

EDUCAÇÃO

V.10 • N.3 • Publicação Contínua - 2022

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2022v11n2p123-142



O QUE AS PROFESSORAS FAZEM COM A POLÍTICA? INTERPRETAÇÕES CRÍTICAS, FEMINISTAS E ANTIRRACISTAS DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

WHAT DO TEACHERS DO WITH POLICIES? CRITICAL, FEMINIST AND ANTIRACIST INTERPRETATIONS OF AN IN-SERVICE TRAINING POLICY

¿QUÉ HACEN LAS DOCENTES CON LA POLÍTICA? INTERPRETACIONES CRÍTICAS, FEMINISTAS Y ANTIRRACISTAS DE UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN CONTINUA

Bruna Dalmaso-Junqueira¹
Rúbia Taís Johann²
Luís Armando Gandin³

RESUMO

Desde uma perspectiva crítica e feminista dos estudos educacionais, este artigo analisa um projeto educacional desenvolvido por meio de uma política de formação continuada. Dos três contextos do Ciclo de Políticas, dedicamo-nos a estudar o contexto da prática, uma vez que é nele em que a política passa a ser interpretada e recriada por diferentes sujeitos ou instituições. Na política Saberes em Diálogo, da Rede Municipal de Ensino de Canoas, RS, em parceria com a Universidade La Salle, identificamos um grupo de professoras desenvolvendo um projeto interdisciplinar de educação crítica, feminista e antirracista. A partir da ferramenta teórico-metodológica da análise relacional, documentamos e analisamos o projeto “Estrelas Além do Tempo” a partir de suas características como prática transformadora e de sua manifestação como reflexo dos princípios de horizontalidade e flexibilidade da política.

PALAVRAS-CHAVE

Ciclo de Políticas. Educação Crítica. Educação Feminista. Formação Continuada de Professores. Análise Relacional.

ABSTRACT

From a critical and feminist perspective of educational studies, this article analyzes an educational project developed through an in-service education policy. Out of the three contexts of the Policy Cycle, we focused on the context of practice, since it is in this context that the policy is interpreted and recreated by different subjects or institutions. In the Saberes em Diálogo (Knowledge in Dialogue) policy, an initiative from the Municipal Education Secretariat of Canoas, RS, in partnership with La Salle University, we identified a group of teachers developing an interdisciplinary project of critical, feminist and anti-racist education. Using the theoretical-methodological tool of relational analysis, we documented and analyzed the project “Estrelas Além do Tempo” (Hidden Figures) and its characteristics as a transforming practice and its manifestation as a reflection of the principles of horizontality and flexibility of the policy.

KEYWORDS

Policy Cycle. Critical education. Feminist education. In-service education policy. Relational Analysis.

RESUMEN

Desde una perspectiva crítica y feminista de los estudios educativos, este artículo analiza un proyecto educativo desarrollado a través de una política de educación permanente. De los tres contextos del Ciclo de la Política, nos dedicamos a estudiar el contexto de la práctica, ya que es en este contexto donde la política es interpretada y recreada por diferentes sujetos o instituciones. En la política Saberes em Diálogo, de la Red Municipal de Educación de Canoas, RS, en alianza con la Universidad La Salle, identificamos un grupo de docentes desarrollando un proyecto interdisciplinario de educación crítica, feminista y antirracista. A partir de la herramienta teórico-metodológica del análisis relacional, documentamos y analizamos el proyecto “Estrelas Além do Tempo” desde sus características como práctica transformadora y su manifestación como reflejo de los principios de horizontalidad y flexibilidad de la política.

PALABRAS CLAVE

Ciclo de políticas. Educación crítica. Educación feminista. Política de formación continua. Análisis relacional.

1 INTRODUÇÃO

O ano é 2022 e a Constituição Federal brasileira completa 34 anos. Em seu artigo 206, figura o princípio da liberdade de ensinar e de aprender (BRASIL, 2002), que tem sido constantemente ameaçado pelo avanço de políticas neoconservadoras e neoliberais nos contextos educacional e político mais amplo do Brasil (BIROLI; VAGGIONE; MACHADO, 2020; LIMA; HYPOLITO, 2019). A propagação de discursos políticos e a instauração de políticas que desacreditam a educação sobre gênero e sexualidade (HUMAN RIGHTS WATCH [HRW], 2022), além da disseminação de um pensamento antigênero e antifeminista no senso comum (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018), têm desencadeado uma série de nefastas consequências no campo educacional.

Para professoras e professores especificamente, tais políticas têm representado um forte impacto na saúde mental, em que a insegurança e o medo passam a integrar seus sentimentos cotidianos, muitas vezes sendo concretizados tanto em demissões injustas quanto em violências verbais e físicas. Nas palavras abaixo, de um professor entrevistado pela *Human Rights Watch*, vê-se os reflexos dessa realidade.

O clima era horrível na sala de aula, havia tanta tensão. Fiquei com medo de ser filmado. Na verdade, um dia descobri que um aluno estava me filmando na sala de aula. Antes, eu falava sobre questões de sexualidade e gênero quando ensinava sobre arte brasileira, também sobre escravidão e racismo, mas agora não tenho coragem de fazê-lo. (HRW, 2022, on-line).

Diante de uma conjuntura que ameaça não somente a educação que se proponha democrática, mas a própria democracia, reconhecemos também a existência de movimentos de ruptura. De contradições e conflitos é permeado o campo educacional e as brechas para a resistência são cotidianamente exploradas por muitas professoras e professores em salas de aulas reais, em escolas reais, muito embora suas ações sejam constantemente invisibilizadas. A partir de uma perspectiva crítica (APPLE; AU; GANDIN, 2011) e feminista (hooks, 2019; 2020) dos estudos educacionais, o presente artigo se compromete com a análise de uma dessas manifestações da coragem e da criatividade docente, fazendo o necessário movimento da pesquisa ativista, que documenta, analisa e busca aprender com aquilo que tem sido feito no caminho da transformação social.

Desenvolvemos aqui a análise de um projeto educacional interdisciplinar circunscrito a uma política de formação continuada e baseamo-nos no ciclo de políticas para delimitar o âmbito de análise. Dos três contextos formulados por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992) – de influência, de produção de texto e da prática –, dedicamo-nos a estudar o terceiro, uma vez que é no contexto da prática em que a política passa a ser interpretada e recriada, a partir das experiências, valores, histórias e propósitos de cada sujeito ou instituição (BALL, 1994; LOPES; MACEDO, 2011). Foi ali que observamos a política estudada sendo transformada por professoras em espaço de educação crítica, feminista e antirracista.

O artigo parte de um breve panorama histórico e conceitual do Projeto Saberes em Diálogo, política de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Canoas, RS, em parceria com o Programa

de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. São explorados seus propósitos de qualificação da educação básica a partir da aproximação de universidade e escolas, além do exercício de olhares reflexivos acerca das práticas docentes.

Em seguida, apresentamos os aportes teóricos e metodológicos que respaldam e orientam a pesquisa e a análise realizadas. É dado enfoque especial para a perspectiva educacional crítica (APPLE; AU; GANDIN, 2011), as tarefas decorrentes para pesquisadoras que com ela se comprometem e o posicionamento epistemológico feminista e relacional (hooks, 2019; WEINER, 1994; APPLE, 1999) por nós adotado. Por fim, então, apresentamos a análise relacional de um projeto educacional com que nos deparamos no processo de estudo do contexto da prática.

Apresentamos, entendendo a política dos Saberes em Diálogo como potencializadora de iniciativas contra-hegemônicas e transformadoras, as oportunidades criadas por professoras e professores para endereçar demandas culturais, sociais e pedagógicas da realidade escolar em um trabalho reflexivo, coletivo e dialógico. Trata-se do projeto interdisciplinar “Estrelas Além do Tempo: discutindo questões de gênero e raça nas Ciências” e os seus desdobramentos a partir da política.

Os dados apresentados neste artigo advêm de entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras responsáveis pelo projeto “Estrelas Além do Tempo” e de publicações por elas realizadas, em que narram a experiência de concepção e atuação do projeto estudado. Com nossa análise, pretendemos visibilizar o fazer crítico e feminista de docentes que, muito frequentemente, têm seu trabalho desvalorizado e descreditado. Em um contexto social de disputas e crescentes ataques neoconservadores e neoliberais, buscamos demonstrar que há resistência na educação básica. E que ela também se utiliza de políticas educacionais para dar contornos feministas ao que se entende como propósito educativo e societário.

2 O PROJETO SABERES EM DIÁLOGO

O Saberes em Diálogo é um projeto de formação continuada de professores/as desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino (RME) de Canoas em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle. Por meio de compromissos mútuos, a parceria anuncia buscar a qualificação da educação básica, aproximando universidade e escolas e direcionando seu olhar à docência, às práticas pedagógicas e à pesquisa em educação, sob uma visão investigativa e reflexiva acerca da escola (MACHADO; LEDUR; SILVA, 2018). Tal projeto foi escolhido como campo empírico da pesquisa de mestrado de uma das autoras⁴ (JOHANN, 2021), devido à própria participação como professora vinculada à RME nessa formação. Na oportunidade, a autora conheceu inúmeras práticas pedagógicas com potencial crítico e transformador, o que, inclusive, a encorajou a desenvolver um trabalho mais crítico em sua própria prática docente.

4 Como forma de integrar um movimento de linguagem não-sexista, em um esforço de reparação histórica pelo apagamento sistemático de autoras mulheres, o presente artigo faz uso da flexão de gênero no feminino para a generalização de coletivos compostos majoritariamente por mulheres. Assim, embora a autoria do artigo seja de duas mulheres e um homem, referimo-nos ao grupo como “autoras”.

A partir das contribuições de Ball (2011) e Lopes e Macedo (2011), identificamos o projeto Saberes em Diálogo como uma política educacional. Como esses autores, compreendemos políticas educacionais de forma complexa e distinto de uma normativa estática e neutra a ser implementada. Políticas não “dizem” o que deve ser feito, mas “[...] criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (BALL, 2011, p. 45).

Desse modo, uma resposta precisa ser construída em meio a contraposições e desafios, o que envolve uma ação social e criativa. A política é, então, uma “estrutura desestruturada” e híbrida, em que a relação entre seus contextos não é linear, considerando os embates entre estrutura, ação, negociação e reinterpretação com os sujeitos envolvidos. Cada política tem efeitos diferentes em diferentes realidades e suas especificidades (LOPES; MACEDO, 2011).

Como proposta de formação continuada, a política do Saberes em Diálogo é permeada de singularidades. A partir de princípios de horizontalidade e flexibilidade, ela propõe que professores e professoras realizem uma pesquisa partindo de um problema do cotidiano escolar, oferecendo diferentes estratégias de trabalho em torno deste objeto.

O enfoque na pesquisa docente surge junto da criação da política, no ano de 2017, a partir da constatação da RME de que uma quantidade significativa de suas/seus docentes possuía pós-graduação *stricto sensu* e da promoção de um seminário para que suas pesquisas fossem socializadas entre si. Essa foi a primeira edição do Saberes em Diálogo que, ao receber uma avaliação positiva, formou então uma comissão organizadora buscando dar continuidade à proposta. Um coletivo de professoras/es, representantes da RME, da Unilasalle e das escolas municipais compunham a comissão, que propunha a (re)construção contínua e coletiva do projeto (CANOAS, 2020).

Nas edições seguintes, professoras e professores foram convidadas/os a produzir conhecimento por meio da análise reflexiva sobre sua prática pedagógica, realizando pesquisas sobre seu cotidiano escolar. Segundo documentos da política, a proposta consiste em um trabalho sistemático de livre adesão, preocupado com a “[...] problematização, fundamentação teórica e definição de um percurso metodológico [que] possibilita que ‘relatos de experiência’ sejam qualificados e se constituam em produção de conhecimento pedagógico” (CANOAS, 2020b, on-line).

Nessa esteira, a compreensão de pesquisadoras/es sobre a política é de que o Saberes em Diálogo se propõe não somente a potencializar práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelas professoras e professores – e muitas vezes abrir possibilidades de enfrentamento de situações emergentes –, como também as/os provoca a serem verdadeiros produtores de conhecimento (JOHANN, 2021; MACHADO; LEDUR; SILVA, 2018). Em seus propósitos, figuram a valorização e o reconhecimento dos saberes da docência, tão frequentemente deslegitimados (CANOAS, 2020, on-line).

Conforme mencionado, a participação das/os docentes se dá por livre adesão, a partir de convites gerais feitos pela RME. Em 2017, participaram 49 professoras e professores e, no ano seguinte, este número chegou a 287 inscritos. Nas edições mais recentes do projeto, que segue ocorrendo anualmente, foram criadas novas modalidades de participação além da individual, possibilitando que grupos de colegas possam inscrever-se juntos, ou de modo coletivo a representar sua escola, em projetos inter-escolas, ou mesmo enquanto rede de ensino.

A partir do convite aberto a todas/os docentes vinculadas/os à RME, a dinâmica de atuação da política conta com várias etapas, das quais destacamos: a) realização de reuniões ampliadas de formação coletiva; b) formação de grupos de estudos, em que docentes, separados/as por temática de interesse, se reúnem regularmente para diálogo e formação, c) oferta de orientações remotas individualizadas, conduzidas por membros da comissão; e d) realização do Seminário Final do Saberes em Diálogo, em que as pesquisas e narrativas pedagógicas são compartilhadas a comunidade de participantes (CANOAS, 2020).

Ao longo das edições, alguns princípios emergiram e passaram a estruturar o projeto, de acordo com a comissão organizadora. Enfatizamos aqui os princípios do protagonismo docente, da horizontalidade, do trabalho colaborativo na formação entre pares, do registro e visibilidade das práticas docentes, do foco nas demandas do cotidiano, da adesão espontânea, do pertencimento, acolhimento e afetividade (Idem). Tais princípios, assim como a própria singularidade do processo de formação continuada do Saberes em Diálogo, têm despertado o interesse científico crescente de pesquisadoras/es da área da educação (SILVA; MACHADO, 2018; 2020; 2021; MACHADO 2021; JOHANN 2021). Em 2019, a política recebeu também destaque em produção da Unesco como uma experiência inovadora na formação docente continuada (GATTI *et al.*, 2019). Porque percebemos também a potência transformadora da iniciativa, dedicamo-nos, então, a aprofundar o olhar analítico ao seu contexto da prática. Para tal, fundamentamo-nos no aporte teórico e metodológico apresentado a seguir.

3 APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO

Nossas lentes para compreender o mundo e, mais especificamente, a educação, advêm da tradição dos estudos educacionais críticos, circunscritos à Sociologia da Educação, e da noção neomarxista de hegemonia (GRAMSCI, 1999 [1926-1937]; WILLIAMS, 2000). Por meio delas, comprometemo-nos com uma perspectiva que situa a educação como espaço tramado por disputas e contradições, como espaço social que produz e reproduz relações de poder e que é perpassado por constantes conflitos de propósitos e projetos societários. A educação crítica preocupa-se em investigar as formas pelas quais a política e a prática educacionais estão conectadas às relações de poder desiguais e exploratórias “[...] e às lutas contra tais relações - na sociedade como um todo” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 15). É desse lugar teórico que partimos.

Nessa perspectiva, entendemos que fenômenos sociais de contextos locais são ancorados e fortemente constrangidos por relações do contexto macrossocial (Idem). Segundo Paulo Freire, essa compreensão é primordial para qualquer professora ou professor. Uma citação sua, ainda de 1988, é exemplar para isso. À época, Freire provocava e convocava o fazer docente crítico ao tensionar que poder-se-ia pensar que é possível ser uma excelente professora ou

[...] um excelente professor, ou simplesmente um professor, sem ter que pensar profundamente a respeito do relacionamento que o objeto de seu ensino tem com outros objetos.

Na verdade, isto não é possível. Não é viável escrever ou conversar sobre contextos ou temas, ou ensiná-los de maneira isolada, sem levar seriamente em consideração as forças culturais, sociais e políticas que os moldam. (FREIRE, 1988, p. ix).

Não é possível, portanto, uma docência isenta de percepções de mundo e de projetos societários circunscritos à subjetividade desses/as mesmos/as docentes (por mais que se levantem bandeiras de uma “Escola sem Partido”). Sob essa perspectiva freireana, buscamos então visibilizar justamente o que compreendemos serem manifestações contemporâneas de uma docência intencionalmente crítica na educação básica. Observamos, a partir de nossas pesquisas, professoras e professores desenvolverem de forma corajosa práticas pedagógicas comprometidas com um entendimento progressista de sociedade, com a promoção da justiça social (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018; JOHANN, 2021).

De forma corajosa, afirmamos, porque, conforme dito de início, têm sido constantes as perseguições e ataques à liberdade de cátedra, ameaçando professoras e professores que supostamente estariam doutrinando estudantes nas escolas do país (MERCADANTE, 2021). Caracterizados pela formação de alianças estratégicas, diferentes e até contraditórios grupos sociais e políticos têm buscado (e muitas vezes logrado) executar reformas educacionais baseadas em valores neoconservadores e neoliberais (APPLE, 2016; LIMA; HYPOLITO, 2019). Alguns exemplos marcantes disso têm sido as pautas da militarização das escolas, da centralidade em testes padronizados, da implementação do ensino domiciliar e da cruzada contra a chamada “ideologia de gênero” nas escolas (LACERDA, 2019).

Apesar desse cenário que vulnerabiliza uma categoria já fortemente prejudicada pela intensificação, proletarização e desvalorização, há resistência. E é corajosa. Historicamente organizada, a categoria docente destaca-se não somente por sua articulação em greves, mas também pela atuação de muitos professores e professoras que vêm ocupando um importante lugar de resistência e de luta contra as políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras (CARLSON; APPLE, 2000; GANDIN, 2002). É de nosso profundo interesse trazer à superfície essas iniciativas contra-hegemônicas que muitas vezes são invisibilizadas.

Ao mapear a educação crítica, Michael Apple, Wayne Au e Luís Armando Gandin (2011) sistematizam oito tarefas a serem consideradas por pesquisadoras e pesquisadores que se proponham ao trabalho nessa perspectiva. Dentre elas, destacamos três com as quais nos comprometemos diretamente no presente trabalho. Inicialmente, incorporamos a tarefa de documentar e socializar práticas transformadoras desempenhadas por professoras e professores “[...] em escolas concretas, em sua luta diária. É crucial sistematizá-las, analisá-las, criticá-las e aprender com seus acertos e erros neste projeto de uma educação mais justa” (GANDIN, 2011, p. 26).

Em consonância com tal compromisso, nos ancoramos em uma premissa do movimento e dos estudos feministas, em que o compartilhamento de experiências é exaltado como ferramenta de empoderamento político e intelectual. Ao tornar coletivo o que pode parecer pessoal e único, é possível fortalecer não somente a criação de pontes de confiança, mas a expansão de horizontes de possibilidades de agência no mundo (BIROLI, 2013; COLLINS, 2019).

Para além disso, uma vez comprometida com essa ação de “secretariamento” (APPLE; AU; GANDIN, 2011), é tarefa de uma pesquisadora crítica analisar contradições e espaços de ação possíveis.

É fundamental “[...] examinar criticamente as realidades atuais com um modelo conceitual/político que enfatize os espaços nos quais ações contra-hegemônicas possam se realizar ou de fato se realizem” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 150). Nesse sentido, dedicamo-nos à análise de um projeto transformador que se desenvolveu no espaço propiciado por uma política educacional e, conforme ficará explicitado adiante no texto, procuramos manter esse compromisso crítico firme, analisando o complexo e potente contexto que desencadeia e que é afetado por essas ações.

Pessoalmente comprometidas com a perspectiva feminista de compreensão do mundo, adotamos também uma terceira tarefa daquelas sistematizadas pelos autores. Trata-se do compromisso da acadêmica ativista (APPLE; AU; GANDIN, 2011). Cientes do espaço privilegiado que possuímos em um círculo acadêmico e científico, e preocupadas com uma educação que desafie modos hegemônicos de existir (e ensinar e aprender), devemos abrir espaços de visibilidade e agir em consonância com os movimentos sociais que inspiram e/ou apoiam nosso trabalho. Assim, decidimos por secretariar e analisar criticamente práticas pedagógicas ancoradas em perspectivas feministas que foram observadas na política do Projeto Saberes em Diálogo, por compreendê-las inseparáveis do desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora.

Estar comprometida com a perspectiva feminista – ou defender os feminismos – consiste em dispor-se a combater a opressão sexista. Essa é uma opressão entendida de forma estrutural, já que limita as possibilidades de existência de quem por ela é afetada. Ela não é a única. Defender o feminismo, desde nossa compreensão, significa integrar-se a um movimento que nos convoca a “[...] erradicar os fundamentos e as causas culturais do sexismo e de outras formas de opressão social” (hooks, 2019, p. 66).

Por meio dos feminismos, somos convocadas à complexificação do olhar para a realidade, uma vez que processos sociais e culturais historicamente naturalizados passam a ser problematizados e combatidos (WEINER, 1994; BIROLI, 2013). No âmbito da pesquisa educacional, a epistemologia feminista deriva da experiência e se enraíza na prática (WEINER, 1994) e é parte de nossa experiência o saber de que, em uma crescente onda global, os feminismos têm sido cada vez mais popularizados, sendo responsáveis por inúmeras conquistas sociais por direitos humanos (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019) – tendo contribuído para a redemocratização de nosso próprio país, inclusive (BRABO, 2008).

Nesse sentido, nos valemos dos referenciais dos estudos feministas, de mulheres e de gênero, ao mesmo tempo em que observamos avanços desse movimento teórico e político se manifestarem no contexto da prática da política que estudamos.

Para compreender o fenômeno a que nos referimos, lançamos mão das ferramentas teórico-metodológicas do Ciclo de Políticas e da Análise Relacional, ambas complementares e que compõem a perspectiva epistemológica de nossa análise. O Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992) permite uma leitura do movimento da política, valorizando seu processo.

É um modelo de análise que oportuniza espaços para as reinterpretações dos sujeitos, rejeitando a ideia de uma implementação estática e padronizada, tal qual a definição que antes adotamos. “Distante da intenção de ser um método de exame de políticas, essa abordagem objetiva analisar e compreender como tais políticas ganham vida” (VÁSQUES, 2020, p. 76). Para Bowe, Ball e Gold (1992), as políticas podem ser analisadas a partir de três contextos interrelacionados: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

O contexto de influência é o lugar em que a política normalmente se inicia, no qual são construídos os discursos e estabelecidos os princípios básicos que a orientam (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Em meio à disputa por poder de partidos políticos, grupos privados e esferas de governo, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia (LOPES; MACEDO, 2011). O contexto da produção de texto, por sua vez, se dá quando os textos de representação das políticas são produzidos.

Apesar de haver uma intencionalidade e expectativa nessa produção, a abordagem do Ciclo de Políticas anuncia que os textos não são capazes de controlar os significados que são a eles atribuídos, pois podem ser rejeitados, mal-entendidos e interpretados de diferentes formas no contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992). O contexto da prática, por fim, consiste no momento em que a política se efetiva nos espaços aos quais era destinada desde o princípio, e onde passa a ser interpretada e recriada por sujeitos e suas instituições a partir das experiências, valores, histórias e propósitos do que (quem) a atua.

Considerando que a política não é linear e os contextos estão relacionados (LOPES; MACEDO, 2011), não desconsideramos os contextos de influência e de produção de texto em nossas análises. No entanto, tendo como sujeitos primordiais professoras e professores participantes da política que a interpretam e traduzem em seu cotidiano e em suas pesquisas, nosso foco nesta produção está no contexto da prática da política educacional do Saberes em Diálogo. É no contexto da prática que passamos a perceber esta política como potencializadora de iniciativas de educação feminista, crítica e antirracista. Daí a iniciativa de realizarmos a análise relacional de uma das práticas educativas com que nos deparamos durante esse processo, bem como sua relação com a política.

A análise relacional, portanto, consiste tanto na postura epistemológica que surge a partir dos estudos educacionais críticos, quanto na ferramenta metodológica conceitual por nós escolhida, por meio da qual vimos construindo uma tradição de pesquisa no Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociologia da Educação (GEPSE/UFRGS), sob orientação do professor Luís Armando Gandin. Assim como (e junto com) o Ciclo de Políticas, a Análise Relacional também compreende as políticas educacionais a partir de sua inserção em contextos específicos e de seus desdobramentos em processo, de forma não-determinista.

Segundo Michael Apple, a análise relacional enfatiza os aspectos ideológicos, as relações de poder e as conexões entre cultura e relações de produção que se dão dentro e fora da escola – buscando o constante tensionamento entre os microcontextos estudados e os macrocontextos de que fazem parte (APPLE, 1999; GANDIN, 2011). Seu uso prevê uma multiplicidade de teorias, categorias e métodos de análise, uma vez que identifica a insuficiência de teorias que se proponham a dar conta da interpretação da realidade de forma absoluta, ou mesmo determinista.

Em nosso caso, abraçamos a costura dos referenciais teóricos feministas e de gênero aos dos estudos educacionais críticos, além do quadro conceitual-metodológico do ciclo de políticas. Da multiplicidade é importante que não se deduza o ecletismo teórico, uma vez que tanto os referenciais usados devem complementar-se quanto o rigor teórico é requisito da profundidade a que se propõe a análise relacional.

Outro elemento fundamental dessa ferramenta teórico-metodológica é o reconhecimento da contradição, que possibilite a produção de conhecimento complexo e enriquecedor para a transformação da realidade. Como espera-se ser possível perceber, a análise relacional está profundamente amalgamada às tarefas da pesquisadora crítica anteriormente anunciadas e, no caso da presente análise,

costurada à abordagem do Ciclo de Políticas, e poderá ser mais largamente compreendida à medida que for apresentada a seção a seguir, dos resultados de nosso trabalho.

A análise das interpretações que se manifestam no contexto da prática da política do Saberes em Diálogo, a partir das lentes apresentadas, implica na identificação e reflexão acerca dos projetos societários que se manifestam por meio dela, assim como de suas complexidades, contradições, desafios e potências. Implica também em levar em conta os sujeitos que a atuam e suas relações com o contexto em que se situam. Tendo isso em mente, partimos para a apresentação das análises de um projeto desenvolvido a partir da vinculação com a política.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: O QUE AS PROFESSORAS FAZEM COM A POLÍTICA?

Dentre as muitas práticas a que tivemos acesso, selecionamos para a presente discussão uma proposta interdisciplinar de um grupo de professoras do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santos Dumont – o projeto “Estrelas Além do Tempo: discutindo questões de raça e gênero nas ciências”, organizado por Bruna Bettamello Medeiros, Caroline Guilardi Lopes, Fábio Rosa Faturi, Paula Tatiane Froehlich Sachser e Selma Regina Lapazin.

Em um contexto de condições socioeconômicas precárias, um grupo de docentes percebeu-se compartilhando da impressão de que a comunidade escolar não via na escola um meio capaz de transformar a realidade das/os estudantes. Além disso, situações de preconceito relacionadas a raça e gênero estavam sendo identificadas com frequência no cotidiano escolar. Diante disso, em uma busca coletiva por soluções, o grupo criou o projeto, articulando saberes de diferentes áreas e propondo um ensino mais significativo e transformador (MEDEIROS *et al.*, 2021).

O projeto parte do filme “Estrelas Além do Tempo” [Hidden Figures, no original], que narra a história real de três mulheres negras, reconhecidas por suas contribuições à Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço dos Estados Unidos (NASA) na década de 1960. Eram elas

Katharine Johnson ([interpretada por] Taraji P. Henson), que fez os cálculos de reentrada da cápsula espacial levando o astronauta John Glenn, Dorothy Vaughan (Octavia Spencer), uma das únicas supervisoras negras da agência, e Mary Jackson (Janelle Monáe), a primeira engenheira negra da Nasa. (MORISAWA, 2017, on-line).

A escolha pelo referido filme é bastante significativa. Já de início, nos remete à categoria de representatividade, conforme articulada por Patricia Hill Collins (2019). Percebemos a busca ativa das professoras por apresentarem referenciais culturais que representem mulheres negras ocupando espaços diferentes daqueles que a sociedade usualmente atribui a elas, conforme expressa a professora Bruna em entrevista:

Eu acho que também, a escolha do filme, para o aluno se enxergar sabe, para ele se reconhecer. Esse nosso grupo de professores é majoritariamente branco. Então, quando esses alunos nos veem, eles não se enxergam, eles não se veem representados. Mas esse filme

trouxe essa coisa para eles. Eles: “poxa, eu posso ser isso também”.

Quando eu entrei na escola, em 2016, se eu conversasse com um aluno do 9º ano naquela época, “o que tu quer fazer daqui a 4, 5 anos?”, eles não sabiam te responder. Eles não sabiam dizer quais eram os sonhos deles, sabe... E eu acho que essa é uma cultura que vem mudando na nossa escola, porque a gente tá assistindo isso, para que eles vejam que possam ser várias coisas, que mulheres podem ser cientistas etc., pessoas negras também, e então a nossa intenção é abrir isso e expandir a mente deles. (Bruna, informação verbal).

Para Collins, a cultura tem um enorme potencial na promoção da autodefinição de mulheres negras, uma vez que, ao acessarem exemplos de representatividade, podem ser capazes de romper com imagens de controle e estereótipos sobre suas próprias existências e, então, definirem a si mesmas. Em suas próprias palavras, as professoras do projeto “Estrelas Além do Tempo” assumem a intenção de mobilizar a representatividade com o propósito de “ampliar as perspectivas de futuro” de suas alunas e alunos (MEDEIROS *et al.*, 2021).

Djamila Ribeiro (2019) também reforça a importância de serem apresentados materiais com personagens negros e negras que fogem de estereótipos às crianças e de referenciar essa população positivamente; a autora acrescenta que esse ensino é benéfico para toda a sociedade, pois, além de promover a construção da subjetividade de pessoas negras, também rompe com a visão hierarquizada que, muitas vezes, as pessoas brancas têm da cultura negra, contribuindo, desse modo, para a diminuição de desigualdades.

A partir da exibição do filme para alunas e alunos, as professoras das diferentes disciplinas envolvidas (Ciências, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática) propuseram debates que perpassam as desigualdades de raça e gênero na sociedade, articulados a conteúdo específico de sua área, presente na Base Nacional Comum Curricular. Nas aulas de História, por exemplo, trabalhou-se o movimento feminista e os direitos civis nos Estados Unidos. Em Educação Física, o debate foi em torno do racismo nos esportes. Em Matemática, foram feitas análises de gráficos e tabelas acerca de desigualdades sociais no Brasil.

O projeto contempla diversas outras atividades desenvolvidas em comum entre as disciplinas, como por exemplo o momento “Brincando de NASA”, que encerrou o projeto no ano de 2019. Nessa proposta, foguetes construídos pelas/os estudantes foram lançados em um sábado letivo de forma lúdica e relacionada ao filme catalisador da proposta. No ano de 2020, devido à pandemia de Covid-19 e o isolamento requerido, o projeto foi novamente aplicado pelo coletivo docente, tendo suas atividades adaptadas, culminando em um seminário virtual, que contou com o engajamento ativo de alunas e alunos. Na avaliação das professoras, esse é um trabalho interdisciplinar significativo, baseado na desconstrução de preconceitos identificados naquela realidade escolar e na abordagem das dinâmicas de poder de raça e gênero – e suas desigualdades decorrentes.

“Não é mais possível imaginar e permitir que escolas levem adiante o ensino sem partir do pressuposto de que igualdade de raça e gênero deve ser tema central das aulas de todas as disciplinas escolares” (MEDEIROS *et al.*, 2021, p. 3). Estas são palavras das professoras do projeto, registradas em seu artigo sobre sua prática e essa é uma ideia cara àquelas e àqueles que defendem os feminismos. É

também uma ideia muito combatida e ameaçada no contexto contemporâneo da educação brasileira. Defendê-la, como já afirmamos, é um ato de coragem.

Aprendemos com bell hooks (2019) que a defesa dos feminismos consiste no combate às naturalizadas percepções de superioridade dos homens sobre as mulheres, às injustas e arbitrárias atribuições de estereótipos e papéis sociais às pessoas de acordo com seus sexos biológicos, e às desigualdades e violências decorrentes dessa estrutura social. Não somente isso, entretanto, bell hooks nos conduz a uma percepção ampliada dos feminismos, afirmando que ao defendê-los, nos comprometemos também com o combate a outras formas de opressão estrutural, tais quais são as de classe e raça. É parte disso que encontramos na intenção manifesta pelo coletivo docente do projeto “Estrelas Além do Tempo”: o comprometimento com a desconstrução de preconceitos raciais e de gênero e a desnaturalização/interrupção de discursos que perpetuam a desigualdade.

Nesse comprometimento, identificamos uma marcante característica da educação feminista: o uso do espaço de autoridade docente (e não de autoritarismo, note-se) para interferir ativa e positivamente problematizando e interrompendo relações desiguais de poder entre estudantes (hooks, 2019; MANICOM, 1992). De acordo com Troncoso Pérez, Follegati e Stutzin (2019), professoras e professores são sujeitos que detêm o privilégio da mediação das dinâmicas em sala de aula e escolares, de forma mais ampla. Em função disso, não podem se omitir diante de situações problemáticas e/ou injustas. Para as autoras, a partir de seu papel de autoridade, professoras e professores devem interferir ativamente para problematizar e interromper relações desiguais de poder entre estudantes. Assim, o exercício da educação e da docência feministas

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

De acordo com as professoras, em seu artigo sobre a prática, o projeto foi motivado pela emergência de violências de gênero e de raça observada no espaço escolar (MEDEIROS *et al.*, 2021). Nossa interpretação é que, de forma reflexiva e mobilizando conhecimentos em grupo, as docentes elaboraram propostas preocupadas com um projeto societário de justiça social, fazendo um uso feminista de seus lugares de autoridades intelectuais.

É relevante atentar para essa composição dos projetos em grupos viabilizada pela política dos Saberes em Diálogo. Na contramão da dinâmica capitalista e neoliberal, que isola professoras e professores e repreende agremiações (APPLE; AU; GANDIN, 2011), os feminismos são movimento e teoria encorajadores da coletividade, assim como a educação crítica. Mais do que isso, a formação coletiva baseada na solidariedade entre mulheres e no apoio de homens que defendem os feminismos tem a potência de confrontar e interromper processos de opressão (hooks, 2019; COLLINS, 2019).

A organização de grupos docentes como esse, em nossa interpretação, provoca fissuras no pensamento hegemônico, o que é uma preocupação determinante do pensamento feminista. Ainda que

não estivesse dentre os propósitos concebidos para a política, identificamos tal potencialidade sendo explorada pelas professoras.

Outro exemplo frutífero disso consiste na potência dos espaços criados pela política para o compartilhamento de práticas pedagógicas por docentes; especialmente, os grupos de estudos e os seminários finais. Segundo as participantes do projeto “Estrelas Além do Tempo”, a partir dos seminários, professoras de outras escolas da RME manifestaram sentir-se encorajadas para trabalhar os mesmos temas, antes considerados demasiado “polêmicos” (JOHANN, 2021). Para os feminismos, assim como para a perspectiva dos estudos educacionais críticos, o compartilhamento de experiências é fundamental para que se viabilize essa conscientização, problematização e ação engajada sobre a realidade.

A partir das dinâmicas viabilizadas pela política, foram-se criando canais institucionais de parceria, estímulo e suporte às práticas colaborativas (JOHANN, 2021). É relevante aqui estabelecer paralelo com o trabalho desenvolvido por uma de nós em 2018, com professoras vinculadas à RME de Porto Alegre. Debatendo a inexistência de diretrizes curriculares ou projetos escolares para a abordagem de temáticas como gênero e sexualidade, aquelas professoras afirmavam ver-se isoladas. O trabalho preocupado com isso, então, ficava a cargo do interesse (ou desinteresse) individual de cada docente (DALMASO-JUNQUEIRA, 2018), realidade que se dá diferente no contexto da política do Saberes em Diálogo.

No caso do “Estrelas Além do Tempo”, as práticas de trabalho coletivo criaram ecos positivos. Preocupado com um ensino que ultrapassasse “[...] o limite dos conteúdos próprios de cada disciplina para poder ser significativo ao aluno e modificador da sua postura enquanto pessoa e cidadão” (MEDEIROS *et al.*, 2021, p. 3), o grupo relatou engajamento e empolgação por parte de estudantes.

Desde uma perspectiva freireana (1987) de educação, que propõe que se parta dos interesses e necessidades dos sujeitos envolvidos na situação de aprendizagem, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares provoca também cisões em uma perspectiva compartimentada do conhecimento. Tal perspectiva é sabidamente androcêntrica e hegemônica, em que as experiências masculinas, heterossexuais e brancas são usualmente tidas como a régua normalizadora (MORENO, 1999), e são apagadas aquelas que dela divergem.

Ao propor a construção compartilhada de conhecimentos a partir da discussão sobre a desigualdade, o grupo de docentes promove ali uma inversão da hegemonia, conforme conceitua Raewyn Connell (1993). Nesse movimento, os interesses de grupos menos favorecidos socialmente são colocados como interesse de todas e todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Segundo a autora, esses conhecimentos não somente auxiliam na formação da cidadania baseada em justiça social, por gerarem um comprometimento coletivo com o combate às desigualdades, mas são também intelectualmente melhores, uma vez que auxiliam a complexificar o olhar das/dos estudantes para o mundo que habitam.

Segundo bell hooks, a maior parte das pessoas não tem conhecimento do impacto positivo que têm os feminismos em suas próprias vidas. Diz também que

Se não trabalharmos para criar um movimento de massa que oferece educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e prática feministas serão sempre enfraquecidas pela informação negativa produzida na maioria das mídias convencionais. (hooks, 2019, p. 47).

Percebemos que a concepção e atuação do projeto “Estrelas Além do Tempo”, mesmo que não intencionalmente, responde a esse chamado de bell hooks.

Outro elemento que chamou atenção em nossa análise foi a não verticalização da política dos Saberes em Diálogo – em que a participação das/os docentes ocorre por livre adesão e o processo preza por uma construção contínua, coletiva e dialógica⁵. Conforme anteriormente anunciado, a política prevê flexibilidade para o desenvolvimento de propostas a partir das necessidades e interesse das/os docentes. Além disso, os princípios da política se (re)constróem a partir do que emerge no processo de sua atuação, considerando as próprias experiências vividas. Nesse sentido, recorreremos à ideia da política como uma estrutura desestruturada, conforme explorado por Lopes e Macedo (2011) em seu estudo da proposta teórica e metodológica de Stephen Ball.

Para as autoras, a política nessa abordagem não possui um único centro definidor de seus sentidos e chamam atenção para o conceito de hibridismo, que permite olhar para essa relação entre os contextos da política de uma forma menos linear, considerando os embates entre estrutura e ação e a negociação com os sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, é necessário considerar as reinterpretações dos sujeitos, indo além de determinações estruturais. Na flexibilidade e não verticalização previstas na política do Saberes em Diálogo, observamos o espaço para a manifestação dessas livres e criativas reinterpretações.

Cada política tem efeitos diferentes em diferentes realidades escolares e suas especificidades institucionais e históricas. Cada contexto faz emergir distintas recontextualizações, dando origem “[...] a novos sentidos, não necessariamente previstos inicialmente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 266). É sob tal perspectiva que identificamos a execução de práticas pedagógicas críticas, feministas e antirracistas a partir da política dos Saberes em Diálogo. Por meio de seus entendimentos sobre a função social da escola e a realidade singular em que se inseriam, as professoras deram à política propósitos e contornos que não constavam em sua concepção (em seus contextos de produção de texto e de influência), mas que, por sua característica de horizontalidade, permitiu tal desenvolvimento.

Uma análise desde a perspectiva de Ball é também frutífera ao explorarmos a relação entre produção científica e escola. De acordo com Lopes e Macedo (2011), as comunidades de pesquisa em ensino devem atuar na produção de textos de políticas curriculares, mas também devem ser mediadoras desses textos junto com docentes nas escolas – seja por meio de formação continuada, congressos e publicações.

Esse é justamente um dos pilares que constatamos no Saberes em Diálogo: docentes que produzem, compartilham e publicam conhecimento da sua realidade escolar por intermédio de uma política de formação continuada, da qual também fazem parte da (re)construção. Tais conhecimentos são adaptados ao currículo formal, e em algumas práticas, também acarretam reformulações desse currículo (JOHANN, 2021). Observou-se nesse contexto um ambiente propício para o exercício da intelectualidade docente, que é um dos princípios do projeto.

No que se refere à decisão dessas professoras pela abordagem dessas temáticas específicas, identificamos uma postura crítica e feminista de educação e docência. Ao não se restringirem à listagem de conteúdos previstos para seus componentes curriculares e estabelecerem pontes de conexão com

5 Agradecemos aqui a colega de grupo de pesquisa e amiga, Profa. Dra. Adriana Rocely Viana da Rocha, pela generosa e potente contribuição neste ponto de nosso processo analítico.

dinâmicas de poder e desigualdade social, propõem-se a uma leitura feminista, relacional e potencialmente transformadora da realidade.

Vemos aí a manifestação da docência como um trabalho intelectual (GIROUX, 1997) – uma ativa ruptura com os valores neoliberais e neoconservadores da educação, que adotam o discurso da eficácia e da objetividade como elementos a serem valorizados e tendem a reduzir professoras e professores a meros executores de um trabalho técnico (APPLE, 1996). Na perspectiva de Giroux (1997, p. 187), “Os intelectuais transformadores podem fornecer a liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições de opressão.”

Vemos aí também a prática feminista da educação engajada, como dito por Freire (1987) e hooks (2020), ou mesmo de uma pedagogia encarnada. Pérez, Follegati e Stutzin (2019) aventuram-se a falar da docência encarnada, que perpassa o entusiasmo – um envolvimento apaixonado. Longe de tentar reforçar estereótipos associados à vocação à docência, ou sua associação à feminilidade, as autoras defendem o compromisso político capaz de proporcionar prazer e inspiração no ensino e aprendizado, capaz de envolver estudantes.

Baseadas na reflexão de Ann Manicom (1992), apontam que o ensino apaixonado é característico de educadoras e educadores feministas, que atuam mobilizados pela busca por um mundo que desejam fazer existir. Visualizamos portanto, no contexto da prática da política do Saberes em Diálogo, o exercício de uma docência não somente protagonista, mas intelectual, engajada e transformadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDIZADOS, LIMITES E REVOLUÇÃO

Com a presente discussão, buscamos destacar a criatividade e o engajamento social e político manifestos por professoras e professores que resistem aos avanços neoliberais e neoconservadores na educação brasileira. No contexto da prática da política Saberes em Diálogo, identificamos um espaço que propicia o resgate da coletividade docente – encorajando o compartilhamento de experiências e a construção compartilhada de conhecimento. Identificamos também o desenvolvimento de iniciativas que buscam não somente interromper processos desiguais e injustos entre alunas e alunos, mas tornar esse um tema de preocupação geral – provocando fissuras e/ou invertendo processos hegemônicos (CONNELL, 1993).

Encontramos no contexto da prática da política do Saberes em Diálogo interpretações de uma educação crítica e transformadora, mesmo não sendo esse seu propósito explícito. Como espaço que encoraja o protagonismo docente por meio da reflexão sobre a prática e o desenvolvimento de pesquisa por parte de docentes da educação básica, observamos um ambiente propício para o exercício da intelectualidade, a atenção a demandas sociais e culturais e, finalmente, para a complexificação do olhar e agir para/na realidade.

Com princípios horizontais de promoção do diálogo, de trabalho colaborativo e de formação entre pares, observamos um terreno fértil para práticas educativas críticas, feministas e antirracistas, que, de fato, brotaram. Com o projeto “Estrelas Além do Tempo”, pudemos verificar a atuação de princípios da educação feminista, perpassando a representatividade, o uso da autoridade docente de forma transfor-

madora, o engajamento apaixonado e a apresentação e legitimação de formas de existir para além das hegemônicas. Relatamos e analisamos essa iniciativa na esperança de inspirar muitas outras.

É importante enfatizar que o uso da ferramenta da análise relacional nos provoca também a estender o olhar analítico para além dos elementos positivos enfatizados a partir da presente interpretação dessa política. Embora não seja nosso propósito com o presente artigo, consideramos necessário ressaltar a existência de contradições e limites a serem ainda explorados – reflexões futuras que encorajamos fortemente.

Embora tenhamos identificado sua potência como ruptura de interpretações estruturalistas e determinantes de uma política – e mesmo da liberdade criativa para o exercício da docência intelectual – os princípios de horizontalidade e flexibilidade do Saberes em Diálogo são elementos a serem tensionados. Ao mesmo tempo em que permitem uma participação verdadeiramente interessada e engajada por parte dos/as docentes, tal política de livre adesão pode também ser compreendida como um exercício crítico eletivo, com o qual docentes não familiarizados ou não interessados na prática da pesquisa em educação não precisariam se comprometer. A atomização das iniciativas viabilizadas pela política é um possível “efeito colateral” a ser considerado.

Outro elemento para o qual análises futuras devem atentar é o da constituição da política como uma parceria público-privada, entre a Rede Municipal de Ensino de Canoas e a Universidade La Salle. Embora a última não se constitua em instituição com fins lucrativos, há que atentar ao projeto societário circunscrito à universidade - seu caráter confessional, por exemplo, deve suscitar questionamentos e alimentar a reflexão sobre uma potencial (e não verificada por nós) leniência frente a reformas neoliberais e neoconservadoras no campo educacional. É importante destacar que, da mesma forma, filiações políticas e projetos de governo podem e devem ser considerados na análise dos contextos de influência e da produção de texto que permeiam a política.

Finalmente, percebemos que analisar o que professoras e professores estão fazendo ao atuar políticas é uma maneira poderosa não apenas de aprender com suas práticas criativas e transformadoras, mas também de encontrá-las/os agindo politicamente ao desenvolver reinterpretações críticas das próprias políticas. É possível afirmar que, apesar do contexto de ameaças e insegurança, a resistência crítica, feminista e antirracista está muito viva e tomando diferentes formas na educação brasileira. É possível afirmar, aprendendo com bell hooks (2020, p. 42), que a chegada dos feminismos à educação é “uma verdadeira revolução” e, ainda que pulverizada e muitas vezes invisibilizada em nosso contexto, está em curso.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 46, p. 606-644, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4684>. Acesso em: 20 maio 2022.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

BALL, Stephen J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BIROLI, Flávia. **Autonomia e desigualdades de gênero**: contribuições do feminismo para a crítica democrática. Niterói: EDUFF; Horizonte, 2013.

BIROLI, Flávia; VAGGIONE, Juan Marco; MACHADO, Maria das Dores Campos. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**: disputas e retrocessos na América Latina. São Paulo: Boitempo, 2020.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

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.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Saberes em diálogo**. Canoas, 2020. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/saberesemdialogo/>. Acesso em: 24 jun. 2020.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael. Teoria educacional crítica em tempos incertos. *In*: HYPOLITO, Álvaro; GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-57.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONNELL, Raewyn. **Schools & 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”. 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.

FREIRE, Paulo. Apresentação. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. p. ix-x.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. **Educação**, São Paulo, n. 4, p. 13-27, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* Experiências inovadoras na formação inicial e continuada de professores e professoras. *In*: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. p. 211-270.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

hooks, bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Teoria feminista**: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

HUMAN RIGHTS WATCH. **“Tenho medo, esse era o objetivo deles”**: esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. 2022. Relatório. Disponível em: https://www.hrw.org/pt/report/2022/05/12/381942#_ftn245. Acesso em: 20 maio 2022.

JOHANN, Rúbia Taís. **Práticas pedagógicas críticas em um projeto de formação continuada**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

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. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100567&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jun. 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

MACHADO, Juliana Aquini; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da (org.). **Saberes em diálogo: educação básica, universidade e pesquisa**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2018.

MANICOM, Ann. Feminist pedagogy: transformations, standpoints, and politics. **Canadian Journal of Education**, n. 17, v.3, p. 365-389, 1992.

MEDEIROS *et al.* Estrelas além do tempo: discutindo questões de gênero e raça na escola. *In*: MACHADO, Juliana Aquini *et al.* **Saberes em diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas: volume 3**. Canoas: Secretaria Municipal de Educação; Ed. Unilasalle, 2021.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora Unicamp, 1999.

MORISAWA, Mariane. ‘Estrelas Além do Tempo’: história real é ainda mais otimista. **Veja**, Los Angeles, 25 fev. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/e-tudo-historia/estrelas-alem-do-tempo-historia-real-e-ainda-mais-otimista/>. Acesso em: 18 maio 2022.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. “Saberes em Diálogo”, um programa de formação continuada em rede: universidade e educação básica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 28, n. 69, p. 1-21, 2020.

TRONCOSO PÉREZ, Lelya; FOLLEGATI, Luna; STUTZIN, Valentina. 2019. Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. **Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)**, v. 56, n. 1, p. 1-15. Disponível em: <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>. Acesso em: 20 maio 2022.

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

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

Recebido em: 15 de Abril de 2021

Avaliado em: 2 de Junho de 2021

Aceito em: 20 de Maio de 2022



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Mestra em Educação; Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEduc/UFRGS; Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia da Educação – GEPSE/UFRGS. E-mail:

2 Mestra em Educação; Doutoranda – PPGEduc/UFRGS; Integrante do GEPSE/UFRGS. E-mail:

3 Doutor em Educação pela University of Wisconsin-Madison (Estados Unidos); Professor da Faculdade de Educação e do PPGEduc/UFRGS; Coordenador do GEPSE/UFRGS. E-mail:



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilha Igual CC BY-SA

