

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

Bruna Dalmaso Junqueira

**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**

Bruna Dalmaso Junqueira

**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”**

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

Orientador: Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

**PORTO ALEGRE
2018**

Bruna Dalmaso Junqueira

**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”**

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

Aprovada em _____ de _____ de 2018.

Prof. Dr. Luís Armando Gandin (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Dagmar Elisabeth Estermann Meyer (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Márcia Alves da Silva (UFPEL)

PhD. Prof. Kathryn Moeller (UW-Madison)

AGRADECIMENTOS

“Yo tengo tantos hermanos / Que no los puedo contar / Y una hermana muy hermosa / Que se llama ¡Libertad!”. A canção composta pelo argentino Atahualpa Yupanqui, por mim ouvida desde a infância em um disco de vinil na voz de Elis Regina, é-me profundamente significativa. Traduz a intensidade e a multiplicidade das relações que, ao longo da vida, pude estabelecer e fortificar. Tenho tantas irmãs e irmãos, que nem consigo contar (assim que aqui se apresentam agradecimentos um tanto longos e, por isso, espero que me compreendam leitoras e leitores).

E começo agradecendo, então, a quem primeiro me apresentou à canção referida, assim como à vida: Pai e Mãe, Mãe e Pai, com letras maiúsculas de nomes próprios que foram os que lhes dei desde sempre. Agradeço ter podido, e seguir podendo, caminhada afora, fazer minhas escolhas com o respaldo, confiança e amor de vocês. A partir das provocações desde pequena para que eu usasse bons argumentos para convencê-los daquilo que queria (fosse uma noite a mais dormindo na casa das amigas, fosse passar meses em outro país estudando inglês e passeando), cá estou, tentando convencer agora outras pessoas de que meus argumentos para pesquisar e escrever são bons o suficiente para seguir a caminhada. Obrigada por tantos ensinamentos e, principalmente, pela abertura para me ouvir a cada nova argumentação.

Também pelo amor familiar e pelo acolhimento, agradeço minhas tias e tios, minhas primas e primos. Cada ida a Caçapava do Sul durante esses dois anos de mestrado teve sua intensidade, por vezes muito desafiadora, mas sempre tramada por amorosidade, reforçando os laços que nos unem. Obrigada por cada abraço!

A minhas amigas-irmãs... A potência e a importância de cada uma de vocês em minha vida – e no mundo! – dificilmente seriam traduzíveis em palavras. Um desafio tão grande, que me inspiro em Rosa Montero (2004, p. 70) quando diz que para escrever “[...] vale a pena continuar sendo criança em alguma região de si mesmo.”, e assumo: sonhei com vocês e fazíamos todas, de mãos dadas, uma grande ciranda feminista. Podem acreditar (e também podem rir!). É desse tipo o amor que tenho por vocês – politicamente comprometido, mas lúdico e cheio de afeto. Obrigada por me ensinarem diariamente sobre si mesmas e sobre mim. Os olhares de vocês me engrandecem e motivam; me desafiam e encantam! Cada uma com seu jeito e intensidade, todas habitam em mim (e, portanto, nessa dissertação). Por isso, obrigada: Ani, Beta, Camila, Carol Baranzeli, Carol Facchin, Carol Viero, Charlotte, Cíntia, Cris, Emeli, Fê Nascimento, Fê Tarabal, Gabi, Gika, Giorgia, Julia, Kaka, Karina, Laura Dalmaso, Laura Moreira, Luanda, Mari, Nati, Rê, Thaís, Vanessa e Virginia.

Aos amigos-irmãos, com quem aprendi a construir outras relações que fugissem dos jeitos hegemônicos de ver o mundo. Despir preconceitos sobre a suposta dificuldade de haver amizades sinceras entre mulheres e homens é, ainda, desafio intenso nessa sociedade. E que grata sou por ter podido aprender isso com vocês: Renato e Cata. Quantas trocas profundas, quanto aprendizado e quantas risadas durante todo esse processo. Obrigada!

Giovana, com tua perspicácia, sensibilidade e precisão, tens-me ensinado muito sobre mim mesma e sobre como colocar-me no mundo de uma forma mais serena. Sou grata pela tua influência tão positiva e construtiva em minha vida e pelo suporte durante essa caminhada por vezes tão desafiadora de mestrado. Tua atuação reverbera também nas páginas dessa dissertação. Muito obrigada.

Às *chicas decoloniais*, Anelise, Clarissa, Fernanda, Gabriella e Laura, obrigada pela grande parceria que empreendemos com nossos estudos feministas, escritas coletivas, entrevistas com mulheres pesquisadoras e, principalmente, por terem-me feito expandir minha esperança na possibilidade de formas alternativas e feministas de construir conhecimento...

Aos amigos e amigas que, carinhosa e gratuitamente, demonstraram curiosidade e quiseram ler meus escritos, para contribuir das formas que podiam nessa caminhada: muito, muito obrigada! Desejo que a escrita acadêmica tenha em si o poder de se popularizar e democratizar, de provocar o interesse em pessoas de diferentes origens e áreas. Experimentar isso com vocês foi muito especial, Thaís, Gika, Mari, Rê, Edu, Gregory, Flavinha, Vini, Ana Luiza, Zezé e Duda.

Ao querido amigo Leandro R. Pinheiro, meu “mestre” primeiro, com quem aprendi a olhar para o mundo com olhos curiosos de Sociologia. Te agradeço a generosidade e amizade tão grandes. És, para mim, exemplo de fazer acadêmico com sensibilidade, rigor e comprometimento.

Ao meu querido grupo de pesquisa, presente em inúmeras das páginas dessa dissertação, obrigada. Adriana, Caco, Cata, Deia, Gabriel, Grazi, Iana, Iuri, Simone, Tábata, Tiago: ensinamentos, bom humor, lanches da tarde e cafés, abraços, cervejas no Xiru... Sou imensamente grata por ter podido integrar um grupo composto por tanta solidariedade, leveza, companheirismo e potência – tudo isso aos moldes do que nosso orientador demonstra ao longo da caminhada de cada um e de todos nós.

Meu orientador! Gandin querido, te agradeço por topar me encontrar no meio do caminho. Trazendo do teu lado o rigor teórico, a generosidade e a experiência, se ofereceu para, comigo, aprofundar olhares sobre os feminismos. Tenho convicção para afirmar agora que a democratização da educação, pela qual tu tanto lutas, também perpassa e se fortalece através de um jeito feminista de olhar para o mundo. Sei também que privilegiados são os alunos e alunas que têm a oportunidade de, em suas trajetórias educacionais, cruzar com professores como tu. Obrigada por me apresentar mais uma vontade nessa caminhada: a de ser professora também do jeito que tu és.

À Escola Amigos do Verde, por se constituir em um ambiente em que pude sempre me aventurar em minha prática através do olhar feminista e de educadora, seja na interação com as crianças, com a equipe, com a comunidade escolar, ou com o espaço vibrante e vivo que é essa escola.

Às professoras que compõem a banca avaliadora dessa dissertação, Dagmar Meyer, Márcia Alves e Kathryn Moeller, obrigada pelo generoso aceite para contribuírem com meu trabalho. Como mulheres que empenham os feminismos também dentro da academia, saibam que, para mim, são exemplos admiráveis.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que já há onze anos tem sido também minha casa. Pelos diferentes espaços em que circulo e já circulei, esse tem sido um lugar de aprendizado e crescimento constantes, seja através da troca com professoras, professores, colegas, servidoras e servidores, seja através das mobilizações que nela (e por ela) ocorrem.

Enfim, agradecimentos tantos; tantas vozes que ecoaram e ecoam em minha trajetória... É por isso que, às vezes, minha escrita nessa dissertação *dança* – fluindo da primeira pessoa do singular para o plural. Porque a escrevi, também, através dos olhares e contribuições de todas e todos vocês. Obrigada.

“Hay otras posibilidades” se dijo a sí misma, “y debo luchar por eso”.
(ESPANÁ, 2012, p. 36)

RESUMO

Esta dissertação analisa como professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre relacionam seu trabalho docente com os feminismos a partir da discussão sobre a narrativa conservadora da “ideologia de gênero” nas escolas. A partir do uso de uma perspectiva sociológica crítica de estudos educacionais, a pesquisa utiliza os conceitos de hegemonia e ideologia para compreender a organização social. Em uma realidade tramada por disputas por hegemonia, em que distintas ideologias se fazem presentes de forma contraditória e pulverizada no senso comum, analisa-se o fenômeno da chamada “ideologia de gênero” – narrativa inventada pelo Vaticano nos anos 1990 como tentativa de interromper os avanços dos Estudos de Gênero e movimentos feministas. Entende-se que, através de uma aliança conservadora entre neoliberais e neoconservadores, esse movimento “antigênero” e “antifeminista” tem-se popularizado no contexto educacional brasileiro. Embora tenha sido constatado debate crescente acerca da temática no campo científico, buscou-se investigar uma perspectiva ainda invisibilizada: a de professoras mulheres. Entende-se que quaisquer mudanças propostas e instauradas na legislação educacional concernem, primordialmente, às mulheres: são elas a maioria absoluta do corpo docente brasileiro da educação básica e, apesar de historicamente organizado e resistente como categoria, o trabalho docente se (con)forma ainda por heranças patriarcais e sexistas. Através da condução de dois grupos focais com oito professoras, pretendeu-se observar aproximações e distanciamentos das perspectivas feministas com seus trabalhos docentes, utilizando como disparador dos debates iniciativas “antigênero” e “antifeministas”, como as do Movimento Escola Sem Partido. Visibilizando contradições existentes nas dinâmicas sociais, foi possível constatar reverberações tanto dos discursos conservadores quanto dos feministas no senso comum das participantes. Inerentemente contraditório e heterogêneo, o senso comum é permeado também por elementos de “bom senso”, que podem causar identificação com discursos baseados no convencimento. Assim, a narrativa da aliança conservadora se dá relativamente bem-sucedida entre as professoras, causando identificação com o uso do gênero como instância biologizante e com elementos de culpabilização acerca de seus trabalhos. Observou-se preocupação de que, uma vez interessadas em desconstruir estereótipos e problematizar desigualdades de gênero/sexualidade, as professoras pudessem estar interferindo negativamente na formação identitária dos alunos. Constatou-se também a presença de perspectivas feministas no trabalho docente das professoras que, em suas práticas, procuram acolher e legitimar existências distintas da norma binária e heterossexual e demonstrar olhar atento à (re)produção de desigualdades. Ainda que indiquem uma diferença geracional, cultural e social entre elas e seus alunos – interpretada como efeito da institucionalização de demandas feministas e LGBTTT na sociedade e sua popularização no senso comum –, as participantes manifestam empenho em revisar suas noções aprendidas sobre o que é normal para melhor atender seus estudantes. Por fim, observou-se também discurso contraditório entre as professoras sobre a importância de políticas educacionais que proponham o debate de gênero: declaram considerar necessário o debate e, simultaneamente, parecem subestimar a eficácia de políticas. Por

outro lado, em função de reconhecerem a existência de um contexto social que tem progressivamente legitimado pautas feministas e LGBTTT, consideram inviáveis legislações que proibam a discussão desse tipo de temática nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Estudos de Gênero. Feminismos. Trabalho Docente Feminino. “Ideologia de Gênero”. Grupo Focal.

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.

ABSTRACT

This thesis analyzes how female teachers in the Public School System (PSS) of the city of Porto Alegre link their teaching practices to feminisms from a discussion about the conservative narrative of “gender ideology” in schools. From a critical sociology of education perspective, the study uses the concepts of hegemony and ideology to understand social organization. In a reality permeated by disputes for hegemony, in which different ideologies are present in a contradictory and pulverized way in the common sense, this thesis analyzes the phenomenon of the so-called “gender ideology” – a narrative invented by the Vatican in the 1990s as an attempt to interrupt the advances of Gender Studies and the feminist movements. Through a conservative alliance between neoliberals and neoconservatives, this “antigender” and “antifeminist” movement has become popular within the Brazilian educational context. Although a growing debate has been present in the scientific field, this study sought a perspective that is still invisible, that of female teachers. Any changes proposed and introduced to educational laws concern women primarily: they are the absolute majority among Brazilian basic education teachers, and, despite being historically organized and resistant as a category, teaching practices are still (con)formed by a patriarchal and sexist heritage. Two focal groups composed of eight teachers examined the approximations and distances from feminist perspectives within their teaching practices. “Antigender” and “antifeminist” initiatives, such as the movement for “unpolitical schools”, were used to trigger the debates. Considering the contradictions present in social dynamics, it was possible to verify reverberations of both conservative and feminist discourses in the participants’ common sense. Inherently contradictory and heterogeneous, common sense is also permeated by elements of “good sense”, which may make them identify with “convincing” discourses. Thus, the narrative of the conservative alliance is relatively successful among the teachers, making them identify with the use of gender as a “biologizing” instance and with elements of blame within their work practices. Concern was expressed that, because they were interested in deconstructing stereotypes and problematizing gender/sexual inequalities, teachers could be interfering negatively in the students’ identity formation. The participants’ discourses also evidenced the presence of feminist perspectives in the teaching work of teachers who, in their practices, seek to accept and legitimize existences that differ from the binary and heterosexual norm and to be attentive to the (re)production of inequalities. Although they indicate generational, cultural and social differences between them and their students – interpreted as an effect of the institutionalization of feminist and LGBTTT demands on society and its popularization in common sense – the participants show commitment to revise their learned notions about what is normal to better serve their students. Finally, there was also a contradictory discourse among the teachers about the importance of educational policies that propose debates about gender: they declare the debate to be necessary, and at the same time seem to underestimate the effectiveness of policies. On the other hand, recognizing the existence of a social context that has progressively legitimized feminist and LGBTTT guidelines, they consider that laws prohibiting the discussion of this subject in schools are unfeasible.

KEYWORDS: Gender. Gender Studies. Feminisms. Women Teachers. Teacher’s Work. “Gender Ideology”. Focus Group.

SUMÁRIO

1 SER FEMINISTA, SER PROFESSORA, ESCREVER, PESQUISAR, RESISTIR	11
2 TRABALHO DOCENTE FEMININO: libertação, exploração, desigualdade e resistência. 20	
3 JEITOS DE VER O MUNDO: referenciais teórico-conceituais.....	30
3.1 Ideologia e Hegemonia.....	30
3.2 Feminismos e a Categoria de Gênero.....	40
4 “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: o conservadorismo constrói (mais) uma narrativa na educação.....	48
5 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	61
5.1 Análise Relacional: posicionamento epistemológico e ferramenta teórico-metodológica	63
5.2 Procedimentos Metodológicos: grupos focais e questionários.....	67
5.3 Participantes da Pesquisa e Campo Empírico	75
6 ECOS DE PERSPECTIVAS FEMINISTAS E DO SENSO COMUM SOBRE O TRABALHO DOCENTE FEMININO: uma análise de discussões entre professoras mulheres da RME de Porto Alegre	87
6.1 “ <i>Será que eu bagunço a cabeça deles?</i> ”: conexões do discurso conservador com elementos de “bom senso” e o senso comum de professoras da RME de Porto Alegre	91
6.2 “ <i>A gente se empodera e usa os espaços, a gente faz a nossa voz prevalecer</i> ”: trabalho docente feminista	101
6.3 “ <i>Na cabeça deles isso é normal</i> ”: diferentes percepções sobre gênero e sexualidade entre professoras e alunos/as	114
6.4 “ <i>Gênero na Escola X Gênero Proibido na Escola</i> ”: implicações de políticas de inclusão ou proibição da temática de gênero sobre o trabalho docente feminino	121
7 POSSÍVEIS REVERBERAÇÕES DA PESQUISA: possibilidades para um trabalho docente feminista.....	131
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A	152

1 SER FEMINISTA, SER PROFESSORA, ESCREVER, PESQUISAR, RESISTIR

Depois de entender-me feminista, esse virou meu jeito de olhar para o mundo. Para minhas relações pessoais, profissionais, acadêmicas, afetivas; para as disputas sociais, culturais e políticas: as lentes feministas de compreender a sociedade e de lutar contra as desigualdades tornaram-se um compromisso. Às vezes pesado e desanimador, diante de tantas injustiças e atrocidades em um mundo ainda tão definido por uma forma masculina, patriarcal e misógina de ditar regras e normas. Às vezes, e na maior parte do tempo, em verdade, o compromisso converteu-se em pulsão de vida: descobri em e com outras mulheres a potência de nossa união, de nossos ouvidos atentos e vozes assertivas. É tarefa impossível tentar descrever em palavras a sensação de completude que me invadiu e ainda invade a cada marcha de mulheres que tomo parte. Somos muitas e sabemos fazer-nos ouvir. É através dessa forma de dar sentido ao viver que chego aqui, na escrita desta dissertação.

Para introduzir este texto, então, situo-me no mundo. Cresci ouvindo de minha mãe que corria em minhas veias pó de giz. Giz de quadro de escola, giz das mãos de professoras. Neta, sobrinha, prima de professoras... essa sempre foi uma ocupação a me inspirar, interessar – e assustar. Na experiência pela qual muitas e muitos de nós – privilegiados – passamos para escolher uma profissão, fui apresentada à narrativa de um certo horizonte de professoras fadadas a “morrer de fome” em um país que pouco as valoriza, remunera ou dá condições adequadas de trabalho. Assim, tornei-me bibliotecária escolar, como que em uma espécie de fuga da docência que não me fizesse abandonar o interesse pela educação.

Verdade é que ter feito tal escolha permaneceu como um elemento de curiosidade em minha mente. Tivessem tido outra opção, minha avó e tias teriam feito outra escolha profissional? Com o tempo de leituras e observações da sociedade e do meio educacional, aproximei-me da compreensão de que a escolha pela docência, historicamente, nem sempre se deu em um contexto de vasta gama de possibilidades. Ao entrar em contato com diferentes modos de pensar dos feminismos, passei a interpretar que a sociedade ocidental foi e segue sendo construída sob uma perspectiva androcêntrica e que uma das consequências disso podia e ainda pode ser observada no

condicionamento/limitação das vivências profissionais de mulheres (ACKER, 1995-1996; LOURO, 1997).

Dar-me conta disso foi fundamental para, então com olhos de pesquisadora, motivar-me a explorar as relações de aproximação – e também de afastamento – entre o trabalho docente de professoras mulheres e as perspectivas feministas de compreender o mundo. Quanto das relações de trabalho, do dedicar-se à docência, da autonomia e do controle de suas vivências profissionais seria perpassado pelos feminismos? Quanto e como os feminismos poderiam auxiliá-las na busca por condições de trabalho mais equitativas e justas? Estariam os feminismos presentes em suas próprias formas de compreender a sociedade e a educação de que fazem parte?

Acreditando ser possível empreender minha militância feminista também no espaço acadêmico e buscando formar-me pesquisadora (e professora!) de forma a contribuir para a expansão dessa agenda de equidade entre mulheres e homens através da educação, dei início, então, à pesquisa que aqui apresento. Sob orientação do Prof. Dr. Luís Armando Gandin e com a parceria de nosso grupo de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), construí e reconstruí continuamente formas de responder à pergunta inicial “Como professoras mulheres relacionam seu trabalho docente com os feminismos?”.

Nesses processos de construção e reconstrução da pesquisa, apresentou-se a necessidade de um disparador para que a discussão que pretendia pudesse ser realizada com professoras. Passei a buscar por um “gatilho” que pudesse motivar o debate sobre os feminismos em seus trabalhos docentes, de forma a verificar as aproximações e os distanciamentos dessa perspectiva na reflexão sobre um assunto correlato. Assim, voltei minha atenção ao cenário educacional e político nacional.

Acompanhando um fenômeno social global que vem se delineando nas últimas décadas, é fato que o contexto político brasileiro tem sido lugar de avanço de forças conservadoras em seus mais diversos âmbitos. Com a formação, nas eleições gerais de 2014, do congresso mais conservador eleito desde a redemocratização do país na década de 1980 (MARTINS, 2015), observa-se hoje a legislatura nacional ser conduzida por figuras políticas eleitas apesar de (ou em função de) discursos racistas, homofóbicos, machistas e contrários à descriminalização do aborto. Como histórico espaço de disputa que é, um dos campos que mais tem recebido atenção e vivenciado as consequências disso é a educação.

Mais especificamente, busquei estudar e compreender uma emergente narrativa conservadora que passou a ser empregada nos contextos políticos e sociais mais amplos com preocupações diretamente relacionadas à educação – a narrativa da “ideologia de gênero”. Trata-se de um discurso “antifeminista” e “antigênero”, criado para realizar a manutenção de valores tradicionais (baseados em uma moral conservadora) na atribuição de lugares para mulheres e homens na ordem social. Inventado na década de 1990 pelo Vaticano, o termo “ideologia de gênero” tem sido utilizado como sinônimo dos Estudos (ou da Teoria) de Gênero, embora seja mobilizado justamente para combater seus pressupostos (GARBAGNOLI, 2016). Essa narrativa adquiriu força de conceito e expressividade parlamentar no país, sendo empregada hoje por grupos bastante específicos na política, buscando interditar as discussões e lutas por equidade de gênero na educação (MIGUEL, 2016; SILVA; CÉSAR, 2017). Não somente buscando, entretanto. Como demonstra a literatura, em alguns casos, interditando, de fato.

A literatura recente indica como ponto de partida desse fenômeno social no país a discussão do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, inicialmente entregue em dezembro de 2010, pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad ao Presidente da República à época, Luís Inácio Lula da Silva (ROSADO-NUNES, 2015; MIGUEL, 2016). O PNE, que em sua redação original fazia referência às desigualdades de gênero e à diversidade, serviu de catalisador para a articulação de grupos conservadores contra um “inimigo comum” – a discussão de gênero na educação, ou, em seus termos, a “ideologia de gênero”.

Após cerca de três mil emendas adicionadas na Câmara dos Deputados, uma passagem pelo Senado e um encaminhamento à Comissão Especial da Câmara, o PNE foi dirigido à então Presidenta da República, Dilma Rousseff. O Plano foi sancionado em 25 de junho de 2014 sem vetos, definindo diretrizes e metas para a educação até o ano de 2024 (ROSADO-NUNES, 2015). Em sua redação final, não há menção às desigualdades de gênero: o texto original proposto pelo relator do PNE, o deputado Angelo Vanhoni, do Partido dos Trabalhadores (PT), que enfocava “[...] a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.” (ALESSANDRA, 2014, *documento eletrônico*) deu lugar a uma redação do Senado que determina como diretriz do PNE 2014-2024 a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na

erradicação de todas as formas de discriminação [...]” (BRASIL, 2014, *documento eletrônico*).

Ainda que não reflita a realidade das disputas populares, naturalmente matizada, a disputa política que resultou na aprovação desta redação específica do PNE 2014-2024 foi bastante polarizada no Congresso Nacional. Além dos embates entre parlamentares, na defesa da manutenção do texto original do plano, manifestavam-se educadoras e educadores, intelectuais, jornalistas, ativistas de movimentos sociais e grupos militantes feministas e de direitos de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis (LGBTT) (RIBEIRO, 2016; ALESSANDRA, 2014; ROSADO-NUNES, 2015). De outro lado, acompanhando o discurso “antigênero”, viam-se “[...] membros da bancada evangélica, entusiastas da ditadura militar, defensores da pena de morte e da ‘cura gay’, ideólogos do liberalismo e da privatização.” (RIBEIRO, 2016, p. 5). O ideário conservador desses grupos se mostrou convincente e suas conquistas não se restringiram à redação do PNE.

Um movimento conservador até então desconhecido passou a adquirir força em escala nacional a partir de sua aliança com esse mesmo discurso da “ideologia de gênero”. Falo do Movimento Escola Sem Partido (MESP), coordenado pelo procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, que, em sua origem, manifestava preocupação com uma contaminação político-ideológica na educação brasileira, uma suposta “doutrinação marxista” a que estariam sendo expostos alunos e alunas. Essa narrativa, presente desde a ditadura militar no Brasil, se mantinha periférica no cenário político do país, buscando implantar uma educação com valores meritocráticos, com princípios de responsabilidade individual e de defesa da iniciativa privada. Entretanto, quando de sua fusão com a preocupação com a “ideologia de gênero” nas escolas, entre o fim de 2014 e o início de 2015, o MESP expandiu-se e ganhou repercussão – ao adicionar-se uma preocupação de caráter moral à pauta, a adesão se amplificou (MIGUEL, 2016).

No momento em que a “ideologia de gênero” se sobrepõe à “doutrinação marxista”, o discurso do MESP dá [...] [uma] guinada. A defesa de uma educação “neutra”, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola. A reivindicação é impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo. (MIGUEL, 2016, p. 601).

A partir disso, fica (re)estabelecida uma hierarquia entre família e escola, sendo criada, inclusive, uma campanha incitando mães e pais a notificarem extrajudicialmente as escolas de seus filhos acerca da prevalência de seus valores e opiniões (MIGUEL, 2016).

Um movimento determinante da articulação “antigênero” no Brasil, entretanto, se dá com a criação de anteprojeto de leis municipais, estaduais e federal que intentam fixar legalmente a pauta defendida pelo MESP. Na página virtual do movimento¹, é possível acessar modelos de textos que foram seguidos em projetos submetidos a câmaras legislativas, à Câmara Federal dos Deputados e ao Senado Federal. No que concerne às questões de gênero e diversidade, as proposições legais de acordo com este ideário são apontadas conforme o excerto abaixo, do projeto de lei 193/2016 do Senado Federal, que propõe a inclusão do programa do MESP nas diretrizes e bases da educação nacional.

[...] o poder público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá que qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (BRASIL, 2016, p. 1).

Assim, com conquistas concretas na sociedade brasileira, a narrativa da “ideologia de gênero” tem ganhado mais alcance. Junto de um discurso que tem se mostrado convincente e gerado identificação em cidadãs e cidadãos de diversos segmentos sociais, mudanças políticas na sociedade têm sido implementadas. Na perspectiva sociológica aqui adotada, este consiste em um fenômeno social extremamente relevante e passível de análise. Trata-se do avanço de um tipo muito específico de visão de mundo, preocupado com a restauração de determinados ideais conservadores e que resulta da articulação de distintos grupos de interesse².

A decisão de utilizar a narrativa da “ideologia de gênero” como um disparador de discussão com professoras mulheres se justifica em função da tendência que tem tal discurso – em crescente popularização – a invisibilizar contradições, diferenças e conflitos sociais. O avanço do ideário que envolve a narrativa da “ideologia de gênero”

¹ Disponível em: <<http://www.programaescolasepartido.org/>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

² Amorim (2016) realizou um relevante levantamento acerca dos grupos envolvidos e interessados na narrativa da “ideologia de gênero” no Brasil, assim como de suas orientações e filiações no espectro político do país. Seu trabalho será mais amplamente apresentado na discussão do capítulo 4.

pode(ria) ter esse efeito, buscando (re)normalizar as formas de existir no mundo, tornando abjeto aquilo e aqueles que desviam da norma binária e heterossexual. Na contrapartida, uma educação sensível às desigualdades de gênero tem a potência de formar cidadãs e cidadãos atentas/os ao respeito à diversidade, ao diálogo, ao conflito saudável e à não violência.

Para além disso, conforme já referido, a narrativa da “ideologia de gênero” vem carregada de uma oposição à histórica luta feminista, que busca questionar os papéis de gênero construídos socialmente e desfazer as rígidas dicotomias de herança patriarcal entre feminino e masculino (privado/público; fraco/forte; trabalho doméstico/provimento familiar, etc.). Ao focar suas atenções na educação em função de uma preocupação com um suposto ataque às famílias tradicionais (de lógicas patriarcais, no geral), os grupos envolvidos acabam por atacar e vilanizar um movimento social, teórico e científico que em muito contribuiu para a democratização da educação brasileira, o movimento e os estudos feministas (BRABO, 2008).

A produção acadêmica recente tem demonstrado profícuas reflexões acerca dos efeitos dessa ofensiva conservadora sobre o contexto educacional – seja desde a perspectiva de políticas educacionais, seja acerca dos impactos da mesma sobre estudantes, e/ou sobre professores/as (ROSADO-NUNES, 2015; FURLANI, 2016; MANHAS, 2016; MIGUEL, 2016; AMORIM, 2016). Entretanto, constatei como urgente – e ainda ausente – a realização de um debate que colocasse no centro da problemática o impacto de tais iniciativas sobre o trabalho docente feminino. Em concordância com Sandra Acker (1995-1996) e Michael Apple (1997), entendo que análises que não levam em conta o impacto das desigualdades de gênero na educação e no mundo do trabalho dificilmente poderão compreender o trabalho docente em sua real complexidade.

A repercussão de quaisquer mudanças propostas e instauradas na legislação educacional concerne, primordialmente, às mulheres. São elas a maioria absoluta do corpo docente da educação básica, no Brasil e em outros muitos países, e, assim, delas o trabalho sobre o qual se legisla. Mais do que isso, o trabalho docente consiste em uma ocupação historicamente (con)formada pela presença de mulheres e por heranças de uma sociedade patriarcal e sexista (LOURO, 1997). Assim, discutir feminismos e discursos “antifeministas” na educação implica em discutir o trabalho docente feminino.

Apoiada nessa compreensão, enfim, cheguei à (re)construção da pergunta que busquei responder com a presente dissertação: **“Como professoras mulheres da Rede**

Municipal de Ensino de Porto Alegre relacionam seu trabalho docente com os feminismos a partir da discussão sobre a narrativa da “ideologia de gênero” nas escolas?”.

A definição específica de discutir a temática com professoras mulheres vinculadas à Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, assim como as demais escolhas teórico-metodológicas feitas na pesquisa, será explicada e detalhada no capítulo 5 dessa dissertação. Já para produzir a(s) resposta(s) à pergunta elaborada, cabe aqui dizer, defini os seguintes objetivos específicos: a) examinar afinidades e divergências das professoras participantes com pautas feministas; b) mapear os posicionamentos das professoras acerca de aproximações e distanciamentos de perspectivas feministas no trabalho docente feminino; c) mapear os posicionamentos das professoras acerca do impacto da narrativa da “ideologia de gênero” no trabalho docente feminino; d) examinar se há e como se dão iniciativas de resistência a discursos “antigênero” e “antifeministas”; e) mapear os posicionamentos das professoras acerca das propostas de proibição da temática de gênero nas escolas. Foi com a preocupação de responder esses objetivos que estruturei, então, a presente dissertação.

A partir de um breve histórico sobre a inserção das mulheres no mundo do trabalho, no capítulo 2, “Trabalho Docente Feminino: libertação, exploração, desigualdade e resistência”, discuto a dualidade que tal fenômeno carrega: ao mesmo tempo em que se configura como uma forma de libertação para as mulheres, se reatualiza como forma de exploração e serve também para perpetuar diferenças socialmente construídas entre os gêneros (LOURO, 1986; ACKER, 1995-1996; HYPOLITO, 1997). Aprofundo tal discussão no campo específico do trabalho docente, contraditório desde o primeiro momento de entrada das mulheres. Por um lado, consiste em uma profissão mal remunerada, generificada, de autonomia relativa e precarizada; por outro, é composta por uma categoria intelectualizada e largamente organizada e sindicalizada, que produz resistências e fissuras na lógica hegemônica. Como conclusão, reforço a importância desse histórico para a presente pesquisa, uma vez que, sendo a maioria do corpo docente hoje, e sendo essa profissão largamente definida pela feminização, as professoras mulheres são sujeitos necessariamente (e principalmente) afetados por quaisquer mudanças na regulação do trabalho docente – um dos pontos centrais na narrativa da “ideologia de gênero”.

O capítulo 3, “Jeitos de Ver o Mundo: referenciais teórico-conceituais”, tem o propósito de apresentar os referenciais teóricos que orientaram a construção de minha

pesquisa. Parto da compreensão da educação como um campo de disputas, em que diferentes grupos desde diferentes perspectivas empreendem esforços para aquilo que acreditam ser “o melhor”. Situo-me nos Estudos Educacionais Críticos (APPLE; AU; GANDIN, 2011) refletindo sobre a função social da educação em uma sociedade pautada por desigualdades, contradições e disputas e, então, introduzo a Hegemonia e a Ideologia (WILLIAMS, 2000; HALL, 2003) como conceitos que auxiliam a interpretar essa sociedade e os movimentos dos diversos agentes envolvidos com a/na educação. Por fim, apresento os Feminismos e a Categoria de Gênero como movimentos e teoria que disputam também nesse cenário e que têm historicamente ecoado dentro da educação, seja abertamente em conquistas legais (por exemplo, com a entrada de mulheres no sistema educacional formal ou a inclusão do termo “gênero” nos Parâmetros Curriculares Nacionais), seja pulverizados no senso comum de forma visível, ainda que desorganizada e contraditória.

Adiante, no capítulo 4, “‘Ideologia de Gênero’: o conservadorismo constrói (mais) uma narrativa na educação”, além de apresentar o histórico dessa narrativa, construída por grupos religiosos e conservadores no mundo e, especificamente, no cenário brasileiro, apresento as movimentações políticas e populares que dela se apropriaram, tendo consequências tanto dentro dos ambientes escolares como fora deles. Dedico-me também a uma análise desse fenômeno social a partir da teorização de Michael Apple (2000) sobre a aliança conservadora, uma coalizão de grupos distintos e, por vezes, contraditórios com propósitos de uma “modernização conservadora” na educação. A partir disso, identifico diferentes grupos que têm se engajado nessa luta “antigênero” e indico possíveis interesses e implicações de suas ações.

No capítulo 5, “Caminhos Teórico-Metodológicos”, apresento a Análise Relacional (APPLE, 2006) como ferramenta metodológica conceitual e posicionamento epistemológico que guiaram a construção desta pesquisa. Ao indicar os grupos focais como procedimento metodológico utilizado, discuto não somente sua potência prática de poder observar e analisar os diálogos e os silêncios, os consensos e dissonâncias, mas a dimensão política da pesquisa qualitativa que, se articulada com o cotidiano escolar e suas urgências, pode aproximar escola e universidade. Apresento também o uso do questionário como um segundo procedimento metodológico, que se prestou para a coleta de dados mais objetivos com o propósito de complementar a análise daquilo que foi discutido com as professoras participantes. Ainda nesse capítulo, detenho-me à descrição detalhada do campo empírico e das participantes da pesquisa, com o intuito de

“corporificar” as vozes que foram enunciadas e que auxiliaram na produção das respostas que apresento à pergunta de pesquisa.

O capítulo 6, então, é dedicado a tais respostas. Em “Ecos de Perspectivas Feministas e do Senso Comum sobre o Trabalho Docente Feminino”, a partir de quatro eixos analíticos, ofereço os resultados obtidos com a pesquisa empreendida. No subcapítulo 6.1, “Será que eu bagunço a cabeça deles?”, identifico conexões do discurso conservador da “ideologia de gênero” com o bom senso e o senso comum das professoras participantes. Em “A gente se empodera e usa os espaços, a gente faz a nossa voz prevalecer”, subitem 6.2, utilizo-me de trechos das discussões para fundamentar a constatação da existência de um trabalho docente feminista na prática das professoras. Já em 6.3, “Na cabeça deles isso é normal”, realizo a análise de diferenças geracionais e culturais constatadas entre as professoras e suas alunas e alunos e a implicação disso para a possibilidade de uma experiência docente feminista. Encerrando o capítulo, em 6.4, “Gênero na Escola X Gênero Proibido na Escola”, dedico-me à discussão sobre as implicações que têm ou podem ter políticas de inclusão e/ou políticas de proibição da temática de gênero sobre o trabalho docente feminino.

Por fim, o capítulo 7, “Possíveis Reverberações da Pesquisa: possibilidades para um trabalho docente feminista”, carrega a função da “costura”. No exercício da escrita e da pesquisa como formas de também militar, de também resistir, comunico o que entendo como possíveis contribuições dos feminismos e desta pesquisa mesma ao campo educacional e, especificamente, àquelas que a mim serviram de inspiração e motivação para o empreender desta caminhada – professoras mulheres.

2 TRABALHO DOCENTE FEMININO: libertação, exploração, desigualdade e resistência

“Exemplo perene de bondade e compreensão, símbolo de paciência e carinho, a sua imagem fixa-se no coração da criança, acompanhando-a depois por toda a vida. A primeira mestra... Guiando a mão da criança no traçado das primeiras letras, ela modela também o seu caráter. Descobre-lhe as tendências. Cultiva-os. Ela está presente na cidade, nos subúrbios, nos sertões longínquos. Sua vida é pontilhada de lutas. Enfrenta muitas vezes condições adversas. As longas caminhadas no trajeto diário para a escola. A carência de recursos, o desconforto. Mas de ânimo forte, sem esmorecimento, a professora prossegue em seu caminho. Com bom humor, simpatia e entusiasmo, cumpre sua missão de proporcionar às crianças o divino prazer de conhecer, conduzindo-as no sentido das estradas da cooperação e da responsabilidade. Educando e ensinando, ela trabalha por um Brasil maior e melhor. Com fé e orgulho pode ostentar o seu título – é uma Professora Primária”.
(BRAFOR, 1955, documento eletrônico).

O anúncio do fabricante de classes escolares Brafor, feito no Jornal O Estado de São Paulo em 1955, representa a marca de uma época. Nele, fica explícita a compreensão do papel social atribuído às professoras naquele momento histórico – trabalhadoras de uma profissão que inicialmente foi marcada pela presença exclusiva de homens e que, com o passar dos séculos, se transformou, chegando hoje a ser definida por muitos como um “trabalho de mulher” (LOURO, 1997). Por duas razões, é de interesse aqui a discussão dos fenômenos históricos que encadearam tal transformação e as conformações sociais que os acompanharam. Primeiramente porque, sendo a maioria do corpo docente hoje, e sendo essa profissão largamente definida pela feminização, as professoras mulheres são sujeitos necessariamente (e principalmente) afetados por quaisquer mudanças na regulação do trabalho docente (APPLE, 1996). E, em segundo lugar, em decorrência de tal compreensão, porque foi a perspectiva das mulheres professoras a que se buscou analisar nessa pesquisa.

Ainda que a entrada das mulheres no magistério não tenha uma marca histórica definida, sabe-se que até o último quarto do século XIX no Brasil apenas homens eram

autorizados a lecionar em escolas públicas no ensino primário. Entretanto, um processo de colossais mudanças se instaurava na sociedade brasileira à época; processo pelo qual o magistério seria definitivamente afetado, passando a incluir em sua composição outra parte da sociedade que até aquele ponto estava excluída do sistema educacional – as mulheres (HYPOLITO, 1997). Dedico-me agora, portanto, à descrição desse fenômeno social, no intuito de melhor compreender os movimentos de entrada e, posteriormente, de predominância das mulheres no trabalho docente.

Em um olhar que contemple a perspectiva mundial da transição entre os séculos XIX e XX, é possível observar intensas mutações. O surgimento de novas fontes de energia e de tecnologias, o advento e expansão de meios de comunicação e de transporte, o crescimento das cidades, a abolição da escravidão, as vivências de guerras e a reconstrução social delas decorrente – todos esses foram elementos que fizeram o pano de fundo para as transformações que, também no Brasil, reconfigurariam as sociedades.

Em simultaneidade, como herança dos iluministas europeus do século XVIII, chega ao Brasil o pensamento liberal. De início, o liberalismo recebeu atenção das elites de proprietários de terras e escravos que, interessadas em “libertar-se” de Portugal, passaram a aderir à liberdade comercial, ainda que mantendo as estruturas tradicionais de produção. Mais tarde, a partir da segunda metade do século XIX, o liberalismo passou a ser absorvido e propagado também nos meios urbanos. Os ideais da doutrina – individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia (CUNHA, 1975) – passaram a ser, então, adaptados ao contexto de um país que muito tardiamente se urbanizava e industrializava, abolia a escravidão e proclamava uma república por meio de decreto.

É no século XIX, conforme afirma Álvaro Hypolito, que

[...] se iniciou no Brasil o sistema público de ensino, paralelamente à constituição do Estado Liberal, ambos frutos do desenvolvimento do capitalismo e do processo de urbanização. [...] reside naquele momento o início de uma rede escolar do Estado e o surgimento de uma profissão docente capaz de atender às demandas educacionais surgidas no final do século [...]. (1997, p. 26).

O que Hypolito, no excerto acima exposto, compreende por demandas educacionais pode ser relacionado com o aumento exponencial do alunado das escolas de ensino primário no Brasil. Com a abertura do acesso às escolas também a filhas e

filhos da classe trabalhadora, o corpo docente de que o Estado dispunha já não se fazia mais suficiente. Surgiam, então, as escolas normais – instituições de formação de professores e, então novidade, de professoras. Essa passava, inclusive, a ser uma nova oportunidade de escolarização para mulheres. Ao mesmo tempo, frente ao surgimento de outras novas possibilidades ocupacionais para os homens, o magistério deixava de lhes ser tão atrativo. É neste contexto que o trabalho docente se torna uma atividade permitida para as mulheres. Não apenas *permitida*, entretanto. Conforme relata Guacira Lopes Louro (1997), essa passa a ser

[...] após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar. (p. 95, *grifo da autora*).

