

Desobedecer para transformar: *trabalho docente feminista em tempos de conservadorismo*

Disobey to transform:
feminist teaching work in times of conservatism

Desobedecer para transformar:
el trabajo docente feminista en tiempos de conservadurismo

 **BRUNA DALMASO-JUNQUEIRA***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, Brasil.

RESUMO: O presente artigo, recorte de uma pesquisa mais abrangente ainda em andamento, aborda a necessária, criativa e transformadora prática feminista desenvolvida por docentes da educação básica brasileira. Diante de uma crise política, societária e pedagógica, num cenário pós-pandêmico, digital e de uma forte onda conservadora, há iniciativas de resistência respondendo aos ataques e desafios que a categoria enfrenta. Através de referenciais dos estudos educacionais críticos, dos feminismos e da ferramenta teórico-metodológica da Análise Relacional, faz-se a análise da prática de avaliação diagnóstica/dinâmica de integração de uma professora da rede estadual de ensino no interior de São Paulo. Essa prática aparentemente simples desobedece à norma hegemônica da educação tradicional e da sociedade. Nela foram observados elementos feministas, como constituição de comunidades de aprendizagem; inversão da hegemonia, centralizando no processo educativo experiências de grupos vulnerabilizados; envolvimento respeitoso e engajado de docente e discentes; legitimação de identidades dissidentes; e comprometimento coletivo com o combate às desigualdades decorrentes do preconceito.

Palavras-chave: Educação. Trabalho Docente Feminista. Conservadorismo.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos em Sociologia da Educação. Pesquisadora colaboradora dos projetos A Aliança Conservadora, o Estado e as Políticas Educacionais no Brasil e Expatriamento, Trabalho e Histórias de Vida e coordenadora do projeto de extensão Café com Profes. *E-mail:* <bdjunqueira@gmail.com>.

ABSTRACT: This article, part of a broader research that is still in progress, addresses the necessary, creative and transformative feminist practice developed by Brazilian basic education teachers. Faced with a political, societal and pedagogical crisis in a post-pandemic digital scenario and a strong conservative wave, there are resistance initiatives responding to the attacks and challenges that the category faces. Using references from critical educational studies, feminisms and the theoretical-methodological tool of Relational Analysis, an analysis of the diagnostic/dynamic integration assessment practice of a teacher from the state education network in the interior of São Paulo is made. This apparently simple practice disobeys the hegemonic norm of traditional education and society. Feminist elements were observed in it, such as the formation of learning communities; inversion of hegemony, centralizing experiences of vulnerable groups in the educational process; respectful and engaged involvement of teachers and students; legitimation of dissident identities; and collective commitment to combating inequalities resulting from prejudice.

Keywords: Education. Feminist Teaching Work. Conservatism.

RESUMEN: Este artículo, parte de una investigación más amplia aún en curso, aborda la práctica feminista necesaria, creativa y transformadora desarrollada por docentes de la educación básica brasileña. Ante una crisis política, social y pedagógica, en un escenario pospandemia, digital y de fuerte ola conservadora, hay iniciativas de resistencia que responden a los ataques y desafíos que enfrenta la categoría. Usando referencias de los estudios críticos de la educación, los feminismos y la herramienta teórico-metodológica del Análisis Relacional, se analiza la práctica de evaluación diagnóstica/dinámica de integración de una docente de la red estatal de educación del interior de São Paulo. Esa práctica aparentemente sencilla desobedece la norma hegemónica de la educación tradicional y de la sociedad. En ella se observaron elementos feministas, como la formación de comunidades de aprendizaje; inversión de hegemonía, centralizando experiencias de grupos vulnerables en el proceso educativo; participación respetuosa y comprometida de docentes y estudiantes; legitimación de identidades disidentes; y compromiso colectivo para combatir las desigualdades resultantes de los prejuicios.

Palabras clave: Educación. Trabajo docente feminista. Conservadurismo.

Introdução

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

Além disso, esse é também o tempo da chegada de uma pandemia que dizimou mais de 600 mil vidas e acelerou processos de precarização e pauperização da sociedade brasileira, muito em função da (des)condução da saúde pública e da economia por parte dos governos federal, estaduais e municipais. No campo da educação, principalmente pública, docentes e gestoras/es tentam reconstruir um modelo escolar efetivo após a devastação que meses de ensino remoto emergencial e anos de vulnerabilização de suas comunidades provocaram, além da ‘invasão’ das tecnologias digitais em uma estrutura educativa que já vinha sendo posta à prova. O contexto é de crise política, societária e pedagógica.

Diante de tantos ataques e desafios, há quem corajosamente desobedeça, crie e resista: frente ao conservadorismo e aos desafios que a pandemia e a era digital apresentam, tem se desenvolvido e expandido, em muitos espaços educativos do país, o trabalho docente feminista. Com iniciativas por vezes isoladas, mas estruturadas em interesses coletivos e transformadores, há docentes criando práticas educativas para romper as estruturas de desigualdade que historicamente sustentam a sociedade brasileira e que, ao mesmo tempo, se reatualizam em discursos e políticas conservadoras e reacionárias na última década (LACERDA, 2019). Acompanhando um fenômeno global de movimentação política on-line e face a face (PINHEIRO-MACHADO, 2019), os feminismos no Brasil se fazem presentes e ativos na resistência contemporânea – inclusive na educação.

Com dados preliminares de uma pesquisa em andamento, no presente artigo busco ilustrar a existência dessas iniciativas de trabalho docente feminista, a partir de um relato de experiência que me foi narrado. Desde a perspectiva dos estudos educacionais críticos (APPLE, AU & GANDIN, 2011) e das epistemologias feministas (hooks, 2019; 2020), venho realizando uma pesquisa de cunho qualitativo que, até o momento, coletou respostas de 107 docentes vinculadas/es/os à educação básica em escolas de diferentes estados do Brasil e, dentre elas, discuto uma que serve de ilustração do trabalho docente feminista que desobedece, cria e resiste diante da crise contemporânea.

Assim, lanço mão de um referencial teórico que discute essa realidade – em sua complexa trama de disputas por hegemonia (WILLIAMS, 2000; CATARSIS, 2019), avanços

digitais e seus desdobramentos sociais (PINHEIRO-MACHADO, 2019; GRIMALDI & BALL, 2021) – e defendo a importância de um trabalho docente que se alinhe à perspectiva feminista para que se possa transformá-la. A partir da ferramenta teórico-metodológica da Análise Relacional (APPLE, 1999), apresento a análise da prática educativa de Alex, que demonstra uma atuação docente atenta às desigualdades, engenhosa no uso dos recursos digitais e na formação de redes e sedenta por transformações na (e através da) educação.

Tempos de conservadorismo e(m) uma era digital: implicações para o trabalho docente

Embora nomeada de diferentes formas, já é consensual a existência de uma onda conservadora que, na última década, interfere não somente na condução das políticas públicas brasileiras como também afeta discursos e comportamentos presentes no cotidiano da população. Alinhada à compreensão de Samuel Huntington (1957) atualizada por Marina Basso Lacerda (2019), percebo o conservadorismo a partir de uma perspectiva situacional. Nela, entende-se que a ideologia conservadora se manifesta em resposta a enfrentamentos que se direcionem a instituições estabelecidas, de forma a defender a ordem social. Para Lacerda, o conservadorismo é “produto de intenso conflito ideológico e social [...] e] só surge quando forças sociais que desafiam a ordem estabelecida se tornam relevantes o suficiente para apresentar perigo claro e presente às instituições” (LACERDA, 2019, p. 25). Nessa perspectiva, o conservadorismo se configura como uma reação. Não espontânea, tampouco improvisada, mas uma reação organizada, articulada e teoricamente fundamentada às propostas ou conquistas de mudanças sociais (HUNTINGTON, 1957).

No caso da onda conservadora que hoje vivenciamos no contexto brasileiro, autoras como Rosana Pinheiro-Machado (2019) e a própria Marina Lacerda (2019) acusam, entre muitos fatores, os marcantes avanços dos feminismos, do movimento antirracista e do movimento LGBTQIA+ como elementos que vieram a despertar esse reacionarismo. Historicamente organizados no Brasil, esses movimentos obtiveram um crescimento inédito nas últimas décadas, contribuindo para o tensionamento e a ruptura de muitas das políticas excludentes que sustentavam – e ainda sustentam – a hierarquia social. Desde a instituição de uma Secretaria de Segurança para Mulheres, cotas sociais e raciais nas universidades até a criminalização da homofobia, muitas transformações sociais ocorridas durante os governos federais do Partido dos Trabalhadores – PT frutificaram da mobilização desses movimentos. De acordo com algumas feministas, observa-se ainda que, “impulsionada pelas novas mídias digitais, emergiu no mundo todo, mas em especial no sul global, a quarta onda feminista, que é orgânica, [e] desenvolveu-se de baixo para cima” (PINHEIRO-MACHADO, 2019, p. 170). É a esse tipo de desafio que respondem os grupos conservadores – à perturbação da ordem estabelecida que, historicamente, lhes garante privilégios.

Assim, presentes em diferentes âmbitos sociais, grupos conservadores pautam o resgate de um tempo idílico em que as instituições supostamente funcionavam, mobilizando um ideal de passado romantizado que, convenientemente, deixa de fora das conversas o caráter colonizador e exploratório que fazia com que “as coisas funcionassem” (APPLE, 2003). Nesse movimento, o campo da educação recebe imensa atenção, sendo o foco de muitos dos projetos de lei e slogans de campanha política na última década. Esse é o caso do discurso conservador sobre a ‘ideologia de gênero’, que desde os anos 2010 tem sido mobilizado como uma cruzada contra as pautas feministas, LGBTQIA+ e seus desdobramentos em busca de uma educação verdadeiramente pluralista e respeitosa da diversidade (tal qual legislado na Constituição).

Através de uma elaborada retórica que coloca docentes como potenciais doutrinadoras/es, a narrativa conservadora sobre a ‘ideologia de gênero’ tem convencido muitas pessoas sobre as ameaças que a educação sexual e pela igualdade de gênero poderia representar. Proliferaram projetos como o Escola Sem Partido, além de inúmeras leis municipais, estaduais e federais regulando e proibindo a menção a pautas como diversidade sexual e equidade de gênero nas escolas. Embora o Supremo Tribunal Federal tenha declarado inconstitucional tal proibição no ano de 2020, derrubando oito das leis em vigência naquele momento, alegando a “imposição do silêncio, da censura e [...] do obscurantismo” (HRW, 2022), é fato que esse ideário passou a habitar o senso comum da população brasileira, adquirindo status de verdade em muitos círculos sociais (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018).

Problemas reais como a precarização das escolas públicas, a falta de segurança e o aumento da violência têm sido encabeçados por grupos conservadores a partir de um viés que moraliza inseguranças, conforme coloca Flávia Biroli (GUILHOTINA, 2020). O que poderia ser interpretado como a falência de um sistema capitalista neoliberal é apresentado como uma decadência moral, que destrói as famílias e induz crianças e jovens à confusão em relação a suas identidades. Discursos como esse são largamente replicados, tendo sido uma das bandeiras que auxiliou Jair Bolsonaro a eleger-se presidente da República no ano de 2018, angariando muitos votos entre grupos religiosos fundamentalistas.

Dentre as implicações decorrentes da popularização de tal discurso, a perseguição a docentes é uma das mais marcantes. Familiares são incitados a vigiar e denunciar docentes que supostamente tentam doutrinizar crianças e jovens; nomes e endereços daquelas/es que sabidamente trabalham com temáticas de gênero e sexualidade são expostos na internet, incorrendo em perseguições e ameaças; agressões verbais e físicas são desferidas contra esses mesmos sujeitos, além de afastamentos e demissões, tanto no setor privado quanto no público. De acordo com um relatório da Human Rights Watch – HRW, a autocensura docente tornou-se consequência disso, visto que todos os 34 entrevistados/as “para este relatório expressaram medo ou cautela ao abordar material de educação sobre gênero e sexualidade em suas salas de aula devido ao contexto legal e político no Brasil” (HRW, 2022).

É muito em função da proliferação de tecnologias digitais que esse tipo de temor se manifesta. Conforme pontuam Emiliano Grimaldi e Stephen Ball (2021), as tecnologias perpassam os corpos no campo educativo e carregam uma premissa – já tomada como verdade em muitos espaços – de que trariam consigo uma ética de renovação da educação. Os autores problematizam tal crença, fazendo ver os princípios de neoliberalização da educação (e da sociedade mais ampla) que as tecnologias também podem representar. Nessa esteira, também os conservadorismos encontram espaço, instrumentalizando os meios digitais para explorar, simultaneamente, a defesa da individualidade neoliberal e a prerrogativa conservadora de que a educação deve adequar-se a seus valores. A autocensura docente responde a essas ações, visto que muitas das interações em sala de aula têm sido filmadas e compartilhadas fora de contexto em círculos virtuais com discursos de ódio.

