

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ERINEUSA MARIA DA SILVA

**OS MOVIMENTOS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO
SANTO EM FACE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO PARA A EDUCAÇÃO**

VITÓRIA
2017

ERINEUSA MARIA DA SILVA

**OS MOVIMENTOS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO
SANTO EM FACE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO PARA A EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de pesquisa: Educação, Formação Humana e Políticas Públicas), como requisito para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Dr^a Eliza Bartolozzi Ferreira

VITÓRIA
2017

ERINEUSA MARIA DA SILVA

OS MOVIMENTOS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESPÍRITO SANTO EM FACE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO PARA A EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Linha de pesquisa: Educação, Formação Humana e Políticas Públicas), como requisito para obtenção do título de Doutora.

Aprovada em dede 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dr^a Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Dr^a Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Dr^a Silvana Ventróim
Universidade Federal do Espírito Santo

Dr^a Silvia Cristina Yannoulas
Universidade de Brasília

Dr^a Claudia Pereira Vianna
Universidade de São Paulo

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Bibliotecário: Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-383 ES-000527/O

Silva, Erineusa Maria da, 1968-

S586m Os movimentos das professoras da educação básica do Espírito Santo em face as políticas públicas de gênero para a educação / Erineusa Maria da Silva. – 2017.

235 f.

Orientador: Eliza Bartolozzi Ferreira.

Coorientador: Silvia Cristina Yannoulas.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Ensino – Organização. 2. Gênero – Educação. 3. Gênero – Visão política e social. 4. Políticas públicas – Educação. I. Ferreira, Eliza Bartolozzi, 1961-. II. Yannoulas, Silvia Cristina. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37

Dedico esta tese às professoras que resistem e insistem em uma outra educação possível, questionando, em suas ações pedagógicas, os machismos, os preconceitos, as discriminações e as naturalizações que sustentam as diversas dissimetrias, hierarquias e violências de gênero.

Dedico também a Willian, a Lara e a Caio, minha família adoravelmente “fora dos padrões”, que me ensina diuturnamente a arte da convivência com respeito.

AGRADECIMENTOS

Como diz a música de Maria Betânia que virou lema feminista “eu não ando só”, eu não andei só nesse processo. Durante todo o doutorado me senti sempre muito bem acompanhado por companheiros/as, por pessoas que participaram das minhas ocupações, das minhas atividades, das minhas aventuras, enfim, da minha vida; pessoas que realmente “dividiram o pão”. Às pessoas que me acompanharam como companheiras minha gratidão.

Minha gratidão inicial se dirige às amigas e companheiras Maria das Graças Carvalho Sila de Sá e Sandra Della Fonte que me estimularam a fazer o processo seletivo para o doutorado em 2013 e teceram críticas aos primeiros escritos do que veio a se tornar esta tese.

À minha mãe Eloisa e a meu companheiro Willian minha gratidão por me apoiarem, assumindo, em diversos momentos, todo o cuidado com “as minhas eternas crianças” para eu estudar. Ao meu filho, Caio, e à minha filha, Lara, por serem tão singulares em minha vida e me fazerem tão feliz. A felicidade é um sentimento muito importante no processo de doutorado.

À minha orientadora que, no processo de doutoramento, tornou-se uma grande amiga, Eliza Bartolozzi Ferreira. Soube tão bem me desassossegar, ajudando-me a compreender os caminhos da pesquisa em política educacional e em gênero. Mas, fundamentalmente, como um exemplo de professora e orientadora no qual me espelho em minha carreira acadêmica.

À Silvana Ventorim que se dispôs a compor a minha banca e que tanto contribuiu no meu processo de doutoramento com suas críticas sempre muito bem pontuadas. Seus questionamentos me fizeram reorganizar e repensar uma série de argumentos desta tese.

À Janete Magalhães, por ter aceitado participar da banca e pelos conhecimentos compartilhados durante as disciplinas do doutorado. Suas críticas e concordâncias no processo de construção desta tese me deram a segurança teórico-metodológica necessária.

À professora Silvia Yannoulas que, de forma tão receptiva e carinhosa, aceitou a coorientação desta tese, participando desde a primeira versão do projeto com uma leitura acurada, cuidadosa e fundamental no que diz respeito ao conhecimento acadêmico sobre gênero.

À professora Cláudia Vianna por ter aceitado participar da banca. Com seu enorme conhecimento a respeito de gênero e políticas públicas, teceu relevantes críticas ao trabalho e apresentou caminhos importantes a trilhar.

À Elda, minha grande amiga e companheira de uma vida toda. São mais de 20 anos de amizade e de estudos acadêmicos em gênero. Nesse processo de doutoramento, foi mais que uma irmã. Como agradecer a alguém tão generosa e tão disponível a ajudar em qualquer momento, que leu e releu meu

texto diversas vezes e viajou a quase todos os municípios me acompanhando na pesquisa de campo?Tentei agradecer no processo, sendo para ela o que ela foi para mim: companheira.

Às amigas “do Nepe”: à Adriana Tavares meu enorme agradecimento por ter sido uma amiga tão generosa e me acompanhado fielmente em praticamente todas as viagens durante a pesquisa de campo. Às amigas Leonara Tartaglia Margotto e Liège Dornellas pelo apoio na pesquisa de campo. A todas as amigas do Nepe pela generosidade de compartilhar seus pensamentos em diversas situações. Muitos desses debates constituem esta tese.

Às amigas Ilca Barcellos, Camila Rissari, Rafaelle Lauff e Rosianny Berto e ao amigo Fábio Amorim por terem apoiado a pesquisa de campo em viagens que, às vezes, “vararam” noites e madrugadas.

Às coordenadoras e aos coordenadores dos polos EaD dos municípios onde realizamos os seminários e grupos focais que nos apoiaram na organização das atividades.

Às pessoas queridas que nos acolheram em suas casas durante as viagens aos municípios capixabas para a realização dos seminários e grupos focais. Agradeço o carinho por nos esperarem retornar das atividades tarde da noite e por acordarem cedo para nos oferecer um café da manhã maravilhoso antes da nossa partida. Grata à minha cunhada Alessandra Mayer e a meu irmão Ediléio Corrêa; à minha irmã Edileuza Pinheiro e ao cunhado José Jocimar Pinheiro; à Maria Pinheiro; à Malba Delboni; a Flávio e Adélia Canni; e à Maria Luiza Pilon;

Às queridas alunas Rafaela Battisti Vianna e Lisandra Damasceno pelo apoio na realização da pesquisa de campo.

À Muryan Passamani pela ajuda na realização dos cruzamentos dos dados.

À Alina Bonella pela delicadeza de seus apontamentos à escrita da tese e pela agilidade na revisão.

Ao amigo Helder Gomes por ter contribuído na interpretação dos complexos cruzamentos de dados da pesquisa.

Às professoras Regina Simões, Vânia Carvalho, Eliza Bartolozzi Ferreira e ao professor Geide Coelho que com suas aulas me fizeram mais bem preparada para enfrentar os debates desta tese.

Aos colegas da Turma 11 do doutorado, pelos debates intensos que me ajudaram no processo de doutoramento.

Aos funcionários do Programa, pela atenção e apoio.

Minha gratidão a cada participante desta pesquisa. Agradeço a cada professora e professor que se dispôs a, tão gentilmente e contra a falta tempo, ceder seus depoimentos e pensamentos para a composição deste estudo.

Agradecimento também as servidoras da Secretaria de Estado da Educação (Sedu) e da Secretaria de Estado de Gestão e Recursos Humanos (Seger) pelo apoio em relação aos dados desta pesquisa.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral analisar os movimentos das professoras na constituição das políticas de gênero para a educação e também o seu exercício de implantação no interior das escolas de educação básica do Espírito Santo. Busca conhecer e analisar a natureza das ações que podem ser observadas no exercício da ação pedagógica das professoras e no modo de organizar o trabalho docente. Tem como objeto de pesquisa as demandas e ações das professoras de educação básica em face à produção e implementação das políticas públicas de gênero para a educação no Espírito Santo. Defende como tese que, apesar das diversas contenções (precarização do trabalho docente, fragmentação na organização do trabalho, cultura patriarcal, emergência de ações sociais conservadoras etc.), as ações pedagógicas das professoras indicam a existência de um movimento pedagógico de gênero em curso nas escolas que se relaciona com o movimento feminista e de mulheres no campo social e acadêmico. A existência desse movimento pressupõe que as professoras têm realizado ações pedagógicas que buscam desnaturalizar as dissimetrias e as hierarquizações no campo das relações de gênero e que esse movimento foi potencializado pelas políticas públicas implementadas pelo Governo Federal e estadual, no período de 2003 a 2016. A pesquisa qualitativa teve como atrizes as professoras que participaram do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) nos anos de 2011-2012 e 2013-2014. Valeu-se de dados recolhidos por meio de uma pesquisa dos documentos que fundamentam a política de gênero para a educação no Brasil e no Espírito Santo, de um *survey* e de grupos focais nos municípios-polo que ofertaram o curso GDE. As análises dos dados recolhidos pelo *survey* foram realizadas pelo *software Statistical Package for Social Science for Windows* (SPSS) e as dos grupos focais foram feitas com base em elementos da análise de conteúdo. Na condução teórico-metodológica do trabalho e nas análises dos dados recolhidos, adota como base alguns estudos da Sociologia da Educação. Especificamente, o trabalho de Pierre Bourdieu (1996, 1997, 2002, 2004, 2005) ajudou a refletir sobre as permanências e contenções, tendo em vista a tendência de o agente produzir práticas objetivamente ajustadas às estruturas (*habitus*), mas também a perceber o *habitus* como uma tendência, vislumbrando a produção de vazamentos às cunhagens. Os estudos de Alan Touraine (1984, 1991, 1994, 1998, 2006, 2009, 2010) contribuíram para se perceber e compreender as ações coletivas nas escolas como uma nova forma de ação que gera o que se nomeia de movimento pedagógico de gênero. Esta tese se apoia em Scott (1995) quanto ao uso da categoria gênero e em McNay (1999) quanto ao *habitus* de gênero para perceber os possíveis vazamentos às permanências e contenções no

que tange às políticas e ações de gênero. Esses conceitos foram tomados como um recorte teórico-metodológico importante para desvelar a construção de significados que perpassam as relações sociais e impactam o agir das professoras e a política de gênero para a educação. O estudo conclui que o avanço das políticas públicas no período estudado e o agir das professoras, seja de forma otimista-articulada, seja silenciosa-individual, indicam estar ocorrendo um movimento pedagógico de gênero nas escolas que, apesar de emergir de uma empatia dessas professoras em relação ao tema, foi potencializado pela política pública GDE.

Palavras-chave: Política educacional. Política de gênero. Movimento pedagógico de gênero.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the Gender movement of teachers in the Constitution of gender policies for education and also your deployment exercise within the basic education schools of the Espírito Santo. Seeking to know and analyze the nature of the actions that can be observed in the course of pedagogical action of the teachers and in organizing the work. Search as the demands and actions of teachers of basic education in the face of production and implementation of public policies for gender education in the Espírito Santo. Advocates like thesis that, despite several contentions (precarious work, fragmentation in the organization of work, patriarchal culture, emergence of social conservative actions etc.) the teacher's actions indicate the existence of a gender pedagogical movement in schools course that relates to the feminist movement and women in the social and academic field. The existence of this movement assumes that teachers have conducted educational actions that seek to pervert the asymmetries and the hierarchies in the field of gender relations and that this movement was potentiated by the public policies implemented by the Federal and State Government, during the period from 2003 to 2016. The qualitative research, had as its actress the teachers who attended the course Gênero e Diversidadena Escola (GDE) in 2011-2012 and 2013-2014. It was used from data collected through a survey of the documents underlying the gender policy for education in Brazil and in the Espírito Santo, of a survey and focus groups in the municipalities-polo that offered the course GDE. The analysis of the data collected through the survey were conducted by the Statistical Package for Social Science software for Windows (SPSS) and focus groups were made on the basis of the analysis of content. On theoretical and methodological work driving and in the analysis of the data collected, adopted based on some studies of the Sociology of education. Specifically, the Pierre Bourdieu's work (1996, 1997, 2002, 2004, 2005) helped us to reflect on the permanence and contentions, in view of the tendency of the agent producing objectively practices adjusted to structures (habitus), but also to realize the habitus as a trend, we glimpse the production of leaks to coinages. The studies of Alan Touraine (1984, 1991, 1994, 1998, 2006, 2009, 2010) contributed to perceive and understand the collective actions in schools as a new form of action that generates what we named pedagogical movement of gender. This thesis is based in Scott (1995) regarding the use of category gender and McNay (1999) as for the habitus of gender to understand the possible leaks at stays and contentions regarding the policies and actions of gender. These concepts were taken as a theoretical-methodological clipping

important to unveil the construction of meanings that pertain to social relations and impact the act of female teachers and gender policy for education. The study concludes that the advancement of public policy in the period studied and the act of the teachers, is optimistically-articulated or silent-individual, indicate occurring a pedagogical movement of gender in schools that, despite emerging from an empathy of those teachers about the theme, was potentiated by public policy GDE.

Keywords: Educational Policy. Gender Policy. Gender Pedagogical Movement.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Distribuição das respondentes por faixa etária	113
Tabela 2 –	Distribuição das respondentes por identificação de cor e vínculo de Trabalho	118
Tabela 3 –	Relação entre carga horária de trabalho docente das respondentes com o tipo de vínculo empregatício	119
Tabela 4 –	Distribuição dos vínculos das respondentes (sexo feminino) pela renda (em salário mínimo) e nível de ensino	121
Tabela 5 –	Distribuição dos vínculos dos respondentes (sexo masculino) pela renda (em salário mínimo) e nível de ensino	122
Tabela 6 –	Situações referentes ao trabalho docente que dificultam a implementação das políticas de gênero na escola	158
Tabela 7 –	Situações referentes ao trabalho docente que facilitam a implementação das políticas de gênero na escola	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ales – Assembleia Legislativa do Espírito Santo

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cedaw – Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher

Cefope – Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo

CF88 – Constituição Federal de 1988

Clam – Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos

EaD – Educação a Distância

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Flasco – *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*

GDE – Gênero e Diversidade na Escola

Geped – Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério

GPPGeR – Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça

Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis

LGBTTT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros

LGBTIS – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Intersexuais e Simpatizantes

MEC – Ministério da Educação

Neaad – Núcleo de Educação Aberta e a Distância

Nepe – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PNPM – Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

Práxis – Centro de Estudos e Pesquisa em Formação Inicial e Continuada de Professores de Educação Física

Proex – Pró-Reitoria de Extensão

Seea – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

Sead – Secretaria de Educação a Distância

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Secrie – Secretaria de Inclusão Educacional

Seme/PMV – Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Vitória

SPM – Secretaria de Política Especial para as Mulheres

Seppir – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

UAB – Universidade Aberta do Brasil

Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	A QUESTÃO DE GÊNERO COMO PROBLEMA.....	28
3	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	46
3.1	PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: ENCONTROS TEÓRICOS QUE EMBASARAM OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	46
3.1.1	A modernidade e a existência de uma tensão inevitável que traduz o rompimento das dualidades	46
3.1.2	Bourdieu: o <i>habitus</i> e os vazamentos possíveis no agir	50
3.1.3	Tensionando o <i>habitus</i> pelo recorte de gênero	60
3.1.4	Gênero: um conceito central de análise das ações docentes	65
3.1.5	Movimento social: o lugar do sujeito que se torna ator/atriz Social	73
3.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: AS ATRIZES E AÇÕES REALIZADAS PARA A PRODUÇÃO E A RECOLHA DOS DADOS.....	84
3.3	O PROCESSO DE ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS	94
4	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO	97
4.1	AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO NO BRASIL E O GDE: CONQUISTAS E ARTICULAÇÕES COM O MOVIMENTO FEMINISTA E DE MULHERES	97
4.2	O GDE NO ESPÍRITO SANTO	108
5	A POLÍTICA PÚBLICA GDE E AS AÇÕES DAS PROFESSORAS: MÚTUAS PROVOCações	113
5.1	AS ATRIZES, SUAS CARACTERÍSTICAS, SUAS CONDIÇÕES SOCIAIS E PROFISSIONAIS: INDICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO <i>HABITUS</i> E DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS.....	113
5.2	O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE SUAS DEMANDAS E “PRÉ-OCUPAÇÃO” COM A QUESTÃO DE GÊNERO	125
5.3	OS MOVIMENTOS DAS PROFESSORAS E O <i>HABITUS</i> DE GÊNERO NAS ESCOLAS: O QUE AS AÇÕES DAS PROFESSORAS ANUNCIAM?	141

5.3.1 A açãootimista-articulista: produzindo vazamentos e resistindo às cunhagens de gênero	144
5.3.2 A açãosilenciosa-individual: o que o aparente silêncio produz	156
5.3.3 A ação pessimista-impotente: “o inferno são os outros”	174
5.3.4 Movimentos sociais, movimento de mulheres e movimento feminista: o que chega à escola e o que se produz	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICE A – Quadro 1 – Pesquisa no Banco de teses da Capes com os descritores gênero, políticas públicas e políticas de gênero.....	211
APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa <i>survey</i>.....	214
APÊNDICE C – Roteiro do grupo focal.....	228
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	230
APÊNDICE E – Quadro 2 – Discriminação do cronograma, da listagem de apoiadores e de resultados obtidos na jornada de seminários “Gênero e diversidade na escola: questões curriculares e práticas docentes”	233

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de pesquisa as demandas e ações das professoras¹ de educação básica em face à produção e implementação das políticas públicas de gênero para a educação no Espírito Santo. Especificamente, a investigação se centrou na natureza da ação pedagógica das professoras e sua organização do trabalho no exercício das políticas de gênero. O objetivo geral da tese é analisar os movimentos das professoras na constituição das políticas de gênero em seu exercício de implantação no interior das escolas de educação básica.

A constituição do tema dessa pesquisa se deu por uma articulação entre a nossa trajetória pessoal, político-profissional e acadêmica. Após um ano de graduação em licenciatura em Educação Física e há quatro já trabalhando nos sistemas municipais de educação de Viana e Cariacica, no Espírito Santo, ingressamos no movimento sindical do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes). Já no primeiro mandato no Sindiupes, a direção decidiu pela criação do Coletivo de Mulheres, que se preocupava, principalmente, com a formação de professoras para as questões de gênero. Nessa mesma época nos inserimos no Fórum Estadual de Mulheres do Espírito Santo, criado em 1992.

O envolvimento com o movimento de mulheres e com a formação político-pedagógica em gênero foi um estímulo para aprofundar conhecimentos por meio do ingresso no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), quando realizamos estudos sobre as relações de gênero no magistério e as representações em torno da sua feminização. Naquela época, a temática de gênero, no mundo da academia, ainda era pouco tratada. Nossa dissertação de mestrado foi a segunda do PPGE a discutir as questões de gênero. Nesse estudo, publicado em 2002, com o título “As relações de gênero no magistério: a imagem da feminização”, entre outras questões, chamou-nos a atenção o fato de as pessoas participantes da pesquisa

¹ A adoção da forma genérica do gênero masculino pela língua portuguesa cria uma dificuldade no tratamento das distinções entre o masculino e feminino. Normalmente o feminino é invisibilizado pelo tratamento genérico do masculino como representativo de ambos os sexos. Nesta tese, optamos por utilizar o termo “professoras” como forma genérica de tratamento das pessoas participantes da pesquisa sempre que esse expressar o magistério pesquisado como conjunto. Evidenciaremos a distinção entre professoras e professores quando a análise assim o exigir. Essa opção se baseia no número significativo de mulheres participantes da pesquisa (no *survey* tivemos 86,5% de pessoas que se identificaram como do sexo feminino e nos grupos focais tivemos 89,47%) e, ainda, pelo fato de o magistério ser uma categoria feminizada.

dizerem que não se sentiam discriminadas no exercício de sua profissão, mas, quando convidadas a justificar suas respostas, afirmarem que não se sentiam discriminadas porque lutavam para não ser discriminadas (SILVA, 2002). Ora, as lutas e tensões emergem no exercício do enfrentamento aos movimentos de contenção a que somos submetidas/os. Ninguém luta por nada. Naquele momento, percebíamos que havia no magistério uma autoinvisibilização das questões de gênero, operada pela sua naturalização² em um espaço no qual o trabalho docente é eminentemente feminino.

Também naquele momento, já estava em debate a feminização do magistério e as discriminações de gênero existentes na carreira do magistério. Dentre essas, destacava-se o fato de que quanto mais baixos eram os salários da carreira, mais mulheres estavam presentes naquela posição. Assim, as mulheres estavam mais presentes na educação infantil e na creche, onde a remuneração para o trabalho era menor. Essa realidade permanece até os dias atuais conforme demonstram os estudos de Rabelo (2010) e de Alvarenga, Silva e Gomes (2016), de forma que, na educação infantil, o número de professoras é bastante superior, se comparado com o ensino médio e superior.

O ingresso como professora efetiva na Ufes, em 2010, proporcionou-me uma aproximação da política pública federal denominada Gênero e Diversidade na Escola (GDE). Essa política, apesar de ter sido realizada por meio da modalidade educação a distância e semipresencial, foi uma ação muito importante para a formação continuada das professoras sobre as relações de gênero, tanto pelo conhecimento gerado durante a realização do curso propriamente dito, como pelos conhecimentos produzidos por meio das diversas publicações que o curso possibilitou. A atuação no GDE como professora formadora (2011-2012) e como coordenadora do curso (2013-2014) nos colocou novas questões a respeito das ações do magistério em relação ao gênero.

Passados cerca de 20 anos³ desde a realização do mestrado, o sentimento de inquietude sobre as questões de gênero que perpassam o magistério e que me instigavam no período do mestrado, apesar do tempo transcorrido, não foi diluído. Percebia que algo

² Segundo José Paulo Netto (2012), a naturalização decorre de conceber os mecanismos de estratificação e hierarquização sociais como necessariamente determinados pela natureza.

³ Durante esse período, estivemos envolvida com as demandas do Fórum Estadual de Mulheres, em grupos de estudos que discutiam a questão gênero na Faculdade Salesiana de Vitória e na Faculdade São Francisco de Assis (Esfa) em Santa Teresa e, em 2010, após ingressar na Ufes como professora efetiva, passamos a atuar no Práxis-Centro de Pesquisa em Formação Inicial e Continuada do Centro de Educação Física e Desportos (Cefd). Trabalhamos também como professora e coordenadora do curso Gênero e Diversidade na Escola, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (Proex) da Ufes e ao Núcleo de Extensão, Pesquisa e Ensino de Educação em Direitos Humanos da Ufes.

diferente estava acontecendo nas escolas em relação ao agir das professoras quanto às questões de gênero e me interessava por investigar a natureza dessas ações, o que me motivou a realizar o Doutorado em Educação.

Esse sentimento, no entanto, não era movido apenas pela minha participação no GDE, mas também pela compreensão de que estava ocorrendo no Brasil um impulsionamento de ordem político-educacional relativo às questões de gênero para a educação. Esse impulso, a meu ver, era potencializado principalmente pelas políticas efetivadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e de Dilma Rousseff (2011-2016) a partir da criação de mecanismos institucionais, como a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) que ampliaram significativamente as políticas públicas de gênero para a educação no país.

Assim, a questão de gênero no magistério permanece como um interesse de pesquisa, em especial, com a minha aproximação ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe) que, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à linha de pesquisa “Educação, Formação, Humana e Políticas Públicas”, passa a orientar a pesquisa a partir da correlação entre os grandes eixos trabalho docente, estudos de gênero e políticas públicas educacionais.

A escolha do tema, no entanto, não recai somente por uma inquietude de ordem pessoal, mas, fundamentalmente, ocorre pela necessidade de desenvolvimento de estudos científicos que revelem os caminhos/descaminhos perpassados pelas políticas de gênero a partir de uma importante instituição social que é a educação escolar e de seus trabalhadores/as. Ademais, o caso do Espírito Santo é muito especial e merece estudos, visto que apresenta estatísticas muito alarmantes sobre a realidade das mulheres, sobretudo aquelas das classes populares e negras. O Espírito Santo transita nas estatísticas nacionais entre o primeiro e o segundo Estado que mais praticam violência doméstica em relação aos outros entes federativos do país, além de ser o terceiro mais homofóbico do Brasil e o que mais mata jovens entre 15 e 24 anos, principalmente os negros, segundo dados de estudos

realizados pela Unesco e Flacso.⁴

Além disso, acreditamos que a escolha do tema seja adensada pela situação que segue. O ano de 2014 foi surpreendido por uma retomada das forças sociais conservadoras no Brasil, que têm se organizado contra o que passou a ser chamado de “ideologia de gênero”. Essas forças, expressas por alas conservadoras católicas e neopentecostais, por meio de seus líderes religiosos e líderes parlamentares representantes na Câmara e no Senado, afirmam estar ocorrendo “[...] uma conspiração internacional que quer ‘perverter’ as crianças, ensiná-las a ser gays e destruir a família dita tradicional” (REIS, 2015, p. 1) e que a ideologia de gênero, ao contrário de respeitar o “[...] pressuposto antropológico de uma visão integral do ser humano, fundamentada nos valores humanos e éticos, identidade histórica do povo brasileiro [...] vai no caminho oposto e desconstrói o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher” (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2015, p. 1). Sob essa alegação, podemos assistir, em nível nacional, a um ataque à denominada, por essa ala conservadora, de “ideologia de gênero”, que afirma se fazer presente nos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Sob essa alegação, observamos, em nível nacional, a retirada dos termos gênero e sexualidade do Plano Nacional de Educação, “minando” um importante instrumento orientador da política educacional do país. O que já se apresentava nos debates provocados pelo deputado Marco Feliciano (PSC-SP), da Comissão de Direitos Humanos do Senado e, na atualidade da Câmara, parece ter ganhado força e avança sobre as conquistas históricas referentes às questões de gênero e diversidade sexual. Esse movimento de tensão em torno das questões de gênero parece se apresentar como um fenômeno internacional alavancado principalmente pelas alas conservadoras de neopentecostais e católicos. Na Itália, o foco foi o *Family Day* ocorrido na Praça de São João em Roma, quando pessoas portavam cartazes com *slogans* como: "Tirem as mãos dos nossos filhos", "Nascemos homem e mulher", "Parem o gênero nas escolas", "O gênero é o esterco do diabo". Tal situação provocou a filósofa italiana Michela Marzano, professora da Universidade de Paris V – René

⁴ Para exemplificar a gravidade da situação, estudo realizado por Julio Jacobo Waiselfisz (2012) aponta que o Espírito Santo, com sua taxa de 9,6 homicídios em cada 100 mil mulheres, mais que duplicou a média nacional e quase quadruplica a taxa de Piauí, Estado que apresenta o menor índice do país. Dados obtidos na publicação “Mapa da violência 2012”: WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2012: atualização: homicídios de mulheres no Brasil*. Brasília. Cebela/Flacso, 2012 (Disponível em: <http://mapadaviolencia.Org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_atual_mulheres.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013). Outro dado importante é que a taxa de mortalidade, na faixa etária de 15 a 24 anos, por causas violentas, duplicou nas duas últimas décadas do século XX, e isso ocorre mais fortemente com a população negra. Dados obtidos na publicação: WASELFISZ, Julio Jacobo; MACIEL, Maria. *Revertendo violências, semeando futuros: avaliação de impacto do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco*. Brasília: Unesco, 2003. 124 p.

Descartes – a escrever o artigo⁵ intitulado “A cruzada contra o gênero, o fantasma que agita os católicos”, publicado no jornal *La Repubblica*, em 22 de junho de 2015.

Nesse artigo, Michele Marzano (2015) problematiza o medo que há hoje, por parte dos/as fundamentalistas religiosos, na sociedade, quanto à questão da identidade de gênero e da homossexualidade. A autora propõe pensar, a partir de diversos teóricos (Money, Lévi-Strauss e Foucault), que o sexo remete às características genético-biológicas e que gênero diz respeito ao complexo de regras subentendidas às relações entre homens e mulheres. Com isso, Michele Marzano (2015) continua sua análise discutindo os estereótipos da formação e dos papéis destinados a homens e mulheres, apontando para a não existência de uma única “ideologia de gênero”, mas um conjunto heterogêneo de posições, umas mais radicais e outras menos. Alerta que todas levam em consideração a complexidade do real, de que existem muitos modos de ser e de se sentir homens e de se sentir mulheres, colocando em questão a possibilidade do amor entre homens e entre mulheres, como também afirmando que a existência de mulheres heterossexuais com traços masculinos e de homens com traços femininos não coloca em xeque a ordem natural das coisas.

A autora finaliza chamando a atenção para o objetivo desse debate, pois entende que esse processo favorece o respeito a qualquer ser humano, mesmo que sua identidade ou orientação sexual sejam diferentes. Com isso, desafia a orientação conservadora católica diante da manifestação descrita nos cartazes “Tirem as mãos dos nossos filhos”, a pensar em tirar as mãos também dos que sofrem por causa de sua identidade de gênero e/ou de sua orientação sexual, nas quais não há nada de monstruoso. Essa posição conservadora se apresenta também no Espírito Santo, com a presença de manifestações por parte da Igreja Católica e de denominações neopentecostais, como veremos adiante.

Seguindo orientação semelhante à ocorrida na Itália, no Espírito Santo também houve manifestações por parte da Igreja Católica, representada pelo arcebispo de Vitória, Dom Luiz Mancilha Vilela. No dia 19 de junho de 2015, a Arquidiocese de Vitória divulgou uma carta intitulada “Declaração de Dom Luiz Mancilha Vilela sobre a Ideologia de Gênero” na página de notícias do seu *site*⁶. Essa carta, na qual Vilela afirma, dentre outras questões, que a inclusão da “ideologia de gênero” nos Planos Nacional e Estaduais de

⁵ Publicado no jornal *La Repubblica*, em 22-06-2015, o artigo foi traduzido por Moisés Sbardelotto e está disponível em: <<http://midia religiaopolitica.blogspot.com.br/2015/06/grupos-religiosos-conservadores-reagem.html>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

⁶ A carta intitulada “Declaração de Dom Luiz Mancilha Vilela sobre a Ideologia de Gênero” está disponível em: <http://aves.org.br/wp-content/uploads/2015/06/DeclaracaodeDomLuizMancilhaVilelasobreaideologiadegenero_20150622064409.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

Educação “destrói a família”, teve, inclusive, repercussões nos jornais locais como “A Gazeta”⁷. Na carta o Arcebispo alega também que, nessa lógica, os professores e as professoras são proibidos de tratar as crianças como menino e menina. A essa manifestação pública de Dom Luiz se unem outros líderes de Igrejas Neopentecostais fazendo coro contra a “ideologia de gênero”, estimulando, pela voz da Igreja, uma legitimidade social (BOURDIEU, 2005). Por outro lado, diversos outros atores sociais, como o Fórum LGBT do Espírito Santo, o Coletivo de Diversidade Sexual do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes), a Central Única dos Trabalhadores, repudiaram publicamente a carta de Dom Luiz e as ações conservadoras das Igrejas.⁸

Com e por isso, nas plenárias ocorridas na Assembleia Legislativa e nas Câmaras Municipais de Vereadores da Grande Vitória para a aprovação dos Planos Estadual e Municipais de Educação, houve grande debate em torno da questão, mas, apesar das resistências, em todas as sessões, as votações apontaram para a retirada de qualquer alusão à política de igualdade de gênero dos Planos Municipais de Educação.

No município da Serra, Grande Vitória, os vereadores Carlos Augusto Lorenzoni (PP) e Jorge Luiz da Silva (SDD) chegaram a propor uma Lei Municipal (PL Nº 124/15) proibindo, no âmbito do município, em escolas públicas e particulares, “[...] a promoção da diversidade de gênero, disseminar materiais pedagógicos que promovam igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero” (SERRA, 2015, p. 1). Todo esse movimento de contenção contra políticas de gênero e sexualidade para a educação gerou, em contrapartida, muitas ações sociais pela manutenção da discussão de gênero nos Planos de Educação e nas escolas.

Partimos do princípio de que as políticas de gênero pensadas na escola e para a escola devem pedagogicamente reflexionar sobre princípios de liberdade, igualdade e solidariedade, com respeito às diferenças. Nesse caminho, as iniciativas do Governo Federal e Estadual, nos últimos 13 anos (2003 a 2016), como instâncias formuladoras das políticas nacional e estaduais de educação, em especial as de gênero, foram tomadas como movimento relacional das demandas e ações das professoras nas escolas no Espírito Santo. Dito de outra maneira, partimos do princípio de que os/as atores (no caso específico, as

⁷ Ver matéria intitulada “orientação sexual e homofobia em debate” no Jornal “A Gazeta” do dia 18 de setembro de 2015.

⁸ Ver matéria de Julia Grillo, intitulada “Fórum LGBT do ES repudia carta de arcebispo sobre 'ideologia de gênero'”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2015/06/forum-lgbt-do-es-repudia-carta-e-arcebispo-sobre-ideologia-de-genero.html>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

professoras) influenciaram a elaboração e foram influenciadas em suas ações pedagógicas quando da implantação das políticas públicas de gênero.

Essa influência recíproca se dá por meio de ações que se organizam, sobretudo, por afinidades políticas e ideológicas. Esta pesquisa procura conhecer essas ações, especificamente aquelas que podem ser observadas no exercício pedagógico das professoras e também no modo de organizar o trabalho docente. Essas ações, a nosso ver, não são aleatórias; têm um cunho político e ideológico relacional aos contextos nos quais as atrizes e atores da escola estão envolvidos e apresentam um potencial de gerar um movimento de tensão “por dentro” que pode provocar deslocamentos quanto à formação de gênero ali pretendida.

As ações pedagógicas são compreendidas como aquelas que são levadas a efeito por docentes nas escolas e que não se vinculam apenas à formação e experiências no trabalho, mas também são constituídas pela história de vida, conforme destaca Tardif (2002), de maneira que, entre o conhecimento das professoras e a intervenção propriamente dita, há um planejamento mediado por uma série de tensões. A ação é gerada na/pela relação dialética entre a compreensão e a intervenção (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). Mediação feita principalmente pelas questões objetivas da vida, mas também pela cultura, ou pelo capital cultural (BOURDIEU, 2005) das professoras.

Nesse sentido, a ação pedagógica é um processo formativo e de autoformação, historicamente constituído, inclusive pelo próprio trabalho feminizado e pela profissão docente. Nessa lógica, as ações pedagógicas têm potencial de produzir movimentos, pois se vinculam às práticas sociais, inclusive os movimentos sociais, que são fontes geradoras de saberes e de inovação (GOHN, 2011) dessas ações. Nesse contexto, nosso olhar se direciona a perceber as tensões que se estabelecem nas ações das professoras, especificamente no que dizem ser suas práticas pedagógicas de gênero nas escolas.

A hipótese central que orienta os estudos é que, mesmo diante das diversas possibilidades de contenções (precarização das condições de trabalho, cultura patriarcal,⁹ organização fragmentada do trabalho docente etc.), as professoras têm realizado ações pedagógicas que buscam desnaturalizar as dissimetrias e as hierarquizações no campo das

⁹ Ainda que a sociedade brasileira tenha reposicionado o conceito de patriarcado e as mulheres tenham se constituído como sujeitos de direito, pesa sobre as relações de gênero uma cultura que se fundamenta nos primados do patriarcado como a autoridade moral, os privilégios sociais no trabalho, o controle social das propriedades, dentre outros. Nesse sentido, é ainda possível falar na existência de uma cultura patriarcal no Brasil e no mundo. Essa noção aqui assumida, no entanto, não nos aproxima da teoria do patriarcado apresentada por Sulamith Firestone (1970).

relações de gênero. Tais ações indicam a existência de deslocamentos na forma de agir das professoras em relação às desigualdades de gênero nas escolas e na sociedade. As ações das professoras, comumente percebidas como permanências, tendo em vista a existência de correlações de forças sociais conservadoras no campo das políticas de gênero para a educação, parecem sofrer alterações. Nossa tese é que as ações pedagógicas das professoras indicam a existência de um movimento pedagógico de gênero em curso nas escolas. E, ainda, a hipótese de que esse movimento pedagógico de gênero foi potencializado pelas políticas de gênero para a educação implementadas nos últimos 13 anos pelo Governo Federal nas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e de Dilma Vana Rousseff (2011-2016).

Na condução teórico-metodológica do trabalho e nas análises dos dados recolhidos, adotamos como base alguns estudos da Sociologia da Educação. Especificamente, o trabalho de Pierre Bourdieu (1996, 1997, 2002, 2004, 2005) contribuiu para a reflexão sobre as permanências e contenções, tendo em vista a tendência de o agente produzir práticas objetivamente ajustadas às estruturas, o *habitus*. O autor nos levou ainda a refletir sobre o campo educacional como um espaço de jogo de estratégias no qual os agentes lutam, criam e recriam a partir de uma margem de manobra existente nesse campo. O conceito de margem de manobra de Bourdieu e a perspectiva de que o *habitus* é uma tendência e não uma determinação propõem a adoção da tensão como um importante mecanismo para dar visibilidade aos fenômenos como complementares e não como polares e binários.

Assim, constituímos a ideia de existência de uma complementariedade entre o que chamamos de cunhagens e vazamentos. A *cunhagem* vem do termo cunhar¹⁰ e significa marcar, evidenciar, estampar (em moedas, por exemplo), mas, ao mesmo tempo, carrega dentro de si a possibilidade da criação e da invenção. É nessa fissura que vemos a possibilidade de criação e de recriação, o que chamamos de *vazamentos*, que significa aquilo que não se consegue controlar, as incertezas produzidas pelo simples fato do agir. Compreendemos que há sempre uma fissura por meio da qual os/as agentes podem se movimentar.

Nesse sentido, quando falamos em cunhagem, estamos indicando as permanências constituídas pelo *habitus* (BOURDIEU, 1996, 2002, 2005), entendendo-as como uma

¹⁰ Segundo o Dicionário brasileiro da língua portuguesa *Michaelis* o termo cunhar significa: 1. Imprimir cunho em; 2. Transformar (metal) em moeda; amodar; 3. Tornar saliente; evidenciar.; 4. Criar ou inventar algo (nomes, palavras etc.). Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cunhar>>. Acesso em: 6 de jul. 2017.

tendência, e constatando que as ações das professoras estão vinculadas às disposições por elas incorporadas e que funcionam como um sistema de esquemas que acaba gerando estratégias quanto ao sentir, pensar e agir. Em contrapartida, há as margens de manobra, pois, por meio de suas ações, há possibilidade de as professoras produzirem vazamentos, de resistir, abrir novos caminhos e também estabelecer novas cunhagens pela força de sua ação.

No sentido de buscar os possíveis vazamentos, tensionamos o *habitus* em Bourdieu (1996, 2002, 2005) pela adoção do conceito de gênero que é compreendido como o significado social e político historicamente atribuído ao sexo de um ser humano e capaz de evidenciar as dissimetrias que se apresentam nos mais diferentes espaços (SCOTT, 1990). Como tal, está presente em todas as práticas sociais dos humanos (docência, militância sindical, relação familiar etc.), compondo com as relações de classe e as relações etnicorraciais uma alquimia estruturante da sociedade (YANNOULAS, 2013a). Esse tensionamento da categoria *habitus* de Bourdieu (1996, 2002, 2005), pelo conceito de gênero, direcionou-nos ao conceito de *habitus* de gênero (McNAY, 1999; ADKINS, 2003; McLEOD, 2005; ALMEIDA, 1997; RAMIRES NETO, 2006; SETTON; VIANNA, 2014) que nos levou a compreender melhor as ações das professoras como práticas atravessadas também pelas disposições de gênero interiorizadas. A incorporação de um *habitus* de gênero, como uma destacada dimensão do social, incide sobre a formação das professoras, individual e coletivamente, informando suas ações pedagógicas.

Por fim, os estudos de Alan Touraine (1984, 1991, 1994, 1998, 2006, 2009, 2010) trouxeram significativas contribuições à pesquisa no que diz respeito, entre outras questões, a perceber a possibilidade de os sujeitos (professoras) se tornarem atores (atrizes) e estarem nesse processo provocando ações com potencial pedagógico para produzir o que denominamos de movimento pedagógico de gênero com o intuito de transformar as relações sociais de gênero na atualidade ainda bastante assimétricas e hierárquicas.

Diante do exposto, nossos objetivos específicos giraram em torno de:

- a) identificar as demandas das professoras em relação às questões sociais que se materializam como importantes ações pedagógicas;
- b) identificar e analisar na ação pedagógica a existência/inexistência de planejamentos (individuais e/ou coletivos) associados à questão de gênero;
- c) relacionar as ações pedagógicas informadas pelas professoras com a criação ou implementação das políticas de gênero para a educação básica no Estado do Espírito

Santo;

- d) analisar as influências do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) nas ações pedagógicas das professoras pesquisadas;
- e) investigar sobre os movimentos pedagógicos de gênero das professoras na escola buscando compreender a sua natureza;
- f) identificar e caracterizar os canais de comunicação existentes entre as professoras e o Governo Federal e Estadual quanto à formulação das políticas públicas de gênero para a educação básica.

Para responder a esses objetivos, optamos por recolher dados por meio de um *survey* enviado aos 581 participantes do curso GDE ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) na modalidade Educação a Distância (EaD), nos anos de 2011-2012 e 2013-2014. Desse total de participantes, 126 professoras responderam ao *survey*. Além do instrumento de recolha de dados *survey*, realizamos 14 grupos focais nos municípios-polo que ofertaram o curso GDE e no município de Itarana. As análises dos dados recolhidos por meio do *survey* foram realizadas pelo *software Statistical Package for Social Science for Windows* (SPSS). Por sua vez, as análises dos grupos focais foram feitas com base em elementos da análise de conteúdos, principalmente no que diz respeito à constituição de recorrências que possibilitam emergir o que há de mais evidente nas falas dos participantes. Buscamos estabelecer um diálogo entre os dois instrumentos de recolha de dados, compreendendo que ambos foram representativos do grupo analisado.

O caminho percorrido para realizar esta tese se constituiu de momentos, fontes e de instrumentos diversificados. No segundo capítulo, fazemos uma contextualização do problema de pesquisa, com base nos documentos e levantamentos da produção acadêmica sobre a temática das políticas públicas de gênero. Essa investigação das fontes foi realizada por mim e por outras autoras (MADSEN, 2007; VIANNA; UNBEHAUM, 2006; VIANNA; UNBEHAUM, 2016) que já haviam logrado percorrer esse caminho. Ainda nesse capítulo, discutimos mais profundamente nossas hipóteses e apresentamos a tese de que há em curso no magistério um movimento pedagógico de gênero.

No terceiro capítulo expomos os caminhos metodológicos percorridos nesta tese. Assim, apontamos as perspectivas teórico-metodológicas que embasaram e orientaram nossas análises. Algumas premissas foram importantes nessa construção: a) a tensão inevitável que caracteriza a modernidade: a racionalidade-subjetivação e a correspondência

entre os atores e o sistema social; b) a teoria da ação de Bourdieu (2005), especialmente, seu conceito de *habitus*; c) o conceito de gênero em Scott (1990) e de *habitus* de gênero em McNay (1999); d) e a conceituação sobre movimento social em Touraine (1994, 2000) e Gohn (2008, 2010) no sentido de nos apoiar na análise da natureza das ações das professoras. Nesse capítulo apresentamos também os procedimentos metodológicos adotados nesta tese.

No quarto capítulo, abordamos a construção da política de gênero para a educação no Brasil e no Espírito Santo, tratando especificamente do GDE e apresentando os resultados analíticos sobre documentos e legislações referentes à política de gênero para a educação no Brasil e no Espírito Santo. Nesse capítulo localizamos também a política pública GDE e as especificidades de sua “tradução”¹¹ no contexto do Estado indicando, simultaneamente, quem são os atores e atrizes participantes dessa política. Ressaltamos as demandas e ações das professoras de forma a relacioná-las com os movimentos sociais, o feminismo e as influências nas ações pedagógicas das professoras pesquisadas.

No capítulo seguinte, o quinto, apresentamos as análises a respeito das professoras e das ações que elas afirmam realizar e, também, as contenções que dizem ocorrer no cotidiano de suas práticas. Buscamos enredar os dados do *survey* e do grupo focal pelas discussões trazidas por nossas referências teórico-metodológicas. Reportamo-nos às demandas e ações das professoras e realizamos uma análise dos movimentos sociais e do feminismo, observando o que desses movimentos chega até a escola para perceber qual a natureza das ações das professoras.

¹¹ Termo apresentado por Ball em entrevista concedida ao professor Jeferson Mainardes e a Maria Inês Marcondes (MAINARDES; MARCONDES, 2009) que expressa a dinâmica de efetivação de uma política pública que ganha contornos diferenciados desde a sua proposição até a sua execução.

2 A QUESTÃO DE GÊNERO COMO PROBLEMA

Pois eu não volto pra cozinha, nem o negro pra senzala, nem o gay pro armário. O choro é livre (e nós também:)))) (PITTY)

A resposta da cantora Pitty, acima transcrita, a um interlocutor que a manda voltar para a cozinha depois de ela ter opinado¹² a respeito dos protestos ocorridos em 15 de março de 2015 é emblemática das muitas situações discriminatórias vividas pelas mulheres e de como elas são demandadas cotidianamente a reafirmar seus direitos no campo das questões de gênero.¹³ É como se o interlocutor dissesse: Volta para o espaço privado de onde nunca deveria ter saído; o espaço público e a política não são adequados às mulheres. Esse fato, dentre tantos outros vistos especialmente neste momento de acirramento das posições sociais (de classe, gênero e etnicorracial) no Brasil, remete-nos, por um lado, a pensar como ainda são persistentes as bases patriarcais (também as classistas e racistas) que fundamentam e justificam a discriminação de gênero em nossa sociedade e, por outro lado, também sobre como os direitos conquistados são lugar de tensionamentos e, portanto, suas conquistas são fruto de enfrentamentos cotidianos.

Contrariamente ao pensamento que advoga que há um sentido evolutivo nos avanços, conquistas e políticas públicas e sociais, preferimos pensar nesse fenômeno como lugar de tensões e que, apesar das mudanças de longa duração, tem seu sentido eivado de incertezas. Então, nada é certo que o que passou não possa, de forma ressignificada pelo tempo e espaço, retornar com novas feições. Exemplo disso é o que vem ocorrendo com os/as estrangeiros/as (haitianos/as, africanos/as, colombianos/as, dentre outros/as) que chegam ao Brasil em busca de emprego.¹⁴ Ademais das situações de degradação humana a que são submetidas na viagem com os chamados “coiotes”, quando chegam, passam por uma avaliação da compleição física para sua contratação. Para serem contratadas, no Acre especialmente, são selecionadas a partir de uma

¹² A cantora postou em seu *twitter* que, em relação às manifestações realizadas no dia 15-3-2015, em prol do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, sua opinião era que: “Pressionar qualquer governo por melhorias sim, marchar ao lado de extremistas de direita, fanáticos religiosos e saudosos da ditadura *jamé*”. Segundo a artista, após esse *post*, seu perfil virou alvo de ofensas e de um ódio irracional manifestados por xingamentos impubescíveis, por xenofobia, por machismo e ela foi chamada de comunista. O fragmento acima foi a resposta da cantora à seguinte mensagem: “Quando terminar o *mimimi*... volte pra cozinha” (Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/03/pitty-marchar-ao-lado-de-extremistas-de-direita-jamais>>. Acesso em: 24 mar. 2015).

¹³ As questões de gênero são aqui referidas, conforme a acepção trazida por Madsen (2008. p. 28), ou seja, como “[...] conjunto de conteúdos e elementos abarcados pela discussão sobre as desigualdades de gênero”, tanto no que se refere aos papéis socialmente hierarquizados, como às condições sociais desiguais, ao sexismo, ao patriarcado, à heteronormatividade, às discriminações, às identidades.

¹⁴ Notícia disponível em: <<http://www.publico.pt/mundo/noticia/e-dureza-ser-imigrante-de-segunda-no-eldorado-brasileiro-1674057?page=-1>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

metodologia adotada pelos senhores de “escravos” no Brasil Colônia: por meio da verificação da largura do tornozelo. Isso porque, sendo o tornozelo fino, o/a trabalhador/a escravizado/a era considerado/a bom de trabalho, “escravo”¹⁵ que aguentava a dureza das atividades e que produzia mais.

Situações como essas são evidências de como elementos sociais que pensamos pertencerem ao passado podem emergir e assombrar o presente, como se, em todo esse tempo, estivessem apenas camuflados para, na mais breve possibilidade, acendidos pela correlação de forças sociais e uma conjuntura favorável, reaparecerem. Tais exemplos sugerem que os direitos sociais conquistados estão sob ameaça constante dependendo da conjuntura que se materializa em determinado tempo e espaço.

Assim, parece-nos razoável pensar que os direitos conquistados, objetivados em grande parte nas políticas públicas e sociais, estão constantemente sendo tensionados por posições sociais em disputa pelos diversos atores/atrizes que compõem o cenário social. A política pública, ainda que compreendida como aquela que tem o Estado como agente público, e mesmo em uma sociedade capitalista, também é fruto dessas tensões e disputas. A política, portanto, é um campo de conflitos e disputas que encontra algum consenso sob uma base de critério universal aceita pelo conjunto da sociedade. O reconhecimento de uma política pública e sua legitimação precisam ser compreendidos no quadro de uma sociedade complexa, sobretudo capitalista. Dessa forma, pode-se entender a política como contrato feito por atores, incluindo o Estado como mediador principal, que busca coordenar e orientar as condutas humanas a partir de uma ordem legítima. Nesta tese, observamos que as políticas, recentemente implantadas no Brasil, para proteger o direito de igualdade e de liberdade das mulheres, sofrem sérios riscos no quadro de ruptura da ordem manifestada pela crise econômica, política e social que busca interromper um ciclo de expansão de direitos sociais.

Essa perspectiva encontra base na reordenação promovida pela crise do mundo capitalista instalada no último quartel do século XX. Essa crise provocou a revisão sobre as concepções clássicas de Estado, pois a globalização do capitalismo instaurou uma dinâmica transnacional, implicando novos processos de regulação em nível local. O Estado brasileiro,

¹⁵ Usamos o termo escravo entre aspas, pois consideramos que as pessoas trazidas de África foram escravizadas, portanto não cabe o termo escravo como se isso os constituísse por si mesmos sem uma ação de dominação e exploração dos colonizadores. Nessa linha, nossa compreensão é que não são escravos, mas pessoas que foram escravizadas.

conhecido pelas suas contradições nas suas funções ideológica, econômica e de controle, foi crescentemente incorporando parte das reivindicações dos segmentos sociais. No entanto, mesmo buscando manter uma hegemonia de classe, gênero e raça/etnia, não pode operar como um objeto instrumental do poder dominante fora dessas lutas (seja de classe, seja de gênero, seja de raça/etnia).

A história política mostra que a democracia acabou se revelando um regime capaz de manter a ordem e promover o desenvolvimento econômico (FERREIRA, 2006). Em uma sociedade que tem a democracia como regime político, o Estado é o centro de exercício do poder para as hegemonias se organizarem, mas um lugar que não possui um poder autônomo; é um poder em disputa pelos atores sociais, individuais ou coletivos. Nesse sentido, os atores sociais não assumem o papel de apenas reprodutores das concepções da classe dominante, o que enseja pensar que o Estado e suas políticas públicas são também reflexos das demandas e das reivindicações sociais, que acabam por moldar o Estado e suas políticas (CARNOY, 1987).

Atualmente, muito se discute sobre esse processo político na figura da *governance*,¹⁶ tendo em vista que os governos passaram, a partir dos anos 1990, a ser avaliados considerando sua capacidade de administrar a crise econômica e de implementar políticas públicas de modo eficiente. Desde esse novo paradigma de eficácia da ação estatal, as questões relativas aos procedimentos e às práticas governamentais no atendimento das suas metas ganham relevância, colocando-se como pauta de debate o formato institucional referente aos processos decisórios, à articulação público-privado e a uma maior ou menor participação social na definição de políticas.

Nesse processo, acentua a participação dos setores interessados ou de distintas esferas de poder, ou seja, diversos atores sociais são envolvidos nas discussões e decisões coletivas. Para Diniz (2000), a governança significa a capacidade de o governo resolver aspectos problemáticos da agenda de um país por meio não somente da tomada de decisão, da formulação e da implementação das políticas pertinentes, mas, sobretudo, da habilidade de criar as coalizões de apoio necessárias à sua sustentabilidade pelo efetivo acatamento dos segmentos afetados pelas políticas implementadas.

¹⁶ A expressão “*governance*” surge no cenário internacional a partir de reflexões conduzidas principalmente pelo Banco Mundial na busca por aprofundar o conhecimento das condições que garantam um Estado eficiente em suas ações (DINIZ, 1995).

No campo educacional, Derouet (2003) observa que a *governance* é o novo modo de regulação da educação fortemente colocado pelos organismos internacionais e questiona se esse modelo visa simplesmente a uma retirada do Estado em face às forças do mercado ou se seria um retorno do poder dos notáveis, isto é: o termo *governance* explica o domínio do poder do mercado maior do que o poder político do Estado ou se refere ao poder do Estado apropriado por uma “velha” classe política aliada dos interesses econômicos? *Mutatis mutandis*, o Estado é dominado pela lógica mercantil.

Diante dessa nova lógica da governança e de um contexto competitivo cada vez mais acirrado, as políticas públicas se realizam de modo profundamente complexo e conflituoso e constantemente são colocadas no campo das incertezas. Sendo assim, os movimentos sociais¹⁷ são fundamentais para que não só não se percam as conquistas como também para que sejam aprofundadas no sentido de garantia da igualdade (substantiva)¹⁸ social quanto à classe, gênero e raça/etnia. Vale ressaltar que a igualdade formal não necessariamente exige ou assegura a igualdade de resultados.¹⁹ No caso das relações de gênero, a igualdade formal expressa uma ideia liberal de que basta remover a discriminação em relação às oportunidades para que as mulheres possam alcançar *status* igual ao dos homens. Pressupõe que, uma vez que as barreiras à participação sejam removidas, há condições igualitárias.

Assim, a ideia de igualdade substantiva denota a equivalência em termos de resultados de vida para todas as pessoas independentemente de sexo, identidade e orientação sexual, raça/etnia, condição social, reconhecendo as suas diferentes necessidades e interesses que exigem uma redistribuição de poder e recursos (REEVES;

¹⁷ Apesar de entender os movimentos sociais como forças culturais indispensáveis no processo de mudança no mundo, não concordamos com a tese que atribui aos movimentos sociais uma racionalidade instrumental dirigida e que os entende como força privilegiada desse processo.

¹⁸ A igualdade compreendida como igualdade substantiva, a nosso ver, é adensada pela ideia de equidade. No entanto, adotaremos o termo igualdade, pois no Brasil ele é usado como contrário de desigualdade, que é o que buscamos enfrentar. O termo em inglês “*iniquity*” (inequidade), que é o antônimo de “*equity*” (equidade), é pouco usado para denotar desigualdades no Brasil. Entretanto, aqui o termo “igualdade” é usado frequentemente como se fosse a mesma coisa que “equidade”. É preciso ressaltar que, na teoria feminista norte-americana, por exemplo, o termo equidade foi criado para afirmar a busca por uma igualdade que fosse além da igualdade formal.

¹⁹ A igualdade substantiva é aquela que se move além da igualdade de oportunidades, exigindo mudança transformadora. Assim, busca a igualdade perante a lei, a de direito, a de fato, a de oportunidades também, mas fundamentalmente a de condições, a de trato e a de resultados. A igualdade de oportunidades seria aquela que posiciona todos os membros de uma sociedade nas mesmas condições de partida e lhes oferece iguais possibilidades para participar e atuar em diversos âmbitos da sociedade. Já a igualdade de trato consistiria na igualdade de tratamento de todas as pessoas, independentemente de sexo, raça, idade, religião etc.; e a igualdade de resultados seria aquela que garantiria a todas as pessoas a igualdade quanto ao ponto de chegada em seus objetivos e áreas em que se inserem, bem como a obtenção dos mesmos benefícios das ações porventura implementadas (REEVES; BADEN, 2000).

BADEN, 2000). O conceito trazido pelas Nações Unidas, especificamente em relação à igualdade de gênero, a nosso ver, pode ser estendido para as demais categorias sociais (raça/etnia e de classe social etc.), conforme segue:

*Gender Equality refers to the equal rights, responsibilities and opportunities of women and men and girls and boys. Equality does not mean that women and men will become the same but that women's and men's rights, responsibilities and opportunities will not depend on whether they are born male or female. Gender equality implies that the interests, needs and priorities of both women and men are taken into consideration, recognizing the diversity of different groups of women and men. Gender equality is not a women's issue, but should concern and fully engage men as well as women. Equality between women and men is seen both as a human rights issue and as a precondition for, and indicator of, sustainable people-centered development.*²⁰

O direito, quando instalado no sentido de garantir ou avançar em direção às igualdades substantivas, acaba provocando tensões não somente na dimensão econômico-social, mas também cultural e, ao provocá-las, as posições de atores/atrizes na sociedade também serão deslocadas, fazendo emergir toda ordem de reação – desde a busca pelo seu aprofundamento até a busca pela sua contenção.

Nesse processo, a educação escolar cumpre um papel importante pela integração e coesão social. Conforme nos aponta Brandão (2001), a educação é uma unidade fundadora essencial que tem como finalidade o próprio ser humano. Brandão acompanha a acepção marxiana que afirma ter o ser humano uma essência omnilateral.²¹ Nessa assertiva, pensar as condições da existência humana significa considerar o humano em todas as suas dimensões; é preciso apreendê-lo em toda sua inteireza no mundo. A educação, nesse sentido, tem como premissa a construção de um mundo, tanto de se viver como de conviver, no qual o diálogo com o/a outro/a seja um princípio premente (SOARES, 2014).

Então, uma educação que potencialize a formação humana para a compreensão de que esse diálogo com o/a outro/a, numa lógica de respeito ao/a outro/a como outro/a legítimo na relação, é fundamental para a construção de um projeto comum de existência no

²⁰ Igualdade de gênero refere-se à igualdade de direitos, responsabilidades e oportunidades de mulheres e homens e meninas e meninos. Igualdade não significa que homens e mulheres se tornem iguais (os mesmos) mas que os direitos, as responsabilidades e as oportunidades de mulheres e homens não dependem do fato de nascerem macho ou fêmea. Igualdade de gênero implica que os interesses, necessidades e prioridades de homens e mulheres são tidos em conta, reconhecendo a diversidade de diferentes grupos de homens e mulheres. Igualdade entre os sexos não é um assunto das mulheres, mas deve ser preocupação e envolver totalmente tanto os homens como as mulheres. Igualdade entre homens e mulheres é vista como uma questão de direitos humanos e como uma condição prévia para, e indicador de, um desenvolvimento sustentável centrado em pessoas (tradução realizada pela autora).

²¹ A omnilateralidade como categoria marxiana é oposta a uma formação unilateral (baseada na alienação do trabalho, na divisão social do trabalho etc.) e se aponta na criação de bases sociais que possibilitem ao ser humano o livre desenvolvimento das suas potencialidades, portanto pela superação das bases sociais capitalistas.

mundo, em que as questões denominadas universais dessa existência convivam com o respeito às questões singulares. Nessa acepção, a educação deve ser um empreendimento humano que se preocupe com o reconhecimento de todas como atores sociais de direitos na sociedade, no sentido da construção de uma sociedade justa, na medida em que é regida pelos preceitos de uma igualdade substantiva.

A escola, nesse contexto de tensões e de projetos em disputa, tem um papel privilegiado no que diz respeito à realização da formação humana. Ela se constitui como um espaço historicamente conquistado de acesso ao saber sistematizado. A escola, portanto, é um direito histórico. Com esse caráter, a formação de um determinado “perfil” de ser humano tem sido a preocupação da escola desde a sua criação, guardadas as diversas concepções pedagógicas que se apresentaram ao longo da história. Esse humano perspectivado e desejado também tem se constituído historicamente como um projeto em disputa.

No quadro da *governance*, chama a atenção, na atualidade, a ênfase dada ao papel socializador e integrador da escola em documentos das conferências internacionais (por exemplo, Declaração de Dakar realizada no ano de 2000), valorizando-se a formação para a cidadania, para a solidariedade e diversidade social e cultural. A ideia de inclusão presente nesses documentos serviria apenas de estratégia de coesão social, ou seja, como forma de evitar um esgarçamento do tecido social, já que de fato a passagem pela escola não garantiria possibilidade de mobilidade social efetiva (DUARTE; OLIVEIRA, 2005).

Analisando o papel da escola, Fernandes (1966) afirma que ela está no meio de um conflito: tanto pode ser uma arma, como pode ser um artefato. Nessa condição, não há como se definir *a priori* qual é o seu alvo. Para o autor, o que alimenta a mudança ou a contenção à mudança é sempre uma posição política assumida nas relações de classe (e a nosso ver também nas relações etnicorraciais e de gênero). Florestan Fernandes (1966) acrescenta que, dependendo do tipo de sociedade e da conjuntura histórica na qual se posiciona, a educação tende variavelmente a cumprir funções conservadoras ou inovadoras.

Considerando o aumento da complexidade da sociedade capitalista que se amplia para uma dinâmica monopolista transnacional, entendemos a discussão de classes sociais pertinente para uma melhor compreensão do sistema capitalista que vá para além dos entendimentos focados no neoliberalismo (renda do trabalhador/a) ou da visão pós-modernista (que abandona pensar a totalidade). Contudo, este estudo tem um recorte de

pesquisa em torno das questões de gênero que se elevam como problema social cada vez maior no capitalismo brasileiro, pois esse não fez as reformas tal como as realizadas pelos países mais desenvolvidos, que promoveram um grau maior de igualdade e de liberdade das mulheres, mesmo para aquelas que não possuem os meios de produção. Portanto, para além da estrutura social brasileira, que se encontra ainda hoje dependente e submetida à hierarquia do capitalismo global, são diversas as lutas internas para sustentar o padrão mínimo de igualdade de direitos conquistados pelos países mais desenvolvidos. Nesta tese, consideramos que a educação escolar tem um importante papel político e pedagógico nesse processo de luta. É político porque a escola cumpre a função social de formação de uma concepção de mundo; e pedagógico, pois o conhecimento ali produzido e reproduzido articula-se com a educação como prática social; o conhecimento é, nesse sentido, uma produção histórica e social, e a ação pedagógica não se restringe simplesmente à criação de um conjunto de métodos utilizados para a socialização das pessoas.

Na modernidade ocidental, nos países mais atentos às questões educacionais, a escola se tornou um direito humano e uma obrigação do Estado, transformando-se em um espaço de passagem obrigatório na vida das pessoas. O desenvolvimento dos sistemas escolares, impulsionado pelos movimentos sociais organizados, aliado ao surgimento e consolidação do Estado Moderno, propicia que a escola seja um determinante das condições de inserção das pessoas na sociedade, da sua relação com o trabalho e sua ocupação, inclusive do grau de cidadania (OLIVEIRA, 2009). Contudo, conforme alerta Fanfani (2008), se uma sociedade se furta a oferecer os direitos basilares às pessoas, as escolas não conseguem cumprir seu papel, pois acabam sofrendo as contenções das questões sociais mais amplas.

Da mesma forma, essa escola que surge na modernidade é organizada segundo o modelo social patriarcal e remete à reprodução de um esquema binário que localiza o masculino e o feminino como categorias excludentes (VIANNA, 2013). Tal processo se expressa pela divisão sexual do trabalho docente e potencializa, em diversas situações no âmbito escolar, uma marca de desvalorização da figura feminina. Diversos estudos no campo de gênero (LOURO, 1997; VIANNA, 1999; CARVALHO, 1999; SILVA, 2002; ALVARENGA, 2007; YANNOULAS, 1993, 2013b) apontam para a relação intrínseca entre

a feminização²² do magistério, as condições precarizadas de trabalho, os baixos salários e a estratificação e hierarquização de gênero da carreira docente, e também da produção e reprodução de estereótipos de gênero tanto no que se refere às políticas públicas e sociais quanto às próprias relações escolares.

Pensando sob uma lógica das tensões, esse cenário provoca reflexionar a respeito de uma série de questões significativas, como: em que medida essa é uma questão importante para ser discutida como política e como ação pedagógica²³ pelas professoras? E mais: as desigualdades de gênero são percebidas como uma questão social a ser tratada pedagogicamente pelas professoras?

A respeito dessa expressão “questão social”, é importante destacar que ela foi usada pela primeira vez nos anos 30 do século XIX, indicando o brutal pauperismo registrado na Europa Ocidental como impacto da industrialização. Para Iamamoto (2007), a questão social está enraizada na contradição capital x trabalho, que engendra graves problemas sociais, como a pobreza, a fome, as doenças, as violências etc. A questão social é compreendida como “[...] um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, [...] enquanto a apropriação de seus frutos mantém-se privada” (IAMAMOTO, 2007, p. 27). Iamamoto (1997) acrescenta ainda que a questão social, como expressão das mais variadas desigualdades, produz também rebeldias e resistências, pois os/as atores/atrizes que vivenciam essas desigualdades a elas resistem cotidianamente.

Para além das desigualdades econômicas e sociais da sociedade capitalista contemporânea, é possível identificar a existência de desigualdades de gênero. Padecemos de uma cultura patriarcal que se expressa por meio da divisão sexual do trabalho,²⁴ do

²² A feminização é uma construção relacional à masculinização e, como um fenômeno presente em algumas profissões, não significou a eliminação das fontes da discriminação no trabalho produtivo ou reprodutivo. No entanto, para Yannoulas (2013a, p. 24), “[...] o estudo da feminização e da masculinização das profissões” é a chave que poderá abrir as fronteiras das políticas e micropolíticas de poder que acabam definindo os tipos de trabalho ideias para homens e mulheres conforme seu pertencimento anatomobiológico. A feminização é compreendida aqui, na acepção de Hirata (2009, 2010) e Zarifian (2009), assimilada por Yannoulas (2013b), que indentifica uma distinção fundamental entre a feminilização e a feminização. A feminização inclui, mas expande a feminilização, pois, além de descrever a entrada das mulheres nos mercados de trabalho, também intenta explicar as motivações e efeitos dessas inserções, trazendo à tona seu caráter ambíguo e contraditório. Portanto, ademais de ser uma distinção de ordem metodológica, também é, fundamentalmente, de ordem política.

²³ Apesar da separação entre o político e pedagógico, para efeitos de maior compreensão didática, compreende-se que toda ação pedagógica é política e vice-versa.

²⁴ Segundo Daniele Kergoat (2003), a divisão sexual do trabalho é caracterizada pela separação e pela hierarquização das atividades humanas. A separação é realizada por meio de uma oposição binária

controle da identidade e sexualidade feminina e masculina diferenciadamente, da imposição da heteronormatividade, da violência doméstica contra mulheres e meninas, da homolesbotransfobia, dentre outras. Vale ressaltar que todas essas formas de expressão da cultura patriarcal são ainda atravessadas pelas questões etnicorraciais. Consideramos essas problemáticas de gênero como expressões da questão social, portanto é possível falar em uma questão de gênero. As diferenças criadas e legitimadas social e culturalmente entre o feminino ou masculino reproduzem desigualdades ao serem apropriadas pelo capital, fortalecendo não apenas o sexismo e o racismo, mas também a classe economicamente dominante. Exemplo disso é que as mulheres, consideradas em seu conjunto, ainda percebem salários mais baixos que os homens, especialmente sendo negras.

Nesse sentido, é fundamental tratar a questão de gênero como imbricada consubstancialmente à categoria classe social e etnicorracial, ou seja, compreender a existência de numa unidade indissociável (HIRATA, 2014) entre gênero, raça/etnia e classe. Essa compreensão, segundo Hirata (2014, p. 61), complexifica “[...] a noção mesma de ‘conhecimento situado’²⁵ [...], pois apresenta a possibilidade de existência de dissimetrias no que tange à posição de poder nessas relações, por exemplo, nas relações de classe e gênero ou nas relações de raça e de gênero”.

Hirata (2014) faz uma importante distinção entre os conceitos de consubstancialidade e interseccionalidade. A autora afirma que a noção de interseccionalidade (CRENSHAW, 2002) visa, de forma mais enfática, à intersecção entre sexo e raça, deixando mais invisibilizada a classe social; enquanto a noção de consubstancialidade (KERGOAT, 2010) visa a uma imbricação entre sexo, classe e raça/etnia, o que fatalmente traz implicações tanto teóricas como políticas com significativas diferenças. Uma crítica feita por Kergoat à noção de interseccionalidade é que a multiplicidade de categorias que se interseccionam, além da raça, gênero, classe (por exemplo: casta, religião, região, etnia e nação) pode levar à fragmentação das práticas sociais e, com isso, ao invés de possibilitar a sua superação, remeter à sua reprodução (KERGOAT, 2010; HIRATA, 2014).

Assim, para a superação das desigualdades de gênero, pensamos ser insuficiente a luta das mulheres por igualdade de condições em relação aos homens (RUSSO; CISNE;

excludente, entre a esfera reprodutiva, destinada às mulheres, e a esfera produtiva, voltada para os homens, sendo esta associada às funções hierarquicamente mais valorizadas na sociedade.

²⁵ A noção de “conhecimento situado” ou “parcial”, denuncia que as definições vigentes (de neutralidade, objetividade, racionalidade e universalidade da ciência) frequentemente incorporam uma visão de mundo masculina, ocidental, da classe dominante e branca (HIRATA, 2014).

BRETTAS, 2008); há que se lutar contra o capitalismo e suas expressões no campo sociocultural, como o machismo. Em contrapartida, também a luta por igualdade de condições econômicas e sociais é insuficiente para a garantia da igualdade plena e substancial das mulheres (de todas as raças e etnias) para que alcancem ser verdadeiramente livres, rompendo com todas as formas de opressão, dominação e exploração. Finalmente, tampouco se consegue a igualdade substancial se o racismo não for superado.

Tomando como pressuposto que as questões de gênero se apresentam como submetidas a relações de dominação e de exploração e que isso acaba potencializando a precarização do trabalho feminino e o empobrecimento de mulheres, de forma ainda mais aguda as mulheres negras, entendemos que tais questões devem ser compreendidas como uma questão social. Nesse sentido, parece plausível questionar se, e até que ponto, as questões de desigualdade de gênero aparecem para as professoras como um problema social (desigualdade) a ser resolvido, em especial em uma categoria como a do magistério – feminizada.

Além disso, na linha do que sinaliza Gohn (2010), de que, na ação dos grupos, há um aprendizado e um saber, vimos nos questionando se as políticas de gênero já constituídas exercem alguma influência pedagógica sobre as professoras e se há, em contrapartida, uma ação pedagógica das professoras em face à constituição e implementação das políticas de gênero. Acreditamos que, conforme o conceito apresentado de questão social (IAMAMOTO, 2007; NETTO; 2012; RUSSO; CISNE; BRETTAS, 2008), no campo educacional, podemos falar na existência de um movimento pedagógico de gênero que também gera ações, pois os saberes mobilizados e produzidos pelas professoras, tanto para a superação quanto para a permanência das dissimetrias e hierarquias nas relações de gênero, vão interferir na dinâmica do exercício da cidadania, especificamente, na cidadania de gênero.

Assim, cabe questionar também: como as professoras pensam resolver essa questão, se agem nesse sentido, quais ações pedagógicas empreendem e por quais razões agem como agem? Existe alguma relação entre a organização do trabalho docente (carreira, salários, ser docente, feminização etc.) e as questões de gênero vividas pelas professoras? Que possíveis mudanças e/ou continuidades têm sido produzidas pelas ações pedagógicas das professoras na escola, em relação às questões de gênero? As possíveis mudanças se relacionam de alguma forma com as políticas de gênero que vêm sendo implementadas principalmente de

2003 a 2016²⁶ pelo Governo Federal e pelo Governo Estadual do Espírito Santo?

Nossa hipótese central é que, mesmo diante de tantas possibilidades de contenções (precarização das condições de trabalho, cultura patriarcal, organização fragmentada do trabalho docente etc.), as professoras, no exercício de sua profissão, realizam ações pedagógicas que buscam desnaturalizar as dissimetrias e as hierarquizações no campo das relações de gênero pelo lugar que ocupam na vida profissional, o que indica a existência de movimentos de cunhagem e de vazamento em face às diversas formas de permanências tão fortemente impostas pelas atuais correlações de forças sociais existentes no campo das políticas de gênero para a educação.

Assim, são muitas as indagações que cercam o movimento social e pedagógico de gênero, como saber, por exemplo, se as professoras têm interesse em relação à temática de gênero como uma política pública? Em que medida eles/as têm se posicionado como agentes (atores/atrizes) do processo de formulação de políticas públicas de gênero? Quais canais de expressão são utilizados para indicar seus desejos em face às políticas públicas? Elas são ouvidas para a formulação de políticas públicas?

Nesse percurso, será importante levantar que documentos (planos, programas, estratégias, diretrizes e cursos) delineiam e articulam a política de gênero endereçada à educação básica pelo Governo Federal e pelo Governo do Estado do Espírito Santo.

Tais indagações merecem um aprofundamento, pois fazem parte de uma grande alquimia das desigualdades sociais, quando articuladas às questões etnicorracial e de classe, que precisam ser superadas. Em relação especificamente ao gênero, tem sido um dos grandes desafios sociais mundiais e, de forma especial, no Brasil e no Espírito Santo, problematizar e/ou até mesmo superar as práticas das discriminações de gênero, que acabam, não poucas vezes, materializando-se no que há de mais desumano na existência humana – a violência física, sexual e psicológica.

A escola e seus agentes,²⁷ quando comprometidos com a formação humana em sua

²⁶ Desde 2003, com a criação da Secretaria de Políticas para Mulheres vinculada à Presidência da República e com *status* de Ministério, diversas políticas de gênero foram implementadas, a começar pelo Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, instituído a partir da I Conferência Nacional de Políticas para Mulheres (I CNPM) ocorrida em julho de 2004. Sobre as políticas públicas de gênero implementadas nos últimos dez anos no Brasil, esse tema será abordado no tópico 4.1.

²⁷ No processo social e educacional de tensões, de contenções, de disputas e de escolhas, a figura da professora e o trabalho que realiza são essenciais, na medida em que, mesmo que orientada por planos, programas etc., é a profissional que está na ponta da ação educacional fazendo os enfrentamentos cotidianos com seus alunos/as, com seus pares e com “sua” comunidade, em relação aos diversos desafios que a realidade social lhes apresenta.

omnilateralidade, têm grande importância quanto a fazer os enfrentamentos necessários a esse tipo de desumanização e de coisificação do humano. No entanto, enfrentamento não significa inculcação reprodutivista. A esse respeito Florestan Fernandes (1966, p. 71) lembra que “[...] não há dúvida de que a educação modela o homem [e a mulher]. Mas é esse que determina, socialmente, a extensão das funções construtivas da educação em sua vida”. Ademais afirma que, se o/a cidadão/ã é compreendido/a como agente histórico para a transformação da sociedade pela possibilidade de ser preparado/a com técnicas democráticas de organização do poder, é o/a professor/a o/a agente de formação desse/a cidadão/ã. A ele/ela cabe a tarefa de pensar e agir politicamente a partir das condições em que vivem seus estudantes: dos seus direitos e dos que ainda carecem de ser conquistados para uma vida plena.

Assim, abordar as políticas públicas de gênero para a educação escolarizada remete a pensar nessas tensões e a compreender que o que foi conquistado, em termos dessas políticas, não deve ser entendido como algo permanente. Ao contrário, é interessante pensar que, mesmo conquistado, a manutenção dos diversos direitos é fruto de construção cotidiana por meio de lutas tensionadas pelas relações entre o Estado e os diversos outros atores sociais, como a Igreja, a família e os movimentos sociais.

É notório que a educação escolar tornou-se uma atividade importante do Estado nas sociedades ocidentais, sobretudo a partir do século XIX. A relevância direcionada à educação se fortaleceu nas últimas décadas do século XX e no início deste século, quando diversas reformas políticas foram implementadas com caráter desigual daquele do século XIX. Nesse quadro, a administração pública ampliou a oferta da educação escolar a um número cada vez maior da população. Para tanto, o Estado descentralizou muitas das suas responsabilidades para os entes subnacionais e organizações privadas.

Com a ascensão do neoliberalismo no final do século XX, ao Estado é destinado um papel menos enfático no que diz respeito à orientação do processo, porém não menos importante. O fato é que, nesse contexto, o Estado passa a dividir a responsabilidade do processo educacional, promovendo maior aproximação dos movimentos sociais e do terceiro setor num movimento de descentralização das políticas educacionais (FERREIRA, 2014). O Estado passa a dividir com outros atores sociais a tarefa de promover ações públicas, o que pressupõe um ambiente de maior contradição, tendo em vista a multiplicidade de políticas vindas dos mais diversos setores (mulheres, negros, *gays*, pessoas com deficiência, idosos etc.), de caráter público ou privado, que precisam ser articuladas para produzir a regulação

das atividades coletivas. Nessa lógica da governança, muitos interesses são conectados ao Estado que, geralmente, é quem financia ou permite a viabilização de vários projetos.

Para Carnoy (1987), no capitalismo, a escola se torna parte das funções do Estado, e por isso se apresenta como um campo de conflitos sociais. O autor acrescenta que, nas democracias capitalistas, o Estado é considerado politicamente responsável pela promoção da justiça social e da igualdade, o que ocorre para compensar as desigualdades que o próprio sistema social e econômico promovem. A educação é compreendida, então, como uma possibilidade de mobilidade social de grupos menos favorecidos que com o acesso à educação se credenciam a participar também da vida social. Por isso, para o autor, o Estado capitalista exerce a função de reprodutor das relações sociais capitalistas de produção (e das relações sociais de reprodução humana), e assim também da escola como uma de suas instituições.

Além disso, é preciso ressaltar que o Estado, em sua trajetória histórica, atuou de forma a paulatinamente se eximir da sua função quanto à intervenção na chamada “questão social”, transferindo essa responsabilidade para a própria sociedade, especialmente aquelas profissões ditas femininas, destacadamente o serviço social, a pedagogia e a enfermagem. Assim, conforme afirmam Russo, Cisne e Brettas (2008, p. 138), “[...] tanto no âmbito do trabalho doméstico como no mundo público, as mulheres são responsabilizadas pela reprodução social e, conseqüentemente, pela questão social”.

No entanto, como visto, a escola e seus agentes, ainda que numa sociedade capitalista e, mais atualmente, sob novo paradigma da governança, não assumem o papel de apenas reprodutores das concepções da classe dominante, mas fazem parte como atores na sociedade civil. Isso possibilita pensar que o Estado e suas políticas públicas são também reflexos das demandas sociais e das reivindicações sociais que acabam por moldar o Estado e a educação. O mesmo fato se apresenta também nas políticas educacionais de gênero endereçadas à escola e os/as professores/as, que são compreendidos como agentes mediadores desse “novo” conhecimento a ser tratado no campo do conviver bem e do respeito às diversidades.

Tomando a política pública e social como uma forma de tensão entre o institucional e os atores sociais, torna-se também importante endereçar nosso olhar na direção dos movimentos que provocam as políticas públicas de gênero. Mas, sobretudo, focar o olhar na escola, ou seja, nos atores e atrizes responsáveis pela existência e efetivação (as mediadoras) das políticas – as professoras. Nossa intenção é justamente olhar para dentro da escola e

buscar perceber como as professoras agem para propor políticas de gênero para a educação, no intuito de manter e se relacionar com as políticas de gênero que estão postas para a educação e também para pensar a superação dessas. Torna-se relevante, então, provocar um giro no sentido do movimento dessas atrizes – as professoras – especialmente quando sabemos que outros atores sociais passam a figurar ativamente nas ações públicas, que não somente o Estado.

Ademais, no caso deste estudo, torna-se significativo fazer uma mirada a partir das professoras em relação às suas demandas e ações, no que diz respeito às políticas de gênero para a educação, sob uma ótica dos estudos de gênero. Isso devido ao fato de que as pesquisas sobre trabalho docente (ainda que este seja feminizado) têm se valido muito pouco dos estudos de gênero como referência de análise, usando normalmente de forma mais intensa os estudos do trabalho, como indicado por Yannoulas (2013a).

Parece uma possibilidade muito premente que tanto mais forte será essa construção quanto mais participem dela as pessoas que estão no chão da escola, isto é, as pessoas que vão fazer o enfrentamento cotidiano seja no que se refere às questões que a própria relação com a comunidade lhes provoca, seja em face ao que lhes convocam a realizar as políticas públicas emanadas dos governos. Mas, sobretudo, a ação das professoras na formação dos estudantes sob os princípios de uma cidadania reflexiva e ativa na consolidação de uma nova dinâmica social mais assentada na força da igualdade dos direitos.

Assim, acreditamos que a relevância desta pesquisa está, primeiramente, no fato de que os estudos realizados no Brasil que tratam do trabalho docente e que têm como referencial de análise as questões de gênero, conforme afirma Yannoulas (2013a), são bastante recentes. Datam da virada do século XX para o XXI. Em relação a seu ineditismo, pensamos ocorrer pelas singularidades que as demandas e ações das professoras de educação básica do sistema de ensino estadual, em face à produção e implementação das políticas públicas de gênero, podem apresentar no Espírito Santo.

Adensamos a isso a realização de uma análise da produção acadêmica no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes),²⁸ envolvendo os descritores “gênero”, “política pública” e “política de gênero” que estivessem

²⁸ Os resultados apresentados pelo Banco de Teses da Capes estão localizados entre os anos de 2011 e 2012 e se encontram demonstrados no quadro1 apresentado no APÊNDICE A desta tese. Na pesquisa realizada, considerando esse período, nenhuma tese ou dissertação foi encontrada simultaneamente no Banco de Teses da Capes e do PPGE.

relacionados com a educação, após o que pudemos depreender: a) dos 20 trabalhos encontrados, foram identificadas 18 dissertações de mestrado e apenas 2 teses de doutorado; b) das teses, uma relacionava a categoria gênero com a de políticas públicas, buscando compreender a ascensão do conceito de diversidade na academia; c) das 18 dissertações, 5 associavam a categoria gênero à de políticas públicas, a maior parte procurando entender os impactos das políticas de gênero na prática pedagógica de professoras; d) as dissertações tratavam de temáticas diversas, como formação, identidades, concepções dos/as professores/as sobre gênero; e) chamam a atenção estudos sobre a política pública “Gênero e diversidade na escola” e também os que se referem à inserção masculina na educação infantil e nas séries iniciais. Foram encontrados, além desses, diversos trabalhos também muito interessantes que visam a analisar as políticas e seus impactos sobre as ações pedagógicas realizadas pelos/as professoras, mas normalmente como categoria universal, não considerando um recorte de gênero nas suas análises. Como visto, dentre os trabalhos realizados que consideram o recorte de gênero, há um número bastante reduzido de teses.

No Banco de Teses defendidas²⁹ do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), utilizando-se os mesmos descritores, foram encontradas duas teses: uma tratava das políticas de inclusão no município de Cariacica e a outra dos discursos imagéticos e verbais, fenomenológicos existenciais de mulheres que abandonaram a escola prematuramente. Foram registradas também quatro dissertações: uma que trata das “imagens narrativas” de mulher produzidas pelos sujeitos praticantes do currículo do Instituto Federal do Espírito Santo e três no campo da educação infantil, que analisam os modos de ser menino e menina na educação infantil e os modos de constituição de relações de amizade entre meninos e meninas. O processo de pesquisa nesse banco de teses indica que não há tese defendida no PPGE que trate do mesmo objeto de estudo aqui proposto e que a correlação da temática de gênero a de políticas públicas carece de ser ampliada nos estudos acadêmicos do PPGE em nível de doutorado.

Isso também parece ocorrer em âmbito nacional. É o que demonstra uma pesquisa realizada pela professora Cláudia Vianna (2012), que analisou a produção acadêmica sobre a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil, no

²⁹ O Banco de Teses do PPGE/Ufes apresenta teses e dissertações defendidas a partir do ano de 2008. Sabemos, pelo acervo da biblioteca da Ufes, que, antes desse ano, foram realizadas outras pesquisas que tratavam da temática gênero: em 2003, uma dissertação defendida por Elda Alvarenga, intitulada “As relações de gênero nos cotidianos escolares”; em 1996, defendida pela autora desta tese, a dissertação “As relações de gênero no magistério e imagens da feminização”; e em 1993, a dissertação defendida por Nelma Gomes Monteiro sobre “O engajamento sindical da mulher-educadora”.

período de 1990 e 2009. Do conjunto de obras examinadas (73 títulos), a maioria da produção, afirma Vianna (2012), é muito recente e centrada nas regiões Sul e Sudeste, composta por dissertações, artigos de divulgação destas e ensaios. Muito reduzido é o número de teses. Segundo a autora, as teses de doutorado apareceram na pesquisa a partir de 2002.

De forma geral, no entanto, Vianna (2012) percebeu um incremento na produção acadêmica entre 2001 e 2003, quando foram encontrados 14 documentos (4 artigos, 7 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado). Também registrou ênfase nessa produção nos dois triênios: entre 2004 e 2006, quando encontrou 16 documentos (8 artigos, 7 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado), e entre 2007 e 2010, quando identificou 36 documentos (2 artigos, 27 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado). Ressalta que, no âmbito da produção acadêmica sobre gênero e sexualidade nas políticas públicas, há um número expressivo de dissertações de mestrado que analisam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Alguns trabalhos se dedicaram a refletir sobre a presença do discurso referente à sexualidade nas escolas e os principais desafios enfrentados pelos docentes quanto à educação sexual no âmbito escolar. Os dados encontrados no levantamento que realizamos no Banco de Teses da Capes corroboram os estudos de Vianna (2012).

Em recente pesquisa, Vianna e Unbehaum (2016) apresentam um balanço crítico sobre a produção acadêmica que analisa as políticas educacionais sob a perspectiva de gênero. As pesquisadoras partem do levantamento e da análise realizados por Vianna (2012) e buscam atualizar os seus dados considerando o período de 2010 a 2015 e privilegiando, na análise, as produções de dissertações e de teses. Como o banco de dados da Capes ainda não estava atualizado para as defesas realizadas entre 2013 e 2014, as pesquisadoras realizaram buscas nas bibliotecas virtuais das principais universidades públicas brasileiras. O levantamento considerou os seguintes descritores: políticas educacionais, gênero, política e educação, diversidade sexual e sexualidade.

Além das produções anteriormente levantadas na pesquisa de Vianna (2012), neste trabalho recente, as autoras encontraram 31 produções acadêmicas (artigos, dissertações de mestrado ou teses de doutorado), entre 2010 e 2015. Os dados do levantamento demonstram um crescimento da pesquisa acadêmica sobre a temática gênero a partir de 2008. Em 2009, chega-se a um número de 17 dissertações e 5 teses. A maior parte dessa produção foi realizada principalmente em instituições públicas de ensino superior localizadas nas Regiões Sul e Sudeste. Diante dos dados, as autoras afirmam que a investigação sobre as temáticas

gênero, diversidade sexual e sexualidade está em plena progressão em razão do número bem maior de grupos de pesquisa nas universidades que discutem essas temáticas. Destacam, ainda, como justificativa para esse incremento, a criação de diversos grupos de trabalho sobre o tema no interior das associações científicas do campo da educação.

Dentre os trabalhos acadêmicos mais recentes, conforme a autora, encontram-se alguns que refletem sobre as características e os impactos de políticas públicas de governo para a educação acerca da diversidade sexual propostas. Esses estudos são muito importantes para a compreensão das políticas públicas brasileiras que envolvem a questão de gênero.

O caminho deste estudo proposto, no entanto, busca outro movimento: compreender como as professoras, considerando que o trabalho docente é feminizado, movimentam-se para produzir as políticas de gênero, observando como esse processo ocorre. Interessa-nos ver outras dimensões da política pública de gênero, não apenas as políticas já instituídas, mas os movimentos das professoras (pedagógico e de organização do trabalho) no contexto de produção das políticas de gênero. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tema, pois, como dito, apesar de termos, a partir do final do século XX e início do século XXI, uma discussão mais sistematizada no campo de gênero e trabalho docente, essa é uma área ainda muito silenciada.

Esta pesquisa também pretende contribuir para o avanço do conhecimento na área, pois compreender a ação pedagógica das professoras em face à demanda, à produção e à implementação das políticas de gênero por meio dos dilemas apresentados pode nos dar pistas de como encaminhar/orientar/reorientar/propor novas e outras formas de fazer política pública. Finalmente, entendemos que este estudo se justifica porque o conhecimento se apresenta como uma ferramenta significativa, senão fundamental para orientação/reorientação da história da humanidade. Os diversos e diferentes campos do conhecimento produzem e articulam saberes que, necessariamente, fazem parte da construção histórica realizada por sujeitos coletivos (GOHN, 2006). O campo científico pode ser compreendido como gerador de aprendizagens e saberes sobre a realidade humana, de maneira que submeter as ações das professoras e as políticas a um processo de reflexão permanente, sobretudo, a respeito do *modus* de sua condução político-pedagógica, é fundamental também para a garantia do compromisso de sua execução e de sua permanência. Com isso, pode-se manter viva a possibilidade de potencialização de mudanças de atitudes e percepções das professoras envolvidas com a formação humana.

Diante do exposto, nossa opção por este estudo se justifica também pelo intuito de produzir uma reflexão sobre tensões produzidas pelas dissimetrias nas relações de gênero no magistério, considerando esse trabalho docente como feminizado.

3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, expomos os caminhos metodológicos trilhados nesta tese, tanto os teóricos quanto os procedimentais. Assim, apresentamos as perspectivas teórico-metodológicas que embasaram e orientaram nossas análises e algumas premissas que se tornaram importantes nessa construção, bem como os procedimentos metodológicos que foram adotados para perseguir os objetivos traçados nessa investigação.

3.1 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: ENCONTROS TEÓRICOS QUE EMBASARAM OS CAMINHOS DA PESQUISA

Buscamos uma fundamentação teórica que auxilie na compreensão das diferentes ações das professoras que participaram desta pesquisa. O objetivo principal é entender a construção da ação (prática pedagógica), recortada pelas questões de gênero. Inicialmente pensamos ser importante compreender o contexto – da modernidade – no qual se insere esse agente e as possíveis influências na construção da sua identidade e do seu agir. Esse contexto é significativo também para entender a existência de uma tensão constante nas relações entre sistema e atores sociais e entre racionalidade e subjetividade, elementos importantes na orientação desta tese. Questionamos também a respeito das possibilidades dos/as atores/atrizes em face às estruturas sociais, principalmente quanto à ação coletiva dos agentes para mudar a condição desigual e hierárquica de gênero a partir da sua inserção como docente. Nesse percurso, procuramos indicar referenciais teóricos que nos permitiram tratar nosso objeto de investigação e articular conceitos importantes para nossa análise, como *habitus*, campo, poder simbólico, articulando-os ao conceito de gênero, de *habitus* de gênero.

3.1.1 A modernidade e a existência de uma tensão inevitável que traduz o rompimento das dualidades

A modernidade é normalmente caracterizada por uma mudança paradigmática que implicou o rompimento com o pensamento escolástico, o estabelecimento da razão como forma autônoma de construção de conhecimento e consequente dicotomização da relação sujeito-objeto no campo epistemológico. Essas mudanças apresentam-se como cruciais para a realização de pesquisas nas ciências sociais e da educação especificamente (TOURAINÉ, 1994; BOURDIEU, 2005; CHAUI, 2003).

Buscando compreender melhor a constituição da modernidade, encontramos-nos com o livro “Crítica da modernidade”, de Alain Touraine (1994). Nessa obra, Touraine realiza

uma análise sociológica e nos convida a não confundir a modernidade com a moda puramente capitalista de modernização e a repensar a ideia de modernidade, uma vez que esta teria se escondido por detrás do discurso positivista. Assumindo uma confiança no exercício da razão, a ideia de modernidade teria sido definida como a revelação de uma realidade objetiva; portanto, posicionada numa relação binária, como o contrário de uma construção subjetiva e simbólica.

Nesse sentido, para o autor, a modernidade se apresentaria como antitradição, anticonvenções, como saída dos particularismos e entrada no universalismo; a saída do estado natural para a entrada na idade da razão. Nessa acepção, a modernidade teria sido submetida ao funcionalismo, que supõe que a sociedade deveria se organizar não mais em torno de tradições e de privilégios, em especial os hereditários, definidos como particularistas. Ao contrário, a organização da sociedade deveria se estabelecer em torno da razão, definida como universalista, de forma a garantir que todos os seus membros pudessem ser socializados. Com isso, a razão se encarna na sociedade moderna e a conduta normal passa a ser aquela que contribui para o bom funcionamento dessa sociedade. As pessoas, nesse sentido, são consideradas, antes de tudo, cidadãs.

Para Touraine (1994), o drama da modernidade é que ela teria se desenvolvido lutando contra a metade de si mesma, impondo a concepção de que era preciso renunciar à ideia de sujeito para que a ciência³⁰ triunfasse e, também, de que era preciso sufocar o sentimento e a imaginação para libertar a razão.

No entanto, essa noção de sociedade racionalista da modernidade é questionada pelas sociedades ocidentais, com mais força a partir da segunda metade do século XX, quando uma nova tensão se estabelece: a presença maior de movimentos e de novos atores sociais que, grosso modo, questionam a racionalidade moderna por inibir a expressão de uma diversidade de sujeitos e desejos. Nesse contexto, os sujeitos já não estão dispostos a abandonar suas questões singulares e locais em favor de questões coletivas e universais que lhes soam, muitas vezes, como distantes e abstratas. A correspondência entre os atores e o sistema social³¹ não aparece mais como natural, como no funcionalismo, e as pessoas não estão mais persuadidas de que a razão universalista deve triunfar sobre as tradições e os interesses singulares. Ao contrário, a sociedade moderna, segundo Touraine (1994), passa a ser dominada pela ruptura da correspondência entre o sistema e os atores.

³⁰ Que se tornou a máxima referência da racionalidade na modernidade.

³¹ Sistema social entendido aqui como a estrutura social organizada pelos humanos: instituições político-governamentais ou socioculturais, grupos ou pessoas em relação entre si e de certa permanência.

Assim, buscando retirar a modernidade desse lugar de ocultação por detrás do discurso positivista, Touraine (1994) propõe romper com essa dualidade, colocando o ator social como o eixo para tal rompimento. Na noção trazida pelo autor, a oposição binária somente se romperia pela ação dos sujeitos tornados atores. Para Touraine (1994), a modernidade é caracterizada por uma tensão inevitável que se traduz numa dupla imagem: racionalidade-subjetivação. A partir do entendimento da existência desse movimento de tensão, propõe, em contrapartida, a correspondência entre sistema e atores como forma de substituir duas imagens opostas: a do sistema sem atores (no materialismo) e de atores sem sistema (no idealismo) ou, dito de outra forma, a do objetivismo e do subjetivismo.

Entretanto, construída nessa relação de oposição binária, e como o contrário da construção cultural e calcada na racionalidade, atualmente, a imagem mais visível da modernidade é a de uma incerteza constante, de vazio, de fluidez, de poder descentrado, de sociedade mais de troca do que de produção.

Nessa perspectiva, as ciências humanas buscariam a neutralidade e objetividade para a construção de um conhecimento positivo da realidade humana. O ser humano é concebido como objeto e os fatos sociais são transformados em coisas, de maneira que não é possível alcançar, pela ciência empirista e idealista, as singularidades dos sujeitos. Tampouco é possível alcançar, por essa ciência, uma humanidade que se apresenta tendo como característica a diferença.

Importante fazer um parêntese aqui para ressaltar que assumir essa ideia das diferenças requer tomar certo cuidado para não aderir ao relativismo proposto pela teoria da diferença que acaba levando essa ao limite do subjetivismo. Nessa perspectiva relativista, todos somos, o tempo todo, diferentes e em nada nos igualamos. Partimos do pressuposto de que a subjetividade, constituída na e pela diferença, só existe na relação dialética com a coletividade e com o social. Ao nos colocarmos em relação com outras pessoas e outras identidades, estabelecemos proximidades que podem “furar fronteiras” dessa fragmentação, de forma que também nos encontramos pelas nossas diferenças e podemos, por elas, estabelecer relação, ainda que conflituosa, de articulação social. Ademais, ao falar em diferenças, não podemos entendê-las como forma de subsumir as desigualdades que tanto a cultura patriarcal, o racismo e o capitalismo submetem as pessoas cotidianamente. Assim, numa assepção das diferenças, temos uma sociedade composta por homens e mulheres, negros e negras, pessoas com deficiência, pessoas com orientações sexuais diferentes e diversas do padrão normativo da heterossexualidade, dentre tantas outras.

No mais, se não percebemos essas nuances, o que conseguimos é quantificar tais diferenças, não adentrando a sua constituição como subjetividade e também as questões de desigualdades a que essas diferenças podem enfrentar. É como se a ponte que estabelece relações entre sujeito e objeto tivesse sido rompida. Esta tese persegue uma perspectiva teórica, que intenta superar essa dicotomia e busca trabalhar a partir da ideia de uma tensão constante, existente nas relações e práticas sociais.

Os escritos de Alain Touraine (2011), após os anos 1970, contribuem para a reflexão sobre a sociedade pós-industrial, caracterizada pela relevância dos problemas associados a questões culturais e da personalidade sobre o tema econômico. Segundo o autor, os direitos culturais possuem um forte poder de mobilização dos atores sociais tendo em vista a sua concretude e também por se tratar de uma população determinada.

Nessa sociedade pós-industrial, Touraine (2011) posiciona as mulheres como atrizes com uma vocação central na nova sociedade, pois seriam portadoras de um modelo cultural com forte potencial para romper com os modelos baseados na oposição binária característica da modernidade. As mulheres têm o poder de compatibilizar comportamentos, atitudes e distinções que se apresentam como oposições na modernidade, ou seja, de tornar compatível a vida pública e a vida privada, razão e emoção, inclusive o ser feminino e masculino.

Chama-nos a atenção o fato de as trizes do estudo aqui proposto, além de serem professoras trabalhadoras da educação pública, serem também majoritariamente do sexo feminino e estarem posicionadas em um campo nomeadamente educacional. Certamente isso tem uma implicação, pois lhes remete a singularidades que caracterizam esse mundo do trabalho específico (ainda que relacional), a própria escola e a si próprios como atrizes inscritos nessa relação. Da mesma maneira, há implicações no que diz respeito ao fato de essas atrizes serem também posicionados por sua condição de gênero, de classe, de etnia, de orientação sexual, de pessoa com deficiência, ou seja, uma posição diferenciada da norma padrão.

Diante do exposto, consideramos relevante adotarmos um olhar diferenciado para elas no que diz respeito às suas ações, pois, por sua condição de gênero, sua subjetividade cunhada pela sua posição de atriz nesse campo educacional é diferenciada. Nesse sentido, buscamos entender como agem essas atrizes mediadas pelo campo educacional para, a seguir discutir mais especificamente a questão das diferenças e desigualdades a que estão implicadas e também como se organizam e se mobilizam em frente a essa condição social como atrizes.

3.1.2 Bourdieu: o *habitus* e os vazamentos possíveis no agir

No percurso de investigação sobre como agem e se posicionam as agentes/atrizes mediadas pelo campo educacional, fomos levada a uma aproximação da teoria da ação na área da Sociologia e ao encontro de Pierre Bourdieu. Neste estudo, percebemos que o problema da dicotomia entre a objetividade e a subjetividade no processo de construção do saber e da ação humana foi uma grande preocupação de Pierre Bourdieu que nos apresenta a noção de campo social e de *habitus* como elementos importantes para a análise dessa questão.

Bourdieu (2005) realiza uma análise de fôlego sobre o dilema objetivismo-subjetivismo. Para tal, discute a partir da teoria weberiana, evidenciando o que para ele é um paradoxo em Weber. Para Bourdieu, há uma exaltação do tipo ideal carismático criado por Weber que, no intuito de estabelecer a relação entre as intenções dos agentes e o sentido histórico de suas ações, em um esforço por buscar a eficácia histórica das crenças religiosas contra as expressões mais reducionistas da teoria marxista, entende o líder carismático como “[...] a força revolucionária especificamente criadora da história” (p. 79).

Em resposta a esse paradoxo, Bourdieu (2005) evidencia o que para ele não foi elemento de análise tanto de Weber como de Marx – o trabalho religioso. Para Weber, o trabalho religioso é aquele realizado pelos agentes e porta-vozes especializados, investidos de poder (institucional ou não) de responder, por meio de um tipo determinado de práticas e discursos, a uma categoria particular de necessidades própria a grupos sociais determinados. No entanto, na visão de Bourdieu (2005), Weber teria dificuldade em definir os “protagonistas” da ação religiosa: o profeta, o feiticeiro e o sacerdote. Para Bourdieu (2005), essas dificuldades derivam de sua concepção do “tipo-ideal” que o compele a se contentar com definições universais, mas de uma extrema pobreza. Propõe, então, operar uma dupla ruptura: a primeira com a metodologia de Max Weber sobre a representação que se pode chamar interacionista das relações entre os agentes religiosos; e uma segunda ruptura seria subordinar a análise da lógica das interações, que pode se estabelecer entre os agentes diretamente defrontados, e, particularmente, as estratégias que os opõem à construção da estrutura das relações objetivas entre as posições que ocupam no campo religioso, estrutura que determina a forma que podem tomar suas interações e a representação que delas possam ter. Buscando efetivar essas rupturas, Bourdieu (2005) lança mão da noção de campo social.

De acordo com Bourdieu (2005), o conceito de campo social³² procura promover uma superação da concepção weberiana do carisma que, aos seus olhos, seria subjetivista. Como tal, o conceito de campo social se apresenta como um grande obstáculo epistemológico capaz de bloquear o acesso à construção de relações objetivas, na medida em que reduz as relações entre posições ao plano das relações “intersubjetivas” ou “interpessoais” entre os agentes que ocupam essas posições.

Para o autor, romper com essa definição pautada no ato de reconhecimento passa por compreender o profeta não como “[...] um indivíduo isolado, destituído de qualquer caução a não ser ele mesmo [...]”. Reforça que é necessário entendê-lo “[...] como um indivíduo em relação com representações coletivas (sentimentos, apropriações) que já existiam antes dele, em que se pese de modo implícito, semi ou inconsciente” (BOURDIEU, 2005, p.93).

O autor continua seu pensamento dizendo que não se deve, então, colocar em oposição a invenção individual e o hábito coletivo. Não se deve confundir essas causas coletivas, orgânicas, com a ação de indivíduos que delas são muito mais intérpretes do que senhores. Isso para acabar de vez com a representação do carisma como uma propriedade ligada à natureza de um indivíduo singular, ou seja, subjetivista.

Daí se depreende também a formação do campo educacional. À medida que se constitui³³ um campo intelectual, as responsabilidades que cabem aos diferentes grupos, em função da posição que ocupam no sistema relativamente autônomo das relações de produção intelectual, tendem cada vez mais a se tornar o princípio unificador e gerador (e, portanto, explicativo) dos diferentes sistemas de tomadas de posição culturais e também o princípio de sua transformação no curso do tempo.

Esse campo se forma inclinado a levar em conta exclusivamente as regras firmadas na tradição de seus predecessores e que lhes fornecem um ponto de partida ou um ponto de ruptura: liberar seus produtos de qualquer dependência social, seja de censuras morais e programas estéticos (proselitismo da Igreja), seja de controles acadêmicos e das encomendas do poder político (arte como instrumento de propaganda). Esse processo é acelerado com a revolução industrial e, com a reação romântica, desenvolve-se uma verdadeira indústria

³² Aliado aos conceitos de *habitus*, posição e capital social.

³³ A vida intelectual e artística vai ganhando autonomia (relativa) econômica e socialmente da tutela da aristocracia e da Igreja, bem como de suas demandas éticas e estéticas pelos motivos de: formação de um público de consumidores que, a par de lhes dar autonomia financeira, concedia-lhes ainda legitimação; a profissionalização de produtos de bens simbólicos; a diversificação de instâncias de consagração competindo pela legitimidade cultural, como academia e salões (BOURDIEU, 2005).

cultural (produção em série de obras elaboradas, folhetim, melodramas etc.) que coincide com a generalização do ensino regular.

O autor afirma que, pelo fato de toda ação pedagógica se definir como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação³⁴ cultural. Isso ocorre ao converter em cultura legítima, exclusivamente pelo efeito de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir. De modo mais preciso, também o faz ao reproduzir pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece.

Segundo as tradições históricas próprias a cada formação social, as funções de reprodução e de legitimação podem estar concentradas em uma única instituição ou, então, divididas entre instituições diferentes, como o sistema de ensino, as academias, as instâncias oficiais de difusão ou semioficiais, como os museus, teatros, sala de concerto; e podem ainda utilizar instâncias de menos reconhecimento, mas que exprimem de forma mais direta as reivindicações dos produtores culturais, como as revistas, as galerias.

O autor fala de existência de um “processo de canonização” que é “[...] montado por estas instâncias antes de concederem sua consagração. [Tal processo vai] depender diretamente da medida em que sua autoridade é reconhecida e capaz de se impor de maneira duradoura” (BOURDIEU, 2005, p. 121-122).

Assim, é uma característica do sistema de ensino – que é capaz de afetar e estruturar suas relações com as demais instâncias de produção e circulação de bens simbólicos – primeiramente, o ritmo lento de evolução, paralelo a uma inércia estrutural muito forte. Essa lentidão³⁵ e inércia caracterizam a instituição de conservação cultural, e os/as professores/as são os/as agentes envolvidos/as nessa “ação lenta” em relação a possíveis rupturas (BOURDIEU; CHAMPAGNE; LANDAIS, 2004).

³⁴ Bourdieu se inspira em Weber quanto à noção de legitimidade. O sistema das instâncias de conservação e consagração cultural, investido do poder que lhe foi delegado para defender a esfera da cultura legítima contra as mensagens concorrentes, cumpre, no interior do sistema de produção e circulação dos bens simbólicos, uma função homóloga à da Igreja. Para Weber, a Igreja deveria ter o papel de fundação e delimitação sistemática da nova doutrina vitoriosa ou, por outro lado, defender a antiga doutrina contra os “araques proféticos” e estabelecer o que deveria ter e o que não deveria ter valor sagrado. Finalmente, deveria inculcar tudo isso na fé dos leigos (BOURDIEU, 2005).

³⁵ Talvez essa percepção de certa lentidão, o que caracterizaria uma supremacia da estrutura sobre o sujeito, seja também um dos fatores que posicionem Bourdieu no rol de estruturalistas. No entanto, é preciso destacar que o autor não nega a mudança provocada pela ação do/a agente.

Há, então, uma defasagem temporal entre a produção intelectual e a consagração escolar – entre a escola (e seus agentes) e a arte viva. Essa é uma oposição entre o campo de produção erudita e o sistema de instâncias incumbidas de difundir, conservar e consagrar um tipo determinado de bens culturais e, ao mesmo tempo, de produzir incessantemente novos produtores e novos consumidores dotados de uma disposição duradoura para que possam se apropriar simbolicamente desses bens.

Outra oposição é que, na medida em que o campo de produção erudita amplia sua autonomia, os/as produtores/as tendem a se conceberem como “intelectuais de direito divino”. Tornam-se, então, os/as “criadores/as” e reivindicam o lugar de autoridades pelo seu carisma (tal como os profetas em Weber) e quase sempre passam a se forjar como igreja ou seita, na medida em que reconhecem exclusivamente a autoridade do grupo de pares; reduzindo a isso inclusive as atividades científicas.

Tal resistência (oposição) é ainda maior quando os/as professores/as são percebidos como meros *lectores* que comentam e expõem as obras produzidas por outros. Há, por outro lado, uma relação ambivalente entre produtores/as e autoridade escolar: é esta última que lhes concederá o reconhecimento, ou seja, a mesma autoridade que contestam tanto por meio de suas práticas como de sua ideologia profissional.

Essas instâncias estão mais bem aparelhadas para parecer como se fossem fundadas em um princípio de legitimidade propriamente cultural em oposição às ingerências de um poder econômico político ou religioso, de maneira que agem encobrando estas últimas. A ação dos mecanismos sociais tende a assegurar uma espécie de harmonia preestabelecida entre os postos e os ocupantes, como a modéstia do/a leitor/a e a invenção criadora do/a autor/a. Apresenta-se aqui uma divisão social do trabalho simbólico.

Partindo dessa ideia, o autor ressalta que um dos efeitos ideológicos produzidos pelo sistema de ensino, mais paradoxal e determinante, reside no fato de que tal sistema consegue obter dos que lhe são confiados (ou seja, todos os indivíduos, pois o regime de escolaridade é obrigatório) o reconhecimento da lei cultural objetivamente implicada no desconhecimento do arbitrário³⁶ dessa lei, inclusive os/as próprios/as professores/as.

³⁶ Aqui a fundamentação de Bourdieu (2005) é a noção de arbitrário cultural que, partindo de uma concepção antropológica da cultura, entende que nenhuma cultura pode ser definida objetivamente como superior a nenhuma outra. Nessa perspectiva, os valores que orientam as atitudes e os comportamentos dos diversos grupos seriam arbitrários, pois não estariam fundamentados em nenhuma razão objetiva ou universal. No entanto, esses valores, apesar de arbitrários (a cultura de cada grupo), “[...] seriam vividos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como únicos legítimos” (CAVALCANTI, 2014, p. 2).

Mas, então, na acepção de Bourdieu (2005) não haveria saída para o arbitrário cultural? O trecho abaixo transcrito nos remete à impressão de que o autor pressupõe a possibilidade de escape a esse arbitrário cultural dissimulado, quando diz que:

[...] a lei cultural pode não determinar em nada as práticas, pode apresentar apenas exceções, pode inclusive não ser sentida nem reconhecida, mormente nos casos em que é transgredida, como por exemplo, a lei a que obedecem as condutas culturais quando são ou pretendem ser legítimas, ou então, como no caso do código não-escrito que permite, entre outras coisas, julgar e classificar qualquer conduta possível do ponto de vista de sua conformidade a tal código (BOURDIEU, 2005, p.135).

A transgressão ao arbitrário cultural aparece também no exemplo que Bourdieu (2005) nos apresenta, quando o ladrão que reconhece a legitimidade da lei se esconde para roubar. No caso da escola e da ação em relação à discussão de gênero, podemos pensar nas ações de resistência ao sexismo produzidas por estudantes e professores/as como transgressões ao arbitrário cultural que legitima a opressão e dominação seculares contra as mulheres, bem como sua expressão pela oposição binária construída entre os gêneros masculino e feminino.

Sobre as posições e tomadas de posição pelos sujeitos, Bourdieu (2005) nos diz que as práticas dos diferentes agentes no campo cultural dependem diretamente da posição que ocupam no interior do sistema de produção e circulação de bens simbólicos e, simultaneamente, da posição que ocupam na hierarquia propriamente cultural dos graus da consagração. Independentemente das consciências e vontades, essa posição impõe-se, fazendo-se ideologia³⁷ própria e engendrando suas tomadas de posição, mesmo quando esses agentes querem desafiar ou transgredir a ordem estabelecida.

Não há posição no sistema de produção e circulação de bens simbólicos (e, em geral, na estrutura social) que não envolva um tipo determinado de tomadas de posição e que não exclua todo um repertório das tomadas de posição ou, se inviáveis, tornem-se objeto de proibições ou prescrições explícitas. A lei que rege a relação entre as estruturas objetivas do campo (em particular, a hierarquia objetiva dos degraus de consagração) e as práticas por intermédio do *habitus*³⁸ – princípio gerador de estratégias inconscientes ou parcialmente controladas tendentes a assegurar o ajustamento às estruturas de que é produto tal princípio – constitui apenas um caso particular da lei que define as relações entre as estruturas, o *habitus*

³⁷ A teoria da violência simbólica e do desconhecimento em Bourdieu conduz ao que pensamos configurar sua noção de ideologia.

³⁸ O *habitus* é uma estrutura aberta, pois (para ao autor, os agentes podem se utilizar de estratégias inconscientes engendradas pelo *habitus*) pode engendrar estratégias inconscientes ou semiconscientes, que podem ser produzidas em resposta a uma situação estruturada segundo os esquemas constitutivos do *habitus*.

e a prática, segundo a qual as aspirações subjetivas tendem a se ajustar às oportunidades objetivas.

Para Bourdieu (2005), as disposições mais inconscientes, como as que resultam da interiorização de um *habitus* primário de classe, constituíram-se por meio da interiorização de um sistema objetivamente selecionado de signos, índices e sanções, que nada mais é do que a materialização nos objetos, nas palavras e nas condutas, de um sistema particular de estrutura, objetivos. Podemos inferir, a partir da ideia de classe de Bourdieu, que isso também ocorre no que diz respeito às interiorizações de gênero.

Em suma, para Bourdieu (2005), os juízos mais pessoais que se podem fazer (a respeito, por exemplo, no caso do estudo proposto, do trabalho docente, das relações de gênero, das políticas públicas de gênero e da feminização do magistério) constituem juízos coletivos por serem tomadas de posição tanto de maneira direta e consciente como de maneira indireta e inconsciente, por intermédio das relações objetivas entre as posições de seus autores no campo. São juízos ao mesmo tempo determinados e determinantes por meio das sanções objetivas impostas pelo mercado de bens simbólicos às “aspirações” e às “ambições” do agente. Em particular, também impostas pelo grau de reconhecimento e consagração que o mercado lhes concede, defrontando-nos com a estrutura inteira do campo que se interpõe entre o agente e sua ação passada e futura, impondo-lhe a delimitação do campo das ambições que são vividas como legítimas ou ilegítimas, cuja probabilidade de realização se encontra objetivamente inscrita em sua posição ou dela excluída.

Assim, a posição ocupada por um/a professor/a no campo educacional e a maneira de ocupá-la dependem de toda a trajetória conducente à posição, ou seja, dependem da posição inicial, a da família de origem, também ela definida por certa trajetória. São essas as condições para se detectar tudo que há de fictício em tal problemática. Os fatores sociais mais importantes para a determinação das leis de funcionamento de um campo educacional são os estruturais: como a posição hierárquica das carreiras e a posição dos diferentes agentes na hierarquia própria a cada uma dessas carreiras. Essas posições são vividas como se fossem inspiradas pela “vocação” ou determinadas pela lógica de um itinerário intelectual. No entanto, são reconversões destinadas a assegurar o melhor rendimento econômico ou simbólico a um tipo de capital cultural.³⁹

³⁹ A noção de “capital cultural” em Bourdieu parte da perspectiva de que não é uma cultura em si que traz elementos que a tornam superior ou inferior, mas são as operações dos grupos dominantes que as tornam como tais.

Dessa maneira, para uma análise sólida e interna da estrutura do sistema de relações simbólicas, é necessário subordiná-la a uma análise sociológica da estrutura do sistema de relações sociais de produção, circulação e consumos simbólicos em que tais relações são engendradas e são definidas as funções sociais que elas cumprem objetivamente em um dado momento.

Segundo Bourdieu (2005), para compreender o agente no campo educacional, antes é preciso situar o *corpus* assim constituído no interior do campo ideológico de que faz parte, bem como estabelecer as relações entre a posição desse *corpus* nesse campo intelectual do grupo de agentes que o produziu. Dito de outra forma, para Bourdieu, a ordem social é também uma ordem dos corpos. Assim, é necessário considerar o princípio da teoria do conhecimento social segundo o qual as condições objetivas determinam as práticas e os limites mesmo da experiência que o indivíduo pode ter de suas práticas e das condições que as determinam. Nessa lógica, não é a condição de classe que determina o indivíduo, mas o agente que se autodetermina a partir da tomada de consciência, parcial ou total, da verdade objetiva de sua situação de classe.

Fazendo uma analogia de como Bourdieu (2005) analisa o agente escritor, poderíamos dizer que nossa indagação deveria buscar não como tal professora chegou a ser o que é, mas o que as diferentes categorias de professoras situados em certa época e determinada sociedade deviam ser do ponto de vista do *habitus* socialmente constituído, para que lhes tivesse sido possível ocupar as posições que lhes eram oferecidas por um determinado estado do campo educacional e intelectual e, simultaneamente, adotar as tomadas de posição estéticas e ideológicas objetivamente vinculadas a essas posições.

Para Bourdieu (2005), o princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, das orientações comumente descritas como “escolhas” da “vocação”, e muitas vezes consideradas como efeitos da tomada de “consciência”, não é outra coisa senão o *habitus*. O *habitus*, considerado como sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, como lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende (portanto, uma tendência e não uma determinação) a produzir práticas e, por essa via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas.

O campo educacional, para Bourdieu (2005), é basicamente um espaço de jogo de estratégias no qual se estabelecem relações entre os participantes, chamados por ele de agentes. Essas relações estabelecidas são da ordem da luta, da ordem dos conflitos de

interesse. Cada agente que participa desse jogo de estratégias o faz a partir de uma posição dentro desse campo e ali pode lutar, criar, recriar, não sendo sujeitos estáticos, já que, nesse campo, há uma margem de manobra. Os agentes (de classes, de gênero, de raça/etnia diferentes e submetidos a diversos tipos de desigualdades) posicionados nesse campo lutam por um capital simbólico para o que realizam alianças, estratégias, criação e ruptura em busca do capital simbólico que poderá lhes outorgar legitimidade, prestígio e autoridade. Diversos e diferentes campos são constituídos e cada um tem suas instituições e regras específicas.

O *habitus* é um conceito central na teoria do campo social de Bourdieu, pois nos ajuda a compreender como os agentes se movem dentro desse campo, ou seja, como o manobram. *Habitus*, então, é o elemento que vincula o mundo subjetivo ao mundo objetivo. Ele é um modo de ação e de pensar originado da posição do/da agente dentro do campo. Esse conceito abarca as margens de manobra, pois o/a agente aprende as regras da instituição, ou seja, o que é esperado dele/dela. O/A agente internaliza as pautas e regras específicas das instituições dadas pelas condições objetivas, não sendo mera peça estática do processo. Nesse sentido, nosso entendimento é que o/a agente aprende também a se movimentar em relação ao que dele/dela se espera também no sentido das relações de gênero que serão estabelecidas, quanto aos comportamentos, atitudes, enfim, modos de agir na profissão.

Esse campo tem posições de antemão determinadas, inclusive no que tange às questões de gênero, e o subjetivo é referido a como o agente pensa, sente e atua dentro desse campo. Essa atuação é explicada pelo conceito de *habitus* que busca apreender as relações de afinidade entre os comportamentos dos agentes posicionados e as estruturas e condicionantes sociais. Para Bourdieu (2002, p. 83), o “[...] *habitus* é um operador, uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixa”. Ele diz respeito às disposições incorporadas por esses agentes ao longo de seu processo de socialização, integrando as experiências passadas. São essas disposições que nos oferecem os esquemas necessários para nossas percepções, apreciações e ações, isto é, nossa intervenção na vida diariamente. Mas, como um produto da história, é um sistema de disposições aberto que é permanentemente afrontado pelas experiências novas e também, permanentemente afetado por elas. Para Bourdieu (2002), o *habitus* é durável, pois expressa uma fé prática, ou seja, uma crença na veracidade das regras do campo no qual está imerso e isso inclinaria o agente a agir em conformidade a essas regras, mas o *habitus* não é imutável.

Diante do exposto, acreditamos que Bourdieu (2005) propõe uma importante inversão metodológica que ajuda a análise aqui proposta. Tal inversão comporta três momentos que se imbricam: primeiro fazer uma análise da posição dos intelectuais na estrutura da classe dirigente (ou em relação a essa estrutura nos casos em que dela eles/as não fazem parte nem por sua origem nem por sua condição); segundo, uma análise das estruturas das relações objetivas entre as posições que os grupos colocados em situação de concorrência pela legitimidade intelectual ocupam num dado tempo na estrutura do campo intelectual; o terceiro momento corresponde à construção do *habitus* como sistema das disposições socialmente constituídas que, como estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciem uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição estabelecida na estrutura da classe dominante.

Em síntese, Bourdieu (1996, 2005), ao olhar para a ação humana a vê como práxis, mas aprofunda a análise, olhando o que é possível nessa ação: apontando tanto o viés da reprodução e permanência como o da possibilidade de descontinuidade e ruptura, quando anuncia a ideia de campo social, capital cultural e *habitus*. O autor faz um esforço teórico buscando entender o campo educacional e como os agentes da educação se movimentam e se posicionam nesse mesmo campo. Assim, na busca por estabelecer a relação entre as intenções dos agentes e o sentido histórico de suas ações, a partir de uma crítica a Weber, lança mão da ideia de campo social e de *habitus* como elementos importantes de resolução da relação dicotômica entre objetividade e subjetividade.

Para Bourdieu (1996, 2005), os agentes, conforme o seu volume de capital característico, determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, e do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. Portanto, dependem do volume e da estrutura do capital eficiente dentro do campo em questão. Assim, Bourdieu cria uma interdependência entre os agentes e desses também em relação aos campos. Nesse sentido, é como se a práxis dos agentes fosse também caracterizada por essa gama de capital do agente em relação ao campo e a todo o espaço.

A teoria de *habitus* de Bourdieu, no entanto, para alguns autores, não deixa de apresentar controvérsias. O Trabalho de Lahire (2002), por exemplo, dialoga com o conceito de *habitus* de Bourdieu e dedica-se a refletir sobre os seus limites, principalmente quanto à

sua capacidade de apreender a totalidade das práticas sociais, apontando para o que chama de algumas generalizações abusivas.

Nesse sentido, Lahire (2002) propõe um olhar mais atento em relação à diversidade de experiências no processo de socialização, ao caráter plural e até contraditório das disposições e à multiplicidade dos contextos de ação a que um mesmo agente é submetido. As experiências de socialização, por exemplo, podem ser mais ou menos precoces, sistemáticas, intensas e coerentes entre si; o caráter plural e contraditório das disposições estaria no fato de poderem ser mais ou menos fortes, estáveis e transferíveis; e os contextos de ação seriam múltiplos, porque nem sempre são passíveis de serem descritos como um campo. Assim, para Lahire, o agente seria socializado por uma pluralidade de mundos heterogêneos e, às vezes, contraditórios e não por uma única forma geradora como acredita que o trabalho de Bourdieu propõe.

O argumento de Lahire (2002) é que Bourdieu, seguindo uma premissa da sociologia em geral, tende a invocar abstratamente os processos de incorporação de experiências do passado pelos atores e a propor o uso dessas experiências em situações práticas de ação. De acordo com Lahire (2002), seria necessária uma análise mais detalhada e empírica da complexidade dos processos de socialização através dos quais as disposições são incorporadas, de um lado; e, de outro, uma análise dos contextos de ação, a partir dos quais parte dos comportamentos, das práticas e das representações do passado são incorporadas e reativadas. No entanto, para Marangon (2003, p. 412), ao criticar o que seria um reducionismo em Bourdieu, sugerindo contrapor “[...] a pluralidade à unicidade do ator e a homogeneidade do mundo social”, Lahire acaba caindo exatamente no reducionismo criticado em Bourdieu. Isso porque as complexas experiências de socialização dos atores e atrizes são, ao mesmo tempo, homogêneas e heterogêneas. Portanto, a unicidade e a pluralidade se constituem de forma articulada na formação humana.

Lahire (2002) chama a atenção para a importância de os/as pesquisadores/as se debruçarem direta e empiricamente sobre as disposições de cultura para identificar e interpretar os comportamentos, as práticas e as representações, o que evidenciaria as estratégias e os princípios que geram as incorporações diversas, seja de cunho ético, seja estético.

Apesar das controvérsias apresentadas por Lahire (2002), acreditamos que a força da noção de *habitus* está em propor um instrumento conceitual (SETTON, 2002) que possibilite pensar mais profundamente a dinâmica das relações sociais que se processam entre as

práticas, as condições estruturais e simbólicas da vida. Nessa dinâmica, poderemos vislumbrar as possibilidades e formas de cunhagens e vazamentos entre estruturas objetivas e subjetivas.

Algumas estudiosas e estudiosos de gênero (McCALL, 1992; ALMEIDA, 1997; McNAY, 1999; McLEOD, 2005; RAMIRES NETO, 2006) têm realizado o esforço de tensionar a noção de *habitus*, pensando-a como um instrumento de análise interessante para os estudos de gênero, provocando e operando um recorte de gênero na noção de *habitus* – o que tem sido chamado de *habitus* de gênero. Pensamos que o conceito de *habitus* de gênero nos ajudará em nosso percurso investigativo, motivo pelo qual buscaremos, a seguir, compreender sua construção e sua fundamentação.

3.1.3 Tensionando o *habitus* pelo recorte de gênero

No que diz respeito à influência do sexo dos agentes no âmbito da teoria de Bourdieu, esta parece ter sido tratada pelo autor de forma bem discreta. Nesse sentido, Bourdieu foi bastante criticado pelas feministas. O fato é que, dentre outras críticas,⁴⁰ por muito tempo, Bourdieu tomou os papéis sexuais como estáticos, considerando-os apenas como uma variante demográfica. Somente com a emergência de uma consciência e de um movimento feminista é que Bourdieu passa a evocar a ideia de “classes sexuais” e adota a noção de hierarquia entre classes e sexos nos moldes da análise marxista de classe, ou seja, o sexo teria um caráter secundário em relação à classe, pois o sexo seria menos social do que a classe (DEVREUX, 2014).

No entanto, apesar dessa “negligência relativa” de Bourdieu às discussões sobre as questões de gênero, algumas estudiosas desse tema e feministas têm se apropriado criticamente de suas teorias e conceitos para pensar as relações sociais a partir de um “recorte” de gênero. Nessa direção, em que pesem as lacunas dos estudos de Bourdieu no que diz respeito a articulação estrutura *versus* interação raramente considerar uma análise de gênero, os estudos invocam, a partir dos próprios argumentos bourdieusianos, a geração de um *habitus* e disposições específicas de gênero, que podem gerar transformações na ordem social.

⁴⁰ Leslie MacCall (1992), por exemplo, critica o *habitus* perspectivado para as mulheres. Na medida em que o *habitus* é globalmente vinculado à posição da mulher no mundo doméstico e na família, a sua pertença ao mundo público do trabalho ou da formação parece não poder constituir uma fonte de transformação de seu *habitus*. Assim, as diferenças das posições entre homens e mulheres no campo parecem não acarretar consequências sobre a formação dos *habitus* sexuais.

Leslie McCall (1992), no artigo “Does gender fit? Bourdieu, feminism and conceptions of social order”, apoia-se na teoria do *habitus* de Bourdieu para reverter sua própria lógica. Diz que a posição das pesquisadoras feministas, por exemplo, no campo acadêmico (e das mulheres em geral no campo social) gera um *habitus* e disposições específicos, pois, pela experiência de opressão e dominação vivida por essas pesquisadoras, é possível ver que elas são socializadas de tal maneira que acabam mobilizando “tecnologias visuais” que permitem que vejam o que está escondido, o que está sutilmente posto e, com isso, adquiram uma visão sociológica específica (de gênero) do mundo social que modifica esse próprio mundo social.

Grande parte das críticas à teoria bourdieusiana se vincula à compreensão de que essa teoria teria dificuldade de recepcionar a mudança social no seu contexto de análise. Essa crítica está apoiada principalmente na ideia bourdieusiana de que o *habitus* pressupõe que o campo seja a sua própria condição de possibilidades, isto é, de que o *habitus* expressa uma “fé prática”, uma crença na veracidade das regras desse campo que “inclinaria” o/a agente a agir de acordo com elas. Entretanto, como já dito, entendemos que, quando Bourdieu (1996, 2005) fala em inclinação, parece deixar a abertura para outra possibilidade de ação do/da agente que não seguir as regras do campo. Isso é evidenciado tanto quando se refere às margens de manobras das agentes dentro do campo, quanto às relações entre campos.

Lois McNay (1999), no artigo “*Gender, habitus and the field: Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity*”, argumenta que a teoria de Bourdieu abarca a mudança social, na medida em que faz do pensamento reflexivo a possibilidade de transformação social. Tal reflexividade viria da discordância entre *habitus* e campo. Para McNay (1999), o trabalho de Bourdieu sobre a incorporação do social no corpo é mais desenvolvido que outras teorias da reflexividade, sob dois aspectos. Primeiro, a ideia de *habitus* produz uma teoria mais dinâmica de incorporação, pois pensa a materialidade do corpo e suas vacilações entre o determinismo e o voluntarismo.⁴¹ Para a autora, essa noção dinâmica e não dicotômica da incorporação das disposições (*embodied dispositions*) é central para uma compreensão feminista da identidade de gênero como uma norma durável, mas não imutável. Segundo, a ideia de “campo” fornece uma análise mais diferenciada do contexto social em que se

⁴¹ Quando aborda os termos determinismo e voluntarismo, faz menção à discussão na qual a França do pós-guerra se viu imersa entre dois eminentes pensadores, Lévi-Strauss e Sartre, respectivamente. Foi nesse clima de polarização que Bourdieu foi formado e buscou superar a oposição entre o objetivismo e o subjetivismo (MCNAY, 1999).

desenrola a transformação reflexiva da identidade de gênero. Este, por sua vez, oferece uma forma de pensar as transformações possíveis dentro de identidade de gênero como fenômenos desiguais e não síncronos. McNay (1999) acredita que a feminização crescente do mundo público pode provocar transformações do *habitus* feminino no mundo no qual ele é dissonante nas relações sociais, logo, capaz de despertar as consciências e romper com as tradições. Enquanto Bourdieu atribui uma durabilidade às normas de gênero, McNay defende um maior reconhecimento da instabilidade das normas de gênero (MCLEOD, 2005).

Por outro lado, ressaltando o valor da teoria bourdieusiana para o entendimento das relações de gênero, McNay (1999) critica certas teorias da transformação da identidade reflexiva que, ao considerarem as questões ligadas à identidade de gênero, tendem a dar ênfase exagerada às possibilidades expressivas geradas por processos de rompimento com as tradições, desconsiderando a materialidade dos corpos. Essa ênfase excessiva à natureza mutável da identidade é, em parte, o resultado de uma tendência de compreender a identidade de gênero como uma forma de identificação simbólica e não como uma forma profundamente arraigada de existência incorporada.

Assim, segundo McNay (1999), quando essas teorias ignoram os aspectos profundamente incorporados e não consideram os obstáculos que uma pessoa enfrenta para transpor um *habitus* de gênero dentro dos diferentes campos de ação, acabam reproduzindo o pensamento machista. E conclui, dizendo que “*Bourdieu’s concepts of habitus and the field offers a theory of embodiment in the context of differentiated power relations that maybe of use for feminist social theory*” (McNAY, 1999, p. 114).⁴²

Outra autora que entende a teoria de Bourdieu como útil aos estudos de gênero é Adkins (2003). Como McNay (1999), a autora afirma que a teoria de Bourdieu abarca a mudança social, na medida em que faz do pensamento reflexivo a possibilidade de transformação social. No entanto, Adkins (2003) diverge de McNay (1999) quanto à forma e consequências da reflexividade. Enquanto McNay (1999) entende que a crescente feminização do setor público pode gerar “uma transposição do *habitus* feminino” e a possibilidade de despertar as consciências e de romper com as tradições, Adkins (2003) acredita que o pensamento reflexivo pode ser fator de engendramento de novos compromissos de gênero que mantenham o *habitus* de gênero como divisão social.

⁴² Tradução nossa: “Os conceitos de Bourdieu de *habitus* e de campo oferecem uma teoria da incorporação no contexto das diferenciadas relações de poder que pode ser útil para a teoria social feminista”.

No artigo “*Feminists re-reading Bourdieu old debates and new questions about gender habitus and gender change*”, Mcleod (2005) analisa que a visão de McNay apresenta um maior reconhecimento da instabilidade das normas, enquanto Adkins adota uma explicação mais cautelosa e cética das possibilidades de transformação.

Do nosso ponto de vista, o grau das tensões políticas provocadas nas relações de força e geradas sobre as experiências e as práticas sociais é que será capaz de tender o pensamento reflexivo dos/as agentes ao rompimento ou a manutenção do *habitus* de gênero como divisão social. Essa tensão será tão potente quanto for “[...] o poder material e simbólico acumulado pelos agentes envolvidos nessa relações” (SETTON; VIANNA, 2015, p. 230).

Como afirma Joan Scott (1995, p. 93), “[...] são os processos políticos que vão determinar qual resultado prevalecerá” já que, nesse processo, atores/atrizes diferentes e também significados diferentes “[...] lutam entre si para assegurar o poder”. Para a autora, tanto a natureza desse processo como a dos/as atores/atrizes e também das suas ações somente poderão ser determinadas no contexto de tempo e espaço específicos.

Mcleod (2005) defende uma abordagem que aponta para coexistência da mudança e a continuidade em relações e identidades de gênero e que permite uma análise mais contextual dos diferentes graus de correspondência entre *habitus* e campo social. Ela entende que o interesse renovado em discutir o *habitus* e o campo na teoria bourdieusiana não se dá somente para reinscrever o velho debate entre “reprodução” e “liberdade”, mas como uma abertura para examinar mais profundamente os processos de contradição e ambivalência que governam as relações.

As análises de Scott (1995) e Mcleod (2005) parecem trazer uma perspectiva interessante ao nosso estudo, na medida em que colocam as experiências, as relações e as práticas humanas sob uma posição de tensão constante entre a reprodução e a liberdade.

No Brasil, a professora Marlise Almeida, no ano de 1997, publicou o trabalho “Pierre Bourdieu e o gênero: possibilidades e críticas”, no qual investiga alguns conceitos na obra de Bourdieu, como *habitus*, poder simbólico, classe, dominação masculina, entre outros, no sentido de estabelecer parâmetros para uma melhor compreensão das articulações possíveis com os estudos de gênero. Busca, a partir das conceituações de Bourdieu, encontrar um espaço novo para as discussões sobre as relações de gênero. Nesse sentido, questiona-se se é plausível ou possível falar em *habitus* de gênero.

Almeida (1997) baseia-se, inicialmente, nos estudos de MacCall (1992), a partir do interesse dessa autora em teorias que dessem conta de relacionar as estruturas de dominação masculina e as experiências intersubjetivas das mulheres. A partir dos questionamentos de MacCall (1992) e dos escritos de Bourdieu, Almeida (1997, p. 21) percebe o *habitus* como “[...] aquilo que faz a intermediação entre as estruturas e as práticas dos agentes”, produzindo um duplo processo (dialético) de interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade. Nessa perspectiva, Almeida (1997) apresenta diversas mudanças nos padrões de relacionamento de gênero (mulheres que trabalham fora, que são chefes de família, que controlam sua fecundidade, que investem em sua formação profissional etc.) que compreende como “novos *habitus* de gênero”.

Para a autora, já está em andamento uma “revolução simbólica” que se processa e modifica o plano da cultura e da subjetividade. Muitas transformações estão em curso nas relações amorosas, com novas práticas sexuais, novas formas de negociação do poder etc. Essas mudanças, que geralmente começam no plano micro, no entanto, não foram capazes de abolir a atuação dos mecanismos de dominação masculina, inclusive no modo como as mulheres operam com as formas de controle masculino. Mas, ainda assim, segundo Almeida (1997, p. 41), já se pode “[...] constatar a presença de aparatos alternativos e heterogêneos, sociais e subjetivos, a partir dos quais uma nova sociedade parece se remodelar e se reconstruir”.

Diante do exposto, entendemos que o *habitus* de gênero é um conceito necessário para nossa análise visto que possibilita um recorte de gênero sobre as disposições incorporadas pelas professoras. Nessa linha, de forma semelhante, pensamos ser possível falar dos capitais apresentados por Bourdieu, ou seja, os capitais também são constituídos pelas disposições de gênero.

Mas qual conceito de gênero pode nos ajudar na análise pretendida? Alguns pressupostos já foram apresentados até o momento, no entanto é preciso delimitar de forma mais precisa o conceito que pode se articular com a teoria bourdieusiana.

Assim, a seguir, faremos considerações sobre a construção social do conceito de gênero como uma categoria relacional e política, portanto, extremamente articulada à história do movimento feminista no mundo e no Brasil. Pensar em como a construção do conceito de gênero se relaciona com o movimento de mulheres e feminista nos parece fundamental para a compreensão sobre como as formulações teóricas nesse campo foram

importantes para o campo educacional e a criação de novas ações e movimentos reflexivos por dentro do magistério.

3.1.4 Gênero: um conceito central de análise das ações docentes

A construção social do conceito de gênero não pode ser analisada distante dos movimentos de mulheres e do feminismo. Essa é uma construção que se dá fundamentalmente vinculada a esses movimentos e às suas trajetórias. Entretanto, essas trajetórias se constituem por uma multiplicidade de vertentes e óticas históricas e políticas que não permitem falar em um conceito unívoco de gênero. Apesar dessa multiplicidade, algumas estudiosas do campo (LOURO, 1997; SAFFIOTI, 2013; MEYER, 2013; MATOS, 2008) têm registrado o movimento feminista fazendo referência às ondas por ele criadas ao longo dos séculos XIX, XX e início do XXI.

Durante o século XIX, na Europa ocidental, tiveram ascensão as teorias positivistas de Comte e as teorias evolucionistas de Darwin que se tornariam a expressão máxima das ciências sociais e naturais. Com base nessas teorias, usavam-se as diferenças sexuais como argumento para enfatizar a inferioridade da mulher.

Na contramão desses ideais, a primeira onda teria relação com o movimento liberal ocorrido principalmente após a Revolução Francesa e teria sua expressão maior na Inglaterra, na França, nos Estados Unidos e na Espanha. Nesse momento, as lutas das mulheres se concentravam na busca pela igualdade de direitos civis, por poder político e por direitos à educação. Esses direitos estavam restritos somente aos homens, geralmente os brancos. O movimento denominado sufragista, que reivindicava o direito ao voto, foi fundamental nessa fase de surgimento do feminismo. Inscrevem-se nessa primeira fase também a denúncia da opressão patriarcal imposta à mulher.

No Brasil, um nome importante vinculado à primeira onda do feminismo é o de Nísia Floresta. Além de educadora e poetisa, foi escritora de diversos livros, dentre os quais “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” escrito em 1832, que deu à autora o título de precursora do feminismo no Brasil. Bastante importante também foi Berta Lutz, que foi líder na criação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino em 1922 e que tinha como objetivo lutar pelo sufrágio feminino e pelo direito ao trabalho independente da autorização do marido. Isso porque o voto feminino no Brasil foi oficializado no ano de 1932, por Getúlio Vargas, ainda que parcialmente, pois só poderiam votar as mulheres casadas, desde que autorizadas pelo marido. No entanto, há registros indicando que tenham ocorrido

experiências de votação feminina no Estado do Rio Grande do Norte antes mesmo desse ano.⁴³

A primeira onda ficou marcada como um momento de luta pela afirmação do direito fundamental e democrático da igualdade política entre os sexos. Essa luta, que remonta fins do século XIX até por volta dos anos 1934, foi exercitada em articulação com a dimensão universal. Nesse momento, conforme salienta Mayer (2013), pode-se fazer referência ao feminismo de cunho liberal, mais citado, mas também a um feminismo aliado a movimentos socialistas que lutavam pela criação de sindicatos e por melhores condições de trabalho e também a um feminismo anarquista que defendia o direito de decisão sobre o próprio corpo e sexualidade.

O surgimento da segunda onda do feminismo tem sido localizado entre as décadas de 1960 e 1970 (LOURO, 1997; SAFFIOTI, 2013; MEYER, 2013; MATOS, 2008), em um contexto de intensos movimentos contestatórios europeus que culminaram com as manifestações do maio de 1968, na França. As feministas francesas postulavam pela valorização das diferenças entre homens e mulheres de forma que a experiência feminina não fosse negligenciada e ganhasse visibilidade. Do outro lado, nos Estados Unidos, elas denunciavam a opressão masculina e buscavam a igualdade.

No Brasil, a segunda onda ocorreu mais propriamente no momento de crise da democracia, quando se instala no país a ditadura militar, em meados da década de 1960. Assim, as brasileiras,⁴⁴ além de lutar pela valorização do trabalho da mulher, pelo direito ao prazer e contra a violência sexual, tiveram que lutar contra a ditadura militar. Dois grupos nesse momento se destacam: o grupo formado em 1972, sobretudo por professoras universitárias; e o bastante conhecido Movimento Feminino pela Anistia, constituído em 1975.

Uma forte inspiração do momento da segunda onda foi a publicação do livro “O segundo sexo” no qual Simone de Beauvoir⁴⁵ afirmava que “Não se nasce mulher, torna-se” mulher. Essa máxima foi muito importante para a desvinculação da constituição da mulher

⁴³ Conforme registros de Tamara Baranov no texto “A conquista do voto, em 1932”. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/noticia/a-conquista-do-voto-feminino-em-1932>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

⁴⁴ No Brasil um dos primeiros estudos acadêmicos sobre a condição feminina foi realizado por Heleieth Saffioti, orientada por Florestan Fernandes, na tese “A Mulher na Sociedade de Classes”, no final dos anos 1960. A tese, que se tornou livro mais tarde, apresenta como preocupação central estudar a opressão da mulher nas sociedades patriarcais e foi um estímulo à luta das mulheres.

⁴⁵ Beauvoir (1980, p. 123), titular do feminismo existencialista, na obra “O segundo sexo”, afirma que “[...] o patriarcado é a constante universal em todos os sistemas políticos e econômicos”, contrapondo-se, assim, à ideia defendida por Engels da existência do matriarcado em dado momento da história da humanidade.

de uma condição biológica. Foi um momento marcado pelo reconhecimento da necessidade de se investir de forma mais consistente na produção sistemática do conhecimento, o que já vinha se configurando desde os anos de 1930 com os estudos feministas (*feminist studies*) ou os estudos de mulheres (*women studies*) (MEYER, 2013; MATOS, 2008). Então, nesse contexto, em meados dos anos de 1970, o conceito de gênero surgiu e se disseminou nas ciências a partir da década de 1980. A formulação do conceito tinha o intuito de desvincular o sexo como uma categoria biológica, do gênero como uma construção histórica, social e, sobretudo, política. Apesar de a introdução do termo gênero ter sido inicialmente bastante questionada, sobretudo, pela alegação de que invisibilizava aquelas que eram as próprias agentes da luta feminista – as mulheres, ele foi aos poucos sendo incorporado pelas correntes feministas. Assim, de forma geral, o conceito de gênero é visto como uma categoria de análise relacional que questiona os binarismos que facultam lugares fixos e naturalizados para os gêneros.

A figura de Joan Scott foi fundamental para a disseminação do conceito de gênero na academia e no movimento feminista com o texto marcante intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, publicado originalmente em 1986. Nesse artigo, assumindo uma perspectiva pós-estruturalista, Joan Scott (1995) apresenta o gênero como um saber sobre as diferenças sexuais. Assim, como na perspectiva da autora há uma relação inseparável entre saber e poder, entende que gênero é a primeira forma de dar sentido às relações de poder. Nessa assertiva, articula duas proposições importantes em sua teoria: uma que inclui as diferenças percebidas entre os sexos que seriam as bases das relações sociais; e a outra na qual o gênero aparece como uma maneira primária de significar as relações de poder. Na primeira proposição, Scott enfatiza a importância fundamental da formulação e reformulação de procedimentos de diferenciação dicotômicos, em cada contexto, a partir de conteúdos que dão uma ideia de fixação e coerência do que é ser e agir como pessoa do sexo masculino e feminino. Na segunda, destaca o gênero como uma categoria de análise pertinente para a compreensão e a explicação das relações de poder (VARIKAS, 1994).

Além disso, em seu artigo, apresenta gênero como uma categoria relacional, ou seja, mulheres e homens se definem em reciprocidade e a compreensão de um não pode prescindir da compreensão do outro. Finalmente, sua teoria rejeita as justificativas biológicas para a subordinação das mulheres e adota o conceito de gênero como forma de indicar o caráter das construções sociais presentes nas relações de gênero.

Aos poucos o conceito de gênero foi sendo incorporado principalmente por afiliações teóricas nas ciências humanas e sociais, ora atuando com o binômio “teorias e gênero”, ora com o viés feminista denominado de “teorias de gênero”. Para Marlise Matos (2008, p. 337),

No mesmo compasso dos avanços empreendidos pelo movimento feminista, numa primeira visada e tentando substituir a categoria analítica dos ‘estudos de mulher’ ou os ‘estudos feministas’, gênero pretendia tornar explícita tal subordinação feminina e acompanhar o movimento no sentido da busca da igualdade no exercício dos direitos e das oportunidades, mas destacando a importância do contrapeso relacional de tais interações dinâmicas: incluindo na visada o ponto de vista do(s) masculino(s), bem como outros pontos de vista que não fossem definíveis pelo binarismo estrito entre masculinidades e feminilidades ou mesmo entre homem e mulher.

O conceito também trouxe preocupações ao movimento feminista que temia que a sua adoção pudesse incitar uma desmobilização do movimento feminista em prol de uma agenda propriamente feminista que contestasse a condição de opressão vivida pelas mulheres, em função de uma perspectiva de multiplicação das diferenças de gênero (MATOS, 2008).

Embora compreendendo que o pensamento feminista não se constitui de um conhecimento único e nem unificado e que também a construção do conceito de gênero foi sendo apropriada de maneiras distintas pelas inúmeras áreas disciplinares e suas teorias, podemos perceber pelo menos duas vertentes mais delineadas na segunda onda: de um lado, as propostas feministas que postulam a igualdade, conhecida como “o feminismo da igualdade”; de outro, as que evidenciam a necessidade de se reconhecer e destacar as diferenças e a alteridade, identificadas como “o feminismo da diferença”. Esta última vertente fica bastante marcada como característica dessa segunda onda, evidenciando a diversidade ou o reconhecimento da existência das diferenças dentro da diferença. Emergem dessa afirmação diferencialista, inclusive, correntes antifeministas que eram compreendidas como um risco às conquistas históricas do movimento feminista.

A segunda onda foi palco também para o surgimento e proliferação de ONGs especializadas na discussão das questões das mulheres e consequente profissionalização do movimento feminista. Ademais das ONGs, também é possível ver, nesse momento, a formação das chamadas redes feministas (ou não). A expansão dos estudos de gênero e a “onguização” não confirmaram o total desempoderamento institucional anunciado, mas, ao contrário, a divulgação maciça desses novos “estudos” fez com que as discussões de gênero se expandissem por todos os campos disciplinares, com usos diferenciados do conceito e entradas teórico-metodológicas múltiplas, tornando-se uma campo legitimado de saber

científico. A expansão e a legitimação do conceito de gênero colaboraram para que pesquisadores/as, com adesão a um viés feminista de movimento (ou não), fossem agentes importantes na promoção de mudanças tanto discursivas, como políticas e econômicas, no que diz respeito às questões de gênero (MATOS, 2008).

Os movimentos feministas que se articularam nesse momento da denominada segunda onda foram responsáveis por colocar em evidência uma nova concepção de justiça – a justiça de gênero – que coloca em xeque os limites do paradigma economicista nas explicações da subordinação feminina. A justiça de gênero, para as feministas, não poderia se limitar à distribuição econômica dos bens sociais, porém, de forma mais profunda, deveria atingir os valores sexistas e androcêntricos disseminados na dinâmica das instituições (públicas e privadas) e nas relações intersubjetivas (SORJ, 2004). O pessoal passa a ser visto como político. Esse período é marcado por lutas sociais pelos direitos à cidadania igualitária, respeitada a diferença.

A crítica pós-modernista da ciência ocidental que emerge ainda na década de 80 introduz o paradigma da incerteza no campo do conhecimento e será esse o paradigma preponderante que caracteriza a chamada terceira onda feminista que aparece com mais força no Brasil a partir da década de 90. Assim, pode-se localizar o surgimento da terceira, quando se começou a discutir os paradigmas estabelecidos nas outras ondas, trazendo a micropolítica como referencial de análise, em que pese, desde a década de 1970, ser possível ver as mulheres negras estadunidenses denunciarem sua invisibilização nas reivindicações do movimento, o que vai ocorrer no Brasil com mais evidência somente na década de 80.

A autora Judith Butler, estadunidense, alavancou o debate da terceira onda do feminismo com a publicação da obra “Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade”, em 1990, na qual discute a exclusão existente dentro do próprio movimento feminista. No livro faz críticas que vão dar a tônica ao movimento feminista e às discussões acadêmicas. Suas críticas se direcionam a demonstrar que o discurso universal é excludente, evidenciando que as opressões atingem as mulheres de modos diferentes. Dessa forma, a discussão de gênero não pode prescindir de outras discussões com recortes de classe e raça, levando em conta a existência das especificidades das mulheres. Como exemplo, a autora cita as mulheres negras e pobres para quem jamais foi uma reivindicação trabalhar fora sem a autorização do marido (BUTLER, 2010; CHAMBOULEYRON, 2011). