	OBJETIVO ESPECÍFICO	QUESTÕES DO FORMULÁRIO	QUESTÕES DA ENTREVISTA	REFERENCIAL TEÓRICO
a)	Construir um retrato de pedagogias feministas desenvolvidas por docentes da educação básica do Brasil, através de um mapeamento com formulários virtuais via método bola de neve e entrevistas semiestruturadas.	11. Descreva brevemente uma prática pedagógica bem-sucedida que você realizou mobilizando saberes feministas. 12. Ano (série) e etapa / modalidade em que realizou a prática pedagógica descrita.	7. O que foi planejado para essa prática pedagógica (início, meio e fim)? 8. Houve alguma modificação da proposta planejada durante a sua execução? Se sim, por quê? 9. Havia avaliação prevista sobre a prática pedagógica? Se sim, como foi feita, através de quais instrumentos?	<ul style="list-style-type: none">• Referencial do subcapítulo 2.2 sobre educação feminista;• APPLE; AU; GANDIN (2011): tarefas da pesquisadora crítica;• WEINER (1994): pesquisa feminista baseada em experiências.

b)	Levantar as percepções das/dos/des docentes participantes acerca do sucesso das práticas educativas feministas mapeadas.	19. Por que você considera essa prática pedagógica bem-sucedida?	3. Pensando na tua experiência como estudante e a das/os/es alunes de hoje, tu notas diferenças entre a receptividade sobre a pauta feminista? 11. E por que tu consideraste a tua prática bem-sucedida? (pergunta eletiva, conforme necessidade a partir da resposta fornecida no formulário)	<ul style="list-style-type: none"> • LADSON-BILLINGS (2008): critérios de sucesso de práticas de ensino; • GRAMSCI (2006); WILLIAMS (2000): instituição de novas verdades no senso comum; • DALMASO-JUNQUEIRA (2018): mudanças no senso comum, através da institucionalização de pautas progressistas e na abertura das escolas/estudantes a tais pautas.
c)	Investigar os atravessamentos sociais, políticos e pedagógicos entre as características das instituições de ensino e o desenvolvimento de pedagogias feministas.	13. Nome da escola em que realizou a prática pedagógica descrita 14. Cidade em que fica a escola informada 15. Estado em que fica a escola informada 16. A escola em que você aplicou essa prática é uma instituição de ensino pública ou privada? 17. Qual o tipo de instituição de ensino em que essa escola se encaixa?	8. Houve alguma modificação da proposta planejada durante a sua execução? Se sim, por quê?	<ul style="list-style-type: none"> • APPLE (2003): Receptividade ou rechaço de escolas públicas e privadas (laicas ou religiosas), às temáticas de direitos humanos, equidade de gênero, antirracismo etc.
d)	Investigar as motivações das/dos/des docentes para a realização de práticas educativas feministas em um	2. Faixa etária 3. Gênero 4. Raça/cor/etnia 5. Estado em que reside 6. Você é atuante em algum coletivo? 7. Caso tenha respondido sim	1. Poderias me contar, de forma breve, tua trajetória acadêmica e profissional? 2. Tu te identificas como feminista? Se sim, se posiciona sobre isso de forma aberta no teu espaço de trabalho? Por quê? 3. Pensando na tua experiência como estudante e a das/os/es alunes de hoje, tu	<ul style="list-style-type: none"> • FREIRE (1987); APPLE; AU; GANDIN (2011); LADSON-BILLINGS (2008); hooks (2019): indissociabilidade entre a docência e a visão de mundo de docentes. Envolvimento com coletivos como forma de fomentar transformações

	contexto de modernização conservadora.	na questão anterior, informe o nome do(s) coletivo(s) em que você atua. 8. Informe seu nível de ensino 9. Anos / Etapa / Modalidade em que leciona 10. Componente curricular que leciona 18. Por que você decidiu realizar essa proposta?	notas diferenças entre a receptividade sobre a pauta feminista? 5. Por que tu fizeste a escolha por essa temática/proposta? (De onde tu tiraste inspiração e referências para levar essa proposta às/aos alunas/os?)	na educação? Relação das práticas propostas com a realidade cotidiana da comunidade escolar? • WEINER (1994): docência feminista – práxis.
e)	Identificar reverberações das práticas realizadas na comunidade escolar, para além de estudantes, a partir da percepção das/dos/des docentes.	19. Por que você considera essa prática pedagógica bem-sucedida?	12. Que tipos de reação tu encontre quando da proposta da tua prática pedagógica? - de alunas/os, - de familiares; - do restante da equipe pedagógica. Tu foste confrontada/o com debates e/ou disputa de narrativas?	• LACERDA (2019); LIMA; HYPOLITO (2019); MIGUEL (2016); DALMASO-JUNQUEIRA (2018): avanço do conservadorismo na sociedade brasileira contemporânea e na educação, especificamente. • WILLIAMS (2000); HALL (2003); GRAMSCI (2006): hegemonia, contra-hegemonia, ideologia, senso comum (se há alteração ou não do senso comum a partir da realização dessas práticas).
f)	Distinguir quais vieses feministas podem ser mais - ou menos - percebidos nas práticas estudadas.	11. Descreva brevemente uma prática pedagógica bem-sucedida que você realizou mobilizando saberes feministas.	2. Tu te identificas como feminista? Se sim, se posiciona sobre isso de forma aberta no teu espaço de trabalho? Por quê?	• WEINER (1994): docência feminista – práxis; • ARNOT (2007): diferentes feminismos apontam diferentes soluções para a educação; • APPLE; AU; GANDIN (2011): educação crítica anda amalgamada com os movimentos sociais que apoia/estuda.