No que diz respeito às lutas feministas e LGBTQIA+ especificamente, Jasmine Linabary e Bianca Batti apontam que as tecnologias digitais têm significado, em muito, o fortalecimento e propagação “da misoginia online e no assédio de mulheres em espaços digitais [...]”. Esse assédio muitas vezes serve para dominar, silenciar e/ou apagar vozes marginalizadas, especialmente as vozes de mulheres da diversidade” (LINABARY & BATTI, 2019, p. 253). Não é surpreendente, portanto, que professoras e professores que ousem levantar essas bandeiras em suas aulas sejam igualmente punidas/os nessa vil lógica.

Ao mesmo tempo, dados recentes também indicam que, apesar da forte narrativa conservadora, para a maior parte da população brasileira, a suposta ‘ideologia de gênero’ não figura como uma preocupação quando o tema é educação. Em pesquisa Datafolha encomendada pela Ação Educativa e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, oito em cada dez brasileiras/os concordam “que escolas devem promover o direito de as pessoas viverem livremente sua sexualidade” e 78% entendem que a escola está mais bem preparada para tratar de temas como sexualidade e puberdade do que as famílias (OLIVEIRA, 2022).

Contraditória e permeada por disputas como é (WILLIAMS, 2000), a sociedade tem situado professoras e professores em um cenário deveras polarizado, em que tanto a abertura para a diversidade e a defesa dos direitos humanos quanto a perseguição e a autocensura provocadas pelo conservadorismo interpelam sua atuação cotidiana. Conforme pontuam Luís Armando Gandin e Álvaro Hypolito, historicamente, “A educação tem desempenhado um importante papel, tanto no sentido de contribuir para a construção de uma hegemonia ideológica conservadora quanto no de reforçar movimentos contra-hegemônicos” (GANDIN & HYPOLITO, 2003, p. 59).

A educação no Brasil de 2022 comporta esse papel atualizado, diante do avanço de um conservadorismo autoritário, que cerceia liberdades e busca limitar as possibilidades de existência de acordo com suas determinações do que seja normal. Trata-se de uma contraofensiva que não apenas rechaça, mas que é capaz de matar aquela/e que pensa diferente. De acordo com Verónica Gago,

os feminismos, em sua capacidade de se tornarem maciços e radicais, representam uma ameaça aos poderes estabelecidos e ativam uma dinâmica de desobediências que se tenta conter contrapondo formas de repressão, disciplinamento e controle em várias escalas (GAGO, 2019).

A essas desobediências é que o conservadorismo responde. E são elas que caracterizam o trabalho docente feminista que defendo e analiso no presente artigo – um trabalho de urgência do ponto de vista daquelas/os comprometidas/os com uma educação efetivamente democrática e preocupada com a justiça social, tanto no que diz respeito a *o quê* se ensina quanto a *quem* e *para quem* se ensina.

Desde a perspectiva de docentes como integrantes de uma categoria organizada, interpreto os feminismos como movimento social e teórico capaz de contribuir para a manutenção e expansão das lutas da categoria por mais equidade de gênero, representatividade em organizações sindicais, condições adequadas de trabalho, valorização e remuneração justa. Autoras como Márcia Ondina Ferreira (2021) e Cláudia Vianna (1996) discutem a necessidade da incorporação das lentes de gênero e raça à prática e à estrutura sindical, que proporcionem, inclusive, o estabelecimento de pontes com uma geração contemporânea de professoras que não necessariamente se reconhecem na pauta e nas dinâmicas historicamente estabelecidas na luta sindical. No que diz respeito às condições e valorização do trabalho docente, os feminismos convocam à prática afetiva e encarnada, que reconhece a necessidade do envolvimento subjetivo (e não menos científico ou profissional em função disso) das/os docentes com suas aulas e estudantes (hooks, 2020). Reconhecer a prática docente permeada por um envolvimento apaixonado (MANICOM, 1992) e intelectual (hooks, 2020) implica em rejeitar leituras hegemônicas conservadoras e neoliberais que reduzem professoras e professores a meras/os executoras/os de currículos e práticas elaboradas por outrem (APPLE, 2003). São leituras como essas que, majoritariamente, legitimam a desvalorização, precarização e proletarização do trabalho docente.

Já da perspectiva que enfoca alunas, alunes e alunos, os feminismos aparecem como forma de construir comunidades de aprendizagem mais inclusivas, dialógicas e democráticas – no sentido de 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 ocorrem, também, na escola (hooks, 2020). 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 a compõem. Ao mesmo tempo, a partir dos feminismos, é possível provocar inversões de hegemonia, conforme explica Raewyn Connell (1993). Para a autora, essas inversões ocorrem ao se colocarem no centro dos processos educativos as preocupações de grupos socialmente vulnerabilizados, uma vez que, além da responsabilização coletiva pelo combate às desigualdades, pode-se proporcionar um aprendizado intelectualmente superior – que complexifique o olhar de

alunas, alunes e alunos para a realidade social que transcende sua própria experiência. Dos feminismos como compromisso com o combate à opressão de gênero, raça e outras formas de discriminação (hooks, 2019) é possível emanar a centralidade necessária para inverter hegemonias.

Esses são alguns dos elementos que teoricamente justificam a importância da execução de um trabalho docente feminista como forma de transformação social. Frente a uma realidade que persegue e busca silenciar uma docência crítica, os feminismos se mostram como fonte de inspiração e força. Como desobediência a um sistema que se impõe, conservador e autoritário, há docentes ousando defender bandeiras feministas em suas salas de aula. São a essas práticas que tenho me dedicado a pesquisar – pesquisa cuja metodologia apresento a seguir.

Análise relacional: uma ferramenta teórico-metodológica na pesquisa educacional feminista crítica

A pesquisa que venho conduzindo é de cunho qualitativo, circunscrita aos estudos educacionais críticos (APPLE, AU & GANDIN, 2011) e às epistemologias feministas (hooks, 2019; 2020; WEINER, 1994). Trata-se do que chamo de pesquisa educacional feminista crítica – uma fusão dos referenciais das referidas perspectivas, articulada de forma a defender uma postura de pesquisadora crítica ativista e comprometida com os princípios de um fazer científico feminista, que visam a complexificação da compreensão da realidade e, necessariamente, sua transformação.

Faço uso da ferramenta teórico-metodológica da Análise Relacional, conforme proposta por Michael Apple (1999), através da qual é possível estruturar uma pesquisa teoricamente fundamentada em referenciais críticos e na percepção da realidade social implicada no conceito de hegemonia (GRAMSCI, 2006; WILLIAMS, 2000). Nessa interpretação, aceitando a realidade social como uma dinâmica estruturada por disputas por hegemonia, em que diferentes ideologias permeiam e concorrem no senso comum, percebe-se a existência de grupos hegemônicos que pautam políticas educacionais e o cotidiano escolar. Se percebem, também, as brechas existentes para a resistência e a ruptura. Ao explorar o imbricamento entre ideologia e currículo, Apple (1999) institui uma ferramenta teórico-metodológica que contempla a complexidade da realidade assim compreendida. Para isso, o autor propõe que o trabalho de pesquisa nessa perspectiva se comprometa com as premissas da multiplicidade, do reposicionamento e da valorização das contradições.

A multiplicidade diz respeito à adesão a uma diversidade de referenciais teóricos e metodológicos. De início, é importante atentar: não se trata de um pluralismo, em seu sentido pejorativo comumente compreendido na comunidade científica. O que Apple

defende é a necessidade de um olhar que não se restrinja às percepções teóricas – e sociais, culturais e identitárias – de quem pesquisa. Assim, na busca por uma análise teoricamente rigorosa e complexa, é preciso que se busquem tantos recursos quanto forem necessários para melhor compreender as dinâmicas de poder que se desdobram nos fenômenos estudados – sejam eles situados em macro ou micro contextos. A ideia da multiplicidade de teorias está diretamente conectada ao reposicionamento, outra importante premissa da Análise Relacional. Apple afirma que, tanto quanto possível, é necessário que pesquisadoras e pesquisadores críticas/es/os façam o exercício de reposicionar-se, tentando perceber o mundo desde a perspectiva daquelas e daqueles menos favorecidos. Sendo a Análise Relacional uma postura epistemológica comprometida com a transformação da realidade, é imperativo o reconhecimento dos lugares de privilégio que ocupam os sujeitos que pesquisam a desigualdade social na e através da educação. O reposicionamento compreende reconhecer-se como ocupante de espaços de privilégio e reconhecer os sujeitos de pesquisa em suas singularidades, demandas, vivências e compreensões do mundo – inerentemente contraditórias, como as de todo sujeito social.

Por fim, então, voltamo-nos à terceira premissa da Análise Relacional: a valorização das contradições como característica inerente à vida em sociedade, perpassada por diferentes relações de poder e disputas por hegemonia. Uma vez que se compreenda o senso comum como arena de disputa de diferentes e, por vezes, antagônicas ideologias (GANDIN & HYPOLITO, 2003), a Análise Relacional dedica-se à identificação dessas mesmas percepções de mundo que coabitam grupos sociais distintos. Apple (1999) propõe uma análise que complexifique a compreensão da realidade e, por isso, que dê conta tanto de apresentar os *testemunhos da negatividade*, desvelando implicações dos avanços neoliberais e conservadores na sociedade, quanto de identificar e analisar criticamente rupturas na hegemonia manifestas nas iniciativas coletivas de resistência.

Nesse contexto, fazer uso da Análise Relacional é considerar que a educação é, sobretudo, um espaço de disputas, em que a hegemonia nunca é garantida. Embora o avanço das forças hegemônicas seja notável e nocivo, o que requer um necessário testemunho da negatividade por parte de pesquisadoras e pesquisadores críticas/es/os, é imperativo que se faça também o trabalho da documentação da resistência. Há docentes lutando e atuando projetos alternativos de educação, obtendo expressivo, ainda que frequentemente invisibilizado, engajamento por parte do alunado. Através da Análise Relacional, minha intenção com esta pesquisa educacional feminista crítica tem sido trazer ao centro do debate sobre o trabalho docente o que tem dado certo na educação básica brasileira a partir de uma perspectiva feminista. Apresento, abaixo, um exemplo desses casos no relato da prática de Alex.

Trabalho docente feminista: desobediência, criatividade e transformação

Desobedecer talvez seja um dos verbos que mais caracterizam o movimento feminista. As feministas são, com frequência, acusadas de desobediência, e elas mesmas se afirmam como desobedientes a uma ordem imposta, que excluiu e exclui a maioria das mulheres de direitos básicos. Desobedecer é infringir ordens dadas, costumes, tradições, leis que se pretendem reguladoras de comportamentos e guardiãs da convivência comum. [...] Essa ordem patriarcal precisa morrer para que formas mais libertárias surjam. Penso que por aí caminham em grandes linhas nossa percepção e interpretação das propostas do feminismo plural, que está entre nós e ao qual buscamos obedecer. Um feminismo plural com rostos diversificados, com formas de desobediência e de novas obediências diversificadas, nos convida a refletir e compreender suas pretensões e consequências sociais. (DINIZ & GEBARA, 2022, p. 205-206).

Abro esta seção do artigo com a criativa e precisa definição do verbo *desobedecer* feita por Ivone Gebara, freira e teóloga feminista, em seu livro *Esperança Feminista*, escrito em parceria com a antropóloga e ativista Debora Diniz. Nela, a autora situa a desobediência feminista como uma medida de insurgência à ordem injusta, ao funcionamento de herança patriarcal que é norma nas instituições e nas relações cotidianas e que, historicamente, aliena mulheres – e demais sujeitos dissidentes da norma – de seus direitos e seus corpos. Nas palavras de Ivone Gebara, a desobediência aparece como um movimento desejável e necessário para a transformação que, mesmo que arriscado, sustenta a possibilidade de não somente sobreviver, mas de ousar viver e relacionar-se de formas que transcendam a hegemônica.

Há, no Brasil contemporâneo, uma atuação docente que responde e se engaja nessa desobediência. Em minha caminhada como pesquisadora e militante feminista, já vinha, há alguns anos, entrando em contato com relatos de experiências e iniciativas nesse sentido, me encantando com docentes preocupadas/es/os em levar suas ganas de transformação da realidade para dentro de suas práticas pedagógicas. Como parte de minha pesquisa, então, decidi mapear e aprender com algumas/es/uns dessas/es desobedientes.

Em um levantamento através de formulário virtual², obtive retorno de 107 docentes da educação básica brasileira, que responderam ao convite para falar sobre práticas pedagógicas feministas que identificavam realizar em suas aulas. Emocionantes, criativas e potentes práticas foram-me relatadas, fazendo ver uma diversidade temática, geográfica e pedagógica sobre como e onde os feminismos têm adentrado as escolas e interpelado alunas, alunas e alunos, mesmo em tempos de autoritário e ameaçador conservadorismo na conjuntura política brasileira. Dentre os resultados obtidos, ainda sob análise, dedico-me aqui aos achados referentes ao relato de uma professora e a forma como utilizou ferramentas dos ambientes digitais que, apesar de desafiarem e dificultarem muitas das relações pedagógicas e de trabalho (GONÇALVES & SOUZA, 2022), têm também oportunizado criativas ressignificações.

Não é nova a discussão sobre a potência das mídias digitais para o estabelecimento de redes, criando conexões que antes do advento da internet não seriam possíveis. No âmbito dos movimentos sociais, essa é uma ferramenta que tem sido bem explorada nas últimas décadas, criando mobilizações muito frutíferas, como é o caso do movimento #EleNão, organizado por coletivos feministas brasileiros no ano de 2018 e que, embora não tenha barrado a eleição de Jair Bolsonaro, tem sido visto como uma articulação estratégica contra-hegemônica bem-sucedida, iniciada nas redes digitais (PINHEIRO-MACHADO, 2019).

Em uma realidade que força a incorporação dessas tecnologias – seja em função do isolamento pandêmico, seja em função das dinâmicas cotidianas que não mais permitem ignorar sua presença –, há docentes que fazem uso do espaço virtual como uma vasta estante de referências e um infinito de salas de diálogo. Mais do que isso, em consonância com as iniciativas dos movimentos sociais, há docentes desobedientes que se aproveitam da eliminação de fronteiras geográficas permitida pelos meios digitais para estabelecer pontes que têm influenciado transformações feministas em suas práticas. Esse é o caso de Alex³, participante de minha pesquisa.

Professora de Língua Inglesa em uma escola estadual no interior de São Paulo, Alex é uma pessoa branca, não-binária, na faixa dos 20-29 anos de idade, que, de acordo com as categorizações de Maurice Tardif (2000) acerca dos saberes docentes, poderia ser situada no tempo de consolidação de seus saberes profissionais. Para o autor, os primeiros anos de prática profissional “são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro” (TARDIF, 2000, p. 14). Alex encontra-se ainda nos primeiros cinco anos de experiência como professora; após a conclusão da graduação em Letras e logo no início de sua atuação como docente deparou-se com uma pandemia e o consequente ensino remoto emergencial.

Diante do isolamento, das incertezas e angústias que esse processo provocou em muitas pessoas, Alex relata ter se sentido perdida – em um “surto de pandemia”, em suas palavras. Para ela, pouquíssimas das experiências de docência durante o ensino remoto emergencial se fizeram significativas em termos de ensino/aprendizagem, por conta do pequeno envolvimento das/es/os estudantes e da fragilidade das dinâmicas pedagógicas estabelecidas como instituição. Além disso, fazia diferença e pesava seu próprio isolamento pessoal. Uma das formas que encontrou para lidar com isso e retomar seu contato com o ‘mundo lá fora’, buscando trocas com outras pessoas e voltar à ativa, foi inscrever-se em cursos virtuais de formação continuada, que começaram a surgir à medida que a pandemia avançava. Inscreveu-se em um curso ligado ao ensino de gênero e sexualidade e em outro sobre práticas freireanas de educação. Foi neles que Alex conta ter criado uma rede de contatos que eventualmente acabou se tornando uma rede de amizades.

Nas aulas e em grupos de conversa virtual no resto do tempo, Alex criou laços de sociabilidade, de troca sobre a docência e sobre a vida. Conta que encontrou duas dessas

pessoas pessoalmente há poucos meses, que foi forte e boa a sensação de enfim conhecer os corpos físicos das amigadas com quem já tinha intimidade, criada ao longo do tempo de trocas virtuais. Inscrever-se nas formações continuadas permitiu a Alex o uso das tecnologias digitais como forma de criar vínculos significativos, o que vejo como uma ruptura com a lógica individualista neoliberal, que tende a reger os usos hegemônicos dessas ferramentas (GRIMALDI & BALL, 2021). Ali, Alex constituiu uma rede não somente para agregar saberes à própria prática, como também para a própria experiência como ser social que se encontrava isolado pela chegada da pandemia.

A exploração de redes sociais como forma de informar-se sobre temas de seu interesse também foi uma estratégia bastante utilizada por Alex. E professore conta que costuma seguir no Twitter pessoas que considera inteligentes, entre elas, algumas feministas que há algum tempo ecoavam as reflexões de bell hooks. Motivado pela curiosidade, começou a aproximar-se da teoria educacional feminista da autora, citando com apreço o livro *Ensinando a Transgredir: educação como prática de liberdade* (hooks, 2013). Além desse, outro texto com o qual teve contato e que considera transformador, para si e para sua prática, foi *Pedagogia da Desobediência: travestilizando a educação*, de Thiffany Odara (2020), livro que promove o diálogo entre o feminismo negro, os saberes trans e travestis, em busca de uma educação que contemple todas as pessoas. Nessas aproximações, interpreto que Alex estava a adicionar novas referências às estantes de sua biblioteca (não necessariamente física) de educação feminista, que influenciariam a criação da prática que relatou ao participar de minha pesquisa.

A seguir, discutirei tal prática, elencando os processos que motivaram Alex a elaborá-la e de que forma vejo sua realização como uma iniciativa educativa de desobediência feminista. É importante sinalizar, entretanto, o caráter aparentemente simples e corriqueiro da atividade relatada. O que trago como exemplo não se configura uma proposta mirabolante que mobiliza metodologias diferentes ou inovadoras. Trata-se de algo que transita entre uma avaliação diagnóstica e uma dinâmica de apresentações entre estudantes e docentes. Simples. E, ainda assim, carregada de uma percepção complexa de mundo e da vontade de transformá-lo.

Alex contou-me que a inspiração surgiu de dois acontecimentos. Um deles ocorreu em um dos encontros virtuais do curso de práticas freireanas na educação, em que ouviu uma colega relatar ter feito um questionamento com discentes sobre suas religiões, como forma de aproximar-se de debates sobre a diversidade. Tocada pela ideia, Alex acabou lembrando outra vivência sua, ainda como estudante do ensino médio, em que um professor de história questionara a turma sobre a escolaridade dos familiares, buscando refletir sobre oportunidades e direitos na sociedade. As iniciativas de querer saber sobre as/es/os estudantes inspiraram Alex a pensar sua própria prática. Dali surgiria sua prática feminista. Dali e da necessidade de criar vínculos significativos com e entre seus/suas alunas, alunas e alunos.

No início do ano letivo de 2021, com a retomada do ensino totalmente presencial em sua escola, as/es/os jovens alunas/es/os do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental enchiam as salas, causando certo nervosismo e estranhamento em Alex. Em oposição ao silêncio e à falta de interação do período de ensino remoto, e docente sentiu a forte necessidade de agregar os grupos entre si e estabelecer conexões significativas. A estratégia utilizada foi a proposição de um questionário oral – algo que mobilizaria seus saberes adquiridos durante o tempo do isolamento e as inspirações da colega e do professor de história. Adaptando e qualificando a ideia com um foco de reflexão que definiu como transfeminista⁴, buscando conhecer as questões que atravessam os corpos de quem ensina, Alex contou-me como funcionou o momento do questionário.