As polêmicas indicadas por Louro referem-se às transformações sociais que perpassavam os papéis da mulher na sociedade dos séculos XIX e XX. No fim do século XIX, observava-se uma primeira investida de enfrentamento ao ideário patriarcal a que eram submetidas as mulheres brasileiras. Segundo Eleta Freire (2011), as primeiras formas de reação organizada de mulheres ao modelo de organização social patriarcal brasileiro se deram nesse período, combatendo a ideia de que o cuidado, o casamento e a maternidade eram a sua “*verdadeira carreira*” (LOURO, 1997, p. 96, *grifo da autora*), além de denunciar sua incompatibilidade com a vida profissional que ambicionavam.

Em sua luta pela conquista dos espaços públicos, até então masculinos, as mulheres foram ridicularizadas. “Punch” (ou “The London Charivari”), uma revista britânica semanal de humor e sátira, foi, entre 1841 e 1992, uma das precursoras no uso das charges como uma nova forma de produzir conteúdo humorístico em ilustrações. A charge apresentada a seguir é intitulada “O triunfo da mulher nas profissões”³ e data de 1907. O recurso de humor, nesse caso, foi retratar o pensamento do senso comum vigente na época acerca da incapacidade das mulheres de serem “profissionais”, ao se deixarem levar por seus interesses frívolos, ou apenas por serem fisicamente menos aptas que homens. Lê-se na imagem os diálogos seguintes, traduzidos para o português. Na charge superior: **QUÍMICA: Primeira Farmacêutica** (lendo uma receita para

³ Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cartoon_of_assitant_Lady-Dentist_from_Punch._Wellcome_L0004376.jpg>. Acesso em: 13 maio 2017.

preparar um medicamento): “Parece haver algo errado aqui!”. *Segunda Farmacêutica*: “Sim; acho que com outra pluma [o chapéu] ficaria muito melhor.”. Na charge inferior,

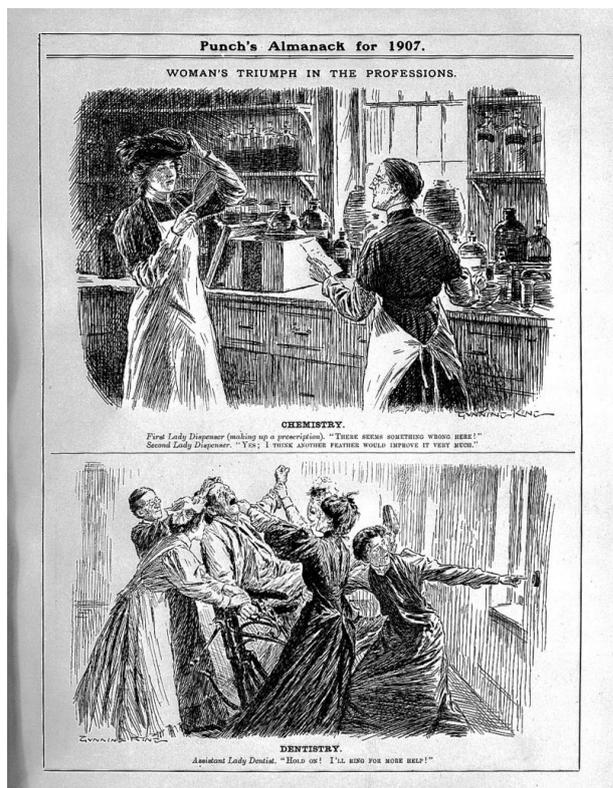


Figura 1 – Woman's Triumph in the Professions.
Fonte: Punch's Almanack for 1907.

em que um grupo de mulheres tenta conter fisicamente um paciente homem: **ODONTOLOGIA**: *Dentista Assistente*: “Espere! Vou chamar mais ajuda!”.

Ainda que o cenário da sátira seja britânico, a descrença e a desconfiança manifestas no Brasil frente à possibilidade da conquista feminina dos espaços públicos eram, certamente, análogas. Heleieth Saffioti (1976, p. 211), citada por Eleta Freire (2011, p. 249), indica que “Alguns setores sociais, apoiados nos discursos

jurídico, médico e psicológico,

argumentavam que entregar a educação das crianças às mulheres seria uma ‘temeridade’, uma ‘insensatez’, em virtude de estas possuírem um ‘cérebro pouco desenvolvido’ em função do ‘desuso’.”

É significativo, entretanto, observar que o ingresso das mulheres na docência foi permeado por uma ambígua e contraditória relação. Ao mesmo tempo em que os estereótipos de gênero geravam questionamentos e provocações acerca da capacidade física e intelectual feminina para exercer papéis no mundo do trabalho, esses mesmos estereótipos serviam de fundamentação para o encorajamento em favor de sua “libertação profissional” através da docência. Assim, cresciam argumentações de que mulheres eram mais indicadas ao magistério em função de sua aptidão “natural” para o cuidado, além de terem a oportunidade de um bom “treinamento” antes de atingirem seu “real objetivo vital” – o casamento e o cuidado das *suas* crianças, enfim (LOURO, 1997; ACKER, 1995-1996; APPLE, 1996; HYPOLITO, 1997; FREIRE, 2011).

Outro forte aspecto que regulava e, em alguma medida ainda regula, as “escolhas”⁴ de mulheres pela docência consiste na narrativa da “vocação”, ou da docência como sacerdócio. Fazendo-se o caminho de remontar as origens da atividade no Brasil, verifica-se que a “[...] a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa.” (LOURO, 1997, p. 94). Nela, há investimentos dos jesuítas (para além da catequização dos índios) em educar meninos e jovens brancos das classes dominantes, sob orientações muitíssimo rígidas acerca dos saberes e dos métodos de ensino. A docência é compreendida como uma extensão dos fazeres religiosos e, portanto, o “atender a um chamado”. É nesse sentido que essa “herança” passa a afetar as mulheres professoras: a narrativa adapta-se, convenientemente, sugerindo que é vocação dos seres humanos do sexo feminino tornar-se “profissional do ensino”. Álvaro Hypolito (1997) aponta que embora o Estado Liberal buscasse a implantação de um ensino público e laico, baseado em uma formação técnico-profissional, a compreensão da docência como um sacerdócio também lhe era de interesse, uma vez que potencializava as possibilidades de exploração do trabalho feminino sob uma prerrogativa de convenção social.

Sandra Acker discute a necessidade de, por vezes, reafirmar o óbvio. Quando discute o trabalho docente, anuncia: este é um **trabalho**. Para a autora, tal marcação tem caráter político. Ela afirma que o uso da palavra **trabalho**

[...] evidencia que a docência é um serviço prestado em troca de salário e benefícios trabalhistas, que é feito em instituições em melhores ou piores condições, que é realizado com colegas de trabalho, que envolve um período inicial e, em alguns casos, períodos adicionais de treinamento, que tem uma estrutura de carreiras e oportunidades, que produziu sindicatos ou associações para cuidar dos interesses dos membros, e assim por diante. (ACKER, 1995-1996, p. 102, *tradução minha*).

Segundo Acker, não seria necessário reafirmar o óbvio, não fossem as “[...] difundidas concepções da docência como vocação e de professoras como adultas que fazem o que fazem principalmente porque se importam tão profundamente com crianças.” (Ibid., p. 102, *tradução minha*).

Se novamente remontarmos a história, Guacira Lopes Louro (1997) aponta que, embora mulheres e homens passassem, a partir do último quarto do século XIX, a

⁴ Chama-se a atenção para a intencional colocação do termo “escolhas” entre aspas: como já anunciado em capítulo anterior, parto da compreensão de que, para mulheres, a definição de uma profissão nem sempre se deu como uma escolha frente a uma grande oferta de possibilidades, mas sim condicionada e limitada historicamente sob uma perspectiva androcêntrica de mundo.

compartilhar de um ofício em comum, expectativas e funções distintas lhes eram atribuídas. Assim, mulheres “honestas” e “prudentes” (p. 95) ensinavam meninas, enquanto homens ensinavam meninos; recebiam currículos e programas de aula diferenciados, que definiam os conhecimentos supostamente adequados a um gênero ou outro; eram orientados a disciplinar seus estudantes de formas distintas; tinham formas de avaliação diferentes; e recebiam salários diferentes.

Dados da literatura da área indicam que, historicamente, a remuneração do trabalho docente no Brasil ficou – e fica – aquém das expectativas e necessidades de professoras e professores (RABELO, 2010). Da mesma forma, consta na literatura que a associação deste ofício a características socialmente atribuídas às mulheres contribuiu fortemente para a manutenção dessa baixa remuneração até a contemporaneidade (APPLE, 1996; HYPOLITO, 1997; ACKER, 1995-1996).

Uma explicação histórica para tal fenômeno é oferecida por Sandra Acker ao revisar a literatura da área produzida nas décadas de 1960 e 1970, nos contextos americano, inglês, canadense e australiano. Em sua busca, a autora encontrou diversos registros que responsabilizam as mulheres pelo caráter “não profissional” da docência e por sua baixa remuneração. Segundo a literatura levantada por Acker,

[...] o envolvimento prioritário das mulheres com os papéis familiares deixava-as menos comprometidas com o trabalho; menor comprometimento implicava na necessidade de mais supervisão. Supervisão e controle eram antitéticos ao profissionalismo. (1995-1996, p. 104, *tradução minha*).

De acordo com a autora, há uma incompatibilidade lógica no pensamento desses autores: se a docência era “a verdadeira profissão das mulheres”, então não poderia ser simultaneamente uma profissão *real*, tampouco precisaria de uma remuneração elevada.

A questão da remuneração e da profissionalização da docência fica ainda mais marcada por aspectos de gênero quando se observa que, historicamente, a vida pessoal das mulheres professoras definia sua vida profissional. Um contrato de trabalho do ano de 1923 de uma professora estadunidense foi recuperado por Michael Apple (1996) no intento de ilustrar a força da ideologia do patriarcado que então regia as relações de trabalho. No contrato, pode-se visualizar, dentre outras, as cláusulas transcritas abaixo.

1. Não se casar. Este contrato torna-se nulo imediatamente se a professora se casar.
2. Não andar em companhia de homens.

3. Estar em casa entre as 8 horas da noite e as 6 horas da manhã, a menos que esteja assistindo a alguma função da escola. [...]
7. Não beber cerveja, vinho ou uísque. [...]
12. Não usar vestidos mais de duas polegadas acima dos tornozelos.
13. Conservar a sala de aula limpa.
 - a. Varrer o chão da sala de aula ao menos uma vez por dia. [...]
 - e. Não usar pó no rosto, rímel, ou pintar os lábios. (APPLE, 1996, p. 68).

Na leitura, chama a atenção o fato de que os fazeres docentes, de fato, não constam em nenhum momento na extensão do contrato. Trata-se estritamente de uma lista de preocupações com o decoro, a moral e o cuidado doméstico e para com crianças. Como apontam Sandra Acker (1995-1996) e Guacira Lopes Louro (1997), uma vez que estavam apenas “de passagem” pela docência, à espera de seus casamentos, não sendo “chefes de família”, se justificava a remuneração reduzida para as mulheres professoras. Michael Apple (1996) alerta, ainda, que esses tipos de exigência não terminaram em 1923, continuando ainda por décadas, para serem mais tarde transformados em meios mais técnicos e burocráticos de controle sobre o trabalho docente e, conseqüentemente, sobre as mulheres⁵.

O exercício teórico realizado até este ponto pode, é verdade, soar determinista, como se retratasse as mulheres professoras como meras vítimas de um sistema patriarcal. Álvaro Hypolito (1997) contribui para essa reflexão, ao afirmar ser imprópria a leitura do patriarcalismo como única lente teórica para a compreensão da feminização da docência. Para o autor, essa perspectiva reduz-se sempre à

[...] dominação do masculino sobre o feminino; a mulher é sempre considerada vítima das relações de poder, é sempre considerada um ser passivo; há, portanto, uma aceitabilidade das formas de dominação. É a visão que encaminha a análise para o que se chama de *submissão fatalista*. (p. 69, grifo do autor).

Em consonância com a compreensão de Hypolito, não é esse o caso do posicionamento que aqui pretendo adotar. Faço, entretanto, uma necessária apresentação

⁵ É complementar à reflexão de Michael Apple o trabalho produzido por Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993), em que observam as carreiras femininas e masculinas no magistério primário na virada do século XIX para o XX. A partir de relatos orais e pesquisas documentais, encontram respaldo para afirmar que os postos de controle e de formação de novas/os profissionais eram ocupados majoritariamente por homens. O trabalho de base, as salas de aula, ficava sacralizado como o espaço da mulher no magistério, independente de terem elas formação mais qualificada do que os homens em postos de direção ou inspeção de ensino, por exemplo.

de um panorama histórico que contextualiza e explica a construção de relações desiguais baseadas no gênero, que ainda geram efeitos na contemporaneidade.

A contrapartida dessa possível impressão consiste no fato de que a resistência sempre existiu (LOURO, 1997; APPLE, 1996). Há vastos registros na literatura de mulheres professoras organizadas em busca de direitos igualitários, sendo inclusive o professorado uma categoria reconhecida por sua organização sindical (GANDIN, 2002). Em comunicação oral, Rosario Genta Lugli (UNIVESP TV, 2014) apresenta um potente exemplo para a busca das mulheres brasileiras por direitos e representatividade. Diz ela que na década de 1930 em São Paulo, em que as mulheres já eram maioria de professoras no ensino primário, elegeu-se o primeiro deputado estadual professor, através do Centro do Professorado Paulista. Uma vez legalizado o voto feminino em 1932, a perspectiva de possuir um representante de sua categoria – ainda que homem – motivou as mulheres a votarem massivamente nesse candidato.

Um entrecruzamento muito relevante é apontado também por Tânia Brabo (2008), quando demonstra a importância do movimento feminista para o processo de redemocratização da sociedade brasileira e para a igualdade de gênero nas escolas, a partir do exemplo paulista da década de 1980. Em “[...] um ativismo político que escapava o âmbito da política institucionalizada [...]” (p. 158), as mulheres participaram de discussões e campanhas que culminaram, dentre outras, na conquista da inclusão do conceito de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, em 1990.

A partir da compreensão do panorama histórico da feminização do trabalho docente e de relatos de mulheres em luta por melhorias na educação e, conseqüentemente, nas vidas das professoras mulheres, utilizo-me da história para fundamentar a importância das pautas feministas nesse contexto. Falo de uma profissão com status socialmente construído como “trabalho de mulher”, que em muito se (trans/con)formou em função disso. Ainda que compreenda aqui que os feminismos são plurais enquanto movimentos sociais e que partilham de pautas e sujeitos políticos diferentes – assunto que será mais profundamente discutido no item 3.2 desta dissertação –, entendo que a luta pela revalorização desse status e de melhorias para uma categoria que é majoritariamente composta por mulheres consiste em uma causa de unificação estratégica a ser discutida (MARIANO, 2005).

No sentido de situar essa discussão na pergunta que orientou a construção dessa pesquisa, entendo necessário, finalmente, delimitar um entendimento de *trabalho*

docente. Conforme Michael Apple (2001), dá-se inviável a realização de análises que se proponham a entender o trabalho docente se as implicações da categoria de gênero não forem a ele associadas. Se, tal qual demonstrado na discussão desse capítulo, o trabalho docente não for compreendido como um trabalho demarcado por características específicas vinculadas à feminização e à feminilização, fragilizam-se as análises. Além disso, uma vez que pretenda responder como as professoras relacionam seu trabalho docente com os feminismos, é necessário delimitar de que trabalho docente se fala.

Faço, então, o uso do trabalho de Michael Apple (2001) em seu livro “Educação e Poder”, em que enfatiza a implicação das relações de classe, gênero e raça nas experiências educativas e escolares. Através da apropriação dos ensinamentos socialistas e feministas, Apple propõe pensar nos sujeitos da educação (seja o alunado, ou o professorado) como figuras de agência que, mesmo em contextos de vulnerabilidade – seja em função de sua classe, gênero ou raça – são capazes de desenvolver estratégias de resistência. Refutando a compreensão da educação como reprodução, apenas, Apple afirma que

[...] homens e mulheres possuem uma determinada capacidade de ação. Tal capacidade pode ser relativamente informal e desorganizada, existindo apenas o nível cultural e não político. Todavia, existe sob formas que não são simplesmente reprodutoras. Falando metaforicamente, o espelho reprodutor possui algumas brechas. (APPLE, 2001, p. 140).

Sob tal argumentação, Apple, buscando se afastar de difundidos mitos, afirma que trabalhadoras mulheres não são trabalhadoras passivas e que o trabalho deve ser observado a partir de um olhar que contemple distintas “áreas vitais”. Só é possível compreender os indivíduos em suas subjetividades e práticas, diz o autor, se for levado em consideração “[...] o modo como a economia do capital, a ideologia do patriarcado e as formas culturais [...] se reproduzem e se contradizem entre si.” (APPLE, 2001, p. 181).

Essa reflexão de Michael Apple, de um olhar que contemple diferentes “áreas vitais” do trabalho, encaminha para a compreensão do trabalho docente como uma cultura vivida, perpassada e (con)formada pelas limitações que lhe são características, assim como pelas estratégias de resistência que suas/seus agentes encontram. Assim, a concepção de trabalho docente para a presente dissertação se configura de forma ampla: trabalho docente como o fazer em que estão implicados os processos de construção, organização e reformas de currículo, o pensar e executar práticas educativas, assim

como as vivências experienciadas em função das características de um trabalho historicamente configurado como feminizado, feminilizado e proletarizado (APPLE, 1996).

O propósito de adotar uma compreensão ampla de trabalho docente como a depreendida do trabalho de Apple se dá em consonância com o proposto por António Nóvoa (1997), que afirma que o fazer docente não é (e tampouco poderia ser) desvinculado da subjetividade das professoras e professores. Assim, quando da busca por compreender a relação que têm os feminismos com o trabalho docente das professoras participantes, decidi não delimitar um aspecto específico de seus trabalhos a ser estudado. Objetivei realizar uma pesquisa que comportasse uma concepção historicizada e contextualizada desse trabalho e que permitisse um alcance mais abrangente acerca do impacto das perspectivas feministas em suas realidades, em suas experiências vividas como professoras mulheres.

3 JEITOS DE VER O MUNDO: referenciais teórico-conceituais

Para empenhar a pesquisa aqui apresentada, precisei adotar uma perspectiva que pudesse orientar meu modo de observação e análise dos dados que emergissem do campo. Antes disso, ainda, para pensar a construção da pesquisa, foi necessário posicionar-me em um campo, podendo compreender as dinâmicas sociais e a organização da sociedade. Assim, buscando um olhar sociológico da educação, posiciono-me dentro dos estudos educacionais críticos (APPLE; AU; GANDIN, 2011). Através deles, adoto a postura de que para refletir sobre processos educacionais, é mandatório levar em conta que as relações sociais – e as desigualdades delas decorrentes – se fazem presentes, se reproduzem e são também combatidas nos espaços escolares. Assim, para buscar debater e compreender as aproximações e distanciamentos dos feminismos no trabalho docente de professoras mulheres, compreendo necessário reconhecer que as relações desiguais combatidas pelos feminismos também estão presentes no ambiente educacional e que a educação é também um espaço potente para sua propagação.

Dentro desse posicionamento, então, proponho neste capítulo o uso de dois conjuntos de conceitos como norteadores de meu olhar para a sociedade e como elementos teóricos capazes de me auxiliar a elaborar as análises daquilo que emergiu na interação com as professoras no campo empírico. Inicialmente, apresento aqui os conceitos de hegemonia e ideologia que, em sua complexidade, auxiliam-me a compreender a composição heterogênea e contraditória da sociedade. Em seguida, dedico-me à apresentação e discussão sobre os feminismos, como movimentos sociais e teóricos, e a categoria de gênero – elementos esses capazes de adicionar potentes (e indispensáveis, em minha percepção) lentes para a compreensão das relações sociais.

3.1 Ideologia e Hegemonia

Até o presente momento, venho discutindo a chamada “ideologia de gênero” sem um acordo explícito com leitoras e leitores acerca do conceito de ideologia. Tal feito não se dá ao acaso: uma vez que conste a ideologia no vocabulário do senso

comum, é provável que a compreensão do até então discutido não tenha tido prejuízos pela ausência deste refinamento conceitual. Sabe-se, entretanto, ser esse um conceito dotado de polissemia, reconhecidamente complexo e não consensual em seus usos teóricos. Em função disso, neste ponto, discutir e conceituar a ideologia se faz fundamental.

Primeiramente, desde um posicionamento político, tendo como um dos objetos de pesquisa a discussão acerca da narrativa da “ideologia de gênero”, é necessário expandir sua desconstrução para além de seu histórico e as disputas por poder em que está imbricada, esforço realizado no capítulo 4 desta dissertação. A escolha do conceito de ideologia nesse contexto não é gratuita e o significado a ele associado remete a um tipo específico de visão de mundo que deve ser situado e problematizado.

Em segundo lugar, o conceito de ideologia se dá relevante porque, juntamente a outro mais amplo e abrangente ao qual está circunscrito, serve tanto de insumo teórico como de ferramenta de compreensão dos fenômenos sociais aqui analisados. Falo, então, do conceito de *hegemonia*, que será também explorado e conceituado no presente subcapítulo.

Embora comumente associado ao marxismo, o termo *ideologia* tem origem anterior à produção de Karl Marx. Em livro intitulado “Elementos de Ideologia”, de 1801, o filósofo francês Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy cunha a ideologia como uma ciência da gênese das ideias. Em sua argumentação, a ciência que se baseasse na experimentação, na observação e na análise das ideias, tal qual a dos fenômenos naturais, poderia oportunizar o surgimento de uma nova pedagogia e uma nova moral, alinhadas ao liberalismo (e antiteológicas, antimetafísicas e antimonárquicas). Assim, Destutt de Tracy “Elabora uma teoria sobre as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas as nossas ideias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória).” (CHAUÍ, 1984, p. 22).

Destutt de Tracy e os demais ideólogos franceses apoiaram Napoleão Bonaparte e o golpe de 18 de Brumário na França, na crença de que esse daria continuidade aos ideais burgueses da Revolução Francesa. Na constatação de que Napoleão estaria apenas dando seguimento ao Antigo Regime, entretanto, tornaram-se oposição. Dessa forma, deu-se a primeira reação à ideologia, com o rechaço de Napoleão Bonaparte em um discurso que, como retaliação aos opositores, lhe atribuía toda a sorte de adversidades por que passava a França (CHAUÍ, 1984; WILLIAMS, 2000).

É relevante destacar que a crítica feita por Napoleão ao conceito de ideologia, curiosamente, aproxima-se daquela que mais tarde aparece em 1846 na obra de Marx e Engels, “A Ideologia Alemã”. Desde posições sociais e políticas antagônicas, ambos criticam a “ciência das ideias” por considerarem-na uma teoria irreal e abstrata que mascara a realidade. Entretanto,

No lugar do esquema conservador (e convenientemente vago) de Napoleão [que focalizava as explicações a partir] d’o conhecimento do coração humano e das lições da história’, Marx e Engels introduziram ‘o verdadeiro terreno da história’ – o processo de produção e autoprodução – a partir do qual podiam se delinear ‘as origens e o desenvolvimento’ de ‘diferentes produtos teóricos’. (WILLIAMS, 2000, p. 74, *tradução minha*).

Situando sua análise e sua crítica em uma sociedade baseada em classes e hierarquizada a partir da propriedade, e buscando estabelecer “a verdadeira base de todas as ideias”, Marx e Engels sustentam que a correção do empirismo abstrato que encontravam na ideologia se daria através “[...] da história social e material como a verdadeira relação entre ‘homem’ e ‘natureza’.” (WILLIAMS, 2000, p. 77, *tradução minha*). Neste movimento, em que são manifestas complexas preocupações com o *homem material*⁶, de carne e osso, em oposição àquilo que diz, pensa ou imagina, a ideologia torna-se, para Raymond Williams (2000, p. 75, *tradução minha*), um “[...] apelido polêmico para os tipos de pensamento que negavam ou ignoravam o processo social material do qual a ‘consciência’ sempre fazia parte.”

Diferentes interpretações e apropriações do marxismo se aproximam no que concerne à existência de uma indissociabilidade entre a produção de ideias e as condições sociais e históricas em que são produzidas (CHAUÍ, 1984; WILLIAMS, 2000; HALL, 2003). Para Williams (2000), a conexão entre a consciência e o processo material humano é uma fundamentação basilar nas origens teóricas de Marx – sendo ele quem primeiro demonstra a dependência da ideologia das relações sociais materiais –, mas que, com o tempo, se perdeu. Um dos resultados disto se dá em um dualismo simplista de um “materialismo mecânico”, que reduziria a ideologia às abstrações que não se podem demonstrar na concretude.

⁶ Como outras autoras já o fizeram e seguem fazendo, através do grifo, procura-se chamar a atenção para o fato de que os seres humanos são, em absoluta maioria, generalizados como *homens* na produção científica do período histórico discutido. Segundo Guacira Lopes Louro (1997, p. 17), “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas [...] [teve] como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência.”

No exercício de discutir a compreensão marxista de ideologia a partir das lentes do materialismo cultural, Raymond Williams aponta três versões do conceito que são mais frequentemente mobilizadas em produções marxistas. As três são elencadas no excerto abaixo.

- a) um sistema de crenças característico de um grupo ou classe particular;
- b) um sistema de crenças ilusórias – ideias falsas ou falsa consciência – que pode ser contrastado com o conhecimento verdadeiro ou científico;
- c) o processo geral da produção de significados e ideias. (WILLIAMS, 2000, p. 71, *tradução minha*).

É necessário que atentemos àquela que consta em segundo lugar, a ideia de ideologia como uma falsa consciência. Para Raymond Williams (2000), assim como para Stuart Hall (2003), é indispensável o distanciamento desse significado atribuído à ideologia, para que se possa verdadeiramente compreendê-la. Compartilhado por muitas autoras e autores marxistas, esse entendimento ancora-se na noção da ideologia como um véu que encobre a realidade em que vivem os sujeitos, que seriam incapazes de identificar as “distorções” em que se situam suas condições de existência. Em Marx, essa noção estabelece uma correspondência entre a posição na estrutura social e as representações do mundo (HALL, 2003).

Para Stuart Hall, “O modelo de ideologia de Marx tem sido criticado por não conceber a formação social como algo complexo, composto de várias práticas, mas como algo simples [...]” (2003, p. 254). Nesse sentido, a correspondência acima referida seria fixa, em que as ideias dominantes – a ideologia – nada mais seriam do que as relações materiais dominantes compreendidas como ideias. Esse determinismo, tanto para Hall quanto para Williams (2000), é insuficiente para analisar e explicar a totalidade social, que é complexa e transcende o aspecto econômico como único fundante de sua formação.

A segunda parte do significado agora analisado, no que se refere ao contraste da ideologia com o *verdadeiro* ou *científico*, também é-nos de fundamental importância. Tanto no debate popular, quanto nos âmbitos políticos que têm discutido e rechaçado uma suposta “doutrinação” de professores e professoras sobre estudantes brasileiros, é corrente a compreensão da ideologia em seu sentido de crenças ilusórias que se opõem à *verdade* e à *neutralidade*. O projeto de lei n. 867, de 2015, submetido à Câmara dos Deputados, serve de ilustração para tal afirmação. Em seu conteúdo, propõe a inclusão

do Programa Escola Sem Partido entre as diretrizes e bases da educação nacional. Lê-se, em seu artigo 3º, a proposição citada abaixo.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. (BRASIL, 2015a, p. 2).

Assim como nas origens da discussão e crítica do conceito de ideologia, contemporaneamente observam-se sujeitos e grupos desde posições políticas e sociais opostas fazendo uso de uma mesma interpretação da ideologia. Afirmando isso a partir da discussão feita por Stuart Hall acerca das “distorções” da ideologia e da “falsa consciência”. Tais interpretações advêm de Marx, embora sejam também utilizadas por críticos do marxismo. Segundo Hall, “[...] não é tão difícil perceber por que essas formulações lançaram a crítica contra Marx.” (2003, p. 256).

O uso feito da ideologia no excerto do projeto de lei acima transcrito aproxima-se da compreensão marxista de que há um ideal a ser atingido em que a neutralidade possa ser garantida. Uma vez que se supõe a existência de uma doutrinação ideológica em sala de aula, assimila-se que a veiculação de conteúdos e a realização de atividades *ideais* estariam livres de qualquer ideologia.

Mais do que isso, em Marx, põe-se uma suposição de que há uma verdade final, um ponto de clareza a ser atingido, uma *verdadeira sabedoria*. Para Stuart Hall (2003), é fundamental questionar tal proposição. Em suas palavras, ela 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).

Tendo já exposto o histórico da ideologia e discutido os aspectos de que é necessário distanciar-nos, parto agora para a apresentação do conceito, propriamente dito, e algumas de suas características principais. Novamente, me ancoro na discussão realizada por Stuart Hall para a apresentação do conceito com o qual a presente dissertação se identifica.

Por ideologia eu compreendo os 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, grifo meu).

A leitura de Hall da ideologia está largamente perpassada pelo trabalho realizado por Louis Althusser (1989), que, segundo Hall (2003), proporcionou uma revolução teórica em sua releitura do conceito de ideologia de Marx. Dois aspectos da crítica de Althusser são reforçados na interpretação de Hall. O primeiro diz respeito a uma inscrição da teoria da ideologia em termos materialistas – para Althusser, a ideologia está inscrita e expressada em práticas. Esse caminho de pensamento permite que se observe a conexão das práticas sociais com os processos mentais, compreendendo que as condições materiais de existência passam, necessariamente, por uma dimensão ideológica. E, em segundo lugar, Althusser assume que a ideologia tem efeito de produção da realidade e de sujeitos: ao estarem situados em classes e grupos sociais que partilham determinadas ideologias, os sujeitos formam-se e agem em consonância com as mesmas. Ambos os aspectos são, para Hall (2010a; 2010b), fundamentais para a compreensão da formação social em sua totalidade.

Compreender a ideologia como dotada de uma dimensão material e prática consiste em uma chave potente de análise dos processos através dos quais os sujeitos se identificam com determinados discursos e agem de acordo com eles. Para Hall (2003; 2010a; 2010b), deve-se compreender que os sujeitos – o mundo, em verdade – são constituídos pela prática social material que é a ideologia.

Um último aspecto a ser aqui ressaltado refere-se a três características concernentes à ideologia, segundo a leitura de Hall (2003; 2010a; 2010b), que devem também ser levados em consideração na realização de análises a partir da ideologia. São eles a naturalização, a universalização e a parcialidade.

- a) naturalização (ou “eternalização”): é propriedade da ideologia a aparência de naturais ou eternos que adquirem os referenciais mentais que a ela estão circunscritos. Assim, ainda que consista em uma interpretação específica e particular do mundo, ela é apresentada e compreendida como a única e imutável possibilidade;
- b) universalização: de forma complementar à naturalização, a universalização diz respeito à capacidade da ideologia de “tornar” geral o interesse que é, em verdade, particular. Ainda que a ideologia seja partilhada apenas por classes sociais e grupos específicos, seus interesses particulares são apresentados como se de todos fossem, apagando, em consequência, contradições e conflitos decorrentes de tal processo;

- c) parcialidade: ao estabelecer como legítima uma interpretação específica do mundo social, ao reconhecer e posicionar-se segundo determinadas categorias de representação, a ideologia necessariamente deixa de reconhecer outras possibilidades. Tem-se, então, uma compreensão parcial da sociedade, que se dá insuficiente para explicar o todo social, que é complexo e contraditório. Segundo Hall (2010a), o reconhecimento de alguns referenciais mentais implica no desconhecimento de outros.

Uma vez que a discussão acerca do conceito de ideologia esteja posta e caracterizada, mobilizo Raymond Williams (2000) para argumentar que, ainda que muito da tessitura social possa ser compreendido e analisado a partir desse conceito, entendo que ele está circunscrito a um processo complexo mais amplo – a **hegemonia**. Enquanto a ideologia “[...] constitui um sistema de significados, valores e crenças relativamente formal e articulado, de um tipo que pode ser abstraído como uma ‘concepção universal’ ou uma ‘perspectiva de classe’.” (p. 130, *tradução minha*), a hegemonia o transcende, levando em conta não somente “[...] o sistema consciente de ideias e crenças, mas **todo o processo social vivido, organizado praticamente por significados e valores específicos e dominantes.**” (p. 130, *tradução minha, grifo meu*).

Conceito reconhecido principalmente através do trabalho do italiano Antonio Gramsci (2006), durante os anos em que esteve preso sob o regime fascista do início do século XX, a hegemonia resulta de sua busca pela compreensão das formas de dominação nas sociedades modernas. A partir da observação de uma sociedade tramada por desigualdades e processos de dominação, Gramsci constatou como fundamental a distinção entre o domínio e a hegemonia. Conforme discute Williams (2000), para Gramsci o domínio se configura na coerção política direta dos grupos dominantes, normalmente em tempos de crise. Nas sociedades desenvolvidas, entretanto, a situação se mostra mais complexa a partir de um entrelaçamento de forças políticas, sociais e culturais – assim que, através da hegemonia, Gramsci encontra uma potente ferramenta de análise social para explicar os fenômenos de dominação.

Assim como Marx, Gramsci identificava o fenômeno social da imposição dos modelos de sociedade das classes dominantes às classes oprimidas. Seu exercício teórico, entretanto, procura explicar tal fenômeno como uma forma de controle social que vai além da dominação através da economia e da política. É também na imposição de tipo cultural, segundo Gramsci, que a hegemonia efetua seu ancoramento na sociedade, instalando-se através das instituições de educação, religião e meios de

comunicação. Para Raymond Williams (2000), esta é uma vantagem do conceito de hegemonia, já que considera a realidade das sociedades avançadas, que não mais podem ser definidas por explicações simplistas, como “manipulação, corrupção e traição” (p. 132, *tradução minha*). Em verdade, ao complexificar as análises extrapolando somente os aspectos políticos e econômicos, a hegemonia traz à tona o caráter *prático* das formas de dominação.

A hegemonia constitui todo um corpo de práticas e expectativas em relação com a totalidade da vida: nossos sentidos e doses de energia, as percepções definidas que temos de nós mesmos e do nosso mundo. É um vívido sistema de significados e valores – fundamentais e constitutivos – que na medida em que são experimentados como práticas parecem confirmar-se reciprocamente. (WILLIAMS, 2000, p. 131, *tradução minha*).

A partir da compreensão de que a hegemonia se ancora nas práticas das experiências vividas, põe-se uma revolução teórica: a ideologia não mais é compartilhada por classes dominantes e oprimidas em função de uma imposição, ou de um domínio. Quando discute o que chama de *saturação da realidade*, Williams fala que, a partir de experiências concretas, e da própria característica universalizante da ideologia anteriormente referida,

[...] 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 sentido comum. (WILLIAMS, 2000, p. 131, *tradução minha*).

Michael Apple (1997) faz largo uso do conceito de hegemonia em seus estudos de educação e pode ser utilizado aqui para exemplificar o aspecto prático do conceito de que se fala. Para o autor, contemporaneamente, vivenciamos um processo de reestruturação social que tem na educação uma de suas esferas de atuação. Segundo ele, na análise que faz da realidade educacional estadunidense, em tempos de crise financeira e de um sentimento coletivo de insegurança em relação à qualidade das escolas e da educação, as soluções oferecidas pelos blocos hegemônicos são apresentadas como a única saída. Mais do que isso, entretanto, são compreendidas e experienciadas como a única saída. Não se trata, portanto, da imposição de suas propostas e de seu ideário, mas sim de um perspicaz e criativo trabalho de convencimento baseado nas experiências práticas, nos medos e desejos reais das pessoas.

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] precisam estar associadas a problemas reais, experiências reais.” (APPLE, 1997, p. 39). A dinâmica que se vivencia atualmente, segundo Apple, é tramada de inúmeros tensionamentos por hegemonia que acessam as mais diversas (e reais) inseguranças e medos dos seres humanos – seja no âmbito profissional, político, econômico ou educacional.

Em “Cadernos do Cárcere”, Gramsci (2006) dedica-se à reflexão sobre o senso comum como um conjunto de crenças religiosas, culturais, de opinião, folclóricas e políticas. São crenças difusas, múltiplas e frequentemente contraditórias partilhadas pelos indivíduos em uma sociedade. Gramsci pontua, para tal, que todos os indivíduos dispõem da capacidade de exercer reflexões intelectuais, opondo-se a uma ideia elitista de que somente os filósofos seriam capazes de compreender e agir na sociedade. É através do senso comum, em seu sentido via Gramsci, que o convencimento apontado por Apple se dá bem sucedido: na confirmação prática das pulverizadas e contraditórias ideias presentes no senso comum.

Em uma reflexão complementar, Gramsci apresenta também o conceito de “bom senso”. Associado às experiências vividas e às diferentes referências ideológicas a que foram expostos os indivíduos, o “bom senso” emerge de inquietações frente ao senso comum. Ao confrontar-se de forma crítica com as construções sociais que compõem esse conjunto de crenças coletivamente partilhado, os indivíduos são capazes de “acionar” elementos de “bom senso” que, segundo Gramsci, podem colocar em xeque as tradições e conservadorismos – ação que potencializa formas de resistência e disputa por hegemonia.

Ao abordar os tensionamentos por hegemonia, trago à tona ainda outro aspecto fundante desse conceito – seu caráter de processo contínuo. Em oposição ao conceito de ideologia, que é entendido como uma estrutura ou um sistema, para Raymond Williams (2000, p. 134, *tradução minha*), “Uma hegemonia dada é sempre um processo. [...] É 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 disputa – 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.” (p. 135).

As iniciativas de resistência são, em verdade, parte fundamental do processo hegemônico. Para além de significarem posicionamentos de luta em oposição àquilo que é apresentado socialmente como a única realidade possível, as alternativas provocam os blocos hegemônicos a realizarem a manutenção de seu controle. Assim, “[...] a função hegemônica decisiva é controlá-las, transformá-las ou até mesmo incorporá-las.” (p. 135). Exemplo dessa incorporação pode ser apresentado na verificada apropriação do vocabulário feminista, originalmente contra-hegemônico, pelo Estado e pelas instituições, em uma escala global (NASH, 2006).

Ao compreender que a hegemonia é um processo relacional composto por forças sociais e políticas não homogêneas, fica implícito, de acordo com Stuart Hall (2003), que sua base de unidade se dá a partir de alianças e que essas polarizam a sociedade em uma divisão mais ampla e complexa do que somente “classes contra classes”. É a partir desse processo hegemônico baseado em alianças, inclusive, que se torna possível explicar a chamada “modernização conservadora” a ser discutida no próximo capítulo desta dissertação – conceito construído por Michael Apple (2006) para definir os interesses mobilizados por grupos neoliberais e neoconservadores aliados para reestruturar a educação.

Com a discussão aqui realizada, portanto, além de apresentar um referencial teórico que serve de instrumento de compreensão dos fenômenos sociais que me dispus a analisar, proponho também ferramentas teórico-metodológicas. Ao buscar compreender como as professoras relacionam seu trabalho docente com os feminismos, foi necessário situá-las como sujeitos de uma sociedade tramada por disputas por hegemonia, em que suas ações são perpassadas por determinadas ideologias não através de movimentos de imposição e dominação, mas como resultado da identificação e incorporação de discursos ancorados na realidade histórica, política, social, econômica, cultural e educacional.

Conforme apontado através da leitura de Apple (1997), a educação consiste em um espaço muito valorizado de disputa, em que diferentes e contraditórios discursos ganham visibilidade e efetivação. Assim, utilizando a narrativa da “ideologia de gênero” como disparador de um diálogo com as professoras estudadas, busquei atentar também para quais discursos e ideologias são acionados nas disputas por poder e controle hegemônico dentro da esfera educacional. Tal proposição se tornou possível uma através da mobilização das ferramentas conceituais teórico-metodológicas da ideologia e da hegemonia.

3.2 Feminismos e a Categoria de Gênero

Para concluir o delineamento das lentes teóricas que orientaram a construção dessa pesquisa, considere necessário também dedicar-me ao refinamento conceitual de dois termos que, desde a primeira página, estão presentes compondo essa dissertação. Falo dos *feminismos* e da categoria de *gênero* que, historicamente, se constituíram no entrelaçamento entre militância política e teoria.