<p>g) Mapear estratégias, facilidades e desafios encontrados por docentes para incorporar as contribuições dos estudos feministas, de mulheres e de gênero às práticas pedagógicas.</p>	<p>11. Descreva brevemente uma prática pedagógica bem-sucedida que você realizou mobilizando saberes feministas. 18. Por que você decidiu realizar essa proposta?</p>	<p>1. Poderias me contar, de forma breve, tua trajetória acadêmica e profissional? 4. Há quanto tempo tu estás (estavas) vinculada/o à escola em que realizou a prática? 5. Por que tu fizeste a escolha por essa temática/proposta? (De onde tu tiraste inspiração e referências para levar essa proposta às/aos alunas/os?) 6. A temática abordada nessa prática era componente curricular ou transversal? (E como é que funciona a construção curricular dessa escola? Os saberes feministas aparecem no currículo ou no PPP?) 10. Que linguagem tu utilizaste para te comunicar com alunas/os? Tu tiveste necessidade de adaptar o que aprendeu com os estudos/movimentos feministas, de mulheres e de gênero, para algo compreensível às/aos estudantes? Houve intercâmbio de conhecimentos sobre essas temáticas com alunas e alunos? 13. Tu tiveste apoio institucional e boas condições de trabalho para realizar essa prática? Como foi a organização do tempo de planejamento para isso? A iniciativa foi valorizada? 14. Existe parceria na tua escola para desenvolver práticas como a que tu me contaste ou esse é um trabalho solitário?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • FREIRE (1987); APPLE; AU; GANDIN (2011); LADSON-BILLINGS (2008); hooks (2013): indissociabilidade entre a docência e a visão de mundo de docentes; • LADSON-BILLINGS (2008): referenciais culturais/pautas sociais são parte do currículo por direito próprio, não como veículos para aprender o que é o 'verdadeiro conhecimento'; • CONNELL (1993): inversão da hegemonia e conhecimento das 'minorias' no centro, além de mais justo socialmente, eleva intelectualmente a régua do aprendizado de todas/os/es; • hooks (2019c): linguagem acessível, educação feminista de massas - popularizar os saberes; • APPLE (1996): intensificação, proletarização do trabalho docente. Falta ou garantia de condições de trabalho pela instituição? • APPLE; AU; GANDIN (2011): ideais neoliberais na escola isolam docentes. Iniciativas contra-hegemônicas devem agregar, coletivizar.
---	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE B - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Anexado ao início do formulário virtual e vinculado a uma questão de resposta obrigatória acerca de sua leitura (que impossibilita que se passe adiante na pesquisa sem essa declaração de ciência), encontra-se o seguinte termo:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

DO OBJETO DA PESQUISA

O presente formulário é parte dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa de doutorado de Bruna Dalmaso-Junqueira, orientanda do Prof. Dr. Luís Armando Gandin, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Com o objetivo de mapear e analisar práticas pedagógicas feministas realizadas por docentes da educação básica no Brasil, a pesquisa requer a coleta de informações pessoais (tais como nome completo, faixa etária, estado de residência, vinculação a coletivos) e profissionais (nome da escola em que atua, cidade e estado) dessas professoras e professores, além de relatos sobre suas práticas.

DO ANONIMATO

Devido à conjuntura nacional sociopolítica que vivenciamos no ano de 2021, é sabido que muitas e muitos docentes têm sido perseguidos e ameaçados por suas posturas pedagógicas e/ou pessoais e políticas. Trata-se de um cenário de avanço conservador que tensiona a liberdade de cátedra garantida na Constituição Federal de 1988. Em função disso, compreende-se que muitas e muitos sintam-se impelidos a permanecer no anonimato ao participar desta pesquisa.

É garantido o total sigilo ético para aquelas e aqueles que assim requisitarem (resposta à segunda questão do formulário). Assim, seus nomes e nomes das instituições em que atuam/atuaram serão alterados e substituídos por outros fictícios em qualquer trabalho, comunicação, apresentação audiovisual ou textual sobre a pesquisa.

Por outro lado, compreende-se, como parte de uma realidade histórica, a existência de um sistemático silenciamento e apagamento das contribuições feitas à sociedade por sujeitos considerados "minorias", tais como mulheres, negras e negros, indígenas e a população LGBTQIA+. Em função disso, e em um esforço de documentar e dar visibilidade ao trabalho corajoso de docentes que mobilizam saberes feministas nas escolas da educação básica, a despeito do cenário conservador posto, a pesquisadora

compromete-se, também, a mencionar nominalmente aquelas e aqueles que assim desejarem.

Essa é uma decisão pessoal, que será respeitada, buscando não oferecer prejuízos às/aos participantes.

DA DESISTÊNCIA

Se, no decorrer da pesquisa, a/o/e respondente resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem quaisquer consequências ou prejuízos. Caso haja dúvidas antes ou depois do preenchimento do formulário, a pesquisadora pode ser contatada através do e-mail feminismosnaescola@gmail.com.

DA CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA COM A PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

Ao marcar a caixa de seleção na primeira questão do formulário, você está declarando para os devidos fins ter tido acesso às informações necessárias a respeito da presente pesquisa. Declara ainda a autorização de uso dos dados por você fornecidos neste formulário, para que sejam sistematizados e analisados, em parte ou integralmente, por Bruna Dalmaso-Junqueira em sua pesquisa de doutorado, assim como a publicação desses dados e análises em artigos científicos e outras publicações futuras, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.