“Pergunto se existem temas proibidos ou se há liberdade para tratar de tudo - nunca alguém disse haver - e início, quase sempre, perguntando sobre escolaridade da família (se pai e mãe, avós e avôs foram à escola básica e faculdade); pandemia (se afetou o emocional - geralmente todo mundo ou pelo menos 70% levanta a mão - e financeiramente à família); planos de ir à faculdade, se gosta e tem vontade ou, pelo menos, cabeça aberta para gostar de inglês, de ler. Continuo reiterando se posso de fato perguntar sobre tudo. Então pergunto sobre religião, do catolicismo ortodoxo e protestante primeiro, então budistas, integrantes da seicho no ie, frequentantes de religiões de matriz afroamericana (camdomblé, umbanda, jurema sagrada, etc), ateístas e agnósticos. Repito se é permitido mesmo qualquer assunto. Pergunto quem é heterossexual, homossexual (gay ou lésbica), monodissidente/multissexual (bi, pan, poli, omni...) e, finalmente, quem é cisgênero” (ALEX, 2022).

Percebo a prática de Alex como um híbrido entre uma avaliação diagnóstica e uma dinâmica de integração para inícios de momentos letivos. A concepção de uma dinâmica de integração parece-me mais fácil de ser compreendida, visto que é bastante conhecida a vivência, em pelo menos algum momento do processo de escolarização, proposta por docentes que provocam estudantes a apresentar-se, partilhando alguns elementos de suas histórias para que todes possam se (re)conhecer. No caso do questionário pensado por Alex, há uma intencionalidade que transcende a formalidade das apresentações corriqueiras e que explora elementos de complexidade e intimidade. Em suas questões, pode-se observar uma preocupação em mapear elementos de classe, religião, gênero e sexualidade que, conforme colocado pelo professore, se prestam como “oportunidade de aproximação” com os grupos.

bell hooks (2020), em *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática*, discute a própria experiência como docente e postula a importância da constituição de comunidades de aprendizagem.

ao pensar criticamente sobre o ensino, concentrei-me na sala de aula como uma comunidade de aprendizagem que exigia participação mútua da professora e dos estudantes. Fazer com que os estudantes soubessem que participavam da criação e do sustento da dinâmica construtiva da sala de aula ajudou a diminuir minha impressão inicial de que a responsabilidade de tornar a sala de aula um espaço de aprendizagem interessante era apenas minha (hooks, 2020, p. 130).

E, ainda além, hooks afirma que uma das formas de se constituir uma comunidade de aprendizagem é através do compromisso feminista de compartilhar experiências e histórias, em “um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações. Quando compartilhamos de formas que contribuem para nos conectar, conhecemos melhor uns aos outros” (hooks, 2020, p. 67). Identifico essa iniciativa na proposta de Alex. Em um movimento de resgate (ou mesmo de construção) de relações significativas na interação presencial cotidiana – em um processo que carrega o peso do difícil período de ensino remoto emergencial em função da pandemia –, Alex buscou criar pontes de conexão desde lugares constitutivos da identidade de cada sujeito. Além disso, endereçando explicitamente os impactos da pandemia, tanto no âmbito emocional das famílias das/es/os estudantes quanto no econômico, Alex abriu espaço para o compartilhamento das vulnerabilidades, das experiências e histórias capazes de abrir mentes e corações, como colocado por bell hooks. Em oposição ao individualismo e imediatismo que ditam o ritmo das interações virtuais, o movimento de aproximação proposto por Alex resgata (ou institui) uma dinâmica de trocas a partir da subjetividade, medida fundamental nesse processo pós-pandêmico das escolas.

Minha interpretação de seu questionário, entretanto, também se volta à concepção de uma avaliação diagnóstica. Para Gladys Rocha, é diagnóstica a avaliação que se realiza no início de momentos específicos da escolaridade, para compreender a apreensão de “aprendizagens relativas a processos e/ou percursos anteriores. Nessa acepção, a avaliação diagnóstica tem o objetivo de auxiliar no delineamento de pontos de partida de processos de ensino” (ROCHA, 2014). Nesse sentido, a prática de Alex é diagnóstica porque busca estabelecer terrenos comuns acerca da afinidade das/es/os estudantes com o componente curricular pelo qual é responsável, a Língua Inglesa e, ainda mais importante, acerca da realidade desses sujeitos e da própria concepção de realidade a ser partilhada naquelas aulas.

Nesse ponto, chamo a atenção para a perspectiva feminista presente na prática de Alex: em seu questionário, figuram opções de resposta que divergem da norma hegemônica. Ao questionar sobre a religião das/es/os estudantes, não é somente o cristianismo que surge como alternativa. Budismo, seicho-no-ie e religiões de matriz africana são colocadas como outras possibilidades igualmente legítimas. Ao trazer para o centro da proposta esse tipo de questionamento, Alex instaura um horizonte de possibilidades em que cada sujeito pode ter uma resposta diferente, relativizando narrativas homogeneizantes. Há, ali, um rompimento da realidade saturada (WILLIAMS, 2000; CATARSIS, 2019), movimento característico dos grupos hegemônicos, em que suas narrativas são tão fortemente legitimadas que parece não haver espaço para existências que delas divirjam.

É esse também o caso do ponto do questionário que busca levantar informações sobre gênero e sexualidade. Esse não é apenas um questionamento acerca das identidades das/es/os estudantes. Trata-se de uma avaliação diagnóstica acerca das próprias concepções

de gênero e sexualidade compartilhadas pelas turmas, algo considerado importante na prática docente de Alex. Através dela, são legitimadas existências dissidentes da norma hegemônica pelo, aparentemente, simples ato de situá-las como alternativas de um questionário. As reações ao questionamento, segundo Alex, foram variadas. Quando fala especificamente sobre cisgeneridade, e professore anuncia:

“Raramente alguém sabe o que significa tal coisa - o que me oferece a oportunidade de ensinar. O resultado é surpreendente: existem sim reclamações, mas sempre consigo convencer a sala, geralmente meninos cis ficam mais indignados que meninas cis. Porém sempre (sempre!) eles conversam comigo, me escutam e, na última vez, mesmo depois de um deles me perguntar se eu tinha ‘evidências científicas’ sobre isso, me perguntou como deveria me chamar [...]. Eu entendo esse questionário como algo que me presenteia toda vez com duas coisas. A oportunidade de demarcar a existência da cisgeneridade (o que por si só é transfeminista) e a oportunidade de aproximação. Algumas vezes a sala me volta todas as perguntas, não é tão frequente que isso aconteça logo depois, mas a [longo] prazo; no entanto é muito frequente que peçam, pelo menos no primeiro mês, que eu leve mais perguntas - por que gostam de ser sentir vistas, percebidas. É prazeroso quando nossos corpos, demandas e subjetividades são levados em consideração - e, verdade seja dita, nem sempre é suficiente para que prestem atenção em mim e na matéria como se não existisse mais nada, nem é o que acredito ser positivo. Contudo, o que sim desejo e costuma acontecer é que ganho a confiança da sala, crio um espaço de segurança e consigo que me levem em consideração quando tenho algo a dizer/construir que precisa da atenção coletiva. Apesar de nunca ser possível de dizer com certeza óssea que acertamos, eu posso dizer que construo um espaço de afeto, respeito e de humanização” (ALEX, 2022).

Para bell hooks, a entrada dos feminismos na educação é “uma verdadeira revolução” (hooks, 2020, p. 42). E de fato é. Na reflexão descrita por Alex, é possível perceber o caráter de enfrentamento às normas injustas que se manifesta em seu trabalho docente. É a desobediência feminista – transfeminista, em sua própria interpretação –, que logra duas importantes conquistas. A primeira, como bem-dito pelo professore, de ser capaz de demarcar a existência da cisgeneridade (e, por consequência, da transgeneridade): essa é uma construção complexa e disruptiva de uma ordem sexual e social historicamente estabelecida. Ser capaz de estabelecê-la como verdade junto às turmas de jovens é uma revolucionária inversão da hegemonia (CONNELL, 1993). Embora haja enfrentamentos (como o questionamento sobre e professore possuir ‘evidências científicas’ sobre cis/transgeneridade), a instituição da verdade que rompe com a narrativa hegemônica é bem-sucedida. Em uma percepção crítica e feminista de educação, o questionamento e o conflito são não somente bem-vindos, como considerados fundamentais nos contextos educativo e científico. O que ocorre, no entanto, é que a onda conservadora não se mobiliza no lugar da disputa de narrativas de forma a construir ou coexistir. A contraofensiva conservadora busca aniquilar o pensamento (e o sujeito) dissidente. Através de sua prática dialógica, Alex desobedece essa ordem injusta e violenta e é presenteada, em suas palavras, com a confiança das turmas e o respeito à própria existência.

A segunda conquista, portanto, diz respeito à constituição das comunidades de aprendizagem (hooks, 2020) que, conforme Alex, tornam-se espaços de segurança e de consideração para fazer-se ouvido. Esse espaço de segurança diz respeito também à própria identidade não-binária de Alex. Se manifestar como sujeito dissidente consiste em um ato de coragem, não somente diante do contexto conservador que vivenciamos, mas no ato de mostrar-se vulnerável como docente. Para bell hooks, “Ao nos tornarmos vulneráveis, mostramos aos estudantes que eles podem se arriscar, que podem estar vulneráveis, que podem acreditar que seus pensamentos e suas ideias receberão a consideração e o respeito apropriados” (hooks, 2020, p. 71).

Reconhecendo a conquista dessa consideração e respeito, Alex manifesta ofertar esses mesmos comportamentos para suas/seus estudantes. É expressiva sua observação quando diz ser chamada a fazer mais perguntas no primeiro mês das aulas, identificando que *“gostam de ser sentir vistas, percebidas. [E que] é prazeroso quando nossos corpos, demandas e subjetividades são levados em consideração”*. Em sua fala se manifesta o ensino apaixonado, característico do trabalho docente feminista. Longe de tentar reforçar estereótipos de uma suposta vocação à docência ou à feminilidade, autoras feministas (hooks, 2020; MANI-COM, 1992) defendem o compromisso político capaz de proporcionar prazer e inspiração no aprendizado, capaz de envolver estudantes. Nesse sentido, o ensino entusiasmado e que valoriza o prazer e o engajamento do alunado é característico de docentes feministas, que atuam mobilizadas pela busca por um mundo que desejam fazer existir – e que, mesmo nas microrrevoluções possíveis, já transformam.

Considerações finais

Como educadoras feministas, podemos celebrar com alegria. Ainda assim, devemos também despertar nosso desejo coletivo para continuar a luta por liberdade, para continuarmos a usar nosso intelecto e nossa imaginação para criar novas e libertadoras formas de saber, pensar e ser, para trabalhar por mudança (hooks, 2020, p. 178).

No contexto pós-pandêmico, muitas/es/os jovens que conseguem retornar às escolas (há as/es/os que não retornam) têm levado consigo bagagens de sofrimento e luto, aprendizagens comprometidas, pauperização e desemprego, além de uma desvinculação da instituição escolar ‘como era antes’. Como uma das causas desse cenário, figura o avanço de uma onda conservadora que pauta muitas das políticas de vulnerabilização e perseguição de minorias sociais e que se costura – mesmo que de forma contraditória – a iniciativas neoliberais no campo educacional (APPLE, 2003). É nesse contexto que se situa o presente trabalho e é a essa realidade que busquei, em alguma medida, responder.

Com referenciais clássicos dos estudos educacionais críticos e dos feminismos, junto de referências contemporâneas sobre a conjuntura brasileira, procurei ilustrar a urgência e a pertinência do trabalho docente feminista que vem sendo feito por docentes da educação básica e aos quais tenho acesso com minha pesquisa. Diante dessa crise política, societária e pedagógica, é fundamental que os saberes feministas sejam incorporados na constituição de comunidades de aprendizagem. É fundamental a desobediência à domesticação dos corpos e ao silenciamento das vozes (docentes e discentes) que as concepções neoliberais e conservadoras de uma educação vinculada às tecnologias digitais propõem (GRIMALDI & BALL, 2021).

Através do exemplo da prática feminista empenhada por Alex, busquei lançar luz tanto sobre sua criatividade docente engajada quanto sobre as possibilidades práticas de os feminismos adentrarem a educação. Esse tem sido um dos princípios de minha pesquisa, que busco defender neste artigo – o reconhecimento, a valorização e a documentação analítica de iniciativas bem-sucedidas de trabalho docente feminista. Essa é uma perspectiva também desobediente, uma vez que busca abrir espaços privilegiados e restritos do campo científico à reflexão sobre a docência real que ocorre em escolas reais (APPLE, AU & GANDIN, 2011).

Com a prática de Alex, é possível aprender sobre algumas possibilidades de inversão de hegemonia e desnaturalização de sistemas de poder. Com um questionário que indica alternativas que rompem com o entendimento hegemônico da realidade, Alex busca constituir uma comunidade de docente-discentes como lugar seguro para ensinar, aprender e existir de forma equitativa, respeitosa, levando em consideração o bem-estar e o envolvimento de todes. Mais do que isso, com sua prática, Alex também enfrenta e encoraja o enfrentamento às desigualdades geradas pelo modo hegemônico de funcionamento da sociedade. Por encontrar-se – virtualmente – com outres engajados como elu, Alex foi capaz de desenvolver esses saberes e colocá-los em prática. Por isso, encerro o presente artigo fazendo eco às palavras de bell hooks: aprendendo com a prática de Alex, celebro o trabalho docente feminista que há – e encorajo o que virá.

Recebido em: 03/08/2022; Aprovado em: 07/10/2022.

Notas

- 1 “of online misogyny and the harassment of women in digital spaces [...]. This harassment often serves to dominate, silence and/or erase marginalized voices, especially the voices of differently situated women”. Tradução livre da autora.

- 2 Por não ser este o foco do presente artigo e por ser esta uma pesquisa ainda em andamento, os procedimentos metodológicos de coleta de dados não serão detalhados. Trata-se de uma pesquisa que usa a técnica de amostragem por bola de neve (VINUTO, 2014), em que amostras não probabilísticas são obtidas via cadeias de referência. O processo iniciou com o envio do formulário para sujeitos que sabidamente se encaixavam no perfil de participantes (docentes que, por conhecimento da pesquisadora, realizam práticas pedagógicas feministas e instituições que apoiam esse tipo de prática, como coletivos, sindicatos etc.) e, a partir desses sujeitos, tidos como ‘sementes’, solicitou-se o envio para outros potenciais participantes, que pudessem seguir ‘semeando’ a pesquisa, criando assim uma bola de neve de respostas. O formulário ficou disponível para a coleta de fevereiro a abril de 2022 e o conjunto de respostas válidas corresponde ao universo de 107 participantes, residentes em 16 estados e o Distrito Federal, com práticas relatadas distribuídas em escolas de 75 cidades diferentes do Brasil.
- 3 Nome fictício adotado para preservar o anonimato de participante.
- 4 Considerado uma das vertentes dos feminismos interseccionais, o transfeminismo contrapõe-se à ideia de universalidade presente em um feminismo hegemônico, que tem como sujeito protagonista (ou único) a mulher cisgênera. É um feminismo que reconhece a violência produzida pelo sistema binário de gêneros – feminino/masculino – e reivindica a garantia de direitos a corpos que neles não se encaixam. Ao demarcar a existência da transgeneridade, o transfeminismo demarca, por consequência, a cisgeneridade: termo que “emerge para designar a experiência das pessoas que possuem uma identificação com o gênero atrelado e assignado ao nascer, além de [denotar] uma visão que naturaliza e dicotomiza as experiências, posto que cis seria o oposto de trans, por assim dizer” (SILVA, SOUZA & BEZERRA, 2019, p. 3).

Referências

- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora, 1999.
- APPLE, Michael W. *Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michael W.; AU, Wayne & GANDIN, Luís Armando. *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CATARSIS. Buenos Aires: Colectivo Catarsis: Instituto de Estudios de América Latina y El Caribe, v. 1, n. 1, 1 maio 2019.
- CONNELL, Raewyn. *Schools and Social Justice*. Philadelphia: Temple University Press, 1993.
- 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”*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- DINIZ, Debora; GEBARA, Ivone. *Esperança Feminista*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. “Falar sobre gênero é falar lá no oito de março” – trajetórias de mulheres sindicalistas e seus posicionamentos sobre a importância do gênero no sindicato e na escola. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 335-360, jan./abr. 2021.
- GAGO, Verónica. Cartografar a contraofensiva: o espectro do feminismo. *Nueva Sociedad: democracia y política en América Latina*, Buenos Aires, n. 2019, dez. 2019. Disponível em: <<https://nuso.org/articulo/cartografar-contraofensiva-o-espectro-do-feminismo/>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

- GANDIN, Luís Armando & 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, p. 59-82, 2003.
- GONÇALVES, Renata & SOUZA, Edvânia Ângela de. Somos todes youtubers? Indústria 4.0 e precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *Serviço Social & Sociedade*, n. 144, p. 33-51, 2022.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- GRIMALDI, Emiliano & BALL, Stephen. The blended learner: digitalisation and regulated freedom - neoliberalism in the classroom. *Journal of Education Policy*, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 393-416, 2021.
- GUILHOTINA #83: [Entrevista com Flávia Biroli]. [Locução de]: Bianca Pyl e Luís Brasilino. *Le Monde Diplomatique Brasil*, 11 set. 2020.
- hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF/ Martins Fontes, 2013.
- hooks, bell. *Teoria Feminista: da margem ao centro*. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- hooks, bell. *Ensinando o Pensamento Crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- HUMAN RIGHTS WATCH – HRW. “Tenho medo, esse era o objetivo deles”: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. [S.l.], *Relatório*, 2022. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942>>. Acesso em: 02 nov. 2022.
- HUNTINGTON, Samuel. Conservatism as an ideology. *The American Political Science Review*, n. 51, p. 454-473, 1957.
- LACERDA, Marina Basso. *O Novo Conservadorismo Brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. Porto Alegre: Zouk, 2019.
- LIMA, Iana Gomes de & HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, 2019.
- LINABARY, Jasime & BATTI, Bianca. “Should I even be writing this?”: public narratives and resistance to online harassment. In: GING, Debbie; SIAPER, Eugenia (Eds.). *Gender Hate Online: understanding the new anti-feminism*. Dublin: Palgrave MacMillan, 2019. p. 253-276.
- MANICOM, Ann. Feminist pedagogy: transformations, standpoints, and politics. *Canadian Journal of Education*, n. 17, v.3, p. 365-389, 1992.
- ODARA, Thiffany. *Pedagogia da Desobediência: travestilizando a educação*. Salvador, Devires, 2020.
- OLIVEIRA, Andrezza de. Ideologia de gênero não é preocupação para maioria, diz Datafolha. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 02 jul. 2022. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/07/ideologia-de-genero-nao-e-preocupacao-para-maioria-diz-datafolha.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2022.
- PINHEIRO-MACHADO, Rosana. *Amanhã Vai Ser Maior: o que aconteceu com o Brasil e as possíveis rotas de fuga para a crise atual*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- ROCHA, Gladys Avaliação diagnóstica. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: < <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/gladys-rocha>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SILVA, Felipe Cazeiro da; SOUZA, Emilly Mel Fernandes de & BEZERRA, Marlos Alves. (Trans) tornando a norma cisgênera e seus derivados. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 1-12, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o Autoritarismo Brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VIANNA, Cláudia Pereira. Magistério paulista e transição democrática: gênero, identidade coletiva e organização docente. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 3, p.75-85, set./dez. 1996.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

WEINER, Gaby. *Feminisms in Education: an introduction*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1994.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y Filosofía*. Barcelona: Ediciones Península, 2000.