Entendido como movimento social organizado para questionar e subverter os lugares tradicionalmente designados às mulheres na sociedade organizada sob padrões patriarcais (CANAVATE, 2009), o feminismo data do fim do século XIX, no Ocidente. À época, mobilizadas pela igualdade política e jurídica, organizaram-se as *sufragistas*. Em distintos países ocidentais – e, conforme aponta Louro (1997), com força e resultados variáveis –, a chamada *primeira onda feminista* tinha como pautas centrais o direito das mulheres ao voto e à vida que não se limitasse ao lar (LOURO, 1997; CANAVATE, 2009; MEYER, 2004).

Não era de todas as mulheres a luta pelo acesso a espaços públicos e políticos, entretanto. Ligado centralmente aos interesses de mulheres brancas e de classe média, “[...] eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões [...]” (LOURO, 1997, p. 15), o feminismo da primeira onda caracterizou-se por um “esfriamento” logo após atingir seus objetivos iniciais.

“A querela do feminismo deu muito que falar: agora está mais ou menos encerrada. Não toquemos mais nisso...”. Com essa colocação, Simone de Beauvoir (2009, p. 13) provocava a sociedade ocidental da década de 1940 que, herdeira dessa primeira onda, acomodou-se em alguma medida quanto ao “lugar da mulher” na sociedade.

A partir dessa época, então, e principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, emerge a *segunda onda* do feminismo, provocada por e acompanhando um contexto de transformações políticas e culturais em todo o mundo. Como bem pontua Guacira Lopes Louro (1997, p. 16), nesse momento histórico,

França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento.

Na América Latina, segundo Doris Canavate (2009), o perfil das militantes feministas era majoritariamente associado a movimentos progressistas e revolucionários de esquerda. Para a autora, em função dos inúmeros países que vivenciavam regimes ditatoriais à época, potencializava-se a misoginia como consequência do autoritarismo. Da mesma forma, proliferava-se a criação de movimentos de mulheres e feministas. Além disso, nas décadas de 1970 e 1980, o feminismo latino-americano dedicou-se também à propagação de suas demandas entre mulheres de fora do movimento. Fizeram isso divulgando as propostas entre “[...] trabalhadoras, rurais e urbano-populares, articulando o feminismo com outras forças sociais e políticas.” (Ibid., p. 5, *tradução minha*).

No Brasil, especificamente, a segunda onda feminista pôde ser observada a partir dos anos 1960 e 1970. Assim como as feministas de outros contextos sociopolíticos, as brasileiras fizeram frentes de luta pela valorização do trabalho das mulheres, pela conquista de espaço nas tomadas de decisão, pela erradicação da violência de gênero, pelo direito a seus corpos, à sexualidade (em suas variadas possibilidades) e ao prazer, pela legalização do aborto, entre outras pautas. Além disso, entretanto, e a exemplo do feminismo em outros países da América Latina, configuraram resistência contra a ditadura militar e, mais tarde, na década de 1980, fizeram parte do processo de batalha pela redemocratização da sociedade brasileira (MEYER, 2004; SARDENBERG; COSTA, 2011).

Segundo Guacira Lopes Louro (1997), além das movimentações sociais e políticas, surgem nessa segunda onda as construções propriamente teóricas do feminismo. Assim, herdeiras das sufragistas e buscando romper as barreiras entre os espaços privado/íntimo e público/político, as feministas dessas gerações passam a se organizar e manifestar, nas ruas (em marchas e protestos) e nos textos (em livros, jornais e revistas).

A reflexão de Dagmar Meyer (2004, p. 14) se dá complementar no que diz respeito à produção intelectual que emerge nesse momento histórico. Segundo a autora,

Estes movimentos remeteram, principalmente, à necessidade de investir mais em produção de conhecimento e estimularam o desenvolvimento sistemático de estudos e de pesquisas que tivessem como objetivo não só denunciar, mas, sobretudo, compreender e explicar a subordinação social e a invisibilidade política a que as mulheres vinham sendo historicamente submetidas. Pretendia-se, com esses investimentos, ampliar e qualificar formas de intervenção que permitissem aprofundar o confronto com tais condições.

Os chamados Estudos da Mulher ou Estudos Feministas foram, então, as primeiras manifestações científicas a centralizar as mulheres como sujeitos da história, das letras, das artes. Segundo Louro (1997), principalmente em função de seu caráter político, esses estudos se dão muito significativos.

O aprofundamento desse fazer científico, entretanto, não se caracterizou por uma uniformidade no uso de lentes teóricas e epistemológicas. Sob uma pluralidade de perspectivas, as feministas procuravam fundamentar a existência de desigualdades entre mulheres e homens e a necessidade de interromper tal fenômeno social. Nesse ponto, começam a emergir diferenças conceituais e analíticas fundamentais no entendimento daquilo que provoca as desigualdades: a vinculação ou a desvinculação da distinção biológica – ou sexual – entre mulheres e homens (MEYER, 2004).

“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). Compreendendo que não eram as características físicas, anatômicas, biológicas que produziam as desigualdades, tampouco as postas disparidades políticas e socioeconômicas observadas isoladamente, algumas feministas americanas propuseram, então, a ideia de *gênero* (LOURO, 1997; MEYER, 2004; SCOTT, 1995).

Os Estudos de Gênero surgem na década de 1970, como um esforço teórico de rejeitar o determinismo biológico que até aquele momento servia como justificção para as diferenciações entre os sexos feminino e masculino. O conceito é primeiramente utilizado com o propósito de assinalar o caráter social e cultural dessas diferenciações, buscando desnaturalizá-las (SCOTT, 1995).

Embora sua introdução fosse cercada por controvérsias que diziam respeito à pertinência do uso de um conceito que supostamente invisibiliza o sujeito da luta feminista, ele foi gradativamente incorporado às diversas correntes feministas, nos planos acadêmico e político, sendo necessário frisar que essas incorporações implicaram, também, em definições múltiplas e nem sempre convergentes para o termo. (MEYER, 2004, p. 14).

Apesar das divergências, entretanto, é possível apontar um ponto de aquiescência. Buscando tensionar as compreensões tradicionais daquilo que se entendia como “naturalmente” feminino e masculino – e como feminilidades e masculinidades – gênero passou a ser associado à carga cultural, social e linguística associada aos sexos. Mais do que isso, buscava-se evidenciar a influência que tal carga tinha (e tem) sobre as vivências reais que experienciam os sujeitos, implicadas em diferenças, desigualdades, diferentes possibilidades.

Conforme Louro (1997), uma vez partindo dessa compreensão, o uso de gênero passa também a requerer uma preocupação *relacional*. Observar e analisar a construção social que se faz das mulheres não se dá possível se o mesmo não for feito em relação à construção social dos homens – fenômenos sociais complementares. Mais do que isso, Louro chama a atenção para o fato de que a construção social dos femininos e masculinos em uma sociedade e em um momento histórico específico não pode – não deve – ser tomada como generalizante. Não se deve tomar proposições essencialistas sobre gênero. Para a autora,

[...] as concepções de gênero diferem não apenas entre sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (Ibid., p. 23).

Conforme se pode observar, gênero consiste em uma categoria que, desde seu surgimento, carrega um caráter político de mudança social. Seu uso, enquanto categoria analítica, não se dá consensual, como bem delimitam Scott (1995), Louro (1997) e Meyer (2004), variando os paradigmas teóricos em que se situa e a profundidade e ajustamento feitos.

É fato que o termo gênero se faz presença constante nesta dissertação, assim como no debate popular acerca das temáticas aqui abordadas – ainda que em usos frequentemente não consensuais e descomprometidos com a teoria (conforme discutirei no capítulo 4). É, portanto, indispensável aqui o exercício da delimitação de tal conceito. Para além de situar leitoras e leitores no significado atribuído quando do uso de tal palavra, a conceituação de *gênero* se presta também para a edificação de uma perspectiva a ser adotada em relação aos objetos e sujeitos de análise.

Assim, em acordo com Guacira Lopes Louro (1997), compreendo gênero como constituinte das identidades dos sujeitos (tais quais os são classe, raça, sexualidade ou

nacionalidade). Construtos mutáveis, sofrendo constantes tensionamentos de diversos discursos, símbolos, práticas e instituições, as identidades são constituídas pelo gênero, assim como o gênero constitui tais práticas e instituições. Dessa forma, constroem-se femininos, masculinos e diferentes formas de ser e estar no mundo. É nesse sentido, **objetivando evidenciar o caráter histórico, social, cultural, contextual e relacional de sua construção, que gênero é compreendido** nessa dissertação.

Outro termo é objeto de disputas e controvérsias no contexto que aqui se apresenta. Até o presente ponto do subcapítulo, fiz seu uso no singular, objetivando evidenciar aspectos que constituem sua unidade de origem. Agora, entretanto, é necessário pontuar sua pluralidade. Falo dos *feminismos*.

Conforme aponta Doris Canavate (2009), as manifestações feministas da segunda onda, até então discutida, não podem ser descritas de forma uniforme indiscriminadamente. Para a autora, apesar da consensual origem eurocêntrica do feminismo ocidental e ocidentalizado,

[...] a teoria feminista da segunda onda norte-americana [e europeia] não se replica mecanicamente nos países latino-americanos com as mesmas características, nem é assimilada somente por acadêmicas homólogas das do Norte (leia-se brancas, de classe alta, heterossexuais...). Melhor, o que se evidencia desde essa época é um complexo panorama político com o qual interagem e ao qual interpelam, com distintas ou similares estratégias de luta, os movimentos nos quais as mulheres, como ativistas, intelectuais, políticas, vão tomando centralidade em um processo de **construção de autonomia e de uma ação política contestadora, irreverente e crítica do sistema econômico e político dominante, no qual se inscreve o patriarcado**. (CANAVATE, 2009, p. 4, *tradução minha, grifos da autora*).

Como dito, até este momento realizei o exercício narrativo de colocar o feminismo no singular. Como argumenta Doris Canavate (2009), entretanto, a história demonstra que são distintos os contextos socioeconômicos – assim como os sujeitos políticos que neles se inscrevem – que provocam e oportunizam o surgimento e articulação de distintos e diversos *feminismos*.

É a partir do fim dos anos 1970 que tal constatação se faz mais visível. Desde diferentes contextos e perspectivas teóricas (MOHANTY, 2008; MARIANO, 2005; SCOTT, 1995), nessa época passam a surgir questionamentos dentro da teoria e prática feministas. Partindo do questionamento daquilo que era até então entendido como o sujeito universal do feminismo, “A Mulher”, as tentativas de criar uma base comum entre mulheres “[...] receberam críticas das feministas negras e latino-americanas, das

feministas dos países de Terceiro Mundo e das ex-colônias e das feministas lésbicas.” (MARIANO, 2005, p. 489).

Assim, o feminismo – no singular –, ancorado no gênero como o único fator determinante da subordinação das mulheres, dá lugar aos feminismos – no plural. A partir disso, com contribuições de uma pluralidade de sujeitos políticos, surge a demanda de feminismos que se configurem como movimentos sociais e teóricos que levem em conta aspectos de raça, classe, sexualidade, modernidade, colonialidade, de forma interseccional. As feministas “não hegemônicas” reivindicam um olhar para o real entrecruzamento de distintas opressões, explicitando o caráter complexo da tessitura social (ESPINOSA MIÑOSO, 2012; MOHANTY, 2008; DORLIN, 2009; MARIANO, 2005).

Tem-se então feminismos marcados por diferentes grupos, práticas e ações. São construções tramadas por distintas vertentes e disputas, inclusive no que concerne às possibilidades e prioridades de estratégias de luta (com históricas discordâncias acerca da institucionalização da causa (ESPINOSA MIÑOSO, 2012), por exemplo). Ainda assim, como bem elabora Magdalena Valdivieso (2012), talvez sua unidade consista justamente em entender os feminismos como um organismo multidisciplinar de leitura plural crítica, problematizadora e desconstrutiva dos discursos androcêntricos hegemônicos (e racistas, elitistas, etc.).

Nas palavras de Yuderkys Espinosa Miñoso, ainda, diz-se que os olhares que atravessam o fazer político e teórico feminista devem consistir em um “olhar para dentro, autorreflexivo”. Segundo a autora, a política feminista – uma ação de contracorrente – consiste em “[...] uma política vestida de paradoxos, tensões, silêncios e, por que não também, de apostas de esperanças.” (2012, p. 209).

A partir de tal entendimento, faço agora uma nova contextualização dos feminismos nessa pesquisa. Tal encaminhamento se dá a partir de uma discussão provocada por Cecilia Sardenberg e Ana Alice Costa (2011). Em um texto elaborado com o intuito de situar os caminhos, avanços e desafios dos feminismos no Brasil, Sardenberg e Costa discutem alguns resultados de uma pesquisa realizada em 2001, pelo Núcleo de Opinião Pública da Fundação Perseu Abramo. A partir de tal trabalho investigativo, com uma amostra de 2502 mulheres no Brasil, Vera Soares (2004) analisou a percepção das entrevistadas acerca do feminismo e do machismo. Conforme relatam Sardenberg e Costa (*documento eletrônico*), somente 28% das mulheres entrevistadas afirmaram considerarem-se feministas. Quando questionadas sobre “[...] a

presença do *machismo* na sociedade brasileira, no entanto, [...] cerca de 90% de todas que responderam afirmam que existe machismo em nosso meio.”. Para as autoras,

[...] apesar da percentagem daquelas que se identificam como feministas ser ainda reduzida, valores feministas – e as conquistas do feminismo no Brasil – são reconhecidos e apreciados pela grande maioria das mulheres no estudo, o que estatisticamente representa as mulheres brasileiras. (2011, *documento eletrônico*)⁷.

Assim, colocando em outras palavras o dito pelas autoras, tendo 90% das mulheres entrevistadas a compreensão de que há machismo no meio em que se situam, pode-se inferir que, ainda que não o façam a partir das palavras “feminista” e “feminismos”, tais valores permeiam seu pensar e suas vivências. Para além da relevância que tais dados revelam, *per se*, é-me potente sua mobilização na discussão específica desta pesquisa. Foi-me análogo o interesse em investigar o alcance que têm valores feministas, como chamam as autoras, entre as professoras estudadas e suas compreensões acerca de seus trabalhos docentes.

Conforme discutido no capítulo 2, o trabalho docente é aqui compreendido como cultura vivida pelas professoras e, nesse sentido, parte constitutiva de suas existências, inseparável de suas subjetividades. Assim sendo, a partir de seus olhares, busquei conferir as aproximações e distanciamentos que estabelecem os feminismos e suas pautas com as professoras em suas visões de mundo, em seus exercícios de pensar e executar aulas, em seus planejamentos, avaliações e práticas diárias.

Concluindo o presente capítulo de apresentação teórica, introduzo agora o histórico do fenômeno social que serviu como disparador para a condução de grupos focais com essas professoras. Compreendido como uma narrativa elaborada para combater e interromper os avanços dos movimentos políticos e teóricos aqui apresentados, os feminismos e os Estudos de Gênero e feministas, a chamada “ideologia de gênero” passará agora a ser analisada através das lentes teóricas da hegemonia e da ideologia.

⁷ É válido apontar que a pesquisa apresentada por Sardenberg e Costa (2011) motivou, dez anos depois, a realização de uma atualização. Em parceria com as Edições Sesc SP, a Fundação Perseu Abramo efetuou nova pesquisa de opinião pública, questionando 2365 mulheres acerca das mesmas temáticas, além de introduzir novas questões e pontos de vista. Na nova investida, 31% das entrevistadas afirmou considerar-se feminista (VENTURINI; GODINHO, 2013).

4 “IDEOLOGIA DE GÊNERO”: o conservadorismo constrói (mais) uma narrativa na educação

Posto que fiz uso da chamada “ideologia de gênero” como um disparador de discussão para responder como as professoras relacionam seu trabalho docente com os feminismos, fez-se necessária uma conceituação de tal disparador. É a isso que o presente capítulo se dedica, contextualizando o surgimento da expressão “ideologia de gênero” e as implicações que seu crescente uso têm tido na sociedade brasileira – e, de forma mais específica, no âmbito educacional.

Sara Garbagnoli (2016) realiza um esforço investigativo e teórico que atribui ao Vaticano a invenção da expressão “ideologia de gênero”. Para a autora, a “ideologia de gênero” surge como um dispositivo retórico produzido para deslegitimar as teorias e manifestações políticas de feministas e LGBTT, além de reforçar a crença de que há normas sexuais que transcendem quaisquer construções históricas, sociais, culturais e políticas. Dedico-me, agora, a apresentar o argumento da autora, que tem já correspondências na produção nacional acerca do tema (MIGUEL, 2016; ROSADO-NUNES, 2015; AMORIM, 2016; FURLANI, 2016).

Como já apresentado, conceito de *gênero* surgiu na década de 1970, a partir da investida de feministas ocidentais que buscavam evidenciar a carga social e cultural atribuída ao sexo implicada nas desigualdades entre mulheres e homens. Ainda que permeada por divergências acerca de seu significado e, mesmo, da carga política que carrega, uma gradativa incorporação do conceito de gênero pôde ser observada nas “[...] diversas correntes feministas, nos planos acadêmico e político [...]” (MEYER, 2004, p. 14).

Segundo Garbagnoli (2016), desde meados de 1990, o Vaticano contesta o conceito de gênero, uma vez que movimentos feministas e LGBTT estariam ameaçando valores centrais de suas crenças.

[...] 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*).

O desenvolvimento de uma narrativa que, desde seu surgimento, é marcada por um tom alarmista e “[...] catastrófico típico da retórica homofóbica [...]” (Idem) se deu a partir da realização de duas conferências de grande porte mundial que colocaram a desigualdade de gênero no centro de suas pautas. Discutindo o empoderamento feminino, os direitos à saúde, o controle reprodutivo e a equidade de gênero, de forma ampla, realizaram-se a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (no Cairo, Egito, em 1994) e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher (em Pequim, China, em 1995). Ambas organizadas pelas Nações Unidas, as conferências reuniram mais de 180 países e a repercussão de suas discussões em espectro mundial foi motivo de preocupação para o Vaticano (GARBAGNOLI, 2016; MIGUEL, 2016).

Em 1995, poucos meses antes da realização da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, o então Papa João Paulo II passou a convocar suas fiéis para tomarem parte na formação daquilo que chamava 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 eletrônico*).

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 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 (ou da Teoria) de Gênero – campo consolidado na comunidade científica –, a narrativa da “ideologia de gênero” carrega, em si, o polissêmico e controverso conceito de ideologia. Tal escolha terminológica deve ser encarada seriamente. Conforme apresentado no capítulo anterior, é largamente conhecido e mobilizado o significado 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 tal termo tem efeitos discursivos concretos, podendo gerar identificação desde as construções de significados de cada indivíduo⁸.

Assim, investindo em 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

⁸ Outro aspecto que se faz relevante para este debate é o fato por mim observado de que crescentemente, no meio popular e midiático, tem-se feito o uso da expressão “ideologia de gênero” como sinônimo dos Estudos de Gênero também por indivíduos e grupos que são favoráveis à inclusão de debates dessa temática na educação. Nesse movimento de apropriação do termo utilizado pela aliança conservadora, pode-se observar o que Ferdinand de Saussure (2006) chama de “mutabilidade da língua”. Para o linguista, essa é uma condição inerente que se deve compreender quando se discute a língua: sendo ela parte componente do social, sempre haverá possibilidade de “[...] deslocamento da relação entre o significado e o significante.” (p. 89) conforme os usos que fazem as/os agentes sociais das palavras – e não há controle possível sobre tal. Ainda assim, há contemporaneamente acadêmicas/os mobilizadas/os na dissociação dos termos, realizando inclusive manifestos pelo uso cuidadoso da terminologia (FURLANI, 2016).

“[...] 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.” (Ibid., p. 192).

Conforme aponta Miguel (2016, p. 598), a partir dessas mobilizações, a Igreja 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 [...]”.

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.

Conforme brevemente assinalado no capítulo 1, o discurso “antigênero” surge com maior alcance no debate público e político no Brasil a partir dos trâmites para a aprovação do Plano Nacional de Educação. 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 locais (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. Os fundamentalistas religiosos, por sua vez, são também conhecidos como a “bancada evangélica”, 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.

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 por Luis Miguel consiste, então, no “anticomunismo”. Segundo o autor, tal discurso consiste em uma revitalização de um ideário que parecia ultrapassado desde o fim da Guerra Fria. Miguel afirma que, após o estabelecimento do Partido dos Trabalhadores no governo do país, ainda que esse tenha se caracterizado por gestões que mais se identificam com propostas de centro-esquerda e de ações moderadas, instaurou-se um discurso consternado com a possibilidade da penetração de ideais comunistas no Estado. Ainda que de alcance mais limitado, o discurso anticomunista demonstra algum impacto na mídia e repercussão em redes sociais, tendo, segundo Luis Miguel (2016), Olavo de Carvalho como um de seus representantes.

Entre as três correntes aqui citadas, apenas os fundamentalistas possuem de fato uma bancada no Congresso Nacional. As ideias ultraliberais marcam a atuação de alguns deputados, sobretudo entre os eleitos mais jovens do PSDB, mas trata-se mais de um discurso difuso do que uma ação coordenada. E o anticomunismo radical tem porta-vozes parlamentares, notadamente Jair Bolsonaro (PSC-RJ) e seu filho Eduardo Bolsonaro (PSC-SP), mas, afora estas exceções, funciona mais como um pano de fundo, evocado quando conveniente, do que uma diretriz de ação política. (Ibid., p. 594).

É na convergência de discursos e grupos que a princípio se articulavam separadamente, com demandas contraditórias, inclusive, que se fez possível a

organização e crescimento público da conservadora pauta da interdição da dita “ideologia de gênero” nas escolas brasileiras. Como mencionado no capítulo 1, o Movimento Escola Sem Partido (MESP), sem força e reconhecimento público até 2010, ganha adesão e expressão parlamentar a partir de sua associação ao discurso “antigênero” e aos grupos acima descritos (MIGUEL, 2016).

Marina Amorim (2016), em levantamento realizado acerca do MESP e seu interesse na no discurso “antigênero”, aponta que, nas eleições municipais de 2016, 65 candidatos a vereador declararam seu apoio e comprometimento para com a plataforma proposta pelo programa do MESP – sendo eles pertencentes a 14 unidades da Federação, 53 homens e 12 mulheres. Além disso, à época de sua pesquisa – e ainda hoje –, havia projetos de lei nos níveis federal, estaduais e municipais objetivando o comprometimento com a pauta do movimento: a exclusão da “ideologia gênero” das escolas e o respeito à autoridade das famílias sobre a formação moral de suas filhas e filhos. Segundo Amorim, através de porta-vozes de 23 partidos políticos diferentes, pode-se afirmar que o MESP alcançou atuação nos poderes executivo e legislativo em níveis federal, estadual e municipal no Brasil.

É relevante apontar que, em seu levantamento, Marina Amorim realizou também um mapeamento do posicionamento ideológico dos 23 partidos aos quais pertencem os agentes políticos comprometidos com o MESP. Em uma observação que levou em consideração os “[...] documentos programáticos, a avaliação de especialistas (acadêmicos e da imprensa), a percepção da opinião pública, o comportamento parlamentar e a autodeclaração dos políticos.” (2016, p. 35), a autora aponta o predomínio de partidos de direita e centro-direita.

Com o propósito de complexificar o olhar que observa o fenômeno social em questão, apresento, então, uma chave de análise elaborada por Michael Apple (2003). Em seu livro “Educando à Direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade”, o autor, baseado na compreensão de uma sociedade pautada por disputas por hegemonia, identifica o que chama de *aliança conservadora*. Segundo ele, essa consiste em uma coalizão formada por distintos e contraditórios grupos interessados em instaurar reformas na educação, agrupados sob o que denomina de “guarda-chuva ideológico”.

A partir da realidade estadunidense, mas estabelecendo paralelos e correspondências com a de outras estruturas educacionais no mundo, Apple desenvolve sua teoria na observação de um movimento que identifica como o ressurgimento da direita na educação (APPLE, 2002). Para o autor, há uma notável ascensão de forças

conservadoras no que concerne à propagação de crenças, propostas e programas educacionais na contemporaneidade. Não somente conservadoras, entretanto – o que Apple expõe e conceitua é o fenômeno da “modernização conservadora”.

Com uma nomenclatura que, em si, denota uma contradição, a “modernização conservadora” consiste na síntese do que Apple compreende como a composição da agenda da aliança conservadora para a educação. A importância da contradição, carregada já em seu nome, se dá em função da composição de uma coalizão entre grupos que, em muitos aspectos, têm pautas divergentes – ou mesmo contraditórias. Em um esforço de concessões e convergências através das décadas, entretanto, a direita “[...] organizou-se coletivamente. Criou uma unidade descentralizada, onde cada elemento sacrificou um pouco sua agenda pessoal para dar um contributo nas áreas de interesse comum.” (APPLE, 2002, p. 82).

Dessa forma, surge o bloco hegemônico que tem contemporaneamente influenciado e instaurado reformas educacionais em espectro mundial. Sua composição consiste na confluência de quatro grupos distintos identificados por Michael Apple da seguinte forma: *neoliberais*, *neoconservadores*, *populistas autoritários* e *nova classe média profissional* (APPLE, 2003; APPLE, 2002). Trata-se de um agrupamento não homogêneo e deveras complexo, que merece detalhamento em sua descrição.

Comprometidos com o mercado e com a liberdade como princípio de escolha individual, os *neoliberais* configuram-se no grupo que dá sustentação à aliança conservadora. A modernização que dá nome à agenda do bloco hegemônico vem, fundamentalmente, por sua influência. Compreendendo a educação como uma relação de consumo – como mais um produto – os *neoliberais* lutam, portanto, pela aplicação da lógica do livre mercado nas e pelas escolas. Para eles, portadores de um discurso que se tornou “[...] o senso comum de um consenso internacional emergente.” (APPLE, 2003, p. 21), encorajar as iniciativas privadas e abandonar as “antiquadas” tentativas de um Estado forte consiste no único caminho possível – efeito da naturalização das ideologias, conforme a argumentação de Hall (2003), ou da saturação da realidade, conforme Williams (2000).

Diferentes propostas foram elaboradas pelos *neoliberais* no que concerne à educação, mas, de acordo com Michael Apple, são apontadas as seguintes frentes principais. Em primeiro lugar, a íntima ligação entre educação e economia, que recomenda que estudantes “aprendam a trabalhar” e tenham acesso a uma “educação profissionalizante” (2003, p. 47). Em segundo, a ideia de submeter as escolas ao

funcionamento da competição de mercado, através de financiamentos estudantis, ou da transferência de dinheiro público para escolas privadas e/ou religiosas. E há, ainda, a manifestação neoliberal que se mostra disposta a apoiar o investimento estatal e/ou privado em escolas, desde que esse se faça em consonância com as necessidades do capital.

Considerando ser esse o grupo que sustenta a modernização conservadora e em consonância com a argumentação construída até este ponto da dissertação, Apple afirma que

As políticas neoliberais, embora talvez não tenham sido criadas como um ataque consciente às mulheres, precisam ser interpretadas como parte de uma história mais longa de ataques ao trabalho feminino, pois a vasta maioria de professores dos Estados Unidos – assim como de muitos outros países – é de mulheres. (APPLE, 2003, p. 47).

O segundo grupo de maior importância a compor o “guarda-chuva ideológico” apresentado por Michael Apple consiste nos *neoconservadores*. Em oposição aos adeptos do neoliberalismo, costumam ter uma visão que dá ênfase a um Estado forte. “Esse é especialmente o caso nas questões em torno do saber, dos valores e do corpo.” (Ibid., p. 56). São largamente ancorados na compreensão de um passado romantizado em que eram valorizados os “verdadeiros saberes” e a moralidade imperava. Apple, inspirado na teoria de Williams (2000), afirma que os neoconservadores constituem um grupo ideológico fundamentado em formas “residuais” em oposição aos neoliberais, que se mostram “emergentes”.

Como objetivo, os neoconservadores se mostram engajados no reestabelecimento de suas tradições culturais e de um alto padrão de qualidade. Na educação, portanto, propõem currículos obrigatórios a serem seguidos – buscando não somente a vigilância acerca dos conteúdos “legítimos” a serem ensinados, como também a autonomia regulada de professoras e professores, em um trabalho padronizado, racionalizado e policiado. Além disso, lutam pela “[...] revivificação da ‘tradição ocidental’, [pelo] patriotismo e [por] variantes conservadoras da educação do caráter.” (APPLE, 2003, p. 57).

Apple chama a atenção para o fato de que a preocupação desse grupo com a conservação de seus valores não diz respeito somente ao apelo a um passado ideal, em que havia “harmonia”. Segundo o autor, trata-se da manifestação de um medo do “outro”, que se materializa no entendimento de uma “poluição cultural”. A “harmonia”

que buscam restaurar os neoconservadores se garantiu, historicamente, à custa da segregação daquelas e daqueles que desviavam de sua norma (APPLE, 2000; APPLE, 2003).

O terceiro grupo a ser apresentado na composição da aliança conservadora é o que Apple chama de *populistas autoritários*. Chamando a atenção para o que compreende como a “direita cristã”, o autor denota seu poder de influência nos debates sobre políticas públicas tanto em educação, como na mídia, nas políticas de sexualidade e dos corpos, na previdência social, etc. “Sua influência deriva do imenso envolvimento de seus ativistas, sua vasta base financeira, suas posições retóricas populistas e sua agressividade na defesa de sua plataforma.” (Ibid., p. 65). Para esse grupo, é indispensável a preservação da “autoridade bíblica”.

Segundo expõe Apple, sua base de propostas para a educação concentra-se na preocupação com a perda do vínculo da escola com os ensinamentos bíblicos, com a destruição da família e da moral “dada por Deus”. Assim, para esse grupo, o ensino público é apontado como um espaço perigoso, em que não pode ser garantido o livre ensinamento de sua fé e de seus valores religiosos, como autoridade, moralidade, família, Igreja e decência. “Só retornando à visão infalível dos ensinamentos bíblicos e alimentando (ou impondo) nas escolas um clima onde esses ensinamentos recebem uma ênfase renovada é que nossa cultura pode ser salva.” (Ibid., p. 68).

Finalmente, Michael Apple aponta o grupo da *nova classe média profissional* como o quarto integrante da aliança conservadora, sendo esse um grupo de poder mais limitado que o dos anteriormente apresentados. Fala-se de uma fração da nova classe média de profissionais qualificados e gerentes, que consta como componente deste “guarda-chuva ideológico”, em função do processo de ascensão social que vivencia. Não necessariamente alinhados ao ideário partilhado pela aliança conservadora, os sujeitos pertencentes a esse grupo conquistaram (ou anseiam conquistar) a mobilidade social e, em função disso, consideram-se “provas vivas” da eficiência da meritocracia individual e da aplicação de conhecimentos técnicos especializados.

Dessa forma, a nova classe média profissional contribui para a busca por uma educação com altos níveis de exigência e minuciosas formas de avaliação. Novamente, não o fazem por pactuarem necessariamente com as necessidades apresentadas por neoliberais e neoconservadores, mas porque creem no ensino baseado em conhecimentos técnicos, na responsabilidade e na qualidade como um potente instrumento para a ascensão social. Em verdade, “Sua própria mobilidade *depende* da

expansão tanto desses conhecimentos especializados quanto das ideologias profissionais de controle, mensuração e eficiência que os acompanham.” (APPLE, 2003, p. 71, *grifo do autor*).

Na detalhada descrição dessa coalizão de forças, Michael Apple alerta para o fato de que suas pautas para a educação têm gradualmente estruturado os debates e as reformas que têm sido instauradas.

As próprias categorias – mercados, opção por escola, padrão de qualidade, currículos nacionais, provas nacionais – levam o debate para o terreno delimitado pelos neoliberais e neoconservadores. A análise ‘do que é’ levou à negligência ‘do que pode ser’. Por conseguinte, as discussões substantivas e de larga escala sobre alternativas praticáveis às visões, políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras minguaram, discussões que poderiam perfeitamente ir muito além delas. (APPLE, 2003, p. 118).

A observação do contexto social, econômico e cultural brasileiro possibilita que identifiquemos um processo bastante similar ao teorizado por Michael Apple. Gandin e Hypolito (2003) apontam que uma aliança semelhante pode ser encontrada na conjuntura nacional, ainda que mais organizada e articulada em âmbitos institucionais. Em sua composição, há grupos dominantes neoliberais, grupos religiosos fundamentalistas e setores das classes trabalhadoras. Em processos de reestruturação da educação no país, o movimento de modernização conservadora é apontado pelos autores como um forte opositor aos avanços de uma educação democrática, em que, através de processos de convencimento nas disputas por hegemonia, tem conseguido ecoar com relativa aceitação no senso comum.

Ainda que, conforme pontuam Gandin e Hypolito (2003), tal reestruturação se dê pautada em uma construção social contraditória, que não consiste em um processo de pura dominação e imposição dos valores da aliança conservadora, reconhecer a existência de tal coalizão e dos discursos que a permeiam é fundamental. Conforme Apple (2002), ancorando-se em percepções que as pessoas têm de suas vidas materiais e culturais e elaborando criativos argumentos de convencimento, a direita tem muitas vezes feito estratégico uso de discursos excludentes ao mobilizar seus interesses.

Nesse sentido, interpreto que a crescente utilização de discurso “antigênero” no âmbito educacional brasileiro pode ser compreendida como uma manifestação da articulação da aliança conservadora, sob seu “guarda-chuva ideológico”. Pautado principalmente por grupos de neoconservadores e populistas autoritários, cujos interesses estão mais fortemente implicados na causa, mas partilhado por outros

componentes da aliança, esse debate tem direcionado o rechaço das pautas de equidade de gênero e sexualidade nas escolas.

Ao bradarem contra a chamada “ideologia de gênero”, os grupos envolvidos manifestam-se na busca pela conservação de seus valores. Conforme aponta Apple (2003, p. 66), “A nova direita vê o gênero e a família [...] como uma unidade orgânica e divina que resolve ‘o egoísmo do homem e o altruísmo da mulher’.” É em função disso que os avanços e conquistas das demandas feministas lhes constituem como ameaças a serem combatidas.

A interpretação desse fenômeno, entretanto, não pode somente basear-se na identificação dos grupos interessados em tal discurso e nas pautas comuns que compartilham. Apple (2002, p. 80), ao frisar a importância de reconhecer e compreender a aliança conservadora, afirma que busca “[...] pôr em evidência os perigos e os elementos de bom senso – e não apenas a insensatez – que se encontram no que se pode identificar como um novo e poderoso bloco hegemônico [...]”.

Parte do sucesso do discurso “antigênero” em conquistar espaço nos debates no âmbito social – e não somente no político – se deve à habilidade dos grupos envolvidos de conectarem-se aos elementos de “bom senso” de distintos grupos sociais. Apresento aqui um excerto do texto “Nova ameaça da ‘ideologia de gênero’”, em que um cardeal da Igreja Católica versa sobre os perigos da inclusão da temática de gênero nos Planos Municipais de Educação, que é instigada, segundo suas palavras, por “ideólogos do feminismo antigo ou de gênero”.

[...] a ideologia do gênero tornou-se um instrumento utilizado para atacar a dignidade da pessoa e também a família, pois esta representa para eles [os “ideólogos do feminismo antigo ou de gênero”] um tipo de ‘dominação’. Ao contrário, nós dizemos que é pela família que conseguiremos restaurar tal dignidade; pois é por ela que somos educados e formamos verdadeiros valores e ideais.

As perguntas que ficam são: uma sociedade com indivíduos que cultivam ódio a Deus e tentam destruir valores intrinsecamente sagrados como a vida e a família poderão ter um futuro promissor? Os seres humanos são mais felizes ou mais frustrados com tudo isso? Não estaria, em parte ao menos, atrelado a essa degenerescência dos valores o alto índice de adolescentes e jovens que tentam buscar escapes nos entorpecentes ou mesmo nas tentativas ou na consumação de suicídios? As perguntas atuais sobre os rumos da humanidade e as dificuldades de respostas da sociedade estão a comprovar os descaminhos que a sociedade hodierna está tomando. (TEMPESTA, 2015, *documento eletrônico*).

Esse consiste em um dos caminhos construídos por grupos religiosos interessados na interdição dos debates e proposições legais pela equidade de gênero no

Brasil. O que fazem é ressignificar um discurso centrado na problematização da tradicional hierarquização sexual e de gênero e apresentá-lo como uma ameaça à instituição da família e à “dignidade das pessoas”.

Nesse sentido, fica evidente o trabalho de criativa e estratégica articulação da aliança conservadora (APPLE, 2003): ancorando-se em elementos do “bom senso” das pessoas, conectando-se aos medos e inseguranças reais que compartilham, esses grupos logram convencer e gerar adesão à sua pauta. A preocupação com a formação de suas filhas e filhos em concordância com seus valores, nesse caso, gera identificação de muitos familiares com tal discurso, fortalecendo o debate acerca da educação pautado pelos interesses partilhados sob o “guarda-chuva ideológico” da aliança conservadora.

Além disso, adesão ao discurso “antigênero” tem tido também efeitos concretos na realidade que transcende proposições políticas e os espaços escolares. Apenas no último semestre de 2017, quatro graves casos vieram a público através da mídia, exemplificando a identificação popular com o discurso construído e sua potência de interditar discussões ou mesmo de pôr em risco os sujeitos que a elas se propõem. Em um tempo em que as redes potencializam e super-dimensionam reações em velocidade antes inimaginável, relatos de familiares insatisfeitos fizeram-se públicos e amplamente difundidos ao vilanizar e ameaçar uma professora e um professor que supostamente “obrigavam” estudantes a discutir temáticas relacionadas a gênero e sexualidade (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 temática de pesquisa (MARINHO; SANTOS; VIGNÉ, 2017). E, ainda, em visita ao Brasil para participar de um seminário, a filósofa 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. Portando faixas com os dizeres “Menino nasce menino”, “Não à ideologia de gênero”, “Pedofilia não!” e “Meu filho, minhas regras”, um número reduzido (ainda que muito agressivo) de mulheres e homens protestou em frente ao local do evento com gritos e xingamentos (MANIFESTANTES, 2017). Poucos dias depois, ao embarcar no aeroporto de Congonhas, em São Paulo, acompanhada de sua esposa, Butler foi perseguida e agredida verbal e fisicamente por uma manifestante que carregava um cartaz com uma foto sua desfigurada, gritando injúrias como “pedófila” e “nojenta” (OLIVEIRA, 2017).

Através de tais exemplos, torna-se visível que a construção do discurso da “ideologia de gênero” foi exitosa não somente em se conectar ao senso comum da população brasileira, sendo compreendida como um sinônimo dos Estudos (ou da Teoria) de Gênero, mas que foi capaz de engendrar, tal qual anunciam Miskolci e Campana (2017, p. 725), “[...] um pânico moral e um campo discursivo de ação.”. A infundada associação dos debates sobre desigualdade de gênero e sexualidade à pedofilia denotam um desconhecimento da proposta teórica e dos movimentos sociais e uma irresponsabilidade na veiculação de um discurso acusatório e vexatório. Ao mesmo tempo, entretanto, como já anunciado, um discurso depende da identificação dos sujeitos com aquilo que se anuncia para tornar-se hegemônico – assim, não é surpreendente que mães e pais preocupados saiam às ruas para protestar, uma vez que tenham recebido a informação de que seus filhos e filhas estariam sob ameaça de “doutrinação” e pedofilia. Nesse caso, são sujeitos movidos por elementos de “bom senso”, tal como entendido em Gramsci (2006), independentemente de já estarem alinhados ao ideário conservador antes ou não.

5 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

[...] a pesquisa qualitativa, mais que um foco de investigação, consiste em uma estratégia encaminhada para gerar versões alternativas ou complementares à reconstrução da realidade [...] é um recurso fundamental para o estudo e a geração de conhecimento sobre a vida social. (PEÓN, 2013, p. 64, tradução minha).

O excerto acima, de um texto de Fortino Peón (2013) em que discute o método de entrevistas qualitativas, se coloca aqui como inspiração para apresentar os percursos metodológicos que pretendi percorrer. Mais do que uma definição das pesquisas qualitativas, abordagem na qual se encaixa esta pesquisa, essa citação apresenta um posicionamento frente a investigações desse tipo sobre e na sociedade. Para além de observar, descrever e analisar fenômenos sociais, em consonância com Peón, compreendo que a pesquisa qualitativa tem em si a potência de propor transformações sociais, encaminhar estratégias e atuar positivamente na realidade.

Mais especificamente, quando discuto minha intenção de realizar uma pesquisa que possa contribuir positivamente para a transformação da realidade social, posiciono-me desde o paradigma crítico da pesquisa educacional (APPLE; AU; GANDIN, 2011). Nele, além de tensionar novos olhares, tem-se explícita a intenção de explorar formas de interromper processos de opressão e discriminação na educação, formas de combater as desigualdades sociais decorrentes de preconceitos e estereótipos que nela são reproduzidos. Foi com isso em mente que me dispus a construir a presente pesquisa.

Apresento tal visão, ao mesmo tempo, encarando seriamente a ponderação apresentada por Denise Gastaldo e Patricia McKeever (2002) quando questionam o discurso recorrente de que, por serem consideradas mais humanas, mais holísticas, menos intrusivas, menos fragmentadas e por – supostamente – proporcionarem mais controle aos participantes, as pesquisas qualitativas teriam em si uma condição inerentemente ética. A reflexão feita pelas autoras serve como alerta àquelas e àqueles que se dedicam a realizar pesquisas com indivíduos, provocando-os a posicionarem-se sobre alguma temática, ou mesmo observando-os e interferindo, mesmo que indiretamente, em suas trajetórias.

Como colocam Gastaldo e McKeever, na pesquisa qualitativa, os métodos de coleta de dados se baseiam em uma relação de confiança entre pesquisadores/as e pesquisados/as. A ética, nesse caso, deve transcender a simples elaboração de termos de

consentimento informados⁹ que garantam o respaldo de quem pesquisa sobre a forma de obtenção de seus dados. É necessário que se reflita sobre os possíveis impactos que o método e os procedimentos empregados, além do assunto endereçado, podem ter sobre cada participante. É necessário também refletir seriamente sobre a apresentação dos resultados apresentados, tendo em mente durante todo o processo que as vozes e percepções trazidas para dentro da escrita consistem em construções narrativas e analíticas feitas *a partir* do que cada participante fornece e não *suas expressões*, puramente.

As autoras propõem, então, uma vigilância quando da realização de pesquisas qualitativas: ainda que as intenções sejam de contribuição para a transformação social através de lentes analíticas da realidade, é preciso considerar à custa de que (e de quem) estão sendo obtidos resultados para possibilitar tais reflexões.

A forma como as relações de poder se estabelecem entre investigador e participantes pode ser autoritária, sendo a titulação, a idade, o sexo do investigador fontes de influência, assim como a maneira de conceber a participação pode reduzir os participantes a ajudantes de investigação não remunerados. (GASTALDO; McKEEVER, 2002, p. 479, *tradução minha*).

Assim, a partir dessas formas complementares de compreender e encarar pesquisas de tipo qualitativo, com intenções de contribuir positivamente para a transformação da realidade social a partir da educação e manter-me atenta às premissas éticas apontadas por Gastaldo e McKeever, tracei um caminho metodológico que agora me dedico a apresentar.

Inicialmente, desde a perspectiva educacional crítica, apresento meu posicionamento epistemológico e ferramenta teórico-metodológica de análise dos fenômenos sociais, a Análise Relacional (APPLE, 1999), no subcapítulo 5.1. Em seguida, em 5.2, introduzo os procedimentos metodológicos que foram mobilizados para a realização da pesquisa, quais sejam os questionários e os grupos focais, já sinalizando para alguns aspectos do relato de suas aplicações no campo empírico. Por fim, em 5.3, dedico-me à apresentação do campo empírico que deu lugar à pesquisa, duas escolas vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, e das participantes da mesma – oito professoras dessas duas escolas.

⁹ O modelo do termo de consentimento informado entregue às participantes – em que explicitaram o conhecimento dos propósitos da pesquisa e a possibilidade de, a qualquer momento, retirarem-se da mesma sem nenhum prejuízo – pode ser conferido no Apêndice A da presente dissertação.

5.1 Análise Relacional: posicionamento epistemológico e ferramenta teórico-metodológica

Esta manhã, Michael Apple veio para seu gabinete, abriu a porta, ligou o interruptor de luz e começou a digitar. Podemos interpretar isso como um simples ato físico. Apple coloca sua mão sobre o interruptor, aciona-o e surge a luz. Entretanto, este simples ato não é tão simples porque ele precisa ser entendido relacionalmente. Michael Apple realmente abriu a porta, ligou a luz, foi até sua mesa e iniciou a digitação. Mas Michael também tinha uma relação anônima – mas não menos real – com os homens e mulheres mineiros que escavaram o carvão, em condições freqüentemente perigosas e crescentemente explorativas, carvão este que foi queimado para produzir a eletricidade que permitiu que a luz fosse acesa. A ação de digitar este texto é totalmente dependente desse trabalho. (APPLE, 1995, p. 18).

Com a metáfora utilizada por Michael Apple, introduzo aqui a apresentação do que ele chama de olhar **relacional**. Compreendida não como método, mas como posicionamento epistemológico e ferramenta teórico-metodológica, a Análise Relacional consiste em um comprometimento crítico e contextualizado das pesquisas na área das ciências sociais.

Em consonância com os jeitos de ver o mundo apresentados no capítulo 3 desta dissertação, que compreendem a sociedade contemporânea organizada a partir de disputas por hegemonia e entre discursos pertencentes a diferentes ideologias, a Análise Relacional objetiva colocar em xeque ideários que naturalizam visões particulares de mundo como se as únicas possíveis fossem. É nesse sentido, e inspirado no trabalho marxiano acerca do fetichismo da mercadoria, que Apple constrói sua argumentação sobre a necessidade de atentar para aquilo que não se encontra na superfície das relações sociais (GANDIN, 2011).

Para Apple (*informação verbal*, 2013)¹⁰, a realidade não pode ser compreendida a partir da superfície – na Análise Relacional, ela consiste na trama de “conexões escondidas” entre objetos e pessoas. É na complexificação e no aprofundamento do olhar acerca dos fenômenos sociais, tal qual o exercício exposto na epígrafe que abre o presente subcapítulo, que reside esse posicionamento epistemológico.

¹⁰ 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.).

Para apresentar o processo que incorreu na elaboração da Análise Relacional por Michael Apple, Gandin (2011) argumenta que essa surge nas décadas de 1970 e 1980, em que Apple passa a propor novos questionamentos na área da educação – e, mais especificamente, do currículo e das políticas educacionais. Ao invés de preocupar-se em responder “como” os conhecimentos deveriam ser transmitidos nas escolas, provoca suas/seus colegas a questionar “o quê?” e “para quem?”.

Para ele, o crucial é perguntar: “o conhecimento de quais grupos é ensinado na escola?”, “por que este conhecimento?”, “qual a relação entre cultura e poder em educação?” e “quem se beneficia dessa relação?”. (GANDIN, 2011, p. 31).

Ao provocar essa mudança de perspectiva na análise educacional, Michael Apple distanciava-se das então clássicas análises, uma vez que rejeitava a tendência de analisar a educação apenas conectando-a à dominação econômica. Segundo ele, “Há um mundo de diferenças entre levar a sério o poder e as estruturas econômicas e reduzir tudo a um pálido reflexo deles.” (APPLE, 2000, p. 13). Assim, enfatizando os aspectos ideológicos, relações de poder e as conexões entre cultura e as relações de produção que se dão também fora da escola, surge a Análise Relacional – buscando a constante amarração entre os microcontextos observados e os macrocontextos de que fazem parte (APPLE, 1999; GANDIN, 2011).

Para Apple (*informação* verbal, 2013), a efetivação da Análise Relacional pressupõe três comprometimentos metodológicos: a multiplicidade, o reposicionamento e o reconhecimento da contradição. Primeiramente – conforme já enunciado –, uma vez que nos disponhamos a realizar uma pesquisa desde essa perspectiva, se faz necessário o diagnóstico dos macrocontextos em que os objetos e indivíduos pesquisados estão inseridos. Mais do que isso, entretanto, o autor propõe que tenhamos o cuidado de buscar e mobilizar uma multiplicidade de teorias, categorias e métodos que possam fundamentar as análises realizadas. Assim, tal qual o mundo, que é composto por múltiplas relações, a Análise Relacional requer uma multiplicidade de chaves de análise para que possa dar conta de uma resposta comprometida com a realidade que não se baseie somente nas superfícies. Na adoção de tal postura, inclusive, é que se conectaram e fizeram indispensáveis os feminismos e a categoria de gênero, como lentes adicionais mobilizadas nas análises da presente pesquisa.

Em segundo lugar, Michael Apple versa sobre a necessidade do reposicionamento. Compreendendo a importância da rejeição da neutralidade na produção científica, uma vez que toda pesquisa consiste em um recorte direcionado e parcial, na Análise Relacional (APPLE, 1999), é indispensável o reconhecimento da posição que ocupam pesquisadoras e pesquisadores. Compreender-se como sujeito que dispõe de um lugar privilegiado de fala consiste em reconhecer que, não havendo neutralidade científica possível, toda análise será permeada por algumas visões específicas de mundo. A partir disso, buscando afastar-se das leituras do mundo hegemônicas, usualmente oferecidas por grupos dominantes, Apple propõe o reposicionamento.

[...] não se pode fazer Análise Relacional sem isso - o que chamamos de reposicionamento. O quanto for possível, sabendo quão difícil isso será, você deve tentar se colocar na posição das/os oprimidas/os. [...] Como alguém que tem um conjunto particular de identidades, eu devo tentar, o quanto possível, aprender a ver o mundo através da [sua] posição. (*informação verbal*, 2013, *tradução minha*).

Para o autor, o ato do reposicionamento consiste em uma ação criativa, que requer que se identifique de que formas o poder desigual se apresenta, ao colocar conscientemente em segundo plano aquilo que se considera *natural* sobre como funcionam as escolas, o governo, a mídia e as demais instituições sociais (APPLE, 2001).

O último aspecto com que se deve comprometer uma vez que se decida operar através da Análise Relacional consiste no reconhecimento da contradição. Em sua trajetória, Apple identificou um fenômeno social dentro das escolas que pode ser estudado como forma de “[...] produção e reprodução das relações de poder, e suas múltiplas dinâmicas de classe, gênero e raça.” (GANDIN, 2011, p. 41). Trata-se da “[...] deliberada eliminação do conflito como componente do processo educacional e [d]o apagamento deste conceito na constituição da ciência.” (Idem). Segundo aponta Gandin, Apple denuncia um movimento de busca pelo consenso que torna indesejáveis quaisquer discussões e debates no espaço escolar. Tal fenômeno é indicativo do apagamento das contradições, uma investida que busca homogeneizar ideologias dominantes como as naturais – tal qual o já estudado funcionamento das disputas por hegemonia, a saturação da realidade (WILLIAMS, 2000). Reconhecer a sociedade como uma construção de perspectivas e ações divergentes e contraditórias é, portanto, indispensável para realizar a Análise Relacional.

A adesão a tal entendimento foi complementada através dos ensinamentos das feministas descoloniais – teóricas engajadas em uma compreensão plural dos feminismos, que leva em conta o contexto em que se inserem as mulheres de antigas colônias, perpassadas pela colonialidade e suas específicas formas de opressão, assim como por sua forte e articulada resistência. Um dos compromissos assumidos no feminismo colonial se dá, também, no reconhecimento da contradição. Segundo Chandra Mohanty, “Somente ao entender as **contradições** inerentes à localização das mulheres dentro de várias estruturas se podem desenhar ações políticas efetivas.” (2008, p. 144, *tradução minha, grifo da autora*). Assim, da mesma forma, adota-se aqui a postura de que somente ao compreender tais contradições e particularidades dá-se possível uma produção científica e acadêmica que não incorra em análises “normativas e excludentes” (MARIANO, 2005).

Diante do aqui apresentado, defini a Análise Relacional – “costurada” com os feminismos e a categoria de gênero – como uma potente perspectiva epistemológica para o empreendimento desta pesquisa. Inicialmente, porque busquei discutir o fenômeno das iniciativas “antigênero” e “antifeministas” como produtos de uma narrativa construída por sujeitos que têm agência, que elaboram e difundem discursos, que se articulam entre si em disputas por poder, e não como um fato estanque que poderia ser observado de forma objetiva e isolada. Em segundo lugar, a Análise Relacional serviu-me também como vigilância epistemológica, para que não perdesse de foco os diversos aspectos a perpassar as identidades das participantes da pesquisa, compreendendo as percepções por elas manifestas situadas em um lugar social específico por elas ocupado. Tal vigilância se fez indispensável no sentido da observação atenta e constante para o reconhecimento das especificidades que compõem a subjetividade de tais mulheres. Como denota Mohanty, não se trata de estudá-las como “[...] ‘mulheres’ – um grupo coerente – simplesmente em função de um sistema econômico ou uma política particular.” (2008, p. 140, *tradução minha*), mas sim como sujeitos históricos, reais e plurais (diversas em suas raças, culturas, classes, sexualidades, religiões, entre outras infinitas variáveis possíveis).

5.2 Procedimentos Metodológicos: grupos focais e questionários

A composição dos caminhos metodológicos da pesquisa não se deu de forma linear. Inicialmente, durante o processo de estudos e elaboração do projeto, parecia-me acertada a ideia de que realizar entrevistas com professoras mulheres vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre seria a maneira de obter respostas para as inquietações que, à época, me perpassavam. Através da leitura de Peón (2013), desejava elaborar um procedimento que permitisse uma leitura qualificada do social através da expressão de pensamentos e percepções das participantes sobre fatos sociais.

A defesa de meu projeto de pesquisa para a banca avaliadora, então a Professora Doutora Dagmar Estermann Meyer e Professor Doutor Álvaro Moreira Hypolito, a quem agradeço as extensivas contribuições, permitiu-me olhar para a potência da pesquisa que poderia ser empreendida uma vez que o procedimento metodológico principal fosse outro: os grupos focais. Em sua argumentação, encorajaram-me a procurar pela interação, pela construção coletiva e disputa de significados que se concretizam na realização deste tipo de procedimento.

Assim, aprofundei minha leitura e estudo de referencial teórico-metodológico e retracei caminhos, compreendendo como realmente potente a mudança proposta. Através dos grupos focais, pensei, seria possível obter percepções convergentes e divergentes entre as professoras e, como demonstrava meu referencial – e como pude observar em minha própria pesquisa –, tal riqueza provavelmente não teria se manifestado fosse o procedimento escolhido a entrevista qualitativa individual. Uma vez que o disparador que utilizei para o debate com as professoras consiste em uma narrativa ainda em disputa controversa e contraditória no senso comum, as nuances dos distintos entendimentos e posicionamentos de cada participante puderam se evidenciar a partir do diálogo.

Assim, apresento como referenciais para a utilização feita dos grupos focais como procedimento metodológico o texto de Maria Cláudia Dal’Igna (2012), “Grupo Focal na Pesquisa em Educação: passo a passo teórico-metodológico” e a obra de Uwe Flick (2009), “Introdução à Pesquisa Qualitativa”.

Para Dal’Igna (2012), a composição de grupos focais apresenta vantagens em comparação às entrevistas qualitativas por permitir uma análise de diálogos sobre um tema específico e não somente de falas isoladas, o que se aproxima da realidade social, que tem por características inerentes as contradições e a heterogeneidade. Segundo a

autora, mais do que isso, esse tipo de procedimento deve focar-se não somente na interação entre pessoas, mas na interação dos grupos específicos que são compostos: observando suas dinâmicas específicas e os acordos e desacordos encontrados naquele espaço controlado de discussão.

A preparação para um grupo focal deve ser elaborada a partir de tópicos específicos e diretivos, segundo Dal'Igna (2012). Em seu texto, orienta pesquisadoras e pesquisadores a produzirem um roteiro, em que se saiba quais ideias deverão ser debatidas e quais os elementos disparadores a serem introduzidos para dar início ao diálogo. O diálogo, por sua vez, deve estimular as ideias consensuais assim como as divergentes entre as/os participantes, o que propicia que sejam enunciados significados e compreensões pessoais e, também, que os mesmos sejam negociados coletivamente (FLICK, 2009).

Conforme os autores, um dos desafios apresentados pelos grupos focais consiste no fato de, em função das identidades e subjetividades de cada participante, ser possível encontrar participações desequilibradas. Ao mesmo tempo em que algumas pessoas podem sentir-se muito confortáveis para debater o tema proposto, outras podem silenciar – seja pelo desconhecimento ou pouca apropriação da temática, seja por sentirem-se intimidadas pelas manifestações de outrem. Assim, de acordo com Dal'Igna e Flick, é necessário que a pesquisadora ou o pesquisador adentre o campo empírico com atenção tanto para expressões que “tomam conta da conversa” quanto para aquelas que muito se abstêm.

Também em função disso, Dal'Igna (2012) indica como essencial que a composição de um grupo focal leve em conta uma equipe. Devido às sabidas contingências da realidade científica nacional, não dispondo de vastos recursos para a realização de pesquisas de alunas e alunos de pós-graduação, nesse contexto, a equipe usualmente é composta pelo/a pesquisador/a, que deve atuar como mediador/a do debate, e por um/a observador/a. O papel de observador/a dos grupos focais é fundamental para sua condução, uma vez que fica responsável pela manutenção do aparato eletrônico (gravadores, câmeras, etc.) e por atentar-se às expressões e manifestações daquelas e daqueles que não possuem a palavra no momento da interação. Uma vez que o/a pesquisador/a esteja focado/a em olhar diretamente e atentar para as falas de quem se manifesta no momento, o/a observador/a pode focar-se nas

nuances da interação que compõem o restante da dinâmica do grupo, como expressões faciais e corporais e tentativas de inserir-se no debate¹¹.

Outra potência apontada pelos autores consiste no fato de que realizar grupos focais proporciona a emergência da diversidade e da diferença. Não somente dentro de cada grupo conduzido, em que distintas vozes se fazem manifestas, mas também entre diferentes grupos conduzidos. Assim, outros contrastes podem ser tensionados, complexificando e qualificando o olhar que se destina à realidade social. Foi inspirada nisso que propus, então, a condução de dois grupos focais para a realização de minha pesquisa, em duas escolas distintas vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Como critérios para a busca de participantes dos grupos focais, elenquei os seguintes: professoras mulheres vinculadas a escolas da RME de Porto Alegre, preferencialmente advindas de distintas áreas de conhecimento e responsáveis por variados níveis de ensino em suas práticas docentes. Svetlana Aleksievitch, em “A Guerra Não Tem Rosto de Mulher” (2016), relata em detalhes o caminho percorrido na coleta de relatos e histórias de vida de mulheres sobre aquilo que haviam vivido durante a Segunda Guerra Mundial. Sob o argumento de que a guerra já havia sido suficientemente retratada sob a perspectiva masculina, dos grandes heróis e dos mártires nacionais, a escritora ucraniana dedicou-se por décadas à tarefa de registrar as vozes daquelas que também lutaram e sofreram as consequências da guerra mas que, por uma forma androcêntrica de pensar o mundo, não tinham tido suas versões ouvidas até então. Em determinado ponto da obra, Aleksievitch situa-nos sobre a necessidade que se apresentou de estabelecer critérios de seleção daquelas que daria conta de entrevistar.

Me convidavam para os encontros, ou então simplesmente para ir à casa de alguém para uma torta com chá. Comecei a receber cartas do país inteiro, também trocavam meu endereço nas cartas das veteranas. Escreviam “Você já é uma das nossas, já é uma garota do front”. Logo ficou claro que não seria possível gravar entrevistas com todas, era preciso estabelecer algum critério de seleção e busca. Mas qual? Depois de classificar os endereços que tinha, formulei assim: tentar entrevistar mulheres de diferentes profissões militares. Cada um de nós vê a vida segundo sua atividade, segundo seu lugar na vida ou nos acontecimentos de que participa. Podemos pressupor que a enfermeira viu uma guerra, a padieira viu outra, a paraquedista uma terceira, a piloto viu uma quarta, a comandante de um pelotão de atiradores de fuzil uma quinta...

¹¹ Por isso, agradeço a minhas amigas também pesquisadoras Natascha Helena Franz Hoppen e Carolina Cabral de Mello Viero que, generosa e comprometidamente, me auxiliaram na condução dos grupos focais, com olhares atentos e contribuições significativas nas “tempestades de ideias” logo após as coletas de dados.

Cada una delas esteve na guerra que existia em seu raio de visão [...] (ALEKSIÉVITCH, 2016, p. 114).

Em concordância com a autora, ainda que situada em um contexto deveras distinto, estabeleci então como um dos primeiros critérios de seleção para os grupos focais que as professoras participantes fossem advindas de distintas áreas do conhecimento. Com tal diversidade, buscava ter acesso a especificidades relacionadas às temáticas debatidas, assim como às formas de compreender seus próprios trabalhos docentes e o mundo, de forma ampla. Diferentes formas de ver a vida, levando em conta suas diferentes áreas dentro de uma mesma atividade. Além disso, buscava obter acesso a professoras que fossem responsáveis por distintos níveis de ensino na Educação Básica, uma vez que tal fator teria a potência de fornecer perspectivas de interação com alunas e alunos de diferentes idades e realidades.

Buscando respeitar os critérios sugeridos pela literatura teórico-metodológica referente ao número de participantes em grupos focais (DAL'IGNA, 2012; FLICK, 2009), dei início à procura de duas escolas vinculadas à RME de Porto Alegre que me permitissem acesso a, no mínimo, quatro e, no máximo, oito professoras para participarem das discussões, sendo esses os números indicados como ideais para esse tipo de procedimento. Assim, como resultado final, pretendia obter as perspectivas de algo entre oito e dezesseis professoras mulheres sobre a temática.

Quando da elaboração do projeto da dissertação, em agosto de 2017, propunha-me a realizar a incursão ao campo empírico nos meses de setembro, outubro e novembro de 2017. Com esse tempo, buscava encontrar duas escolas que oferecessem o máximo de níveis de ensino quanto possível fosse – levando também em conta o critério da diversidade de alunas e alunos com que interagiriam as professoras. A seleção das escolas, entretanto, foi condicionada, com o passar dos meses, à declaração de greve por parte dos servidores municipais vinculados à RME.

Com um pacote de projetos de lei que previam a redução/retirada de direitos historicamente conquistados pelos/as servidores/as, tais como o aumento da contribuição previdenciária, a extinção de licenças-prêmio por assiduidade e a redução dos avanços salariais no plano de carreira, a gestão municipal à época provocou a mobilização popular a ponto da organização de uma greve com o maior tempo de paralisação registrado nesse contexto. A larga adesão de trabalhadoras e trabalhadores da educação à greve teve efeito, causando a retirada de tramitação de alguns dos

projetos do pacote de orientação neoliberal proposto pelo prefeito Nelson Marchezan Jr. (MUNICIPÁRIOS, 2017, *documento eletrônico*).

Como parte do contexto empírico de minha pesquisa, especificamente, a greve teve efeitos de atraso. Não dispondo de espaço coletivo comum para deliberações e comunicados – uma vez que a gestão municipal havia, desde fevereiro de 2017, extinto as reuniões pedagógicas semanais nas escolas da rede (existentes desde 1995) –, tampouco dispondo de tantas “janelas” de horários como antes as tinham, para planejamentos e atividades nas escolas fora de sala de aula, o cenário que se apresentava dificultava o arranjo de um momento em que diversas professoras pudessem se reunir para um grupo de discussão no ambiente escolar. Assim, reorganizando o cronograma de pesquisa, obtive oportunidade de realizar os grupos focais em novembro do mesmo ano e janeiro de 2018. O detalhamento do campo empírico e a composição dos grupos focais, caracterizando suas participantes, serão introduzidos no subcapítulo seguinte, 5.3.

Outro aspecto que perpassou o planejamento da condução dos grupos focais da pesquisa foi a preocupação de que sua realização não oferecesse resultados *a priori*, tampouco que influenciasse as participantes a partir de meu posicionamento como pesquisadora. Optei, então, pela elaboração de uma estratégia que possibilitasse uma introdução à temática da narrativa conservadora da “ideologia de gênero” nas escolas como uma problemática externa ao convite inicialmente feito, que consistia em um grupo de debate sobre trabalho docente feminino. Para tal, utilizei como inspiração as técnicas de *priming* e de entrevista realista.

Advinda da área da Psicologia Social, a técnica de *priming* pertence ao método das medidas implícitas de pesquisa, que tem por princípio a verificação de atitudes e posicionamentos sem tendências ou interferências preexistentes, levando em conta as limitações dos lugares sociais que cada ser ocupa (GOUVEIA, 2012). Segundo Valdiney Gouveia, o *priming* consiste no “[...] fenômeno cognitivo que ocorre quando um estímulo prévio (o *prime*) ativa conceitos semanticamente relacionados na memória, reduzindo o tempo necessário para sua identificação.” (Ibid., p. 82, *grifo do autor*).

No planejamento dos grupos focais, busquei inspiração especificamente na técnica do *priming* conceitual. De acordo com Gouveia, o *priming* conceitual se propõe a avaliar a associação conceitual e a atribuição de significados dos sujeitos pesquisados ao estímulo proposto. Os estímulos utilizados podem ser positivos ou negativos,

podendo ser, por exemplo, “[...] atributos conhecidos como parte do estereótipo cultural de determinado grupo [...]” (Idem).

Nesse sentido, decidi pela exibição de um vídeo antes do início da condução dos grupos focais. O material selecionado consiste em uma produção do grupo conservador francês La Manif Pour Tous intitulada “Comprendre le ‘gender’ en moins de 3 minutes”. Disponível *online* em tradução para o português sob o título “Entendendo a Ideologia de Gênero em 2 minutos”¹², o vídeo foi selecionado em função de sua construção narrativa¹³. De início, não é possível determinar o posicionamento dos elaboradores acerca da temática debatida, que questionam como é possível saber se uma menina é uma menina, se um menino é um menino. A partir disso, inicia-se uma argumentação acerca dos perigos da chamada “ideologia de gênero” adentrar as escolas e apagar as diferenças entre meninas e meninos, gerando problemas de identidade nos/as estudantes.

O propósito da exibição de tal vídeo, além da introdução da temática da discussão – caso alguma das participantes a desconhecesse – foi, fundamentalmente, a não explicitação do posicionamento desde onde se originava a presente pesquisa. Tal qual como a proposição do *priming* conceitual (GOUVEIA, 2012), intentei que a partir desse estímulo externo, sem minha interferência ou posicionamento, as participantes sentissem-se à vontade para manifestar suas opiniões, identificações ou divergências para com o exibido.

Dando seguimento à proposta dos grupos focais, além da técnica do *priming*, serviu-me de inspiração o procedimento metodológico da entrevista realista. Conforme Pawson e Tilley (2000), a entrevista realista consiste em uma estratégia de refinamento conceitual, que se fundamenta na elaboração de questões a partir da teoria construída para a pesquisa. Seu propósito principal é, segundo Iana Lima (2016), garantir que as/os entrevistadas/os possam expressar seus pensamentos de forma crítica e fundamentada frente aos fatos e ou teorias fornecidas pelo/a pesquisador/a.

A elaboração de um roteiro de entrevista realista, portanto, deve contemplar questões que apresentem dados e que requeiram o posicionamento das/os entrevistadas/os acerca dos mesmos, e não somente sua descrição (LIMA, 2016). É

¹² Publicada no site *YouTube* em 01 de maio de 2015, sob responsabilidade de Leandro Manso. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=j7zbS1RYdpg>>. Acesso em: 22 maio 2017.

¹³ A transcrição completa do vídeo em português será apresentada no capítulo 6, referentes às análises dos resultados obtidos com a pesquisa.

nesse sentido que esse procedimento consistiu também em potente inspiração para essa pesquisa.

Dando continuidade, então, à elaboração de um grupo focal que não “contaminasse” o julgamento das participantes e que permitisse seu posicionamento fundamentado em elementos da realidade, não somente em opiniões, selecionei um segundo material para apresentar-lhes. Buscava, através dele, provocar a possibilidade de identificação das professoras com diferentes perspectivas acerca da temática debatida – e, conseqüentemente, com diferentes visões de mundo. Assim, com base nas polêmicas disputas anteriormente relatadas acerca da inclusão/exclusão da equidade de gênero como compromisso do Plano Nacional de Educação – e sabendo disputas similares terem sido protagonizadas no cenário da própria Rede Municipal de Educação para a composição do Plano Municipal de Educação 2015-2025 de Porto Alegre –, selecionei um trecho da lei aprovada e o mesmo trecho de seu projeto, rejeitado no processo de tramitação (PORTO ALEGRE, 2015, *documento eletrônico*).

<p>[...] Art. 2º São diretrizes do PME: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; [...].</p>	<p>[...] Art. 2º São diretrizes do PME: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero, de orientação sexual e identidade de gênero; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; [...].</p>
--	--

Quadro 1: Material entregue às professoras participantes para a comparação entre duas versões redigidas para a elaboração do Plano Municipal de Educação 2015-2025 de Porto Alegre.

A partir da exposição desses excertos, de diferenças textuais sutis, porém carregadas de visões de mundo bastante distintas, pretendia provocar a reflexão e o posicionamento das professoras participantes. A condução específica dos grupos focais poderá ser compreendida na leitura do capítulo 6, dedicado às análises dos dados.

Ainda, tendo como inspiração norteadora a Análise Relacional, pareceu-me pertinente também a realização de um cruzamento dos dados que emergissem nos

grupos focais com outros, referentes ao contexto social, cultural e econômico das professoras. Com fundamentação em minha teoria, que compreende o estabelecimento de ideologias em cenários contraditórios de disputa por hegemonia, e que reconhece a composição heterogênea de grupos a compartilhar diferentes ideologias, considerei relevante atentar também para aspectos do pertencimento das participantes desta pesquisa a determinados grupos e estratos sociais (dessem-se eles diferentes entre si ou não).

Assim, elaborei um segundo procedimento metodológico: um questionário que foi respondido pelas professoras após a realização dos grupos focais. Seu propósito foi a coleta de dados das participantes acerca da escolaridade, formação, moradia, acesso a recursos culturais, entre outros. Tais informações, em um cruzamento com o material que emergiu nos grupos focais, auxiliaram-me a traçar o perfil das professoras participantes, levando em conta aspectos relacionais de suas realidades e, em alguma medida, enriquecer o olhar sobre as percepções por elas manifestas.

Conforme Gil (2008, p. 121), questionários são instrumentos de coleta de informações compostos por uma listagem de questões “[...] com o propósito de obter informações sobre [fatos,] conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”. Em sua maioria, costumam ser auto aplicados, como foi o caso empreendido nessa pesquisa. Para sua construção, Gil alerta que uma série de cuidados deve ser levada em consideração, como sua eficácia para prover respostas aos objetivos da pesquisa; a elaboração cuidadosa da forma, da linguagem e do conteúdo das questões; e sua apresentação.

Para a elaboração do questionário, tive a preocupação de utilizar uma linguagem que se aproximasse do cotidiano das participantes. Fiz isso em diálogo com o que propõem Marcos Bagno (2007) – e a compreensão do poder de segregação ou de agregação social que tem a língua – e com Michael Apple (2000) – e a necessidade por ele denotada de que a produção e o fazer acadêmico se façam inteligíveis para públicos que vão além de seus pares. Ainda que, por regra, as professoras vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tenham formação universitária (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL [UFRGS], 2014) e, conseqüentemente, tenham tido acesso à linguagem dita acadêmica, é sabido que seus cotidianos são perpassados por realidades outras que demandam uma aproximação que não as afaste, desde já, a partir de uma linguagem que lhes soe elitista ou intimidadora.

Assim, as questões apresentadas após a condução dos grupos focais foram as seguintes:

- P1: Idade
- P2: Cor/Raça (múltipla escolha: branca, preta, parda, amarela, indígena)
- P3: Religião (múltipla escolha: Católica Apostólica Romana; Evangélicas, Espírita; Umbanda, Candomblé e Religiões Afrobrasileiras; Sem Religião; Outras religiões: Qual?)
- P4: Escolaridade (Ensino Superior; Especialização; Mestrado; Doutorado) e área de formação
- P5: Nível de ensino em que atua e disciplina ministrada
- P6: Cidade / bairro de moradia
- P7: Quais são os recursos culturais/de entretenimento que tu mais utilizas? Ex.: cinema, teatro, televisão, acesso à internet, livros, jornais, parques, etc.
- P8: Tu fazes parte de algum grupo, coletivo, igreja ou movimento social? Qual(is)?
- P9: Há quanto tempo tu estás vinculada à Rede Municipal de Porto Alegre?
- P10: Por que tu escolheste trabalhar nessa rede?

Quadro 2: Lista de perguntas do questionário respondido pelas participantes.

Com as perguntas feitas, além de sistematizar informações e dados mais detalhada e precisamente acerca das apresentações feitas pelas professoras no início dos grupos focais, busquei obter material que me permitisse estabelecer paralelos entre os contextos socioculturais e econômicos das participantes entre si e em comparação com alguns dos dados acerca do contexto em que se situam as escolas que serviram como campo empírico. Fiz isso, como já dito, levando em conta a perspectiva epistemológica da análise relacional (APPLE, 1999), buscando trazer à superfície aspectos sociais naturalizados que têm efeitos na sociedade e, especificamente, na realidade educacional.

5.3 Participantes da Pesquisa e Campo Empírico

No Brasil, professoras mulheres constituem a maioria do corpo docente da Educação Básica, ainda que com variações na proporção de acordo com o nível de ensino. Dados de 2017, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica, apontam que 79,96% dos docentes brasileiros são mulheres. Quanto mais inicial o nível de ensino, maior é a porcentagem de mulheres professoras – enquanto no Ensino Médio o número é de 59,61%, na Educação Infantil, chega-se a 97,57% (INSTITUTO

NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP], 2018). No Ensino Superior, entretanto, a maioria observada é de professores homens – esses compõem 54,45% do corpo docente brasileiro nesse nível de ensino (INEP, 2017).

Tal relação, de inversa proporcionalidade entre o número de mulheres professoras e o nível de ensino observado, não se dá casual. Como discutido no capítulo 2, a profissão docente – principalmente aquela vinculada à educação de crianças – carrega marcas da divisão sexual do trabalho, desde um processo histórico de feminização, que data do fim do século XIX (ACKER, 1995-1996; LOURO, 1997; HYPOLITO, 1997; APPLE, 1996).

A predominância de mulheres professoras em ambientes escolares poderia não ser apontada como problemática *per se* não fosse o contexto social a acompanhar tal movimento. A feminização, processo em que a profissão docente torna-se *permitida* e, posteriormente, *indicada* para mulheres, é acompanhada da feminilização, em que o ofício passa a ser associado a características socialmente atribuídas à feminilidade: cuidado, afeto, maternidade, funções domésticas, etc. (LOURO, 1997). Associadas a isso, geralmente estão a baixa remuneração, condições de trabalho severamente precarizadas e a ausência de reconhecimento social. Tal conformação, entretanto, é observada principalmente quando discutida a docência na Educação Básica. Se comparada à situação do ensino superior, em que a maioria é de professores homens, mais uma vez, a relação de inversa proporcionalidade se manifesta: salários mais altos, melhores condições de trabalho e elevado prestígio social.

Brabo (2008) também chama a atenção para o aspecto do controle do trabalho feminino e a (falta de) autonomia das mulheres. Segundo a autora, “[...] o trabalho feminino, historicamente, sofreu pressões e tentativas de controle ideológico e econômico por parte do elemento masculino e das instâncias sociais.” (p. 162). Sua compreensão corrobora a análise realizada por Apple (1996) acerca do trabalho docente e as dinâmicas de classe e gênero. Para o autor, na impossibilidade de seguir exercendo o controle patriarcal explícito sobre as mulheres, uma vez que a pauta feminista avança e as dinâmicas sociais se atualizam, a sociedade capitalista (e machista) acaba por encontrar no controle do trabalho docente – categoria majoritariamente feminina – uma forma de realizar a manutenção das relações de exploração sobre as mulheres.

A partir desse raciocínio, como já anunciado, compreendi possível afirmar que as iniciativas “antigênero” na educação concerniam diretamente ao trabalho docente

feminino. Primeiramente, porque delimitar quais assuntos devem ou não ser abordados e que perspectiva deve ser empregada em sala de aula incorre em operar sobre a autonomia e a liberdade de cátedra de professoras mulheres, principalmente. E, em segundo lugar, porque a ascensão do ideário circunscrito à narrativa da chamada “ideologia de gênero” tende a realizar uma manutenção dos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres, sob herança de ideais patriarcais. Nesse sentido, o ponto de vista que busquei priorizar na presente dissertação foi o delas, professoras mulheres.

A decisão específica por uma pesquisa com professoras mulheres vinculadas à Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, entretanto, teve sua justificativa na configuração particular que a mesma apresenta. Em um histórico de notável politização, a RME de Porto Alegre carrega a história da construção de um projeto de rede democratizada que transformou de forma expressiva a educação construída e oferecida. Falo do projeto Escola Cidadã, que tinha em sua base uma proposta de educação crítica e que foi implantado a partir de 1996, durante o governo da Administração Popular¹⁴ na cidade de Porto Alegre.

Baseada em um plano de administração democrática, a Escola Cidadã investiu na abertura de espaços para o envolvimento de todos os seguimentos da comunidade escolar nas tomadas de decisão. Em um processo dialógico e permeado por aprofundamentos teóricos, o projeto apresentou uma nova estrutura de organização do ensino, em Ciclos de Formação. Assim, alunas e alunos da rede passaram a ser organizadas/os de acordo com três ciclos escolares, referentes aos ciclos de suas vidas (infância, pré-adolescência e adolescência), e não mais em séries. Conforme destaca Santos (2012, p. 34), essa inovação estrutural transcende “[...] uma transformação nas formas de agrupamento dos alunos. Ela implica numa concepção ética, política, teórica e filosófica de educação, conhecimento, aprendizagem e avaliação bastante específicos.”.

Tal concepção, ainda que permeada por desafios e contradições, permitiu o florescimento de reflexões e reações contra-hegemônicas (GANDIN, 2002) no seio das escolas vinculadas à rede. Para além da democratização do acesso à educação, a intenção da Escola Cidadã era democratizar o conhecimento, como intervenção política.

¹⁴ “Administração Popular” foi a denominação atribuída às sucessivas gestões de governo da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, conduzidas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) entre 1989 e 2004. Seu projeto contou com a coalizão com outros partidos de esquerda, como o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB), e ficou amplamente conhecido por ações bem-sucedidas de popularização e democratização da política, como o Orçamento Participativo.

Na busca de uma redefinição do que é o conhecimento válido, através de uma concepção de construção curricular diferenciada, então, o projeto intencionava colocar no “[...] centro de discussão [...] as experiências vividas pelos despossuídos.” (GANDIN, 2011, p. 387).

Outro aspecto complementar e relevante a ser destacado é a associação histórica do corpo docente da RME de Porto Alegre à sindicalização. É fato que a administração democrática proposta e adotada pelo projeto Escola Cidadã sempre foi uma das causas centrais de movimentos sociais e de sindicatos de professoras e professores do Brasil. É fato também que o Rio Grande do Sul é sabidamente o estado que, a partir do fim da década de 1970, demonstrou maior atividade no que se refere à organização sindical da categoria (GANDIN, 2002).

Ainda que a gestão que idealizou e implementou a Escola Cidadã na cidade de Porto Alegre já não seja mais a vigente, Santos e Gandin (2013, p. 406) chamam a atenção para o fato de que “[...] as transformações que ocorreram nos 16 anos de atuação da Administração Popular formaram um novo patamar de entendimento sobre a educação, que se tornou orgânico nas escolas [...]” da RME. Essa concepção de educação, democratizada e dialógica em suas origens, comprometia-se, também com uma perspectiva sensível às diferenças socioculturais, inclusive às desigualdades de gênero.

Em trecho dos Cadernos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, de 1995, é possível conferir tal preocupação.

Nossas escolas estão inseridas em uma realidade sócio-cultural que se embasa em um modelo de ser humano idealizado de acordo com os parâmetros de normalidade das classes sócio-econômicas hegemônicas.

A escola prega no seu dia a dia o modelo do ser humano branco, de classe média, de inteligência “normal”, de religião católica, de sexualidade biologicamente determinada.

As meninas ocupam uma posição submissa em relação aos meninos. Estes são ativos, dinâmicos, arrojados, enquanto elas passivas, dóceis, “bem-comportadas”. [...]

Entretanto, a realidade não é assim. As pessoas na verdade são extremamente diferentes entre si: somos de diversas raças e religiões; com dificuldades econômicas que limitam nossa qualidade de vida e acesso aos direitos básicos; e neste contexto com interesses e necessidades diferentes em relação ao processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos numa escola que acolha a diversidade e que não procure marcá-la, pasteurizá-la, mas sim que explicita e trabalhe com essas diferenças sem o objetivo de disputar num modelo melhor, mas para garantir a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo em que aproveitamos o contato com estas diferenças para questionar nosso próprio modo de ser. (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 1995, documento sem paginação, grifo meu).

Dessa forma, em uma concepção de educação que teve como central a sensibilidade às desigualdades de gênero e à formação da cidadania, situou-se o campo empírico da pesquisa. Foi também justificativa para a escolha da RME de Porto Alegre o fato de considerar provável encontrar nas professoras desta rede sujeitos já familiarizados com (e posicionados sobre) o tema central dos debates que foram propostos.

Em verdade, tal probabilidade se potencializava quando trazida à discussão um recente fato, já brevemente referido, envolvendo a rede municipal. No ano de 2015, em que se discutia a redação do Plano Municipal de Educação (PME) de Porto Alegre 2015-2025, puderam ser vistos debates similares às já referidas polêmicas para a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Através de uma carta enviada aos vereadores da Câmara Municipal, a Arquidiocese de Porto Alegre criticou trechos do texto original do PME no que se referia à equidade de gênero. Assinada pelo Arcebispo Jaime Spengler, a carta declarava que “[...] o respeito às minorias não pode impor a todo custo a desconstrução de valores consagrados no âmbito familiar.”, e que “[...] o ser humano nasce masculino ou feminino, nisso se expressa sua identidade [...]”. Segundo tal posicionamento da Igreja Católica, “[...] a ideologia de gênero representa[va] uma distorção completa ao conceito de homem e mulher [...]” (MARTINS, 2015, *documento eletrônico*) e deveria ser interdita nos Planos Municipais de Educação, tal como já havia sido no PNE 2014-2024.

Professoras pertencentes à RME de Porto Alegre afirmam (*informação verbal*, 2017)¹⁵ que, além de tal manifestação polêmica de religiosos, a discussão referente à aprovação do PME provocou disputas e debates que mobilizaram ativamente a comunidade escolar, de forma ampla. No âmbito político, a exemplo do vivenciado em espectro nacional, o PME de Porto Alegre teve inúmeras emendas adicionadas ao seu projeto em tramitação; dentre elas, uma que propunha, como meta,

Introduzir e garantir a discussão de gênero e diversidade sexual na política de valorização e formação inicial e continuada dos profissionais da educação na esfera municipal, estruturando políticas de formação que tenham verbas garantidas e calendário de ações articuladas no sistema colaborativo entre os entes federados, visando, no currículo do ensino básico, ao estudo de gênero, diversidade sexual e orientação sexual, bem como ao combate do preconceito

¹⁵ Informação verbal obtida em reunião com membros do grupo de pesquisa do Prof. Dr. Luís Armando Gandin, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre, junho 2017.

e da discriminação de pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, mulheres, levando-se em conta o Plano Nacional de Políticas Públicas para a Cidadania LGBT e o Programa Brasil sem Homofobia; [...]. (PORTO ALEGRE, 2015a, *documento sem paginação*).

A redação final da lei, entretanto, carece de quaisquer menções às desigualdades de gênero ou à discussão de gênero e diversidade sexual na educação. No texto da lei 11.858, de 25 de junho de 2015, que institui o PME de Porto Alegre para o período de 2015 a 2025, pode-se ler apenas a reprodução do conteúdo previsto no Plano Nacional de Educação 2014-2024, apresentando como diretriz a “[...] superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação [...]” (PORTO ALEGRE, 2015, p. 1).

Um último aspecto a ser ressaltado na escolha de professoras mulheres vinculadas à RME de Porto Alegre como participantes dessa pesquisa foi a familiaridade com o campo empírico. Em nosso grupo de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS), sob orientação do Professor Dr. Luís Armando Gandin, há já uma tradição estabelecida de pesquisas produzidas acerca da RME de Porto Alegre. Iniciada na tese de doutorado de Gandin (2002) e tendo seguimento com as produções de Cortinaz (2011), Santos (2012; 2017), Moreira (2013; 2017), Barbosa Ramos (2014), Golbspan (2015) e Mello (2015), os estudos sobre e na rede formam um denso *corpus* teórico que, para além de servir como fonte de consulta, agregaram-me a possibilidade de expandir as formas de acesso ao ambiente e aos sujeitos. Seguramente, a afinidade do grupo de pesquisa com a RME de Porto Alegre, em verdade, foi-me um potente recurso para que pudesse realizar minhas análises de forma mais refinada teórica e metodologicamente.

Justificadas as escolhas pelo campo e pelas participantes da pesquisa, então, dedico-me agora à descrição dos mesmos de forma mais detalhada e específica. Situando as conformações do contexto que permitiram ou limitaram a obtenção das condições ditas ideais para a realização da pesquisa, intento retratar brevemente as escolas que serviram de campo empírico e “corporificar” as mulheres que terão suas falas apresentadas e discutidas no capítulo 6 desta dissertação.

O primeiro grupo focal tomou lugar na Escola Municipal de Ensino Médio Esther, no fim de novembro de 2017. Recebi a acolhida a partir da supervisora pedagógica, com quem fazia contato já havia meses, antes do início da greve, e que deu

conta de convidar e articular quatro professoras interessadas e disponíveis para o debate, que se encaixassem nos critérios de diferentes áreas e níveis de ensino de seus alunos.

Mais tarde, já estávamos no mês de janeiro de 2018 e a maioria das professoras da RME de Porto Alegre havia saído de férias logo após o término do ano letivo, enquanto eu seguia investindo na busca de um espaço e de participantes para a realização de minha segunda incursão ao campo empírico. Através de uma colega do grupo de pesquisa na universidade, então supervisora de uma escola da Rede Municipal, consegui acesso a quatro professoras que haviam aderido à greve em 2017 e que estavam ainda trabalhando no período de férias escolares, recuperando horas que lhes haviam sido descontadas. O segundo grupo focal teve lugar, então, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseana.

Assim, formei uma amostra que, em seu total, constitui-se de oito professoras mulheres vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, oriundas de seis áreas distintas do conhecimento, responsáveis por nove conhecimentos distintos nos currículos de suas escolas em seis níveis/modalidades distintos de ensino. Apresento, agora, um relato de cada um desses contextos que compuseram o campo empírico da pesquisa e suas participantes, cruzados com os dados obtidos nas escolas e nos questionários a elas entregues.

As escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, usualmente, ficam localizadas em zonas consideradas como focos de vulnerabilidade social (GANDIN, 2012). Assim, ambas as escolas em que atuam as professoras participantes da pesquisa encontram-se em bairros considerados periféricos na cidade de Porto Alegre. Buscando formas de retratar mais precisamente a realidade em que se situam, entretanto, considero relevante apresentar dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

Criado em 1992 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Índice de Desenvolvimento Humano consiste em uma alternativa à forma até então hegemônica de medir e comparar os estágios de desenvolvimento dos países. Seus índices consistem em uma média de três dimensões consideradas indispensáveis: o direito a um padrão de vida digno (medido a partir da renda familiar *per capita*), o direito ao acesso ao conhecimento (medido a partir das taxas de alfabetização da população de 15 anos ou mais e de frequência à escola), e o direito a uma vida longa e saudável (medido a partir da expectativa de vida da população ao nascer). Assim, tem-se o IDH: a média de indicadores de renda, educação e longevidade (OBSERVA POA, 2011).

No ano de 2012, o PNUD Brasil, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e a Fundação João Pinheiro reuniram-se para a adaptação da metodologia do IDH global para sua aplicação nos municípios brasileiros. Assim, surgia o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que será aqui também utilizado como forma de apresentar nuances da realidade em que se inserem as professoras participantes.

A medida do IDHM costuma ser apontada em cinco níveis de desenvolvimento, em uma escala medida de zero a um: muito baixo (com uma média entre zero e 0,499), baixo (com a média entre 0,5 e 0,599), médio (com valores entre 0,6 e 0,699), alto (de média entre 0,7 e 0,799) e muito alto (de média igual ou superior a 0,8). De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, com dados atualizados em 2010, o município de Porto Alegre tem uma média considerada muito alta de IDHM, com valores de 0,805.

A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Renda, com índice de 0,867, seguida de Longevidade, com índice de 0,857, e de Educação, com índice de 0,702. [...] Porto Alegre ocupa a 28ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros segundo o IDHM. Nesse ranking, o maior IDHM é 0,862 (São Caetano do Sul) e o menor é 0,418 (Melgaço). (ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2010).

Embora, para não comprometer o anonimato das professoras participantes da pesquisa, seja necessário não explicitar a localização exata das escolas a que são vinculadas, tampouco dados muito específicos de seus indicadores do IDHM, gostaria de apresentar o seguinte. A Escola Municipal de Ensino Médio Esther, em pode conduzir o primeiro dos grupos focais, pertence a um bairro com indicadores de alto desenvolvimento de IDHM, em que desponta um índice de longevidade muito alto. Na Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseana, por outro lado, o IDHM apresentado é de médio desenvolvimento. O valor encontrado consiste na média de três regiões distintas, em função de a escola ocupar grande território e receber diferentes nomenclaturas para seu endereço – partilhando espaço e público atendido com vilas deveras vulnerabilizadas no contexto local.

No que se refere aos dados obtidos a partir dos questionários com as professoras participantes, sendo elas oito no total e tendo respondido à questão referente aos bairros de moradia apenas seis, os índices do IDHM encontrados para os bairros em que vivem atualmente são considerados altos, na média. Aquele considerado com o IDHM mínimo

entre seus bairros tem índice de médio desenvolvimento e o máximo é de muito alto desenvolvimento, sendo a mediana de alto desenvolvimento.

No que concerne à idade, raça/cor, religião e formação das professoras participantes, a seu tempo e motivação para a vinculação à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e às disciplinas e níveis de ensino para os quais ministram, farei um breve perfil de cada uma para que leitoras e leitores possam se situar:

a) Professoras da Escola Municipal de Ensino Médio Esther:

1. **Ana Rosa¹⁶:** 39 anos, branca, católica apostólica romana. Tem graduação em Letras, com especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Supervisão Escolar. É responsável pelo ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Está vinculada há nove anos à RME de Porto Alegre, à qual se vinculou, em suas palavras, por “Naquele tempo acreditar no sistema proposto pela rede, que vem sendo sucateado.”.
2. **Simone:** 45 anos, branca, sem religião. Tem graduação em Letras, com metrado em Francês. É responsável pelo ensino de Língua Francesa para o Ensino Médio. Está vinculada há oito anos à RME de Porto Alegre e apresenta como justificativa de escolha de ingresso o “[...] plano de carreira interessante e por ser um dos poucos lugares públicos para trabalhar o ensino de Francês.”.
3. **Augusta:** 62 anos, branca, sem religião. Tem graduação em Letras, com especialização em Psicopedagogia, Terapia Familiar e Educação Especial. É responsável pelo ensino de Espanhol para o Ensino Médio e Curso Normal. É também coordenadora de turno e do curso de Técnico em Enfermagem oferecido na escola. Está vinculada há cinco anos à RME de Porto Alegre, à qual se vinculou porque, à época, lhe “[...] pareceu ser ou ter o melhor plano de carreira e garantir uma aposentadoria justa.”.
4. **Eva:** 61 anos, branca, católica apostólica romana. Tem graduação em Matemática, com especialização em Educação Matemática. É responsável pelo ensino de Matemática para o Ensino Médio e para o Ensino Fundamental em uma escola particular. Está vinculada há seis anos à RME de Porto Alegre, porque sentiu a necessidade de “[...] continuar na ativa, depois de aposentada [de cargo concursado] no estado.”.

¹⁶ Buscando garantir o anonimato das participantes, os nomes aqui apresentados são meramente fictícios.

b) Professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseana:

1. **Eliana:** 30 anos, branca, católica apostólica romana. Tem graduação em História, com especialização em Ensino de História. É responsável pelo ensino de História para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Está vinculada há quatro anos à RME de Porto Alegre, que escolheu “Pelo fato de ser capital [sendo ela natural do interior do estado], pela qualidade profissional e pelo salário.”.
2. **Helena:** 49 anos, branca, sem religião. Graduada em Educação Física. É responsável pelo ensino de Educação Física para Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Está vinculada há onze anos à RME de Porto Alegre, à qual se vinculou em função do salário atrativo para a categoria docente.
3. **Sofia:** 32 anos, branca, sem religião. Tem graduação em Ciências Sociais, com especialização em Ciências Sociais. É responsável pelo ensino de Filosofia e Geografia para o 7º e 8º anos do Ensino Fundamental. Está vinculada há seis anos à RME de Porto Alegre, à qual se vinculou por apreciar a educação organizada em ciclos e pela valorização do trabalho docente.
4. **Carla:** 32 anos, branca, sem religião. Graduada em Pedagogia. É responsável pela Alfabetização para Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para Educação de Jovens e Adultos. Está vinculada há dois anos à RME de Porto Alegre, à qual afirma ter se vinculado em função do salário atrativo.

No que se refere à raça/cor das professoras participantes – e aqui me detenho mais calmamente à discussão - eram todas autodeclaradas brancas. Em minha intenção inicial de obter um recorte amostral de participantes que se fizesse o mais diverso possível, tinha como ambição de que se fizessem presentes professoras de distintas raças/cores. Entretanto, é necessário pontuar, ainda que a configuração da rede não estivesse alterada em função da greve quando comecei a planejar a execução da pesquisa, a realidade da RME de Porto Alegre conforma uma amostragem desigual no que se refere à presença de professoras e professores negros em seu corpo docente.

Em pesquisa através da base CultivEduca, em que dados sobre professoras e professores de todo o país foram compilados a partir de pesquisas quantitativas sobre suas formações, distribuição por gênero e raça/cor, zona e faixa etária, entre outros,

obtive resultados que indicam uma porcentagem de 8% de professoras/es negras/os vinculados à Rede Municipal. Na Escola Esther, de 53 professoras/es respondentes, 50 declararam sua cor/raça. Desses, quatro consideram-se pretas/os, um/a considera-se parda/o e 45 brancas/os. Na Escola Roseana, de 63 respondentes, apenas 37 declararam sua cor/raça quando questionados pela pesquisa. Desses, seis consideram-se pretas/os, duas/dois pardas/os e 29 brancas/os (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Com tal reflexão, para além de apontar uma perspectiva ausente entre aquelas que pude obter para a composição de meu trabalho analítico, sendo esse um espaço indispensável a ser preenchido, desejo refletir acerca de uma colocação de Lélia Gonzalez (2011). Segundo a autora, devemos levar em conta os efeitos de iniciativas neoliberais (e neoconservadoras) sobre as populações ditas minoritárias. Sobre as mulheres negras, afirma Gonzalez, os efeitos das crises sociais, políticas e econômicas se dão muito mais severos e determinantes, uma vez que já se encontrem em posições de desvantagem. Assim, refletir sobre o avanço de medidas conservadoras na educação sobre o trabalho docente feminino não poderia deixar de levar em consideração os efeitos específicos sobre a realidade de professoras mulheres negras. Não ter podido ouvi-las, em função das contingências que se impuseram a minha pesquisa, se configura em uma ausência. No entanto, dedico-me a ressaltar tal ausência com o intuito de que esse não seja um aspecto ignorado, como se fossem elas ausentes da realidade. Entendo que suas perspectivas têm muito a contribuir e qualificar o olhar feminista que aqui proponho.

Ao mesmo tempo, a realidade estatística exposta e mesmo os condicionantes de minha amostra carregam em si a expressão da chamada branquidade. A branquidade pode ser definida como um processo em que os sujeitos passam a compreender a cor/raça branca como a norma social – como o normal – e, por consequência, estabelecem uma relação imediata em que o "outro" racial e étnico é todo sujeito que dela desvia (APPLE, 1995). Assim, cria-se uma referência a partir de si e "cria-se" também o "outro". Nesse sentido – e a partir de provocações do momento de defesa desta dissertação, das professoras Kathryn Moeller e Dagmar Estermann Meyer, a quem agradeço –, compreendo que a ausência é presença importante. Não somente para a parcialidade do recorte aqui apresentado, das perspectivas ausentes, mas também e talvez principalmente pela composição do contexto educacional que carece de mais amplas referências identitária, políticas e ideológicas de compreensão de mundo.

Além desse aspecto, ressalto que a maioria das professoras participantes afirma não ter religião e foi a unânime a resposta quando questionadas sobre o pertencimento a algum grupo, igreja ou movimento social: nenhuma tem envolvimento com coletivos dessa ordem. No que se refere à utilização de recursos e práticas culturais e de entretenimento, as professoras apontam, majoritariamente, o uso de Internet e televisão, leitura de livros e idas ao cinema como maiores fontes de lazer e informação.

Quando observadas as respostas fornecidas pelas professoras nos questionários, chama também a atenção que a maioria dos motivos apontados para a escolha por trabalharem na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre esteja diretamente relacionada a aspectos desenvolvidos ao longo da vigência do projeto Escola Cidadã. Falam no plano de carreira e garantia de uma aposentadoria justa, na valorização e qualidade do trabalho docente, na organização da educação por ciclos. Nesse sentido, observando também o fato de que nenhuma das professoras já era integrante da RME quando da época em que o projeto referido ainda vigorava, mostra-se forte novamente o argumento de Santos e Gandin (2013) quando afirmam que a forma de pensar a educação na rede foi radicalmente transformada durante – e após – a Escola Cidadã. Ao mesmo tempo, é também bastante frequente a manifestação das professoras de que *à época em que ingressaram na rede*, pensavam dessa forma, dando indicações de que a conjuntura transformou-se e/ou que já não mais compartilham de tal opinião. Se levados em consideração os movimentos recentes da atual gestão municipal, que vivenciaram todas as professoras participantes, pode-se inferir em suas falas um diagnóstico de que o trabalho docente vem sendo impactado diretamente pelas políticas neoliberais da gestão de Nelson Marchezan Jr.

Com o traçar desses breves perfis, que se propõem a, de alguma forma, situar as professoras desde seus lugares sociais, culturais e econômicos, encaminho, então, o início da apresentação das análises a partir dos dados obtidos com essa pesquisa. Foi atenta aos cruzamentos e às contradições, a partir da Análise Relacional (1999), que busquei empenhar um olhar que possibilitasse elaborar eixos analíticos a partir do que essas professoras discutiram.

6 ECOS DE PERSPECTIVAS FEMINISTAS E DO SENSO COMUM SOBRE O TRABALHO DOCENTE FEMININO: uma análise de discussões entre professoras mulheres da RME de Porto Alegre

*E trocando bruscamente de assunto, se dirigiu à
outra mulher ali presente e lhe disse:*

- Escuta, como és linda!

- E tu também. Pena que tenhas namorado.

*A cena foi tão comovente que repentinamente se
perceberam tratando uma a outra com grande
intimidade¹⁷, como em uma telenovela venezuelana,
e em toda a terra soaram os primeiros violinos.*

*Para Eva, o vínculo com Adão não era motivo
suficiente para privar-se de um romance de tamanha
repercussão em sua própria vida e na vida de toda a
humanidade. “Existem outras possibilidades”, disse
a si mesma, “e devo lutar por isso”. Não tardou a
esclarecer para a outra:*

*- Sim, tenho namorado, mas... enfim... Nada é
eterno. (ESPAÑA, 2012, p. 36, tradução minha).*

A epígrafe que abre esta dissertação é parte do mesmo trecho que abre este capítulo. Faço sua repetição, expandindo o contexto de onde se origina, por considerar extremamente inspiradora a manifestação de Eva, no conto de Paula Jiménez España, em sua descoberta de que há outras existências possíveis nesse mundo e de que, se essas lhe servem de motor, deve lutar por elas. E é com esse impulso, através também dessas lentes, que me proponho a iniciar essa discussão.

Aqui, então, a partir dos diálogos provenientes dos grupos focais com as professoras anteriormente apresentadas, de sua análise à luz das teorias estudadas, e sob a premissa de manter um olhar relacional (APPLE, 1999) para tal, busco apresentar respostas para minha pergunta de pesquisa - *Como professoras mulheres da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre relacionam seu trabalho docente com os feminismos a partir da discussão sobre a narrativa da “ideologia de gênero” nas escolas?* O exercício de análise sociológica teve como norteadores os objetivos específicos estabelecidos e, a partir do material coletado, busquei fazer emergir eixos analíticos que tivessem a potência de enriquecer e complexificar o olhar direcionado à problemática.

¹⁷ No texto original, a autora escreve que as duas mulheres repentinamente “[...] se descubrieron hablando de tú [...]”. No espanhol, o ato de chamar outra pessoa de “tu” é compreendido como uma relação estabelecida de intimidade. Chamam-lhe de “tutearse”. Não havendo correspondente direto na língua portuguesa, traduzi o trecho da forma que ali se lê.

Ao longo das observações e análises dos diálogos, foram-se fazendo necessárias incorporações de elementos teóricos e conceitos que possibilitavam a expansão e complexificação do olhar pretendido. Respeitando as perspectivas teóricas e epistemológicas definidas para a elaboração de análises dessa pesquisa, considereei válido que, ao longo das mesmas, pudesse fazer algumas adições conceituais sem causar prejuízo ou conflito com a construção teórica prévia.

O presente capítulo subdivide-se em quatro itens. Inspirada pela literatura que guiou a pesquisa desde seu planejamento, dei conta de elaborar quatro eixos como possíveis respostas aos objetivos propostos. Assim, proponho no item 6.1, “Será que Eu Bagunço a Cabeça Deles?”, uma reflexão acerca das conexões estabelecidas entre o discurso conservador “antigênero” com elementos do “bom senso” e do senso comum (WILLIAMS, 2000; GANDIN, HYPOLITO, 2003) das professoras participantes. No subcapítulo 6.2, “A Gente se Empodera e Usa os Espaços, a Gente Faz a Nossa Voz Prevaler”, analiso aquilo que identifiquei como indicativos de aproximações das professoras participantes com a pauta feminista – seja em suas visões de mundo, de forma ampla, seja em suas práticas docentes, configurando o que nomeio como *trabalho docente feminista*. Em seguida, no item 6.3, “Na Cabeça Deles Isso É Normal”, busco registrar e analisar aspectos que se configuraram como distanciamentos das professoras de um fazer/pensar feminista em seus trabalhos docentes, muito em função de diferenças por elas identificadas entre suas próprias percepções de gênero/sexualidade e as expressas por seus alunos e alunas. Por fim, no subcapítulo 6.4, “Gênero na Escola X Gênero Proibido na Escola”, a partir dos enunciados das professoras, busco analisar as implicações que têm/podem ter sobre o trabalho docente feminino as políticas de inclusão ou de proibição da temática de gênero nas escolas.

Antes de dar início às análises *per se*, entretanto, apresento o conteúdo do vídeo utilizado como elemento disparador de discussão nos grupos focais realizados com as professoras. Faço isso na tentativa de situar o lugar em que estiveram as professoras participantes, ao serem apresentadas à temática a ser debatida a partir de um material externo, e para, em seguida, elencar as motivações que orientaram minha escolha por tal material específico.

Um menino e uma menina. São o mesmo? À primeira vista, sabemos que não são. Meninos e meninas não são o mesmo. São diferentes. São diferentes quando bebês. São diferentes quando crescem. E, sobretudo, são diferentes por dentro.

Mas, para alguns... Eles são diferentes NÃO por terem corpos diferentes. E sim, porque os pais, a família, a sociedade, a escola, todo mundo os obriga a serem diferentes. Uma menina é menina porque foi obrigada a ser menina. Um menino é menino porque foi obrigado a ser menino. E como são diferentes, não são iguais.

Mas, segundo alguns, isto gera um problema: a desigualdade entre meninos e meninas, que, mais tarde, se converterá em desigualdade entre homens e mulheres.

Como resolvem este problema? Eliminando toda a diferença entre meninos e meninas e atuando como se fossem o mesmo. Tiveram que encontrar uma forma para que os pais, a família, a sociedade e a escola deixem de obrigar os meninos a serem meninos e as meninas de serem meninas.

Mas como os pais, a família e a sociedade não aceitam isso, alguns chegaram à conclusão de que a escola é a melhor forma de alcançarem seus objetivos. Porque na escola, longe dos pais e da família, podem reprogramar o que é ser um menino e uma menina.

‘Sim, papai pode usar vestidos femininos e batom nos lábios.’ ‘Sim, uma mulher pode dirigir carretas.’ ‘Sim, um bebê pode ter duas mães ou dois papais.’ A escola deve, segundo alguns, desaparecer com as diferenças naturais entre o masculino e o feminino. Deste modo, fazendo uma bagunça, meninos e meninas são idênticos e a desigualdade já não é mais um problema.

Assim, como um menino sabe se é um menino?! Vamos lá... Depois de misturar tudo e dizer que todos são idênticos, um menino já não sabe se é um menino e uma menina já não sabe se é uma menina.

Solucionamos o problema da desigualdade? Não. Somente criamos outro problema. O problema da identidade.

Não queremos uma escola que confunda as crianças. Queremos que as crianças aprendam a ler, a escrever e a contar nas escolas. Queremos escolas que formem cidadãos críticos por meio da cultura.

Deixem as meninas serem meninas! Deixem os meninos serem meninos.

O texto acima corresponde à transcrição do vídeo “Entendendo a Ideologia de Gênero em 2 minutos”¹⁸, produção atribuída ao grupo conservador francês “*La Manif Pour Tous*” (“A Manifestação para Todos”, em tradução livre). Conforme indicado no capítulo 5, buscava através desse vídeo aproximar-me da técnica de *priming* conceitual para a aplicação de procedimentos metodológicos, que consiste na oferta de materiais que, de pronto, não “denunciem” um posicionamento desde a perspectiva de quem realiza a pesquisa (GOUVEIA, 2012). Foi esse, então, o material exibido para as professoras participantes no início da condução dos grupos focais.

Compreendo que o conteúdo do vídeo utilizado se alinha ao da pauta da aliança conservadora no Brasil no que concerne à temática de gênero na educação: busca uma naturalização/biologização das diferenças entre mulheres e homens e a interdição de questionamentos e discussões neste sentido dentro das escolas. O grupo responsável

¹⁸ Publicado no site *YouTube* em 01 de maio de 2015, sob responsabilidade de Leandro Manso. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=j7zbS1RYdpg>>. Acesso em: 02 maio 2018.

pelo vídeo foi fundado no ano de 2012, declarando-se inicialmente apolítico e aconfessional, com o objetivo de impedir a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo na França. Ao longo dos anos, passaram a se manifestar também contrários à homoparentalidade (adoção por casais do mesmo sexo) e à inclusão de elementos dos Estudos de Gênero nas escolas. Sua bandeira principal consiste na manutenção da “família tradicional” e, em 2015, o grupo tornou-se partido político, embora não tenha lançado candidatos para as eleições desde então. Analistas políticos sugerem que tal mudança de status tenha sido apenas uma estratégia de motivação financeira, uma vez que partidos políticos se beneficiam de significativas deduções fiscais (LA MANIF POR TOUS, 2018).

Além do conteúdo do vídeo e da identidade do grupo que o produziu, fiz a escolha por este material também em função de sua construção narrativa. Foi em seu encadeamento de ideias e nas escolhas de palavras que visualizei sua principal potência como “gatilho” de discussão. No início do vídeo, ouve-se um questionamento com o qual facilmente se pode relacionar e identificar a partir do senso comum: diferenças biológicas entre meninos e meninas. Logo adiante, o locutor dá início a uma construção acusatória e determinista: afirma que “alguns” acreditam que meninos são “obrigados” a tornarem-se meninos e meninas são “obrigadas” a tornarem-se meninas. Dois pontos são centrais nessa linha de pensamento. Primeiramente, ao referir-se de forma genérica e abstrata àquelas e àqueles que buscam desconstruir uma visão de mundo desigual de gênero (“alguns”), o narrador facilita a construção de um “outro” abstrato e, por isso, mais passível de ser identificado/reconhecido pelo espectador. Na sequência, o uso da palavra “obrigar” simplifica e planifica uma complexa compreensão teórica de que gênero consiste em uma construção social e cultural, não imposta mas internalizada pelos indivíduos desde a infância.

A elaborada construção discursiva tem continuidade à medida que o narrador cria uma dicotomia entre “os pais, a família e a sociedade” e os supostos vilões, “alguns”, que acreditam ser na escola o ambiente ideal para “alcançarem seus objetivos”. O tom acusatório constrói um cenário de ameaça, em que “[...] longe dos pais e da família, [esses ‘alguns’] podem reprogramar o que é ser um menino e uma menina”.

Analisando brevemente o texto do vídeo, concordo com Richard Miskolci e Maximiliano Campana (2017) quando, ao traçarem a genealogia do termo “ideologia de gênero” na América Latina, afirmam que as construções narrativas e os debates feitos

pelos grupos – religiosos e laicos – envolvidos com a temática têm o efeito de engendrar um pânico moral e um campo discursivo de ação na sociedade. Além disso, entretanto, me parece acertada a leitura dessa construção sob as lentes da hegemonia, da ideologia e do senso comum. Afirmando isso em consonância com Gandin e Hypolito quando declaram que “[...] práticas discursivas são partes essenciais do processo de construção de um bloco hegemônico.” (2003, p. 74).

Nesse sentido, e conforme a teorização apresentada no capítulo 3, compreendo que a linguagem utilizada e a construção narrativa que se ancora em elementos de “bom senso” (GRAMSCI, 2006) e no senso comum da sociedade são determinantes para o alcance e a recepção relativamente positiva que têm tido os grupos vinculados à narrativa da “ideologia de gênero”. No permanente processo de disputa por hegemonia, os discursos capazes de se conectar com e “fazer sentido” para as pessoas têm o efeito de soar como o modo natural de pensar e agir. Trata-se de uma complexa estratégia de convencimento (GANDIN; HYPOLITO, 2003). É em acordo com esse raciocínio e identificando nele um eixo analítico que apresento a seguir uma reflexão acerca da recepção que teve o vídeo pelas professoras participantes dos dois grupos focais.

6.1 “*Será que eu bagunço a cabeça deles?*”: conexões do discurso conservador com elementos de “bom senso” e o senso comum de professoras da RME de Porto Alegre

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Roseana, compusemos um grupo com quatro professoras, entre 30 e 49 anos de idade, das áreas de Alfabetização, História, Educação Física e Geografia/História. Respondendo suficientemente bem ao critério de seleção no que concernia à diversidade dos níveis de ensino pelos quais deveriam ser responsáveis as participantes, foram contempladas professoras de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e de Alfabetização para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O convite feito às professoras foi para um debate sobre o trabalho docente feminino. De chegada, houve brincadeiras por parte das participantes sobre serem elas as professoras ideais para o que eu supostamente desejava para a discussão – parecia

haver em suas falas uma pressuposição de que partilhávamos de uma mesma perspectiva sobre o tema a ser debatido. Mostravam-se confortáveis com a proposta do debate e, por terem aderido juntas à recente greve de municipais, tive a preocupação de que a discussão pudesse, de alguma forma, ser enviesada ou tendenciosa, uma vez que poderia ser esse um grupo coeso política e culturalmente. De toda forma, ciente das contingências que deram forma à configuração do grupo, dei seguimento à proposta.

Após a exibição do vídeo, convidei as professoras a partilharem suas primeiras impressões. Eliana, professora de História dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, foi a primeira a se manifestar, afirmando já ter assistido ao vídeo que exibi.

***Eliana:** Já tinha [assistido]. E muitas vezes eu caio naquele dilema de manter essa diferença... Nessa confusão toda, assim, de questionar [...] pela forma em que a gente recebeu o ensino [...]. E aí, a gente tenta desconstruir e muitas vezes tu fica sem resposta, certo? Então, me chamou a atenção, mesmo com um vídeo curtinho assim. Várias coisas eu fico me perguntando¹⁹.*

Em resposta, Sofia, professora especializada em Ciências Sociais e então responsável pelas disciplinas de História e Geografia para 7º e 8º anos do Ensino Fundamental, concordou, complementando com sua impressão.

***Sofia:** É, agora que eu vi também eu pensei: será que eu bagunço a cabeça deles?*

As reações iniciais de Eliana e Sofia podem servir de demonstração de que a construção discursiva do vídeo se dá bem-sucedida. Ao se conectar a elementos do “bom senso”, conforme Gramsci (2006), de que a função social da escola e de educadores/as consiste em “formar cidadãos críticos por meio da cultura” (palavras essas utilizadas no encerramento do vídeo), a construção feita sugere que a discussão de temáticas relacionadas a gênero vão na contramão de tal propósito, causando, inclusive, uma “bagunça” na cabeça de alunas e alunos.

A “bagunça” causada é, parece-me, propositalmente indefinida. O texto do vídeo se imiscui de especificar ou explicar diversos aspectos das afirmações que comunica tão categoricamente. Recorro à ideia anteriormente exposta de que quanto mais genérico, etéreo, se faz o “outro”, mais facilmente é possível conectar-se com um discurso e, por

¹⁹ As transcrições apresentadas a partir deste ponto da dissertação correspondem aos áudios gravados nos grupos focais, sendo mantida fielmente nelas a linguagem das participantes, à exceção da exclusão de vícios de linguagem (ex.: “né”, ou palavras repetidas na construção dos pensamentos) que, quando demasiadamente repetidos, poderiam truncar a fluidez da leitura. As elipses ([...]) nos trechos das transcrições indicam a supressão de determinadas partes das falas com o objetivo de direcionar a análise para o foco em discussão.

consequência, transformar esse “outro” em um vilão. É assim, também, que o narrador do vídeo afirma haver desigualdades entre mulheres e homens na sociedade sem sinalizar quais seriam as razões para tal fenômeno social, tampouco posicionar-se sobre a necessidade do mesmo ser revisto, ou mesmo combatido.

Embora com diferentes impressões iniciais a respeito do vídeo, as reações das professoras da Escola Municipal de Ensino Médio (EMEM) Esther vieram a corroborar a ideia de que o discurso comunicado é capaz de conectar-se ao senso comum e a elementos de “bom senso”. Em um grupo formado por quatro professoras, das áreas de Língua Portuguesa, Francês, Espanhol e Matemática, o vídeo foi recebido com estranhamento e surpresa. Frente a declarações de que havia sido rápido demais, sugeri que o assistíssemos novamente, para que se sentissem mais à vontade para debater. Assim o fizemos e Augusta (professora de Espanhol dos Ensinos Médio, Técnico e do Curso Normal) e Ana Rosa (professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio) foram as primeiras a se manifestar:

Augusta: *Eu acho que é bem, bem profundo isso. Porque é completamente diferente a identidade, realmente, a identidade feminina, a identidade masculina. Eu não tinha pensado sobre esse ângulo [...] Sempre pensei que, é claro, são iguais, todos são iguais. Todos são iguais: meninos e meninas, homens e mulheres – de poder fazer tudo. [...]*

Ana Rosa: *É, mas quando falou da escola, “ah, a escola então vai fazer essa mistura, vai deixar se misturar”. Eu senti isso meio negativo, assim tipo “a escola vai desmistificar tudo. O menino deixa de ser menino, a menina deixa de ser menina. E o pai pode usar batom e vestido e a mãe pode dirigir carreta”. Eu acho que pode dirigir caminhão, dirigir carreta, dirigir foguete, o que quiser, tanto o menino quanto a menina. Mas aí, do jeito que fala, “a escola vai fazer essa desmistificação”, às vezes soa como negativo.*

Augusta: *Mas que ao mesmo tempo vai bagunçar a cabeça da criança.*

Ana Rosa: *Vai bagunçar a cabeça deles... E aí me lembra daquela coisa da “Lei da Mordaça”, né? Ah, porque não podemos falar sobre certas coisas na escola para não tumultuar a cabeça, não confundir, não manipular. Lá na escola que vão dizer que menino pode ser menino e menina pode ser menina, o que quiser, sabe, então a primeira impressão que tive foi meio assim, me veio a lembrança na hora que falou em bagunça, da “Lei da Mordaça”.*

A manifestação inicial de Augusta, de que o vídeo lhe chamou a atenção para algo que até então não tinha refletido, conecta-se diretamente com o argumento que vem sendo construído até então. Ao vilanizar professoras e professores que se dispõem a discutir a desconstrução de estereótipos de gênero nas escolas, o vídeo anuncia o suposto perigo de interferir nas identidades de meninas e meninos – raciocínio esse que estabeleceu relação com o pensamento de Augusta. Ana Rosa, por outro lado, manifestou identificar na narrativa um tom acusatório em relação às escolas (e, conseqüentemente, a professoras e professores). Em sua fala, manifestou familiaridade

com o termo “Lei da Mordança”, título alternativo atribuído aos projetos vinculados ao Movimento Escola Sem Partido que, em escala nacional, vêm sendo rechaçados e combatidos por manifestantes da Frente Nacional Escola Sem Mordança²⁰. Tal familiaridade demonstra, então, em contrapartida, fissuras no discurso hegemônico conservador presente no senso comum e, já no início da condução do grupo focal, fica possível perceber as disputas por hegemonia que se fazem presentes na sociedade.

Logo adiante, Eva (professora de Matemática dos Ensinos Fundamental e Médio) e Simone (professora de Francês do Ensino Médio) adentram a discussão.

Eva: Mas no final ele diz “deixa menino ser menino e menina ser menina”. E acho assim... que a gente “clica” tanto, curte e compartilha “A educação vem de casa!”. E a escola é para prevenir isso aqui, e aquilo outro, então...

Ana Rosa: E também falou da escola longe dos pais e da sociedade, como se a escola fosse...

Eva: À parte.

Augusta: É na escola que ele... só que eu logo me lembrei de vários alunos nossos.

Simone: Eu também, na hora que comecei a ver o vídeo, eu pensei nisso. Porque aqui na escola eles vão ser outros.

Ana Rosa: E acontece.

Simone: O exemplo do Júnior, né.

Eva: Porque em casa é diferente.

Simone: Em casa, tu é obrigado a ser menino ou menina. Aqui não está o pai e a mãe vigiando...

Augusta: E aqui ele é quem ele quer.

Simone: Eu acho que é nesse sentido que eu não vi como negativo. Eu vi como “Bom, lá eu vou poder me libertar das amarras da sociedade, vou poder pensar com minha cabeça e ser quem quero ser”. Assim.

Eva: É a liberdade, exatamente, acho que tem a liberdade.

Simone: Porque eles se soltam na escola, por pior que seja ou por melhor que seja, isso não é julgamento de valor, mas eles entram aqui já outros. Quando eles entram pelo portão, estão em outro lugar, não tem a mãe.

²⁰ “A Frente Nacional Escola Sem Mordança foi uma iniciativa deliberada no II Encontro Nacional de Educação (II ENE), realizado em Brasília-DF, entre os dias 16 a 18 de junho de 2016. Nesta ocasião, várias entidades e movimentos sociais presentes a um dos painéis refletiram sobre o violento ataque à liberdade de expressão e à educação de qualidade promovida por setores retrógrafos da sociedade civil, por meio do Movimento Escola Sem Partido e outras agremiações da direita organizada.” (ESCOLA SEM MORDANÇA, 2018, documento eletrônico).

Ana Rosa: *A gente pensa assim, eu penso isso também, mas na hora que apareceu a palavra “bagunça” ali, que faz uma bagunça, pareceu que estava tirando a escola para o negativo...*

Augusta: *Será? Aí tu fica pensando: será que é mesmo, será?*

Simone: *Mas que bom que é bagunça.*

Augusta: *Claro, que bom, sim.*

Eva: *E depois as coisas tomam rumo.*

Augusta: *É, mas aí... não saber.... Aí é que está: eu fiquei pensando nisso. Aí ele chega aqui, ele não vai saber quem ele é, ele não vai ter diferença. Não tem diferença entre ser menino e ser menina? E me passou... Tô sendo bem sincera. As coisas que foram me passando pela cabeça... “Ah, é mesmo, existe uma diferença. Claro, tem os meninos e tem as meninas”.*

Ao mobilizar a compreensão de gênero como ela é majoritariamente ancorada no senso comum (como sinônimo dos sexos biológicos), o discurso do vídeo conecta-se com Augusta. Em sua manifestação, a professora demonstra preocupação com o fato de a escola estar, realmente, causando uma espécie de confusão na cabeça de alunas e alunos, ao permitir que seja esse um espaço tão livre a ponto de não se saber quem é menino e quem é menina. Em sua opinião, existem, sim, meninos e meninas e as identidades distintas de um e de outro. O ponto chave de interpretação aqui é que, para os feminismos e os Estudos de Gênero, não há uma negação de tal existência. O que se discute, entretanto é que sejam essas as identidades *naturais* daqueles nascidos com o sexo masculino ou feminino. Mais do que isso, os Estudos de Gênero propõem a compreensão de que tais identidades são construídas social e culturalmente e que dão forma às relações sociais, de forma ampla, incorrendo também nas desigualdades entre mulheres e homens. A simplificação desse raciocínio, como o feito no vídeo exibido e largamente mobilizado através da narrativa conservadora “antigênero”, tem o efeito de rearticular os estudos feministas e de gênero como se esses pretendessem a extinção de diferentes identidades. Tem, além disso, o efeito fazer soar seu discurso como o modo *natural* de se compreender o mundo. Essa, para Raymond Williams, é uma das características fundantes do conceito de hegemonia – o efeito de saturação de todo processo de vida,

[...] não só da atividade política e econômica, não só da atividade social manifesta, mas de toda a essência das identidades e relações vividas, a tal profundidade que as pressões e limites do que pode ser considerado, em última análise, como sistema cultural, político e econômico parecem – para a maioria de nós – pressões e limites da simples experiência e do senso comum. (WILLIAMS, 2000, p. 131, *tradução minha*).

Outro aspecto relevante a ser discutido sobre os elementos do “bom senso” das professoras e a conexão dos discursos conservadores com o senso comum diz respeito à manifestação inicial de Sofia, da Escola Roseana, quando se pergunta “Será que eu bagunço a cabeça deles?”. Para apresentar tal reflexão, considero necessário aqui contextualizar melhor o lugar de onde fala a professora em questão. No decorrer do debate do grupo focal, fez-se explícito o posicionamento de Sofia no que tange à importância de debater gênero e sexualidade com suas alunas e alunos. Formada em Ciências Sociais, Sofia declara-se feminista e compartilhou com o grupo exemplos de experiências de trabalho em aula sobre essas temáticas. Em função disso, quando questionava se estava a “bagunçar” a cabeça dos alunos, compreendo que demonstrava preocupação em não estar-se fazendo entender em suas explicações e causando confusão sobre as próprias identidades dos alunos, em oposição a seu intento manifesto de apresentar a ideia de que existem outras formas de existir no mundo, outras manifestações identitárias que não somente a binária mulher/homem e outras formas de sexualidade que não somente a heterossexual.

Assim, entendo que o impacto do discurso acusatório exposto no vídeo teve o efeito de mobilizar elementos do “bom senso” (GRAMSCI, 2006) de Sofia e, ao mesmo tempo, a ideia ainda presente no senso comum do trabalho docente como uma dimensão de trabalho afetivo (FEDERICI, 2013). Ao resgatar um entendimento do trabalho docente como uma ocupação associada e responsabilizada pelo cuidado e mesmo pela formação moral da subjetividade dos indivíduos, sendo essas características compreendidas por Federici como concernentes ao trabalho afetivo, identifico uma espécie de culpabilização no questionamento da professora. Ao perguntar-se se “bagunça a cabeça” dos estudantes frente a sua prática docente que propõe a desconstrução de uma forma tradicional de compreender o mundo, Sofia demonstra dualmente a presença de elementos de um “bom senso” que se preocupa com uma educação comprometida e adequada para seus alunos e uma dúvida sobre estar sendo bem-sucedida nisso.

Um último elemento observado nos grupos focais que se presta à análise da categoria de conexões do discurso conservador com elementos do “bom senso” e o senso comum das professoras diz respeito a um debate feito sobre machismo, feminismo e o rótulo de “feminista”. Dentre meus objetivos propostos para a pesquisa, tive a intenção de examinar afinidades e divergências das professoras com as pautas feministas. Assim que, quase ao fim da condução dos grupos focais, após debater suas

compreensões de feminismos (questão que será aventada e analisada adiante no texto), provoqueei-as a posicionar-se sobre o rótulo: “você se consideram feministas?”.

A partir de tal questionamento, a discussão apresentada na Escola Esther mostrou-se extremamente rica no sentido das contradições e construções coletivas de significados – observação que me faz exaltar a escolha pelo método dos grupos focais para a obtenção dos presentes dados. Foi no debate entre as professoras que se tornou possível observar aproximações e distanciamentos de suas identificações com a perspectiva feminista.

Mediadora: *Quero aproveitar que vocês estão falando sobre feminismo e fazer outra pergunta. Existem muitas mulheres que se dizem feministas, nesse sentido de que entendem que existe machismo na sociedade. Eu queria saber se alguma de vocês se considera feminista, se considera necessário o feminismo, ou se não.*

Augusta: *Eu considero necessário. E me considero feminista, sim, porque o feminismo não é uma disputa, e nem uma briga entre homens e mulheres. Acho que o feminismo é uma busca pelos direitos de viver igual, viver com as mesmas condições, todos, independente de ser homem ou de ser mulher. [...] Então, acho que é necessário o feminismo. Eu sou, nesse sentido, eu sou muito feminista. Não de briga e disputa, mas por defesa.*

Eva: *Acho que ter espaço né. [...] Não de levantar bandeira e tal, mas ocupar o espaço, né.*

Augusta: *Defender o direito de todas nós, das nossas alunas, não sei para quem eu estava, ah agora, há poucos dias uma aluna que apanhou do marido, e aí ela disse “ah não vou fazer nada”. Não, vai! Vai fazer, vai lá, vai na delegacia. E a gente, sabe, incentiva, ele não tem direito a fazer isso, sabe, nunca. E é isso, sabe.*

Mediadora: *E isso é feminismo para ti?*

Augusta: *Ah, para mim, é. Para mim, é. Busca dos seus direitos.*

Ana Rosa: *Eu dou aula no Curso Normal e minhas salas são formadas por mulheres, e elas sempre trazem isso da casa delas, da realidade delas de que... “Professora, não vim na aula sexta-feira porque, sabe como que é, sexta-feira tem o futebol do marido e ele tem os compromissos dele e eu tenho que ficar em casa com os filhos.” Por quê? “Ah, estou faltando,” aí, “Não vou vir mais”.*

Aí, tá na aula aqui, toca o telefone, e tu escuta a criança chorando e o homem gritando “Os teus filhos estão aqui incomodando [...] Tu quer estudar e eu tô aqui, trabalhei o dia todo e tô cuidando dos teus filhos.” E? E ela vai embora, e em geral ela não volta mais, sabe? Tu até tenta entrar na cabeça delas, mas... [...] “Vocês têm direitos iguais”: é nesse sentido que a gente se diz feminista; no sentido de mostrar para elas que elas têm, sim, que ocupar o espaço delas, que elas têm os direitos delas. Acho que nesse sentido a gente é. Acho que eu sou. [...]

Simone: *É que a gente tem que lidar com esse assunto, né. Não que seja tão feminista, mas a gente tem que mostrar que o feminino também pode. Diariamente a gente tem que conversar com nossas alunas sobre isso. Eu não me acho “super feminista”, assim.*

Augusta: *É que o feminismo tem uma...*

Simone: Não, é que na realidade eu nunca passei esse tipo de problema de ter que me justificar, me esconder, apesar de ter sido criada numa família bem tradicional, com pai – não era machista, mas enfim – militar. Tinha umas coisas de machismo, assim, “mulher tem que fazer isso”, “tu não pode andar sozinha na rua, tem que alguém te acompanhar”. Mas acho que não era nem um machismo, era um cuidado com o feminino aquilo. Eu aprendi a olhar como um cuidado e não como machismo, né, porque ele nunca me proibiu de fazer nada, nunca me impediu, se eu quisesse ser mecânica ele ia deixar, sabe? Não era neste sentido.

E acho que essa conversa a gente tem diariamente com nossas alunas aqui da escola, tanto do Médio quanto do Normal. [...] Mas eu acho também que tem uma supervalorização hoje de algumas coisas, que as gurias estão se empoderando – não gosto dessa palavra –, mas exagerando. É um “super feminino” que não chega a ser nada.

Augusta: Mas aí é diferente, não é? Não é feminismo.

Simone: É. Não é defender o feminino, mas... Por exemplo, eu já ouvi meninas dizendo assim “Jamais vou aceitar que um cara abra a porta para mim entrar”. Eu acho isso uma bobagem, sabe? Se o cara quer ser gentil, por que ele não pode abrir a porta? “Não, Deus me livre.”. Só um pouquinho, é o exagero da coisa, sabe? Não precisa. [...]

Augusta: Mas aí eu acho que é a gentileza que não existe mais.

Simone: De dizer “Não preciso de homem para nada”. Não, não é isso também. É uma coisa que não está, no meu ponto de vista. Sabe? E aí se tatuam feministas, as camisetas, não sei... Acho que está meio... Tu vai conversar e elas nem sabe o que é.

Eva: Elas estão exagerando.

Augusta: Estão exagerando em tudo, na religião, no sexo, em tudo. Só acho ruim o exagero, é tudo muito exagerado.

Simone: É que tudo está nos extremos, e aí não sei.

Ana Rosa: O mundo fica meio chato.

Eva: Não precisa ser tão... Era também pra simplificar a coisa, né? Aceita isso, aceita aquilo. Mas aí cai no exagero, na coisa assim de que tudo entra na justiça.

Ana Rosa: Tudo muito regrado, “tem que ser assim”. Não dá, a gente está saindo de uma caixa e se botando na outra.

Ana Rosa: Eu estava vendo que no filme da Mulher Maravilha ela vai ter uma namorada. “Ah, porque ela tem que ter uma namorada! Porque nos dias atuais, tem que ter, senão não é justo.” E “Ah, nem todas as mulheres vão ser Mulher Maravilha!” Não, ah, que chato. [...] Não é que tem que ter, “Ela tem que ter uma namorada”. Não. Pode ser que tenha, pode ser que não tenha. Não é obrigatório que seja de um jeito. Agora todo mundo é obrigado a ser de um jeito?

Na discussão entre as professoras fica manifesta a disputa de significados e a contradição que são características inerentes ao senso comum. Diferentes compreensões do que significam os feminismos e mesmo o machismo podem ser observadas na discussão entre as participantes no excerto transcrito. De início, parecem todas convergir no pensamento de que o feminismo (referido aqui no singular apenas para

mobilizar o termo utilizado pelas mesmas) se faz necessário na sociedade para a conquista de espaços igualitários entre mulheres e homens. Com exemplos das realidades de alunas e denotando preocupação com a problemática de que essas vivenciam desigualdades advindas do machismo, as professoras declaram-se feministas. Em determinado ponto, entretanto, surge uma compreensão – compartilhada por todas as professoras ouvidas na Escola Esther – de que há limites para o que seria o “feminismo ideal”. Quando se declaram feministas “não de briga e disputa”, as professoras denotam um entendimento de que há diferentes frentes de ação feminista e, ainda, que não se identificam com aquilo que seria compreendido como a ação de movimentos sociais, “de levantar bandeira”. Isso, associado à manifestação de que haveria formas “exageradas” de ser feminista que identificam nas ações de suas alunas, faz-se bastante ilustrativo da presença de distintas, contraditórias e fragmentárias compreensões acerca dos feminismos no senso comum compartilhado pelas professoras. É a demonstração de que “O senso comum é uma arena de luta ideológica.” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 76).

O machismo é também ponto de debate e disputa de significados, quando enuncia Simone que, em seu entendimento, o comportamento apresentado pelo pai durante sua criação não era compreendido como machismo e, sim, como “cuidado com o feminino”. Tal entendimento poderia ser interpretado de outra forma desde uma perspectiva feminista e dos Estudos de Gênero, compreendendo que o controle do deslocamento de filhas mulheres pela cidade, por exemplo, poderia ser uma manifestação velada do patriarcado tão presente na sociedade, em que mulheres tinham/têm sua autonomia cerceada sob a premissa da proteção.

Nesse sentido, e para ilustrar ainda mais essa reflexão, utilizo-me de um trecho do grupo focal realizado na Escola Roseana. Naquele momento, eu instigava as professoras a posicionarem-se sobre a presença ou ausência de machismo no ambiente escolar, seja em suas relações de trabalho, seja em sala de aula. Propositadamente, não defini machismo ao elaborar a questão, buscando fazer emergir suas próprias compreensões do termo. Assim, segue o trecho com suas respostas ao questionamento.

Helena: *O que eu vejo é: em vez de machismo nas crianças, às vezes eles repetem o comportamento que têm em casa, porque é que nem ela disse: tem muito filho que apanha. Eles apanham, eles, muitas vezes, se criam sozinhos, tão ali na rua... E eu acho que acabam repetindo o que tem dentro de casa. É a violência, é a falta de respeito.*

Sofia: *Uma coisa que me chamava atenção também, agora... Esses dias eu vi, também não estava em sala de aula em si... Mas que as meninas, elas faziam as coisas pelos meninos, assim, os meninos não tavam a fim de copiar e davam pras meninas e as meninas copiavam. [...]*

Eu, no início, quando eu vim [para a Rede Municipal], eu reparava bastante. E esses dias eu vi também e até questionei assim “Por que tu vai fazer por ele?”. E aí tem essa questão.

Eu fiz um trabalho aqui na escola sobre os cadernos de meninos e de meninas e aí que também começou esse meu interesse. Começou com essa questão dos conselhos, das falas nos conselhos, que eu vejo que a gente... E eu reproduzo isso quando vai avaliar o caderno, um caderno caprichoso, né? O caderno de menina: o caprichoso, o coloridinho. É completinho o de menina. E aí, a gente tem uma exigência, talvez, um pouquinho maior com as meninas. E com os meninos, o que a gente espera é mais desleixadinho e tal. E aí, a gente não exige tanto, que seria o contrário na verdade. É uma desigualdade.

Pegando a questão da escolaridade: as meninas têm uma escolaridade maior que os meninos. O machismo, na verdade, faria com que eles ficassem pra trás um pouco. Tem uns trabalhos sobre isso. E essa questão do que a gente espera do caderno do menino e da menina, eu acho que ainda na avaliação, isso acaba levando a gente a reproduzir, assim, do menino ser inteligente e da menina ser esforçadinha. Isso também eu acho que atravessa. A gente vê bastante menino que não fez nada mas “Não, mas ele...”. Eu lembro da Vilma falando “Não, mas ele pode... mas ele é muito inteligente”. E não fez nada, ano inteiro não mostrou nada! E a menina, pra chegar nisso é sempre muito difícil. Parece que é sempre com o menino isso, né? A gente pressupõe que ele é muito inteligente. Ele pode não fazer nenhum registro, não ter nada anotado, não faz nenhuma avaliação, mas ele quer se sair bem, ele é muito inteligente.

Como se pode observar, o posicionamento apresentado por Sofia na discussão denota grande afinidade com as interpretações feministas e dos Estudos de Gênero no que diz respeito à presença do machismo na educação (MORENO, 1999). Em uma apreciação pessoal acerca das diferentes formas de avaliar alunas meninas e alunos meninos, a professora manifesta um olhar preocupado com a reprodução de estereótipos vinculados ao ser mulher e ser homem na sociedade, citando inclusive a existência de estudos acerca da temática. Como já colocado, Sofia tem formação em Ciências Sociais e sua compreensão expressa sobre o machismo certamente aproxima-se de uma lente sociológica das relações sociais.

Em contrapartida, após contribuições das outras professoras, observei que Eliana mantinha-se silenciosa no decorrer da discussão, assim que a provoquei diretamente a se posicionar.

Mediadora: *Eu queria fazer uma pergunta pra Eliana. Tu consegue pensar em alguma situação de machismo que já vivenciou ou ouviu falar na escola?*

Após algum tempo de silêncio, manifestou-se:

Eliana: *Eu ouvi falar de uma agressão no ano inteiro. Foi um guri que agrediu, até foi um aluno da C13²¹, foi no último jogo... que ele agrediu a... foi a Anne? Não, foi a Estela, se não me engano... Foi a Anne. É a própria turma, eu acho que a postura da turma foi de uma*

²¹ De acordo com a organização do ensino em ciclos na RME de Porto Alegre, uma turma nomeada C13 corresponde a um grupo de 7º ano do Ensino Fundamental.

represália contra ele. Então, ele ficou numa situação bem incômoda... Nem tanto assim. Não sei o que aconteceu com a família, mas ele foi... a turma reagiu bem mal, assim, no sentido de repreender ele. Mas foi isso, assim, de machismo.

Sofia: Então, por que ela era menina, tu achou...? Ou...

Eliana: Sim, questão de ele usar a força... Sim, e a própria turma, assim, reagiu bem feio.

O silêncio precedente à fala de Eliana, como que indicando uma busca mental por um exemplo vivenciado ou relatado por outrem de machismo no ambiente escolar, é simbólico, em minha interpretação, para a colocação que o sucedeu. Ao trazer o relato de uma agressão de um aluno homem contra uma aluna mulher como exemplo de machismo, Eliana denota uma compreensão distinta da anteriormente expressa por Sofia acerca do que seria machismo, em princípio. Largamente difundida no senso comum, a percepção de que o machismo consistiria apenas na materialização da violência física contra mulheres fica perceptível na fala da professora. Distante de um entendimento feminista de que o machismo manifesta-se das mais variadas e veladas formas na sociedade, e de que a violência tem formas muito mais amplas do que somente a física (seja ela simbólica, verbal, sexual, patrimonial), põe-se visível aqui a ilustração de que a ideologia conservadora, tal qual a feminista, como demonstrado na fala de Sofia, faz-se presente e em disputa no senso comum compartilhado pelas professoras.

A discussão acerca da identificação com o feminismo pelas professoras participantes teve a potência, também, de fazer emergir outro eixo analítico na pesquisa. Ao observar declarações explícitas das mesmas sobre o feminismo e deter-me à interpretação de colocações várias nos grupos focais, fui capaz de identificar um *comportamento feminista no trabalho docente das professoras*, seja ele intencional e posicionado ou implícito e fragmentário. Assim encerrando a reflexão sobre os ecos do discurso conservador no senso comum e em elementos de “bom senso” e dando seguimento a essa linha de pensamento, passo agora para a apresentação do próximo eixo analítico.

6.2 “A gente se empodera e usa os espaços, a gente faz a nossa voz prevalecer”: trabalho docente feminista

Resgatando a literatura estudada e o acordo feito com leitoras e leitores acerca da concepção utilizada nesta pesquisa para a categoria de trabalho docente, reafirmo ser

esse um modo amplo de compreendê-la (NÓVOA, 1997). Buscando não delimitar aspectos específicos das práticas das professoras, ao mesmo tempo em que tomando como válidas e relevantes para o recorte analítico as percepções das mesmas sobre o mundo, sobre a educação – suas subjetividades –, foi possível identificar nos diálogos a existência de uma perspectiva feminista naquilo que elas enunciam como parte de seus trabalhos docentes. Com os excertos aqui expostos, pretendo apresentar elementos que justificam e fundamentam teoricamente tal afirmação.

A identificação de manifestações próximas ao modo de pensar feminista no trabalho docente das professoras participantes foi possível em duas frentes de análise na observação dos diálogos dos grupos focais. Como já referido, dediquei-me, em determinado ponto das discussões, ao questionamento referente à identificação das professoras com o título de feministas, provocando-as a posicionarem-se sobre suas concepções de feminismos e visões de mundo, de forma ampla. Por outro lado, desde o início das discussões, disparadas a partir do vídeo “Entendendo a Ideologia de Gênero em 2 Minutos”, foi possível identificar declarações que, explícita ou implicitamente, aproximam-se fortemente de um pensar feminista na educação e, especificamente, no trabalho docente.

Ao debater o conteúdo do vídeo na Escola Roseana, Carla, professora de Alfabetização para Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, trouxe à discussão elementos de sua vida familiar para endereçar o que considera uma necessidade no que toca à desconstrução de papéis binários e estereótipos de gênero. Sua declaração, como fica possível observar, demonstra elementos de um modo de pensar feminista que, associada à reflexão acerca do papel da escola nessa tarefa, servem de abertura para a reflexão que proponho.

Carla: [...] eu vou falar um pouco do meu filho. Ele tem 3 anos; as gurias [demais professoras do grupo] conhecem ele. E a gente lá em casa, a gente tenta. O meu marido já botou saia pra gente dançar em casa com ele. Ele não usa normalmente, mas a gente já fez isso; dele usar saia, dos brinquedos também. Eu tenho um cuidado de balançar: de meninos e de meninas, digamos assim. Brinquedos rosas, com dinossauros... Embora, ele, com 3 anos, já tenha atração por brinquedos de meninos e não queira brincar com o que ele denomina agora como sendo de meninas.

E eu vejo que a escola ainda é um espaço extremo de exclusão, é um espaço extremo em que o gênero é tratado da forma mais errada e mais torta possível. Desde que eles tão lá no, como o Iago, que veio com um super carro vermelho em casa, que o Papai Noel deu, e eu disse "Que legal, Iago, todo mundo ganhou o mesmo?". Mas não era um... Eu só pensei isso: "Todo mundo ganhou esse carro legal?". Ele disse "Os meninos ganharam carro, as meninas ganharam bonecas.". Ok. 3 anos na escola. Aqui [na EMEF Roseana], as gurias compram uma mola maluca pras meninas e pros meninos, um carrinho. Ué, por que todo mundo não ganhou uma mola maluca? [risos] Ou por que todas as colegas do Iago não ganharam um carro grande, assim, por que ganhar uma bonequinha, sabe?

Então, eu acho que a escola é um espaço de exclusão e não um espaço de discussão, e nem abertura pra isso, assim. Eu percebo, ainda, que as filas são meninas e meninos, né? Desde pequeninhos, eles já se organizam assim, nessa coisa bem marcada do gênero. Na porta, as decorações são rosas e azuis. Tudo isso, sabe? A porta do banheiro é rosa e azul na nossa escola.

Montserrat Moreno (1999), em “Como se Ensina a Ser Menina”, reflete acerca da discriminação ressaltada por Carla em sua reflexão. A autora afirma que a maioria dos padrões de conduta discriminatória com relação às mulheres já está interiorizada por meninas e meninos quando chegam à escola.

Mesmo que tenhamos escolas mistas e que meninas e meninos sentem-se ao redor das mesmas mesas, na hora do recreio os meninos jogam com os meninos e as meninas com as meninas. Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Mas, curiosamente, é nesses momentos de “liberdade” que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse “plena liberdade” para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a ele em função de seu sexo, mas não para transgredi-los. (MORENO, 1999, p. 31).

Na ponderação feita por Carla, a escola aparece como um espaço que não se dedica à desconstrução dos papéis socialmente atribuídos a meninas e meninos na sociedade, agindo, em verdade, como agente de reprodução de estereótipos e incorrendo, conseqüentemente, na discriminação (LOURO, 1986). A expressão de tal preocupação, para com uma escola que não se configure como um “espaço de exclusão”, indica uma aproximação com um modo de pensar feminista na educação: fica evidente a intenção de problematizar ações suas e de colegas pertencentes ao corpo docente da escola, voltando a atenção àquilo que considera ser a reprodução de estereótipos que incorrem em discriminação.

Mais adiante na discussão, em que eu buscava fazer emergir outros exemplos de situações marcadas por diferenças e desigualdades de gênero no trabalho e no espaço escolar, Eliana iniciou um novo debate ao indicar um incômodo com visões diferenciadas associadas a meninos e meninas adolescentes.

Eliana: Uma coisa que incomoda muitas vezes e a gente, como educador, escuta muito é... Em fase de adolescência, é que "Ah, as meninas estão com o hormônio à flor da pele.", ou as meninas [julgadas] em relação à vestimenta, essas coisas.

Sofia: Sim.

Eliana: *Eu acho que as meninas sofrem muito mais do que os guri. Os guri não são analisados dessa forma.*

Carla: *A perda, a perda da infantilidade, assim, da questão... da infantilidade, não, da infância. Se uma menina já ficou com algum guri, ela... "Ah, não, já perdeu toda a infância dela." Mas se o guri... ele pode beijar na boca e pode brincar, que tá de boa, é tranquilo. Então, os corpos, né? O seio que cresce, isso já começa a tornar, a forçar a menina a amadurecer. Enquanto que o menino, não. Ele continua brincando, sendo bobo e tranquilo, assim. "Porque guri é bagunceiro, porque guri não sei o que..."*

Mediadora: *E por que vocês acham que os corpos – não sei se as outras concordam – que os corpos forçam a começar a amadurecer?*

Carla: *Eu acho porque, a menina, eu acho que é mais evidente, não sei... E a questão também, bem social, da mulher ter que se preparar pra [interrupção].*

Helena: *Mas eu acho que é a mídia também, né?*

Carla: *É, a mídia também.*

Helena: *A mídia! Porque, é, hoje em dia, o funk, as danças, o rebola até o chão, entendeu? Isso aí tudo é, vai, como é que eu te digo? "Precocizando", né, porque é... [interrupção].*

Sofia: *Mas eu acho que é a identificação do corpo, mesmo, feminino. De associar, "Ah, cresceu os seios, então, é isso, levar pro lado sexual e objetificar."*

Helena: *E as danças, e a música, que tá hoje em dia na moda, né? E...*

Sofia: *A "forçaço", eu acho, que ela não tá na questão da mudança do corpo biológica, mas sim nessa questão do olhar social sobre isso, né? Então, eu acho que é nesse sentido. E eles reproduzem isso nos conselhos de classe... O primeiro conselho de classe, eu fiquei meio "de cara". Que era falando das roupas das meninas. [...] Era assim: uma menina, a avaliação dela foi em cima da roupa dela, em cima da roupa. Porque né, porque usava... eu nem me lembro. Só que era uma menina negra, uma menina que usava rasta; então, tinha todas esses atravessamentos, assim, né? Então, do gênero, da raça...*

Eliana: *Isso incomoda mais do que a [cor da] porta do banheiro.*

Sofia: *Sim, sim, isso incomoda mais. [...] E essas discussões, assim, a questão da sexualidade também, assim. Então, que que importa numa avaliação de conselho de classe se o menino é gay, se não é? Mas a gente fica "Não, esse menino, eu acho que...". Num conselho de classe...*

O debate das professoras da Escola Roseana, nesse ponto, converge para o que interpreto como uma perspectiva feminista do trabalho docente. Juntas, constroem uma compreensão de que as avaliações escolares – supostamente baseadas em aspectos da aprendizagem de alunas e alunos – são perpassadas por valores e ideologias conservadoras, não somente referentes à diversidade de gênero e sexualidade, mas também de raça. Tal entendimento tem sido foco de estudos na produção científica contemporânea (CARVALHO, 2009) e alinha-se aos feminismos e aos Estudos de Gênero na educação, no que diz respeito à necessidade de se problematizar e combater critérios velados baseados em preconceitos que influenciam diretamente na avaliação – e no consequente desempenho escolar – de alunas e alunos.

Ainda refletindo sobre a percepção das professoras de que há um tratamento diferenciado nas avaliações e no senso comum, de forma ampla, a meninas e meninos que atingem a puberdade, volto-me ao uso de uma expressão específica feito por Sofia. Segundo as professoras, há olhares sociais distintos voltados aos corpos de meninos e meninas, em que essas sofrem, segundo Sofia, com a “objetificação”.

No campo dos Estudos de Gênero, há já produção consolidada acerca do fenômeno social da redução dos corpos femininos a objetos – seja ela desde uma abordagem que discute como a mídia contribui para a representação das mulheres como ferramentas mercadológicas, associadas a produtos de interesse socialmente atribuído ao masculino; seja na compreensão de que, ao atingir a idade reprodutiva, meninas e mulheres passam a ser definitivamente avaliadas socialmente a partir de uma “régua” regida por padrões estéticos excludentes e sexualizados (GOLDENBERG, 2007; MALYSSE, 2007; SAUERBRONN; TONINI; LODI, 2011).

A apropriação e o emprego adequados do termo “objetificação” por Sofia na discussão enunciada pelas professoras são indicativos de sua aproximação com os feminismos. Ao construírem coletivamente a compreensão de que suas alunas mulheres sofrem com uma realidade relativamente alheia aos meninos de mesma idade, consequências de um padrão social machista e redutor das subjetividades, fica evidente entre as professoras um olhar sensível a desigualdades geradas pelo gênero e, mais do que isso, percebem a presença e influência das mesmas em seus trabalhos. É assim também que, ao questionar-se sobre o “que importa numa avaliação de conselho de classe se o menino é gay”?, Sofia demonstra atenção às desigualdades sociais implicadas na diversidade sexual.

Também na Escola Esther fez-se presente um olhar sensível a tais desigualdades entre as professoras. Quando da reflexão acerca do papel da escola na desconstrução de preconceitos de gênero e sexualidade, as professoras Ana Rosa, Eva e Augusta enunciaram o seguinte diálogo:

Ana Rosa: Mesmo as crianças pequenas, eu fui diretora de escola por muitos anos, tem criança que desde a primeira série tu já percebe...

Eva: O comportamento.

Ana Rosa: O comportamento dela, enfim, e aí a mãe vai tolhendo ali desde cedo. E os coleguinhas começam a fazer aquele bullying, de chamar de coisas. “Ah, porque estão chamando meu filho disso, meu filho não é isso”. Mas na escola tu vai percebendo, sim, a tendência daquela criança. E aí, tu tenta abrir os olhos da mãe e até fazer com que ela entenda que isso não é um problema, não é uma doença. E

é difícil. E aí falam “Lá na escola que ele se perdeu, vocês que estão dando asinha para ele, deixando, incentivando.”.

Eva: *Eu lembro de várias vezes a gente dizer assim “Vamos chamar a mãe do fulano, porque ele está tanto andando com menina, está com umas atitudes tão de menina, vamos chamar e dar um alerta.”. Isso, te disse, faz 40 anos que eu dou aula. Então, isso lá há muito tempo atrás, entendeu? As coisas mudaram muito...*

Augusta: *É verdade, acontecia.*

Eva: *Mas a gente chamava, eu lembro assim, “Vamos chamar para dar um alerta para a mãe”. E eu acho mesmo que tem uma fase que eles estão meio perdidos. Agora, o que eu noto hoje em dia: eu não vejo fazerem bullying com os gays, muito pelo contrário. Com os guris, eu vejo assim, meu Deus, tanto no outro colégio [em que eu trabalho] no fundamental... Aqueles que mais são assim, que se vestem e prendem cabelo, eles estão sempre rodeados, tem sempre gurias de braço dado no recreio que passam juntos, sempre, sempre e sempre, e eu não vejo...*

Augusta: *Não fazem mais discriminação.*

Inicialmente, interpreto o diálogo acima transcrito como um reflexo de um tratamento corriqueiro dado no senso comum às identidades ditas desviantes da norma heterossexual, quando inclusive identificar indivíduos através das palavras *gay*, *lésbica*, ou *bissexual*, por exemplo, se mostra desafiador. Ao mesmo tempo em que demonstram reconhecer a necessidade de debater e combater desigualdades relativas à sexualidade com a comunidade escolar, as professoras ouvidas parecem ter dificuldade de endereçar a temática através de uma abordagem mais explícita e direta. Não que careçam do vocabulário para exercer tais discussões, como fica claro logo adiante no debate, mas parecem hesitar em verbalizá-lo concretamente.

Há também em suas falas certa confusão entre identidades de gênero e sexualidade. Na esteira de debater aquilo que não haviam nomeado explicitamente, as professoras colocam como sinônimos situações que podem, na concretude, ter significados bastante diversos. Meninos andarem acompanhados por meninas, vestirem-se com roupas socialmente associadas ao feminino, ou serem *gays* são exemplos distintos de identidades de gênero e de sexualidade colocados como equivalentes pelas participantes. Parece manifestar-se ali uma área cinzenta, em que a compreensão expressa pelas participantes se distancia do debate e da delimitação de conceitos advindos dos Estudos de Gênero.

Contraditoriamente, na fala de Ana Rosa manifesta-se abertamente um olhar sensível às desigualdades de gênero e sexualidade, quando afirma que tenta fazer as famílias de alunas e alunos refletirem sobre a existência de identidades não heterossexuais ou não binárias e o respeito a ela requerido. Ela afirma: “[...] tu tenta abrir os olhos da mãe e até fazer com que ela entenda que isso não é um problema, não é

uma doença.”. Ainda que *isso* não seja verbalmente por ela definido, o contexto da discussão faz-nos depreender que está a se referir à sexualidade diversa e à preocupação de que essa seja compreendida e aceita pelos familiares dos estudantes como uma forma legítima de existir e de se compreender no mundo.

Tal olhar, reafirmo, pode ser lido como um posicionamento feminista, ainda que assim não seja definido ou racionalizado pela professora. Na ação que compõe seu trabalho docente, de relacionar-se com as famílias de alunas e alunos e propor intervenções em seus comportamentos advogando pelo bem estar dos mesmos, ação essa historicamente vinculada ao trabalho docente feminino, a professora expressa a importância que atribui a uma sociedade que se pautar na aceitação da diversidade de gênero/sexualidade e no respeito às diferenças.

O modo de pensar feminista também se mostrou aparente quando as professoras da Escola Roseana puseram-se a discutir a importância de aderir a uma perspectiva inclusiva de gênero em suas práticas docentes. Espontaneamente, Sofia – professora anteriormente referida como tendo declarada (e constatada na observação do debate) aproximação com a agenda feminista – listou exemplos de experiências pedagógicas de desconstrução dos papéis socialmente atribuídos a mulheres e homens. Buscando expandir o debate para alcançar as demais participantes, iniciei um novo ponto de discussão:

Mediadora: A Sofia falou que trabalhou, recentemente, essa temática [de gênero e sexualidade] na aula dela. Vocês também trabalham isso com os alunos nas aulas de vocês?

Helena: Na aula prática, eu trabalho mais em termos de respeito, mesmo, né? De aceitar as diferenças, tamos num mundo que não tem brincadeira de menino ou de menina, tu vai onde tu gostar mais. Entendeu? Então, eu procuro desconstruir isso. Não é "futebol é de menino, vôlei é de menina", entendeu? O esporte, tu tem que fazer o esporte que tu gosta e o esporte onde tu tem mais talento e nós temos que trabalhar todos, passar por todos. E aí tu vai ver se tu gosta mais de basquete, de handball; não é obrigado a gostar de futebol porque tu é menino e não é obrigada a gostar de vôlei porque é menina; tu vai te encaixar onde tu gosta mais. Então, nesse sentido, na prática, eu trabalho com eles.

Carla: Eu trabalho bastante também, assim, na EJA, principalmente. Por que na EJA? É um grupo de pessoas mais velhas. Assim como a Larissa disse, às vezes os mais velhos têm mais dificuldade de aceitar. É um grupo de pessoas que, assim... Tem mulheres que apanham do marido, que têm aula de noite, mulheres que não podem fazer outra coisa que não vir pra escola num horário certo e depois, né, sair. Tem, tem, tem homens evangélicos que têm um discurso bem machista, bem homofóbico. Então... mas... Eu acho que trabalhar com projetos e temáticas assim na sala de aula é importante. Mas eu acho mais importante é o dia-a-dia. Eu acho que o teu discurso, a tua postura enquanto professor, pra conseguir lidar com uma cena que acontece na sala de aula específica e tu ter o jogo de cintura de encarar aquilo e discutir na hora, eu acho mais importante do que um projeto que tu faça isolado, ali, né, durante uma semana ou um mês, se dura muito, enfim... Uma coisa que seja uma atitude tua e uma postura de vida, assim.

Helena: Não fica só na teoria, né?

Helena – professora de Educação Física do Ensino Fundamental da EMEF Roseana – demonstra em sua fala inicial uma preocupação com a necessidade de que alunas e alunos tenham acesso e oportunidade para experimentar diferentes modalidades esportivas em suas aulas. Ainda que haja, em certa medida, uma aproximação com ideias de gosto e talento inatos – questões amplamente questionadas e debatidas no campo da Sociologia e mesmo dos Estudos de Gênero, desde uma compreensão que leve em conta o meio social e cultural que dá forma àquilo que se compreende ser simplesmente um gosto pessoal (BOURDIEU, 2007; MORENO, 1999) –, a colocação da professora tem o sentido de não rotular de antemão os interesses e performances de seus alunos em função de seus gêneros. Helena afirma, inclusive, compreender que não existem – ou não deveriam existir – brincadeiras de meninos e de meninas, diferenciadas. Contraditoriamente, não ficam claros quais os limites da abordagem e das provocações feitas em aula pela professora, uma vez que sua conclusão se direciona, novamente, à ideia de que cada um poderá exercitar aquele esporte de que mais gosta.

Carla, por sua vez, traz ao debate relatos de experiências que a fizeram ter de “encarar”, em suas palavras, e debater em sala de aula a desigualdade entre os gêneros. Nesse ponto, já se anuncia outro aspecto por mim identificado nos grupos focais e que será mais adiante debatido, no eixo analítico 3.3 da dissertação – as diferenças de concepções de gênero e sexualidade existentes entre as professoras e seus alunos/as. Sendo professora responsável pela Alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens Adultos (EJA), Carla define como mais relevante para essa discussão seu relato referente às vivências como professora da EJA. Elenca exemplos de alunas adultas que sofrem com violência doméstica e de alunos homens pertencentes a religiões evangélicas que apresentam comportamentos machistas e homofóbicos: tais constatações, interpreto, já se configuram como uma percepção feminista da realidade, que problematiza desigualdades e discriminações decorrentes de preconceitos de gênero e sexualidade.

Em outra medida, é possível discutir que a expressão de Carla exclusivamente direcionada ao público de estudantes pertencentes à EJA represente uma dificuldade de identificar em sua própria prática docente ações concretas de abordagem da temática debatida. Assim, se faz complementar a afirmação da professora quando diz que considera mais importante a abertura cotidiana, o “jogo de cintura”, para endereçar seriamente aspectos problemáticos trazidos na realidade escolar do que a proposição de

trabalhos ou projetos isolados que discutam e ampliem a compreensão da temática entre alunas e alunos. Tramada pela contradição, a fala da professora denota um entendimento de que os projetos que já realizou (ou observou serem realizados) em ambientes escolares sobre gênero e sexualidade se configuram ou configuraram como iniciativas isoladas e, em função disso, insuficientes para a complexidade da questão. Ao mesmo tempo, não aparece em sua fala uma alternativa que não seja somente um posicionamento aberto ao debate e à problematização frente a situações trazidas pelo contexto, como, por exemplo, uma forma de pensar currículos e planejamentos tomando gênero e sexualidade como temas transversais a distintas propostas de conhecimentos²².

Na continuidade do grupo focal da Escola Roseana, usando de “costura” para a conversa o exemplo dado por Carla da existência de alunos com discursos machistas, provoqueei as professoras a refletir sobre a existência de machismo nas relações de trabalho na escola e nas salas de aula. Como resposta, obtive mais uma manifestação do que compreendo ser mais uma percepção feminista desde o trabalho docente feminino:

Sofia: Assim... Pensando nas questões de quem tá nas funções de direção... A escola, durante muito tempo, foi um diretor. 95% da escola mulher e um diretor. Até a chapa que... a última, não dessa atual direção, era a mesma até, basicamente a mesma, tem um homem. Mas sempre as chapas têm um homem, assim, se a gente for pensar. Sendo que é a minoria da minoria, né? E isso é uma coisa que incomoda nas escolas. E eu acho que é meio geral, assim, pra pensar que muitas escolas que têm uma minoria de homens e aí eles estão nos cargos... na equipe diretiva, assim; como diretor, vice-diretor.

Mediadora: Isso incomoda quem, tu acha?

Sofia: Isso me incomoda. [Risos] Ah... É, é uma coisa de se pensar, né?

Helena: São muito poucos homens.

Sofia: É super representado, né?

Carla: Aqui na nossa escola são poucos homens. Devem ser 10%.

Helena: Mas é o que ela falou... Por que, por quantos anos eles ficaram no poder?

Carla: Sim, mas aqui nós temos uma equipe diretiva composta por três mulheres. [interrupção, sobreposição de vozes].

Sofia: Agora! Agora.

Helena: Sim, mas é agora. Os homens ficaram quantos anos no poder?

Carla: Mas é exceção em comparação às outras escolas. E tem o sindicato também... No próprio

²² O debate das professoras acerca da inclusão da temática de gênero nos currículos e políticas educacionais é também um aspecto a ser mais amplamente discutido adiante no presente capítulo, no eixo analítico 6.4, “Gênero na Escola X Gênero Proibido na Escola”.

sindicato tem uma maioria de homens, né, nessa gestão. Então, os espaços de poder são... Mas aqui na escola, como nós temos mulheres muito firmes [risos], os homens não se... não soltam as asinhas, não.

[Sofia e Helena riem]

Carla: *Não, mas é verdade: eu acho que tem escolas, por exemplo, na escola do meu marido, que ele tem um discurso às vezes... Ele não é machista. Dentro do possível que um homem possa não ser machista. Todos nós somos um pouco. Mas... Eu vejo que lá o discurso masculino é tão respeitado. Eu disse "Meu Deus, se um homem falasse isso aqui nessa escola, a gente sentava o pau nele sem dó nem piedade." [risos] E eu percebo que aqui tem um espaço que as mulheres têm força. A própria greve tinha uns três homens, né. Um grupo de vinte mulheres, sendo que dois homens foram da EJA. Então, do grupo do dia [turno], só um homem fez greve. Então, a gente se empodera, a gente busca os espaços e a gente faz a nossa voz prevalecer.*

A reflexão trazida pelas professoras acerca da importância da representatividade de mulheres em cargos altos em instituições escolares não é novidade no debate acadêmico sobre o trabalho docente feminino. Como anteriormente discutido, professoras mulheres historicamente passaram a ser a maioria do corpo docente brasileiro e, embora tivessem formação igual ou superior aos colegas homens, na virada do século XIX para o XX configuravam minoria absoluta em cargos de direção e supervisão (DEMARTINI; ANTUNES, 1993).

Conforme alerta Ângelo Souza (2009), entretanto, contemporaneamente as marcas de desigualdade de gênero nesse aspecto do contexto educacional já não são mais encontradas na questão numérica. Dados de 2003 indicavam que mais de 78% das direções escolares brasileiras eram ocupadas por mulheres²³. A desigualdade, nesse caso, poderia ser visualizada no entrecruzamento de outros dados da realidade: nas escolas de 4ª série, por exemplo, havia proporcionalmente mais diretores do que professores homens que, estatisticamente, eram menos qualificados do que as professoras mulheres. O autor afirma que 45,4% dos homens não possuíam curso superior, em oposição a 36% das mulheres, sugerindo não se tratar da presença de poucos homens com maior qualificação, mas sim de uma superioridade socialmente atribuída aos homens nos espaços profissionais, familiares e sociais mais amplos. Assim, Souza apresenta uma leitura que indica poder ser mais perceptível a desigualdade entre os gêneros em ambientes mais desiguais numericamente entre

²³ A obtenção dos dados estatísticos utilizados por Angelo Souza (2009) foi feita em consulta aos microdados dos questionários realizados em 2003 com diretores e diretoras das escolas da educação básica brasileira, como medida contextual para o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Em consulta aos mesmos dados disponíveis para o ano de 2013 (último ano de divulgação desses resultados específicos), encontrei a indicação de que 83,1% das responsáveis pela direção nas escolas brasileiras eram mulheres e 16,9% homens (INEP, 2013).

mulheres e homens – por deixar mais evidente a arbitrariedade dos critérios de seleção e ascensão na carreira, como marca política e cultural do gênero.

Embora a literatura contradiga as professoras em sua percepção de que terem uma gestão escolar de maioria feminina seria uma exceção, parece haver eco da mesma na compreensão delas de que há diferentes valores sendo atribuídos socialmente ao masculino e ao feminino nesses espaços. Além disso, no que diz respeito à representatividade de mulheres na composição da gestão do Sindicato dos Municípios de Porto Alegre (SIMPA), as participantes demonstraram familiaridade com a realidade que discutiam: em consulta aos dados do sindicato (SIMPA, 2018), constatei haver 17 homens (77,27%) compondo a diretoria da gestão 2016-2019 e somente cinco mulheres. Nesse sentido, em uma realidade em que 79,71% do corpo docente da RME de Porto Alegre são mulheres (UFRGS, 2016), a percepção das professoras, assim como a teorização apresentada por Angelo Souza se fazem certeiras: há uma *super-representação* de homens na proporção de sua composição dos espaços debatidos com as professoras.

Frente a tais constatações, então, Carla, em uma colocação que se dedica à ponderação acerca da presença do machismo na fala e no pensamento de todas e todos que compõem a sociedade – entendimento esse compartilhado pelos feminismos e Estudos de Gênero (MORENO, 1999; MOHANTY, 2008) –, declara que as professoras se “empoderam” e fazem suas vozes prevalecer apesar das adversidades que lhes acometem, conquistando um “espaço em que as mulheres têm força”. Mais uma vez, aparece nos grupos focais a apropriação e emprego acertados de um termo comumente associado aos feminismos – nesse caso, o *empoderamento*.

Termo bastante controverso e ainda pouco consensual no senso comum, o empoderamento vem-se popularizando na sociedade brasileira como uma espécie de palavra de ordem, para distintos grupos sociais que bradam pela necessidade de sentirem-se representados e de terem suas demandas acolhidas. Levando em conta sua condição ainda, de certa forma, polissêmica, trago aqui algumas teorizações sobre seu uso que considero aproximadas do significado empregado por Carla em sua fala.

Vieira et al. (2009) discutem a origem do termo “empoderamento” como datada do início da década de 1960, sendo reivindicada tanto pelo movimento negro norte-americano quanto por movimentos feministas. Vindo sendo utilizado nos mais diversos âmbitos sociais desde então, sem um consenso sobre seu significado, o conceito “[...] parece ganhar força tanto teórica quanto instrumental, a partir de sua utilização

vinculada à questão de gênero.” (VIEIRA et al., 2009, p. 136). Além disso, desde uma perspectiva que compreende o poder a partir da teoria de Michel Foucault (2007), os autores definem o conceito como algo conquistado por indivíduos em situações de opressão e exclusão que é “[...] catalisado por atores externos ou através da própria organização social de pessoas excluídas em torno de um mesmo objetivo, qual seja, romper com as situações de desigualdade e opressão.” (VIEIRA et al., 2009, p. 144).

Kathryn Moeller (2018), por sua vez, ao discutir os entrelaçamentos que vêm sendo feitos entre os feminismos e o capitalismo, analisa também o impacto do uso do conceito de empoderamento por grandes corporações multinacionais, no que chama de um “espetáculo de empoderamento de meninas e mulheres” (p. 92). Segundo a autora, trata-se de uma estratégia desenvolvida no terreno da espetacularização da pobreza, em que através (e à custa) de meninas e mulheres do chamado Terceiro Mundo, sob a premissa de oferecer-lhes oportunidades com “projetos de empoderamento”, corporações como Nike, Walmart e ExxonMobil incorporam e neutralizam as críticas feitas às suas práticas de negócios para realizar a manutenção de sua hegemonia e continuar gerando riqueza.

A controvérsia e, de certa forma, a polissemia que carrega o conceito de empoderamento, então, faz com que o mesmo seja incorporado e empregado nos mais diversos espectros sociais. É assim, também, que se manifesta seu uso nas falas das professoras – ao mesmo tempo em que Carla o utiliza com veemência junto da afirmação de que as professoras estão ocupando espaços que lhes competem através de uma espécie de “tomada de poder para si”, rememoro a fala de Simone, no grupo focal da Escola Esther, quando afirma que suas alunas estão se empoderando para exemplificar um movimento feminista, em sua opinião, exagerado.

Também na fala de Carla se faz presente um reforço de constatações registradas por Gandin e Hypolito (2003) ainda em 2003, quando afirmam que a categoria docente é amplamente reconhecida por sua articulação sindical e engajamento. Mais do que isso, os autores afirmam que o Rio Grande do Sul é reconhecido como o estado brasileiro em que essa ação coletiva se fazia mais evidente e forte desde a redemocratização do país. Assim que não é surpreendente que se manifeste na fala das professoras a segurança de que há um espaço em que possam se expressar e comunicar suas demandas fazendo-se ouvir. A contradição fica, então, no fato de serem representadas majoritariamente pelos que compõem, em verdade, a minoria da categoria – os homens.

Observar as contradições de sua realidade de trabalho docente – tramado por relações desiguais de gênero e, simultaneamente, pela expansão de conquistas majoritariamente femininas – e expressarem com segurança a necessidade de seguirem conquistando espaços de fala e representatividade política são, em minha percepção, posturas feministas das professoras. Em seus discursos, manifesta-se uma consciência de que devem ser ouvidas e representarem a si mesmas. Tal problemática é apontada por estudiosas brasileiras feministas e dos direitos das mulheres desde a década de 1990, em que, apesar de haver suposta abertura na política brasileira a grupos ditos minoritários, as oportunidades concretas de participação nas instituições políticas eram (e ainda o são) limitadas (BRABO, 2008).

Assim, em um trabalho docente que contemple desde visões de mundo, posicionamentos frente a situações adversas, até a prática do planejamento e execução de aulas e avaliação de alunas e alunos, considero ter encontrado aproximações diversas das professoras participantes com os feminismos. Há, certamente, uma perspectiva feminista sendo mobilizada por essas professoras em seus trabalhos docentes. Em alguns momentos, trata-se de uma perspectiva objetiva e posicionada; em outros, parecem ser aspectos residuais e “pulverizados” – elementos que adentram o senso comum e passam a compor uma visão de mundo que já não tolera determinadas formas de desigualdade e discriminação.

Refiro-me a *determinadas formas* de desigualdade e discriminação, uma vez que, através da análise dos debates nos grupos focais, constatei uma diferença entre as percepções de mundo apresentadas pelas professoras e as percepções que acreditam terem seus alunos e alunas. Em suas discussões sobre gênero, sexualidade e as desigualdades decorrentes de preconceitos acerca delas, as participantes demonstraram diversas vezes haver marcadas diferenças sobre sua forma de interpretá-las e a dos estudantes. Observar tal diferença emergir no discurso fez-me identificar distanciamentos geracionais, culturais e sociais que se fazem relevantes para pensar uma educação que se proponha seriamente a uma prática docente feminista. Assim, buscando debater tais diferenças sob uma perspectiva sociológica crítica, encaminho meu próximo eixo analítico, “Na cabeça deles isso é normal”.

6.3 “Na cabeça deles isso é normal”: diferentes percepções sobre gênero e sexualidade entre professoras e alunos/as

Para iniciar a presente reflexão, resgato o constatado ainda no subcapítulo 6.1: no senso comum partilhado por algumas das professoras participantes, foram percebidos pontos de aproximação com o entendimento de gênero como um sinônimo de diferenças biológicas. Helena, professora de Educação Física do Ensino Fundamental na Escola Roseana, manifestou tal percepção ao discutir o vídeo apresentado no início do grupo focal. Mais do que isso, entretanto, motivou-me a empenhar um novo olhar de análise ao questionar a afirmação de que discutir gênero nas escolas poderia causar uma confusão na cabeça de alunas e alunos. Para a professora, a “bagunça” não se daria nos pensamentos e percepções dos estudantes, mas nos das próprias professoras.

***Helena:** É, porque até “tratar todos iguais e não fazer diferença”... Mas tem diferença, né? Às vezes até eu, na Educação Física. Não tem como, às vezes, fazer as mesmas brincadeiras, porque são corpos diferentes. Mas, ao mesmo tempo, é ensinar o respeito, é ensinar. Que tem uma bagunça, tem. Mas eu acho que eles são muito mais resolvidos do que a gente. Quem faz, eu acho, mais confusão é a gente, que teve que mudar a nossa mentalidade ao longo dos anos do que eles que, de repente, já estão vivendo com isso e, na cabeça deles é normal. Eu, pelo menos, enxergo assim. Às vezes eu me vejo conversando com eles e eles são muito mais resolvidos do que eu em algumas coisas.*

***Mediadora:** Quando tu diz que “na cabeça deles é normal”, o que exatamente tu achas que é normal pra eles que pra tua geração talvez [interrupção]*

***Helena:** É normal a homossexualidade, é normal o aluno ser... gostar de menina, a menina gostar de menina, que isso pra eles são todos iguais e não tem discriminação. Entendeu? Que muitas vezes nós, adultos, em algum momento, tu não quer fazer, mas tu acaba separando.*

***Mediadora:** Entendi.*

***Helena:** Né? Então, nisso, eu acho que eles são mais, assim, convivem com uma, com isso, desde pequenos, eu acho. Sei lá. Na cabeça deles é mais resolvido isso do que a gente. Mas... Então, eu não vejo, de repente, eles como essa “bagunça”. Essa coisa. Acho que a bagunça tá mais na nossa cabeça.*

Sendo professora no Ensino Regular, as alunas e alunos com que Helena trabalha pertencem a uma geração distinta da sua e, neste ponto, surge um novo elemento na discussão: a existência de uma diferença geracional, social e cultural, um conflito de percepções acerca de identidades de gênero e sexualidade entre professoras e seus alunos e alunas. Helena, que tem 49 anos, teve, certamente, uma experiência distinta das crianças e jovens da contemporaneidade no que diz respeito a essas temáticas na sociedade brasileira. Desde a redemocratização do país, na década de 1980,

houve avanços visíveis nas pautas de movimentos LGBTTT, negros, indígenas e feministas, com uma ampla popularização da agenda de equidade que resultou, inclusive, na tomada de espaço no âmbito estatal através de políticas públicas. Tais mudanças têm o impacto de transformar não somente a atenção destinada a populações ditas minoritárias por parte do Estado, como o próprio senso comum, que é permeado tanto por elementos de grupos hegemônicos como por demandas de movimentos sociais e de iniciativas contra-hegemônicas. Dessa forma, aquilo que Helena afirma ser uma “confusão” na cabeça das professoras (e dos demais nascidos em sua geração ou antes), pode ser interpretado como a experiência de vivenciar um período de radicais transições sociais, culturais e políticas – experiência esta desconhecida para seus alunos e alunas, já nascidos em um tempo em que muitas das agendas feministas, negras, LGBTTT e indígenas já estavam institucionalizadas e propagadas no senso comum.

Para Williams,

A hegemonia constitui um corpo de práticas e expectativas em relação com a totalidade da vida: nossos sentidos e doses de energia, as percepções definidas que temos de nós mesmos/as e de nosso mundo. É um vívido sistema de significados e valores – fundamentais e constitutivos – que à medida que são experimentados como práticas parecem se confirmar reciprocamente. (2000, p. 131, *tradução minha*).

Dito isso, o que observo aqui, ao refletir sobre as experiências e percepções distintas das professoras participantes e de suas alunas e alunos, é uma expressão vívida da hegemonia na prática. Falo aqui do conjunto de construtos mentais (constitutivos e fundamentais) de que partilhavam algumas das professoras participantes, associado às experiências vividas por elas (carentes de representatividade de existências diferentes da binária e heterossexual) que, agora, parece deixá-las com a sensação de uma “bagunça” em suas cabeças – sensação da qual entendem não partilharem suas alunas e alunos.

Interpreto que tal diferença social, cultural e geracional não passa despercebida pelos grupos organizados na luta “antigênero” ou “antifeminista”. Discuto isso a partir de uma colocação de Eliane Brum que, ao examinar o avanço dual do conservadorismo e dos feminismos na sociedade, em uma posição que talvez possa ser interpretada como uma leitura positivista do mundo, acredita ter-se atingido um ponto sem volta. Em suas palavras,

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. E quando escutamos o que nós mesmas dizemos, quando nos escutamos, é chocante que tenha sido preciso dizer. [...] Está terminando o autoconsentimento tácito do homem sobre a mulher, produzido pelo silêncio, pelo preconceito, pelo domínio ainda masculino das instituições. (BRUM, 2017, *documento eletrônico*).

Ainda que compreenda a possível fragilidade de um argumento que compreenda a sociedade de forma determinada, com um ponto irreversível de mobilização e organização social, reconheço a realidade descrita por Eliane Brum no que diz respeito à popularização crescente de modos distintos de ver e existir – seja pela via dos feminismos ou das demais lutas minoritárias que têm sido cada vez mais ouvidas, muito em função da dimensão do alcance que o meio virtual proporciona. Essa, sim, é uma realidade tangível, a que pertencem grande parte dos alunos e alunas da educação básica brasileira.

Quando afirmo, então, que esse fato não passa despercebido pelos grupos articulados contra a liberdade de discussão sobre gênero nas escolas, creio que tal articulação seja feita também em resposta a essas transformações sociais, à recepção positiva que têm os discursos contra-hegemônicos entre muitas e muitos jovens da contemporaneidade. Ainda que as investidas conservadoras pela via da legislação tenham sido frustradas diversas vezes, não conseguindo sustentar no parlamento que a temática de gênero fosse proibida em salas de aula, foram bem-sucedidas na ocultação do termo “gênero” no Plano Nacional de Educação 2014-2024 e em diversos Planos Municipais no país (inclusive no de Porto Alegre). E, creio que principalmente, têm também feito uso estratégico dos mesmos meios virtuais, que podem ameaçar seu modo de pensar, para popularizar seus discursos e tentar interditar os avanços daquilo que creem ser uma educação que atenta contra os princípios morais das “famílias tradicionais”. Como debatido no capítulo 4 dessa dissertação, a popularização da narrativa “antigênero” no Brasil através de meios virtuais tem tido efeitos concretos em manifestações e ataques organizados a muitas e muitos estudiosos e militantes dos direitos das mulheres e das populações LGBTTT.

Voltando-me novamente às discussões dos grupos focais, então, e compreendendo que as colocações das professoras são também permeadas pela realidade das distintas narrativas que compõem o senso comum, trago agora um excerto mais longo de debate enunciado na Escola Esther. Nele, ao identificar aproximações e distanciamentos das pautas feministas e LGBTTT nas falas das professoras, foi possível reconhecer diferenças geracionais, sociais e culturais entre as elas e seus alunos e alunas

que, em minha compreensão, consistem em um fenômeno social que merece atenção e endereçamento dentro da realidade educacional.

Ana Rosa: *Eu acho que a sociedade está evoluindo também né, já está mais assim, aberta essa discussão entre eles né, de não rejeitar, de não discriminar. Até porque eles, nessa idade – eu falo até do Ensino Médio mais –, eles estão numa fase que estão se experimentando muito. Então, num semestre eles estão namorando uma menina e no outro semestre já estão namorando um menino. E aí, entre eles, eles lidam bem com essa situação.*

Augusta: *Exatamente. É o que eu ia falar, eu ia falar da Luana. Ela falava que estava interessada num menino e, daqui a pouco, ela estava numa menina. Ela ficava com uma guria e, daqui a pouco, ficava com um guri. E ela falava isso abertamente, a gente ouvia e, sabe, assim, como se fosse...*

Mediadora: *Foi aluna de vocês?*

Augusta: *Aluna, foi aluna, se formou no ano passado. E não só ela, outras também, outras meninas também. Então, e a gente aprendeu, eu acho, também a ouvir isso sem chocar, sem julgar. Porque acho que o principal, acho que a principal palavra é essa, sem julgamento. Nunca julgar. Acho que é ouvir e...*

Ana Rosa: *Acolher.*

Augusta: *Acolher, exatamente.*

Eva: *Como tu diz, elas experimentam. Porque a Maíra também, ela dizia “eu já fiquei com menino, mas eu gosto de ficar com menina, gosto de menina”.*

Ana Rosa: *Aham, é. E a gente já também trata isso normal.*

Mediadora: *Obrigada.*

Augusta: *Professor é assim, quando começa a falar não para mais.*

Mediadora: *Não, é bom! Eu queria fazer uma pergunta assim: vocês estão me trazendo vários exemplos de que este assunto aparece na escola. E esse assunto aparece mais agora, vocês acham, do que antes?*

Eva: *Antes era escondido.*

Simone: *Acho que na nossa adolescência era bem escondido, era vergonhoso.*

Ana Rosa: *Os casais de namorados eram só casais hétero, e ainda era reprimido. Não pode namorar no colégio, só do portão para fora do colégio. Então, no tempo da gente, há vinte anos atrás, trinta anos atrás, quando a gente era adolescente, era assim: não podia namorar, nem namoradinho hétero, muito menos os outros.*

Augusta: *Mas eu também agora, quando trabalhava em outra escola, escola particular, também não podia.*

Ana Rosa: *É, não namorar no recreio.*

Simone: *E quando tem uma escola de cunho religioso também, tem muito preconceito.*

Eva: *Tem preconceito. Mas não pode namorar no recreio. Aí, quando tu olha duas meninas, “Ah, se tu disser que não pode”... Aí, vão dizer que eu sou preconceituosa. Então, também tem toda essa complicação.*

A discussão entre as professoras denota um entendimento de que, devido a seus pertencimentos a diferentes gerações das dos estudantes, há formas distintas entre eles

de compreender e discutir a diversidade sexual. Quando Augusta afirma que uma de suas alunas falava abertamente sobre seus diferentes e concomitantes interesses por meninos e meninas e complementa com uma frase inacabada, “como se fosse...”, dá a entender que, para si, tal posicionamento não seria o normal. Faço uso da palavra *normal* aqui em seu sentido mais literal, como algo dentro da norma, do comum, do usual. Não parece haver na fala da professora um julgamento de valor; há, inclusive, uma manifestação contrária a isso, como que exaltando positivamente a realidade em que suas alunas e alunos podem discutir abertamente suas sexualidades – realidade que reconhece como nova e distinta daquela que vivenciou em sua juventude.

Por outro lado, o último elemento trazido por Eva no excerto do diálogo transcrito merece atenção, desde outra perspectiva. Ao discutir a realidade de escolas privadas e/ou de orientação confessional, as professoras trazem à baila conhecimentos de normas que proíbem relacionamentos afetivos dentro dos espaços escolares. Dizem que, como em suas épocas de alunas, há escolas que ainda hoje proíbem namoro entre alunos. Quando Simone afirma que em escolas de cunho religioso, especificamente, há preconceito com relacionamentos que desviam da norma heterossexual, Eva, então, declara: “Tem preconceito. Mas não pode namorar no recreio. Aí, quando tu olha duas meninas, ‘Ah, se tu disser que não pode’... Aí, vão dizer que eu sou preconceituosa. Então, também tem toda essa complicação.”.

A “complicação” colocada por Eva, nesse caso, refere-se a algo que reconhece como a realidade ou possibilidade de reivindicação de casais homossexuais que se sentem impedidos de se portar como casais em ambientes como a escola. Em uma situação hipotética em que se visse impelida a repreender um casal de meninas em uma escola que proíbe quaisquer formas de manifestação afetiva entre casais, a fala de Eva surge como um medo de ser julgada como preconceituosa, ainda que, aparentemente, estivesse apenas seguindo as normas institucionais.

É fato que a análise da realidade social tem vastos exemplos de tratamentos diferenciados e injustos dados a casais homossexuais. A seletividade no cumprimento de normas – sejam elas escolares ou organizacionais – é uma realidade bastante explorada na literatura, que incorre em tratamentos mais rigorosos com manifestações homoafetivas, quando não em sua discriminação explícita (GARCIA; SOUZA, 2010; PEREIRA; BAHIA, 2011). Creio que a preocupação expressa por Eva, entretanto, tem mais relação com um aspecto anteriormente discutido sobre as dificuldades de algumas das professoras ouvidas de nomear e abordar direta e abertamente a diversidade sexual

dos estudantes. A falta de familiaridade com a temática, ou mesmo a falta de naturalidade para lidar com a mesma, podem ser lidas como efeitos das diferentes vivências experienciadas entre algumas das professoras e seus alunos. Eva, dentre as professoras participantes, é uma das mais velhas a compor o grupo, com 61 anos de idade e, como fica mais evidente na continuação do debate entre as professoras, suas experiências anteriores no mundo social e educacional diferem em muito daquilo que hoje experimenta como professora dos Ensinos Fundamental e Médio.

Augusta: *Eu estudei, olha só de que época eu sou, eu estudei no Santa Maria, que era só de menina quando eu entrei, e meu irmão no São Manoel²⁴, que era só de menino.*

Simone: *Não podia misturar as coisas.*

Augusta: *Não podia misturar as coisas. E quando uma escola visitava a outra, porque nós do Santa Maria visitávamos o laboratório que tinha no São Manoel, porque o Santa Maria não tinha. Nossa, a gente entrava no São Manoel e era todo mundo nas janelinhas olhando, porque meninas estavam entrando na escola dos meninos.*

Eva: *E você vê, quando ia um cara abastecer de Coca Cola o bar do [meu] colégio, era um horror. “O homem dentro do colégio!”. E lá aconteceu, primeira vez na minha vida que eu vi... Também, assim, já não era pequena, já estava para me formar... Mas, aí, também vi o caso de duas gurias que se namoravam escondido; nem a gente que era bem próximo sabia. Até o dia que a diretora pegou uma carta da outra e aí elas tiveram que abandonar o colégio. Fugiram, foram morar na Bahia porque achavam que a Bahia era um lugar que aceitava mais. E atualmente, não sei. Mas há algum tempo atrás fiquei sabendo que elas estão juntas, morando em São Paulo. Mas, assim, foi um acontecimento. E a escola era só de menina também, e decerto não foi o único caso. Foi o que veio à tona.*

Ana Rosa: *Claro, mesmo essa questão do gênero, até outras questões, como a gravidez na adolescência. Logo quando eu comecei a dar aula, eu tinha vinte e poucos anos, e tinha a turma de oitava série e eu sempre fui regente da turma, sempre tive muita parceria com os alunos. E aí, teve uma menina que ficou grávida na turma, ela tinha seus 13, 14 anos. Ela ficou grávida, e aí, ah, foi um boom aquilo na escola. Família criticando e brigando, enfim, um problemão. E aí, quando foi perto do final do ano, que ela já estava quase ganhando nenê, eu propus de fazer um chá de fraldas. Os colegas todos gostavam muito dela, então “Vamos fazer um chá de fraldas para ela”. O pai veio na direção da escola querer minha cabeça, imagina, que eu estava incentivando a gravidez da filha dele. A criança já estava para nascer, não era questão de incentivar ou não. Então, essas coisas que são tabus e que às vezes a escola acaba... “ah tá incentivando”. Tem que apoiar.*

Augusta: *Na verdade, a escola é a realidade. É o que a gente sempre diz: eu acho que a gente treina eles para depois, para fora da escola. E aí, a escola tem que ser realista mesmo. É isso o que acontece lá fora.*

Nesse excerto, ao exemplificarem largamente as diferenças das suas experiências escolares das de suas alunas e alunos, os diálogos das professoras dão conta não somente de reforçar o argumento do presente eixo analítico, como também abrangem o já anteriormente debatido: identifico em suas falas, mais uma vez, a existência de uma perspectiva feminista em seus trabalhos docentes. Cientes de

²⁴ Os nomes das escolas são fictícios. Cabe afirmar que ambas as escolas referidas pela professora são de orientação católica.

configurarem um grupo social que foi apresentado à diversidade de gênero e sexualidade de uma forma completamente distinta daquele a que pertence seu alunado, as participantes demonstram em suas falas constante preocupação em “acolher”, “apoiar”, “não julgar” e “tratar como normais” as demandas trazidas por alunos e alunas em suas diversas realidades.

Rememorando as falas de Carla, professora da EJA na Escola Roseana, quando exemplificava situações de ter de lidar com alunos machistas ou alunas vítimas de relacionamentos abusivos e violência doméstica, identifico o mesmo padrão: fica evidente, em suas falas, um pensamento tramado pela sensibilidade às desigualdades de gênero e sexualidade. Assim que, independentemente de suas divergências de concepção de mundo, de suas limitações e distanciamentos das pautas dos grupos ditos minoritários, parece-me possível afirmar que há movimentos constantes para a superação ou borramento de tais diferenças na prática das professoras em prol do exercício de um trabalho docente mais inclusivo e equitativo. Sob as lentes da hegemonia, interpreto que há, nesse contexto, uma espécie de ruptura daquilo que aprenderam e vivenciaram em suas trajetórias como o *normal* e *natural* à medida que outras formas de compreender o mundo lhes são apresentadas, provocando um movimento de expansão de suas percepções.

Considerando que os feminismos, historicamente, são reconhecidos também por sua persistência sobre a “[...] necessidade de se estabelecer um projeto educacional que permita uma melhor forma de realização humana das mulheres.” (BARFFUSÓN; FAJARDO; TRUJILLO, 2010, p. 360, *tradução minha*) e, nesse caso, também das populações LGBTT, os esforços dessas professoras podem, certamente, ser lidos como perspectivas feministas investidas no trabalho docente.

Outra colocação potente expressa no último diálogo apresentado é feita por Augusta, quando afirma que a escola tem de ser realista, no sentido de não invisibilizar as diferenças e desigualdades que permeiam a sociedade dentro e fora de seus muros. Sua constatação, na esteira do que venho discutindo, tem o tom de reivindicação: depreendo que, para Augusta, independentemente de professoras e professores estarem em acordo com a diversidade de gênero e sexual de seus alunos e alunas, ou com as demandas por eles trazidas, é necessário que haja acolhimento, respeito e, em verdade, a legitimação dessa realidade no ambiente escolar.

Diretamente associado a isso, surge, então, o último debate a que me proponho nessa dissertação. Através das discussões sobre a narrativa “antigênero” e sobre

iniciativas de inclusão ou de proibição das temáticas de gênero nas escolas, as falas das professoras das Escolas Roseana e Esther proporcionaram-me percepções sobre o impacto que tais iniciativas têm e podem ter sobre seus trabalhos docentes e, de forma ampla, sobre o trabalho docente de professoras mulheres.

6.4 “Gênero na Escola X Gênero Proibido na Escola”: implicações de políticas de inclusão ou proibição da temática de gênero sobre o trabalho docente feminino

Na condução dos grupos focais, ao apresentarem diversos exemplos de como alunas e alunos trazem espontaneamente para as aulas a diversidade de gênero e sexualidade (seja compartilhando com as professoras dilemas pessoais de relacionamentos homoafetivos, ou as ensinando como se referir à popular cantora *drag queen* Pablio Vittar), as professoras da Escola Roseana pareciam convergir na opinião de que seria inevitável abordar a temática, ainda que essa não fosse trazida por elas. Nesse momento, então, pedi licença para apresentar excertos do Plano Municipal de Educação de Porto Alegre, publicado no ano de 2015, para dar encaminhamento a um novo foco de discussão.

Conforme colocado no capítulo da metodologia desta dissertação, inspirada no método da entrevista realista (PAWSON; TILLEY, 2000; LIMA, 2016), selecionei um material que poderia servir de disparador para a discussão, de forma que as professoras tivessem de se posicionar frente a um elemento da realidade. Levei, então, um trecho do projeto redigido para o Plano Municipal de Educação – em que, dentre suas diretrizes, são nomeadas especificamente as desigualdades a serem superadas através do plano – e o mesmo trecho em sua versão final – em que a superação de desigualdades é colocada de forma ampla e não especificada. Com esse material, tinha o propósito de que as professoras dissertassem sobre as diferenças entre as duas redações e se, em suas opiniões, tais diferenças teriam impacto ou não na prática de seus trabalhos docentes.

De início, as professoras da Escola Roseana afirmaram ter conhecimento desta versão do PME e da polêmica gerada no ano de 2015, em que diversas manifestações foram feitas na Rede Municipal e na mídia sobre a temática, tanto favoráveis quanto

contrárias à redação original do projeto. Após a leitura coletiva dos excertos, Helena foi a primeira a se manifestar.

Helena: *O que fizeram foi tirar a palavrinha que incomoda tanto ali, né.*

Mediadora: *E o que vocês pensam sobre isso, assim? O que que vocês acham? Faz diferença?*

Helena: *Pra mim, eu acho que pra nós, assim, eu acho que não faria, porque a gente continua com a nossa cabeça e vai continuar tentando [combater] todas as formas de discriminação, inclusive de gênero. Agora, na leitura pode fazer, porque tirou a palavra que tanto incomoda, então quem não quer trabalhar pode acabar não trabalhando. Por isso que eu digo, pra gente talvez não mude, mas existe uma forma velada de tu não estar trazendo a palavra à tona.*

Eliana: *Sim, no contexto que a gente viu, isso aqui foi produto de disputa. Alguém teve força de fazer essa alteração, um objetivo.*

Carla: *[...] eu acho que era importante que se mantivesse a palavra, mas na prática eu acho que acaba não mudando, porque quem quer trabalhar, trabalha, e quem não quer trabalhar, não trabalha. Então, eu acho que estar no currículo não significa que vai ser trabalhado assim, né. Porque até o racismo, assim, tem professores que ainda continuam trabalhando com “mameluco”, “cafuso” e não sei mais o quê aqui na escola e acham que tão trabalhando racismo. [...] A gente tem que estar lá presente, lutando pelo o que a gente acredita e fazendo força com que seja contemplado, sim, no currículo oficial e não só no currículo oculto às vezes.*

A análise da discussão entre as professoras permite observarmos os movimentos de pensamento que se deslocam à medida que novas opiniões são expressas. Fica claro que, de acordo com as professoras da Escola Roseana, independentemente de questões relacionadas a gênero e sexualidade estarem elencadas em currículos e documentos oficiais ou não, suas práticas não são/seriam alteradas – há, inclusive, um consenso expresso de que tais temáticas são importantes para todas. Por outro lado, surge aos poucos a ideia de ser relevante a delimitação das formas específicas de discriminação e acaba tendo eco entre as professoras, transcendendo o pensar de suas práticas individuais de trabalho docente e refletindo acerca daquelas e daqueles que delas pensam diferente – “quem quer trabalhar, trabalha, e quem não quer trabalhar, não trabalha”.

Além disso, ao debaterem especificamente a importância da inclusão da temática de gênero no Plano Municipal de Educação, houve convergência na opinião das professoras da Escola Roseana de que, apesar de não alterar suas práticas, há uma importância política envolvida:

Sofia: *Eu acho que [ao incluir como diretriz do PME a superação das desigualdades de gênero] tu vai encarando, tu vai aceitando isso como normal, né? Vou falar de igualdade de gênero, racial, orientação sexual. E tu não falar, eu acho, é grave, sim. Tu não colocar ali, não especificar, né?*

Carla: Mas eu acho que... [balança a cabeça, rindo].

Sofia: É, infelizmente, talvez não, não sigam...

Carla: Mas eu acho que tem que ter. Eu acho que é uma questão, como a Eliana disse, de disputa de poder. E a gente tem que buscar o nosso espaço e tem que marcar, digamos, o nosso território. A gente tem que tá lá presente, lutando pelo que a gente acredita e fazendo força com que seja contemplado, sim. No currículo oficial? E não só no currículo oculto, às vezes.

Para Sofia, a inclusão de diretrizes que combatam desigualdades sociais no PME tem a potência de “tornar normais” as diferenças sociais que nelas incorrem. A professora expressa compreender que a exclusão (ou a não especificação) de tais temáticas das políticas educacionais tem o efeito de invisibilizá-las, o que considera grave. Como contraponto, Carla dá a entender que independentemente dessa ação regulatória, há ainda a ação individual que perpassa o trabalho docente e que reforçaria a dificuldade por elas expressa de haver professores e professoras que simplesmente optam por não endereçar tais problemáticas em suas aulas. Ainda assim, Carla conclui afirmando que considera importante a elaboração de políticas educacionais que incluam em suas metas a discussão e a superação das desigualdades, fazendo menção, inclusive, ao conceito de “currículo oculto” – termo amplamente utilizado na teoria educacional para discutir conhecimentos e valores que são apresentados a alunas e alunos “por fora” do currículo oficial, seja através de propostas alternativas de professoras e professores ou pela via de uma comunicação não verbal que carregue ou incorra em preconceitos e/ou julgamentos de valor nas atitudes dos mesmos (SILVA, 1999).

A construção coletiva de significados possibilitada pelos grupos focais também se deu quando do debate da mesma questão no grupo de professoras da Escola Esther. Entretanto, discordâncias entre as participantes se fizeram verbalizadas (mais) claramente e mais nuances de contradições e diferentes perspectivas puderam ser percebidas. Ana Rosa, professora de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, demonstrou-se favorável à permanência da especificação das formas de discriminação a serem combatidas no texto do documento oficial, ao passo que Eva, professora de Matemática do Ensino Fundamental e coordenadora de turno na escola, argumentava sobre a importância de uma regulação mais abrangente, em suas palavras.

Quando instigadas a responder se tais diferenças textuais tinham implicações em sua prática de trabalho docente, as quatro professoras convergiram na opinião de que não. Simone, professora de Língua Francesa para o Ensino Médio, e Augusta, docente de Língua Espanhola para turmas de Ensino Médio, Técnico e Curso Normal,

afirmaram já perceber na prática a preocupação para a superação das desigualdades listadas no texto do projeto do PME. Ana Rosa, em concordância, afirmou:

Ana Rosa: *Eu acho que faz diferença, porque na versão final fica uma forma genérica assim, de todos os tipos de discriminação, toda e qualquer discriminação. Mas aí, essa questão do gênero e da orientação sexual, por exemplo, até mesmo da racial, fica aquela fala "Ah, mas eu não acho que isso seja racismo", entende? "Ah, isso pra mim não é tal coisa.", sabe? Então, quando não fica bem escritinho ali, bem especificadinho, dá margem à pessoa achar que "Ah, isso foi só uma brincadeira", "Ah isso não era pra ofender...". Fica muito amplo e vazio.*

Mediadora: *Tu concordas, Eva?*

Eva: *Eu não sei. Eu tava pensando assim, ó, que eu tenho muito aluno que - principalmente no Ensino Fundamental, que eles tão, 6º ano -, então, é "o gordo", é "o filho de carroceiro". "Teu pai cata lixo", "teu pai é isso e aquilo". Então, ali na discriminação, qualquer, todas as formas de discriminação, acho que abrange mais, não sei... [...]*

Augusta: *Eu concordo com a Eva. Eu ia dizer exatamente isso também. Eu acho que na primeira tem específico, tá marcado, algumas, e ali [na segunda], é em todas. A palavra "todas", eu acho que ela é mais... Ao mesmo tempo que ela é muito aberta, ela é mais abrangente. Então, tem as duas coisas, né? Abrange muito mais.*

Ana Rosa: *Mas pode ser ampla, mas pode ser vazia, né? O que é de todo mundo e não é de ninguém, né?*

Augusta: *É verdade...*

Assim, ainda que discordem sobre que tipo de política lhes parece mais adequada (seja aquela redigida com termos amplos e genéricos, seja com especificações de que tipo de discriminação a educação deve se responsabilizar por combater), as quatro professoras da Escola Esther tendem a concordar que a redação do Plano Municipal de Educação não tem influência direta sobre suas práticas.

Ana Rosa: *Já faz parte da prática. Em tudo. Promover... a promoção da igualdade... principalmente a gente que é da Letras, todos os textos que a gente traz, a gente não vai trazer um texto racista, homofóbico, ou de preconceito linguístico, ou de preconceito social.*

Nesse aspecto, distanciando-se do que muitas feministas e militantes LGBTT afirmam como indispensável no processo de institucionalização e defesa das pautas de grupos socialmente discriminados (SARDENBERG; COSTA, 2011), as professoras da Escola Esther (à exceção de Ana Rosa) expressam pouca afinidade com a ideia de que a inclusão de diretrizes de combate às desigualdades sociais em currículos e planos educacionais se dê eficaz na prática. Em suas falas, por outro lado, todas enunciam considerar indispensável atentar e endereçar as distintas formas de discriminação em

suas aulas, com a preocupação de que preconceitos não sejam reproduzidos por e contra alunos e alunas.

A dualidade expressa nesse debate comunica muito sobre a realidade das práticas observadas e exercidas pelas professoras. Tânia Brabo (2008), ao refletir sobre as conquistas feministas na educação brasileira, aponta para essa dualidade. Ainda que ao longo das décadas tenha-se observado a institucionalização do debate acerca da desigualdade de gênero em diferentes esferas estatais (por exemplo, a inclusão de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e a criação de uma Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres em 2007), o campo educacional parece ainda pouco eficiente diante da dimensão de seu impacto social. Para a autora, a educação, como prática constituída pelas relações sociais “[...] não cumpriu efetivamente o seu papel para a transformação [dessas relações], ao contrário, continuou em grande parte reforçando valores que discriminam a mulher.” (BRABO, 2008, p. 161).

Assim que, a partir das falas das professoras da Escola Esther, entendo que suas interpretações do contexto escolar em que se inserem são de um espaço largamente perpassado pelas percepções e escolhas individuais no que concerne à discussão sobre desigualdades de gênero e sexualidade. A máxima de “quem quer trabalhar, trabalha, e quem não quer trabalhar, não trabalha” parece fazer-se valer no contexto do trabalho docente delas e seus pares.²⁵

Seguindo este caminho, então, propus que as professoras refletissem sobre a possibilidade oposta àquela que estavam discutindo: questioneei se uma proposta como a do Movimento Escola Sem Partido entrasse em vigor, incorrendo na proibição da discussão sobre as questões de gênero e sexualidade nas escolas, afetaria seu trabalhos docentes. Na Escola Roseana, a discussão rapidamente se esgotou, na convergência das professoras para a opinião de que uma proibição seria algo grave, que poderia inibir algumas pessoas em função do medo da represália, mas que elas, pessoalmente, não alterariam sua prática docente em função disso. Já na Escola Esther, deu-se o diálogo a seguir que, apesar de mais longo, é bastante expressivo e de interesse para a discussão aqui feita.

²⁵ Neste aspecto específico da discussão, lamento não ter podido obter, em minha amostra, a perspectiva de nenhuma professora que já integrasse a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre à época da vigência do projeto Escola Cidadã. Como anteriormente discutido, o projeto, centrado na democratização da educação, tinha em suas diretrizes o endereçamento e combate de desigualdades sociais pautadas em gênero, raça e classe. Fica aqui a abertura e sugestão para futuras pesquisas, que possam obter outras percepções, tensionando diferenças e semelhanças no trabalho docente no que concerne à necessidade ou à escolha de debater e combater essas mesmas desigualdades em espaço escolar.

Mediadora: *Se fosse proibido discutir isso, isso influenciaria no trabalho de vocês?*

Augusta: *Muito.*

Mediadora: *Como?*

Simone: *Ah, eu acho que quando a gente fecha a porta, a sala de aula é nossa.*

[risos]

Augusta: *É...mas...*

Simone: *E aí a gente faz o que a gente bem entende. [...] Claro que a gente corre risco com pessoas de má índole, né? Que podem também fazer o que bem entenderem.*

Eva: *Sim. Ou um aluno que chega em casa e vai contar o que a professora falou, ingenuamente...*

Augusta: *Não, e mesmo se os adultos vierem com uma outra ideia e... certamente...*

Ana Rosa: *É perigoso, né?*

Augusta: *É. Eu acho que influenciaria muito, muito. Não poder ter... trabalhar totalmente fechadinha, assim...*

Ana Rosa: *É, mas como é que tu vai trabalhar fechadinha, dentro de uma caixa? Com os teus alunos ali vivendo? É a vida deles. Como é que eu vou fechar os olhos pra realidade? Né? Então, eu tenho que dar aula pra bonecos? Eu não posso dar aula.*

Augusta: *Inviabilizaria.*

Ana Rosa: *Inviabiliza. Eu acho que sim.*

Eva: *Eu me lembro de bem antigamente, que o professor, tu nem sabia que o professor tinha família, filho e... E a gente também: tu não sabia nada da vida dos alunos.*

Simone: *É, só que isso não funciona mais.*

Augusta: *Não funciona mais.*

Simone: *Não cola mais.*

Eva: *Pois é, não funciona. [...]*

Ana Rosa: *É, eu acho que pra haver uma proibição, teria que haver um cargo novo na escola, de um inspetor. [...] Tipo no tempo da ditadura, assim. Um inspetor pra conferir o teu planejamento ali e ir na sala pra ver.*

Augusta: *E que conseguisse estar em todas as salas ao mesmo tempo.*

Ana Rosa: *Porque não tem como tu não falar sobre essas coisas, sabe?*

Augusta: *Até porque eles trazem isso.*

Ana Rosa: *Eles são abertos, mais abertos que antigamente também.*

Mediadora: *Então, está no cotidiano de vocês lidar com esses assuntos no trabalho?*

Simone: *O tempo todo.*

Eva: *Tranquilo.*

Duas linhas de pensamento principais ficam em evidência no debate entre as professoras da Escola Esther. Inicialmente, Simone manifesta sua percepção de que, independentemente de normativas proibindo discussões específicas em sala de aula, sua conduta não poderia ser controlada “da porta da sala para dentro”. Sua colocação é deveras popular tanto no debate do senso comum quanto no acadêmico – tanto é que provocou risos entre as demais participantes ao fazê-la, comunicando o reconhecimento daquilo que dizia. Tal discurso está comumente vinculado às ideias de autonomia/controle do trabalho docente; a uma interpretação que sugere que o controle dos discursos que circulam passa apenas por agentes externos, que não professoras e professores; e, principalmente, parece haver aqui uma posição que tende a subestimar os impactos da regulação das políticas educacionais e da legislação. É fato que essas não se configuram em determinações absolutas, porém entendo que tampouco possam ser consideradas apenas formalidades. Como coloca Brabo (2008), as políticas públicas que se fizeram permear pela agenda feminista ecoaram e ainda ecoam socialmente com impactos reais de melhora da realidade de mulheres e homens.

Ao mesmo tempo em que pode ser lida como uma forma de resistência docente (e de gênero) a iniciativas de controle sobre seu trabalho, na medida em que afirma não deixar-se intimidar por normativas que proibam discussões de gênero em suas aulas, o que poderia certamente ser interpretado como uma perspectiva feminista sobre o trabalho docente, a colocação de Simone carrega também mais uma contradição. Na negação da necessidade de respaldo institucional e/ou estatal para realizar as discussões que considera pertinentes e necessárias para seus alunos e alunas, a professora aproxima-se da concepção do trabalho docente como um trabalho afetivo, vinculado ao investimento pessoal que “[...] gera um sentimento mais intenso de responsabilidade e ocasionalmente, inclusive, de orgulho nos trabalhadores, minando dessa maneira qualquer potencial rebelião contra a injustiça sofrida.” (FEDERICI, 2013, p. 199, *tradução minha*).

Além dessa linha de interpretação, observo no diálogo enunciado pelas professoras um resgate das distintas percepções e formas de existir no mundo que compartilham elas e seu alunado. Fica evidente em sua discussão a ideia de que, diferentemente de outros momentos históricos, contemporaneamente já não se faz mais viável uma educação que ignore e não discuta a diversidade e a desigualdade de gênero e sexual. Em suas compreensões, os tempos são outros, as relações entre professoras e alunos/as se transformaram, havendo muito mais interação e troca informais do que na

época em que eram alunas. É nesse sentido que Ana Rosa questiona “Como que eu vou fechar os olhos para a realidade?” pondo em xeque uma ideia de legislação que viesse a proibir abordar tais assuntos em aula. Nesse sentido, parece haver também uma compreensão das professoras de que suas alunas e alunos não se absteriam de debater e combater uma normativa nesse sentido – o que poderia indicar uma perspectiva feminista vinda dos alunos desde a percepção das professoras.

Finalmente, Ana Rosa afirma que para se tornar efetiva uma proibição do gênero nas escolas, tal qual pretende o Movimento Escola Sem Partido, seria necessária a criação de um novo cargo educacional – um inspetor, como nos tempos da ditadura. Durante o regime ditatorial militar no Brasil, as escolas eram organizadas com a presença de um inspetor, que recebia a responsabilidade de monitorar e controlar alunos e alunas, mantendo-os em sala de aula. Sua figura era bastante temida em função do perigo que representava para alunos/as e professores/as, uma vez que aquilo que fosse dito em sala de aula poderia ser reportado às autoridades caso fosse considerado em desacordo com as normas morais e políticas estabelecidas (RAMOS; STAMPA, 2016).

Considero a declaração de Ana Rosa extremamente expressiva. Se contrastadas as transformações sociais observadas pelas professoras com a realidade que referem do tempo da ditadura militar, ficam evidentes as diferenças no que diz respeito à liberdade de expressão e à permeabilidade do senso comum a demandas contra-hegemônicas. Os cenários sociais são considerados tão opostos pelas professoras que a única realidade que conseguem conceber em que a proibição do debate sobre gênero se daria efetiva seria condicionada à coerção de uma figura institucional, capaz de inibir quaisquer expressões dissonantes da moral dita ideal.

Nesse sentido, fica evidente o caráter conservador e, mais do que isso, censor que permeia as iniciativas “antigênero” e “antifeministas”. Diante de uma realidade que lhe parece imoral e ameaçadora, a aliança conservadora mobiliza-se através de investidas que, para as professoras ouvidas, tomam a forma de tentativa de controle e/ou repressão.

Embora a agenda “antigênero” da aliança conservadora não tenha como focos principais a regulação do e a interferência no trabalho docente feminino, entendo que a reflexão precisa, também, ser feita a partir desse prisma. Quando discute a pauta neoliberal dentro da aliança conservadora, Michael Apple (2003, p. 47) afirma que suas políticas, “[...] embora talvez não tenham sido criadas como um ataque consciente às mulheres, precisam ser interpretadas como parte de uma história mais longa de ataques

ao trabalho feminino, pois a vasta maioria de professores [...]” de muitos países é composta por mulheres.

Ao mesmo tempo, como já argumentado, ao longo da história, o trabalho docente foi-se caracterizando pela proletarização – uma gradativa perda de autonomia e aumento de controle externo sobre as atividades profissionais. Segundo Apple (1996), essa pode ser entendida como uma reatualização do controle patriarcal sobre as mulheres, que não mais podendo se sustentar abertamente na sociedade ocidental, encontra um caminho de seguir moderando sua autonomia através do ingresso massivo de mulheres no trabalho docente. Essa interpretação ecoa diretamente no debate que venho propondo: as investidas “antigênero” da aliança conservadora nas escolas brasileiras não têm apenas o efeito de banir uma temática social urgente na formação da cidadania, mas de interferir, regular e punir o trabalho de professoras que compartilhem dessa preocupação.

A agenda do grupo neoliberal – aqui acompanhado por parte da nova classe média profissional – tem, também, o efeito de efetivar a manutenção da divisão sexual (e racial) do trabalho. Ao encorajar uma lógica educacional profissionalizante e baseada em méritos individuais, a aliança conservadora logra em minar as oportunidades de mobilidade social daquelas e daqueles que mais dependem do Estado e que têm sua força de trabalho explorada em troca de injusta remuneração. Em tempos em que discussões sobre a (des)valorização do trabalho docente e a formação de professoras e professores é ainda pauta central na educação brasileira, não se pode ainda perder de vista o recorte excludente de gênero e raça que se reatualiza através da pauta neoliberal.

Já no que tange à agenda neoconservadora – amplamente apoiada pelos populistas autoritários –, há de se observar as implicações de sua visão de mundo para as mulheres. Como já sinalizado, ao defender a interrupção de políticas educacionais que apontem a superação das desigualdades de gênero como diretriz, o neoconservadorismo busca o resgate e a manutenção de estereótipos e de posições desiguais de gênero e sexualidade na sociedade. Uma vez que se imagine hoje inviável a posição social das professoras exclusivamente como cuidadoras e orientadoras de moral e caráter, tal como já o foram (APPLE, 1996; HYPOLITO, 1997), vê-se no controle da liberdade de cátedra das professoras e na reabilitação da posição “natural” das mulheres uma possibilidade. De forma complementar, o populismo autoritário – permeado pela intolerância com a diversidade, seja ela religiosa, sexual, cultural ou racial – dá conta de

(re)categorizar as mulheres “de bem”, demarcando seu espaço de ação a uma distância segura das “más mulheres”.

Assim, compreendo que é justamente a conservação dessas dinâmicas excludentes e discriminatórias que se produz quando são propostas, por exemplo, medidas proibitivas e punitivas da discussão de gênero nas escolas. E, nesse caso, é sobre o trabalho majoritariamente feminino que se legisla, com o intuito de interditar o avanço de uma forma de ver o mundo feminista, responsável e atenta às desigualdades históricas que permeiam as relações sociais. É, certamente, em resposta às conquistas políticas e sociais de movimentos feministas, de mulheres e LGBTTT e ao acolhimento de muitas de suas demandas pela população que a aliança conservadora se mobiliza para regular a educação, incorrendo no controle e cerceamento da autonomia no trabalho docente de professoras mulheres.

7 POSSÍVEIS REVERBERAÇÕES DA PESQUISA: possibilidades para um trabalho docente feminista

Ser feminista, ser professora, escrever, pesquisar e resistir: já de início, esta dissertação demarcava um posicionamento, sinalizando propósitos acadêmicos e teóricos, mas também aqueles do âmago, em que manifestei intentos de, de alguma forma, poder contribuir com minha escrita para o ato de pensar (e, quem sabe, o de transformar) a sociedade e a educação. Com isso, sem a pretensão de apresentar aqui soluções ou certezas deterministas sobre a realidade, visto que toda pesquisa é um recorte parcial do que se observa e se discute, busquei evidenciar um debate que considerava ainda incipiente (se não invisibilizado) em um contexto social tramado por contradições e disputas.

Ainda no fim da década de 1980, retratando um contexto social em que o Brasil se redemocratizava e as lutas de movimentos sociais se faziam vibrantes na busca de reconhecimento e legitimação de suas pautas, Lélia Gonzalez (2011) escrevia sobre a necessidade de um feminismo afro-latino-americano, que levasse em conta a diversidade das identidades a compor a tessitura social. Em sua escrita, Lélia alertou-nos também para os impactos que tiveram (e têm) crises econômicas, sociais, culturais e políticas sobre os diferentes segmentos populacionais. Segundo a autora,

Em efeito, se por um lado a crise acentuou e evidenciou o esgotamento de um modelo de desenvolvimento do capitalismo dependente, por outro lado, deixou explícito como seus efeitos são recebidos diferenciadamente em vastos setores sociais, de acordo com as contradições específicas nas quais se encontram imersos, alentando desse modo o surgimento de novos campos de conflito e novos atores sociais. Assim, no terreno das relações sociais, o efeito da crise foi o de devolver-nos uma visão muito mais complexa e heterogênea da dinâmica social, econômica e política. Nesta complexidade, na qual estão localizados o surgimento e o reconhecimento de novos movimentos sociais entre eles o de mulheres, que avançaram desde as suas contradições específicas a um profundo questionamento da lógica estrutural da sociedade, contém, potencialmente, uma visão alternativa da sociedade. (GONZALEZ, 2011, p. 17).

Nesse sentido, minha proposição de empenhar uma pesquisa que tomasse em conta a atual crise conjuntural brasileira – em que observamos a primeira presidenta mulher eleita democraticamente ser deposta de forma ilegítima (ALBUQUERQUE; MENESES, 2017); em que inúmeros movimentos neoconservadores e neoliberais se articulam na busca por reestruturações sociais e educacionais, chamadas por Apple

(2003) de uma modernização conservadora; em que direitos historicamente conquistados por e para populações vulnerabilizadas voltam a ser colocados à prova (tal qual recentes tentativas de proibição de quaisquer formas de aborto (AGÊNCIA CÂMARA, 2017) ou de revogação de cotas raciais para o ingresso na universidade (HARTMANN, 2018)) – buscava tensionar um olhar que atentasse para a potência da “visão alternativa da sociedade” proposta pelos feminismos. Assim como Connell (1993), compreendo que uma democracia não pode ser de fato construída quando uma parcela da sociedade apenas *recebe* decisões tomadas por outrem: segundo a autora, as feministas têm razão ao afirmar que uma sociedade na qual majoritariamente homens legislam e tomam decisões que concernem às mulheres não pode ser considerada, efetivamente, democrática.

Refletir sobre a educação desde tal contexto e percepção, portanto, provocou-me a encarar os variados possíveis efeitos do avanço da aliança conservadora sobre distintos grupos sociais, mais especificamente sobre professoras mulheres. Busquei obter e proporcionar percepções distintas que, atravessadas pela análise relacional (APPLE, 1999), pudessem acrescer aos debates acerca dos rumos de políticas e cotidianos educacionais nesse contexto específico. Assim, propor discussões com professoras sobre o impacto das iniciativas “antigênero” e “antifeministas” sobre seu trabalho docente foi a maneira que encontrei de trazer para o centro do debate as aproximações e distanciamentos que poderiam e podem ter com os feminismos, acreditando serem esses uma potente ferramenta de (re)construção de alternativas de resistência.

A mobilização dos conceitos de hegemonia e ideologia (WILLIAMS, 2000; HALL, 2003), desde uma perspectiva educacional crítica (APPLE; AU; GANDIN, 2011), proporcionou-me observar concretamente, nos grupos focais empreendidos, as disputas de significados e os ecos de distintos e contraditórios discursos da sociedade no senso comum. Com isso, espero ter propiciado um olhar que problematize a relativa aceitação que tem tido a narrativa conservadora da “ideologia de gênero” no campo educacional e, especificamente, entre professoras. Através de construções discursivas ancoradas em elementos de “bom senso”, que frequentemente provocam a identificação de cidadãos e cidadãs com suas demandas, a aliança conservadora (APPLE, 2000) se mostra bem-sucedida na propagação daquilo que Garbagnoli (2016) e Miskolci e Campana (2017) apontam como a produção de um pânico moral na sociedade.

Os efeitos de apreensão e preocupação, é verdade, não se manifestam sem resistência, como também é possível observar a partir dos resultados encontrados na pesquisa. Através das falas enunciadas pelas professoras participantes foi possível encontrar elementos de discursos associados ao rechaço a iniciativas “antigênero” nos espaços escolares. Mobilizando, por exemplo, termos como “Escola Sem Mordaza”, fazendo referência a movimentos populares de oposição às investidas conservadoras, as professoras ouvidas manifestam um posicionamento de que não têm por intenção abandonar suas práticas de acolhimento e, em alguns casos, de debate sobre diferenças e desigualdades de gênero e sexualidade.

As referidas práticas de acolhimento e debate sobre a temática de gênero foram também resultado encontrado na condução dessa pesquisa. Dentre as professoras ouvidas, parece haver consenso de que desigualdades identificadas devem ser endereçadas – seja através do que chamam de “prática cotidiana” ou de “jogo de cintura”, lidando com aquilo que é trazido espontaneamente por alunas e alunos, seja através da proposição de debates e projetos objetivamente focados na temática. Nesse sentido, foi possível observar ecos da agenda feminista (BRABO, 2008; MOHANTY, 2008; CANAVATE, 2009; SARDENBERG; COSTA, 2011;) se fazendo presente no discurso das professoras – de forma difusa, em alguns casos, e de forma posicionada (e até militante) em outros.

Nesse aspecto, a contradição e a disputa de significados também foram observadas. 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.

Outra percepção que se fez unânime entre as participantes foi a de que proposições de proibição dos debates sobre gênero e sexualidade nas escolas se dariam inviáveis. Conscientes de uma diferença geracional, cultural e social entre elas e seus alunos e alunas, as professoras identificam hoje uma realidade que – distinta daquela vivenciada por elas em sua época escolar – não mais viabiliza o apagamento da diversidade ou um retorno a regras e/ou leis que incorreriam em sua punição. O que

compreendo como um efeito de distintas políticas públicas de garantia de direitos a populações ditas minoritárias e uma popularização das pautas de movimentos sociais no senso comum – efeitos de históricas e constantes disputas por hegemonia – é manifesto no discurso dessas professoras como uma realidade social permeada por mais consciência e aceitação da diversidade e combate às desigualdades dela consequentes. Em suas palavras, não haveria como “fechar os olhos para a realidade”, uma vez que as vivências de seus alunos e alunas fazem-nas lidar e ter de compreender existências distintas daquelas que lhes foram ensinadas como *normais*. Ainda que nas falas de algumas tenha sido possível observar estranhamento e pouca familiaridade com essas diferentes existências e formas de abordá-las (ou mesmo nomeá-las), todas as participantes afirmaram conviver bem com a realidade que se lhes apresenta.

Foi também debatendo essa realidade que as professoras manifestaram percepções distintas e contraditórias sobre a relevância e a importância da elaboração de políticas de inclusão do debate sobre gênero nas escolas. Ao refletir sobre as diferentes redações cogitadas para o Plano Municipal de Educação 2015-2025 da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, em que se fez definitiva aquela que previa como diretriz a superação de “todas as formas de desigualdade educacional” ao invés de nomeá-las (raça, região, gênero, orientação sexual e identidade de gênero), as professoras debateram, convergiram e divergiram na percepção de que faria diferença em suas práticas ter tal delimitação específica na política. Ao mesmo tempo em que algumas manifestaram interesse e preocupação com a produção de currículos e políticas mais inclusivos e enfocados na equidade, pude perceber também uma posição que parecia subestimar os impactos da legislação e da regulação de políticas educacionais. Nesse sentido, manifestações como “da porta da sala para dentro, é com a gente” e “por que propor tantas políticas que a gente luta se, na prática, não faz diferença?” foram expressivas da permeabilidade de diversos e contraditórios discursos nas percepções das professoras.

Não tendo tido oportunidade de observar as práticas das participantes em sala de aula, tampouco de ter dialogado com suas alunas e alunos, o que possibilitaria uma triangulação das afirmações feitas, coube-me a interpretação daquilo que manifestaram nos grupos focais. Com isso, entretanto, acredito ter reunido material suficientemente potente para a qualificação e complexificação do olhar destinado à realidade do trabalho docente feminino diante do avanço de iniciativas conservadoras na educação.

A partir dessa discussão, então, acredito na importância (e necessidade) de refletir sobre as possibilidades de e para um **trabalho docente feminista**. Para as professoras (e professores) como integrantes da categoria do docente, os feminismos têm em si a potência de contribuir para a continuidade e expansão das lutas da categoria por mais equidade de gênero, representatividade em organizações sindicais, condições adequadas de trabalho, valorização e remuneração justa. Para alunas e alunos, podem garantir a construção de um espaço de aprendizagem mais inclusivo e democrático – no sentido do acolhimento, legitimação e respeito à diversidade –, além de proporcionarem um olhar mais sensível e comprometido com o combate às desigualdades provocadas pelo preconceito e pela reprodução de estereótipos que se dá, também, na escola. Nesse sentido, mais do que nunca, os feminismos devem ser enfatizados em sua instância plural, para que oportunizem uma educação capaz de reconhecer as diferentes identidades e contingências sociais que as compõem.

Empreender tais sugestões não constitui tarefa simples. Em verdade, tomando o histórico e a realidade contemporânea do trabalho docente, em que professoras/es têm de lidar com sobrecarga, desvalorização e condições precárias de trabalho, além de terem suas carreiras cada vez mais ameaçadas pelos avanços neoliberais que visam uma aproximação das escolas à regulação do mercado (vide o exemplo recente já mencionado da própria Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre), entendo que impor às professoras e professores mais uma responsabilidade seria, minimamente, irresponsável.

Para além de buscar provocar a reflexão e o tensionamento sobre modos hegemônicos de pensar a educação – e o trabalho docente feminino –, espero, através dessa pesquisa, poder contribuir para que se coloquem as “lentes feministas” para olhar para a formação de professoras e professores – seja ela nas etapas de sua titulação, ou como forma de formação continuada. Como indicado nos resultados da pesquisa, apenas o curso de Pedagogia, dentre aqueles em que tinham formação as professoras participantes, apresentou em seu currículo uma disciplina obrigatória para discutir a perspectiva dos Estudos de Gênero e feministas na educação. Se, através dos feminismos, intentamos que cidadãs e cidadãos sejam formados nas escolas a partir de uma visão alternativa à hegemônica que se apresenta na sociedade; se acreditamos na possibilidade de contribuir para a formação de sujeitos não excludentes, não machistas e não racistas; se compreendemos possível, através da educação, valorizar a diversidade e

combater o preconceito e as desigualdades dela consequentes; então é indispensável que professoras e professores tenham acesso à formação desde tal perspectiva.

Por fim, como venho pontuando ao longo dessa dissertação, rememoro que a agenda da aliança conservadora para a educação – e a narrativa “antigênero” e “antifeminista”, especificamente – não tem sua interferência e impactos restritos somente ao trabalho docente feminino. Conforme Apple (2000), um dos maiores motivadores de sua mobilização se dá no resgate de uma suposta harmonia social que, com o tempo, teria se perdido. Tal “harmonia”, entretanto, historicamente se garantiu a partir da exploração e da segregação dos indivíduos que se punham em desacordo com aquilo considerado como *normal, digno e/ou adequado*. Assim, por séculos, a escola foi (e, em alguma medida, segue sendo) um espaço excludente.

É para que possam ser interrompidas tentativas como a desse resgate neoconservador (e também as neoliberais); para a promoção da equidade e o combate às desigualdades dentro e através da escola; para a pluralização da cultura e para, recordando o debatido por Barffusón, Fajardo e Trujillo (2010), uma melhor forma de realização humana das mulheres (e homens) que me dispus a discutir a necessidade e possibilidades de/para um trabalho docente feminista. Desejo que possamos empreendê-lo.

REFERÊNCIAS

ACKER, Sandra. Gender and teachers' work. In: **Review of Research in Education**, v. 21, p. 99-162. Washington: American Educational Research Association, 1995-1996.

AGÊNCIA CÂMARA. Deputados aprovam proibição do aborto até em casos de estupro. **Congresso em Foco**: respeitamos as diferenças, Brasília, DF, 8 nov. 2017. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/deputados-aprovam-proibicao-do-aborto-ate-em-casos-de-estupro/>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

ALBUQUERQUE, Newton de Menezes Albuquerque; MENESES, Ecila Moreira de. O golpe no Brasil como construção da “democracia” da subcidadania. **Polis**, Revista Latinoamericana, v. 16, n. 46, 2017, p. 19-38.

ALESSANDRA, Karla. Texto-base do Plano Nacional de Educação é aprovado em comissão. In: **Câmara dos Deputados**: Câmara notícias. Brasília, DF: 55ª Legislatura - 1ª Sessão Legislativa Ordinária, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/466390-TEXTO-BASE-DO-PLANO-NACIONAL-DE-EDUCACAO-E-APROVADO-EM-COMISSAO.html>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

ALVARENGA, Carolina Faria. **Relações de Gênero e Trabalho Docente**: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

AMORIM, Marina Alves. O conservadorismo saiu do armário!: a luta contra a ideologia de gênero do Movimento Escola Sem Partido. **Revista Ártemis**, V. XXII, n. 1; p. 32-42, jul./ dez., 2016.

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Consumindo o "outro": branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola Básica na Virada do Século**: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p. 10-20.

_____. **Educação e Poder**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

_____. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Ideologia e Currículo.** Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p.80-98, jan./jun. 2002.

_____. **Política Cultural e Educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Trabalho Docente e Textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação Crítica: análise internacional.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil:** Porto Alegre, RS. [S.l.]: Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento; Fundação João Pinheiro; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/porto-alegre_rs>. Acesso em: 04 jun. 2018.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Loyola, 2007.

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.

BARBOSA RAMOS, Rodrigo. **Projeto Alunos em Rede - Mídias Escolares: análise sobre a construção da educomunicação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** – RS. Porto Alegre, 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Educação e Democracia: o papel do movimento feminista para a igualdade de gênero na escola. **Ex aequo**, n. 17, p. 155-165, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0874-55602008000100010>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 867/2015a (Do Sr. Izalci). Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 27 mar. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 07 fev. 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei 2731/2015b (Do Sr. Eros Biondini). Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=167269>>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar. Brasília, DF, 2015c. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2017.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei do Senado 193/2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRUM, Eliane. As mulheres que dizem não. **El País**. [S.l.], 25 dez. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/25/opinion/1514215938_126857.html>. Acesso em: 14 abr. 2018.

CANAVATE, Doris Lamus. Localización geohistórica de los feminismos latinoamericanos. **Polis: Revista Latinoamericana**, Santiago, n. 24, p. 1-13, dez. 2009. Disponível em: <<https://polis.revues.org/1529>>. Acesso em: 05 maio 2017.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Cuidado, Relações de Gênero e Trabalho Docente na Educação Infantil**: um estudo de caso na pré-escola pública. 2007. 255 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Salvador, 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cad. Pesqui.** [online]. 2009, vol.39, n.138, pp.837-866. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000300008>>. Acesso em 10 maio 2018.

CONNELL, Raewyn. **Schools and Social Justice**. Filadélfia: Temple University Press, 1993.

CORTINAZ, Tiago. **Professor intelectual**: protagonismo docente nas escolas municipais de Porto Alegre. 2011. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação e a construção de uma sociedade aberta. In: _____. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. p. 25-63.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 86, p. 5-14, 1993.

DORLIN, Elsa. El sujeto político del feminismo. In: _____. **Sexo, Género y Sexualidades**: introducción a la teoría feminista. Buenos Aires: Nova Visión, 2009. p. 67-89.

ESPAÑA, Paula Jiménez. **Pollera Pantalón**: cuentos de género. Buenos Aires: Ediciones La Mariposa y La Iguana, 2012.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys. Los desafíos de las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano en el contexto actual. In: DAZA, Mar; HOETMERY Raphael, VARGAS, Virginia (Eds.). **Crisis y Movimientos Sociales en Nuestra América**: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa. Lima, Peru: Programa Democracia y Transformación Global, 2012. p. 209-226. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/317927068/CRISIS-Y-MOVIMIENTOS-SOCIALES-EN-NUESTRA-AMERICA-CUERPOS-TERRITORIOS-E-IMAGINARIOS-EN-DISPUTA>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FEDERICI, Silvia. **Revolución em Punto Cero**: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas. Madri: Traficantes de Sueños, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Eleta de Carvalho. Mulher no magistério: uma história de embates entre espaço público e espaço privado. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 239-256, jul.-dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/viewFile/10971/7273>>. Acesso em: 12 maio 2017.

FURLANI, Jimena. **"Ideologia de Gênero"?: explicando as confusões teóricas presentes na cartilha**. Versão Revisada 2016. Florianópolis: Laboratório de Estudos de Gênero e Família (FAED, UDESC), 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0Bxw_jT3HkWUOcEJxc2dLX3VKcmM>. Acesso em: 05 jun. 2017.

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. Escola Cidadã: implementação e recriação da educação crítica em Porto Alegre. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Orgs.). **Educação Crítica**: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 380-393.

_____. 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.

_____; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO; Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. (Orgs.). **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** (Bélgica), v. 6, n. 2, p. 187-204, 2016. Disponível em: <<https://www.religionandgender.org/articles/abstract/10.18352/rg.10156/>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

GARCIA, Agnaldo; SOUZA, Eloisio Moulin de. Sexualidade e trabalho: estudo sobre a discriminação de homossexuais masculinos no setor bancário. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 6, p. 1353-1377, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122010000600005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jun. 2018.

GASTALDO, Denise; McKEEVER, Patricia. Investigación cualitativa, intrínsecamente ética? In: MERCADO, Francisco J.; GASTALDO, Denise; CALDERÓN, Carlos (Orgs.). **Investigación Cualitativa en Salud en Iberoamérica: métodos, análisis y ética**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Universidad Autónoma de Nuevo León, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

Golbspan, Ricardo Boklis. **A Disputa por Hegemonia em Ação: uma análise de julgamentos de alunos de uma escola municipal e de uma escola privada sobre qualidade na educação**. Porto Alegre, 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GOLDENBERG, M. **O Corpo Como Capital: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOMES, Rodrigo. Ministro do STF decide pela suspensão de lei alagoana baseada no Escola sem Partido. In: **Rede Brasil Atual**, 22 mar. 2017. Disponível em:

<<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/03/ministro-do-stf-decide-pela-suspensao-de-lei-alagoana-baseada-no-escola-sem-partido>>. Acesso em: 20 maio 2017.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: CÍRCULO PALMARINO. **AfroLatinoAmérica** : caderno de formação política n.1: batalha de ideias. São Paulo: Círculo Palmarino, 2011.

GOUVEIA, Valdiney V. et al. Introdução às Medidas Implícitas: conceitos, técnicas e contribuições. **Diaphora**: Revista da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p.80-92, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/50/50>>. Acesso em: 03 maio 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. El redescubrimiento de la ‘ideología’: el retorno de lo reprimido en los estudios de los medios. In: _____. **Sin Garantías**: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán-Lima-Quito: Envió Editores; IEP- Instituto Pensar; Universidad Andina Simón Bolívar, 2010a. p. 155-191.

_____. La cultura, los medios de comunicación y el ‘efecto ideológico’. In: _____. **Sin Garantías**: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Popayán-Lima-Quito: Envió Editores; IEP- Instituto Pensar; Universidad Andina Simón Bolívar, 2010b. p. 221-254.

HARTMANN, Marcel. Cotas raciais na UFRGS: ativistas negros e Reitoria fazem reunião sobre como avaliar autodeclarações. **GaúchaZH**: educação e emprego, Porto Alegre, 05 mar. 2018. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/03/cotas-raciais-na-ufrgs-ativistas-negros-e-reitoria-fazem-reuniao-sobre-como-avaliar-autodeclaracoes-cjeew181000ir01r4ukmjlsq.html>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados: Saeb (Aneb/Prova Brasil) 2013**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=9360&Itemid>. Acesso em: 03 fev. 2017.

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 01 jun. 2017.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: Bauer Martin W.; GASKELL George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002. p. 90-113.

KOVALESKI, Nadia Veronique Jourda. **Relações de Gênero entre Docentes dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e da Universidade Tecnológica de Compiègne (UTC-França): um estudo comparativo das carreiras de homens e mulheres**. Curitiba, 2014. 254 f. Tese (Doutorado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

LA MANIF POR TOUS. In: **Wikipedia**. [S.l.: Wikimedia Foundation], 2018. Disponível em: <https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Manif_pour_tous>. Acesso em: 30 mar. 2018.

LAKOFF, Robin. Linguagem e lugar da mulher. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONATANA, Beatriz (Orgs.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 13-30.

LIMA, Iana Gomes de. Caminhos teórico-metodológicos para pesquisas sobre Estado e educação: a política pública como “janela” e o uso de entrevista realista como

procedimento metodológico. In: XI Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, 2016, Curitiba. **Anais...**, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Prendas e Antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul**. 1986. 273 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1986.

MAGRO, Raquel Souza. **Professora Substituta, Auxiliar de Professor ou Professora Auxiliar... Afinal quem somos nós?**. 2008. 120 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

MALYSSE, S. Em busca dos (H)alteres-ego: Olhares franceses nos bastidores da corpolatria carioca. In: Goldenberg, M. (Org.) **Nu e Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “Escola Sem Partido”. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Orgs.). **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 15-22.

MARIANO, Silvana. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 483-506, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000300002>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MARTINS, Luísa. Arquidiocese critica meta do Plano Municipal de Educação que trata da diversidade de gênero. **Zero Hora**. Porto Alegre, 18 jun. 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/porto-alegre/noticia/2015/06/arquidiocese-critica-meta-do-plano-municipal-de-educacao-que-trata-da-diversidade-de-genero-4784312.html>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

MARTINS, Rodrigo. A bancada BBB domina o Congresso. **Carta Capital**, São Paulo, 14 abr. 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/844/bbb-no-congresso-1092.html>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

MELLO, Marco. **O Espírito, o Corpo e o Jogo: intelectuais orgânicos coletivos na ATEMPA (Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre) e suas formulações e ações em torno das políticas curriculares da Secretaria Municipal**

de Educação. 2015. 687 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

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: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>>. Acesso em: 01 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: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 05 fev. 2017.

MOELLER, Kathryn. **The Gender Effect: capitalism, feminism, and the corporate politics of development**. Oakland, California: 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 (Orgs.). **Descolonizando el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes**. Madri: Cátedra. 2008.

MONTAGNER, Maria Inez. **Mulheres e Trajetórias na Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP: vozes singulares e imagens coletivas**. 2007. 317p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP, 2007.

MONTERO, Rosa. **A Louca da Casa**. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

MOREIRA, Simone Costa. **Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio - RS**. Porto Alegre, 2013. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MORENO, Montserrat. **Como se Ensina a Ser Menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora Unicamp, 1999.

NASH, Mary. Identidades de gênero, mecanismos de subalternidad y procesos de emancipación femenina. **Revista CIDOB d'Afers Internacionals**, n. 73-74, p. 39-57, 2006.

NOVA versão da Base Nacional Curricular exclui menções a ideologia de gênero.

Diário de Pernambuco, 06 abr. 2017. Disponível em:

<http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2017/04/06/interna_brasil,698056/nova-versao-da-base-nacional-curricular-exclui-mencoes-a-ideologia-de-g.shtml>.

Acesso em: 15 maio 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, Suzana Mary de Andrade. **Uma Leitura de Histórias de Vida de Mulheres Docentes da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade do Porto**. São Cristóvão, 2014. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

OBSERVA POA. **Desenvolvimento Humano em Porto Alegre**: evolução e indicadores. Porto Alegre, Observa Poa, 2011.

PAWSON, Ray; TILLEY, Nick. **Realistic Evaluation**. Londres: Sage Publications, 2000.

PEÓN, Fortino Vela. Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. In: TARRÉS, María Luisa (Coord.). **Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social**. México: El Colegio de México: FLACSO México, 2013. p. 63-92.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 39, p. 51-71, abr. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jun. 2018.

PORTO ALEGRE (Município). Lei nº 11.858, de 25 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação (PME). Porto Alegre, RS, 2015.

PORTO ALEGRE (Município). Projeto de Lei nº 014/2015. Institui o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Porto Alegre, RS, 2015a.

RABELO, Amanda O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 57-87, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 maio 2017.

RAMOS, Maria Rita Neves. **Relações de Gênero e Docência na Educação Infantil: interfaces entre políticas públicas e abordagens pedagógicas**. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Juiz de Fora, 2016.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inez. Subversão e resistência docente: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola sem Partido. **Espaço do Currículo**, v.9, n.2, p. 249-270, maio-ago. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.v9i2.29830/16106>>. Acesso em 03 jun. 2018.

RIBEIRO, Vera Masagão. Apresentação. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Orgs.). **A Ideologia do Movimento Escola Sem Partido**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 5-8.

ROSADO-NUNES, Maria José. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTANA, Anabela Mauricio de. **Relações de Gênero, Trabalho e Formação Docente: experiências de mulheres da Escola Estadual Valnir Chagas, Aracaju/SE**. 2014. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Política Curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: recontextualização no espaço da escola**. Porto Alegre, 2012. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Graziella Souza dos; GANDIN, Luís Armando. Políticas Gerenciais Globais e suas Reverberações nas Políticas Locais: um exame a partir da experiência da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02, ago. 2013. p. 393-408.

SANTOS, Juliana de Jesus. **(Re) Pensando o Trabalho Docente e a Formação Continuada de Professores/as**: o curso gênero e diversidade na escola. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

SARDENBERG, Cecília M. B.; COSTA, Ana Alice Alcântara. Feminismos no Brasil: enunciando e canalizando demandas das mulheres em sua diversidade. *Labrys* (Edição em Português Online), v. 20, p. 1-30, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys20/brasil/cecilia.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SAUERBRONN, João Felipe Rammelt; TONINI, Karla Andrea Dulce; LODI, Marluce Dantas de Freitas. Um estudo sobre os significados de consumo associados ao corpo feminino em peças publicitárias de suplementos alimentares. **REAd. Rev. eletrôn. adm.** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 01-25, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-23112011000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr. 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2016.

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

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [SMED]. **Congresso Constituinte**: eixos temáticos. *Cadernos Pedagógicos* (4). SMED: Porto Alegre, 1995.

SILVA, Amanda da; CÉSAR, Maria Rita de Assis. A emergência da “ideologia de gênero” no discurso católico. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 46, p. 193-213, jul./dez. 2017.

SILVA, Lidiane. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: Congresso Nacional de Educação — EDUCERE, IX, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, III, 2009, Curitiba. **Anais...**, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SINDICATO DOS MUNICIPAÍRIOS DE PORTO ALEGRE. **Sindicato dos Municipários de Porto Alegre**: diretoria. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://simpa.org.br/diretoria/>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

SOARES, Vera. O feminismo e o machismo na percepção das mulheres brasileiras. In: VENTURI, Gustavo; RECAMAN, Marisol; OLIVEIRA, Sueli. **A Mulher Brasileira nos Espaços Público e Privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 162-182.

SOUZA, Angelo R. de. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, n. 2, 2009.

TEMPESTA, Orani. Nova ameaça da “ideologia de gênero”. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 08 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/sociedade-aberta/noticias/2015/06/08/nova-ameaca-da-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. **CultivEduca**. Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014; 25 jan. 2016. Disponível em: <<http://cultiveduca.ufrgs.br/4314902.3.html>>. Acesso em: 04 jun. 2018.

UNIVESP TV. História da Educação no Brasil - Aula 23 - A feminização do magistério. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yz5WuZ7iG_g&feature=youtu.be>. Acesso em 05 maio 2017.

VALDIVIESO, Magdalena. Aportes e incidencia de los feminismos en el debate sobre ciudadanía y democracia en América Latina. In: CAROSIO, Alba (Coord.). **Feminismo y cambio social en América Latina y el Caribe**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2012. p. 19-42.

VENTURI, Gustavo; GODINHO, Tatau (Orgs.). **Mulheres Brasileiras e Gênero nos Espaços Público e Privado: uma década de mudanças na opinião pública**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Edições Sesc SP, 2013.

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. Disponível em: <http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/cgs/article/view/63/pdf_8>. Acesso em: 03 jun. 2018.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Literatura**. Barcelona: Ediciones Península, 2000.

APÊNDICE A

Modelo de termo de consentimento informado apresentado às professoras participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO | PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

I Do objeto da pesquisa e compromissos da pesquisadora:

A presente pesquisa de mestrado, desenvolvida por Bruna Dalmaso Junqueira, orientada pelo Professor Dr. Luís Armando Gandin, tem como foco de investigação a relação do trabalho docente com os feminismos e os discursos deles provenientes, sendo este o foco de discussão nos grupos focais e questionários a serem aplicados. A aluna compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

As informações obtidas nesta pesquisa serão mantidas sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das participantes em nenhuma apresentação ou trabalho que venha ser publicado. A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à participante. Se, no decorrer da pesquisa, a participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade fazê-lo, sem quaisquer consequências ou prejuízos.

II Da ciência e concordância na participação do estudo e no uso dos dados

Assim, eu, _____, portadora do documento _____, declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, a respeito da presente pesquisa. Declaro ainda que autorizo que meu depoimento, fornecido através de participação em grupo focal, seja transcrito e analisado, em partes ou integralmente, pela aluna acima apresentada. Informo também estar ciente de que durante a realização da pesquisa poderão ser realizados registros escritos e audiovisuais a serem utilizados posteriormente de forma anônima como dados transcritos para a elaboração de dissertação de mestrado, artigos científicos e outras publicações futuras, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.

Declaro ter sido informada das finalidades e objetivos da pesquisa e que estou de acordo em participar do estudo, no grupo focal e preenchimento do questionário. Minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação, a qualquer momento. Estou ciente de que as informações colhidas terão caráter confidencial e só serão divulgados dados gerais das participantes da pesquisa, sem sua identificação.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017.

Participante da Pesquisa

Bruna Dalmaso Junqueira (Mestranda)
bdjunqueira@gmail.com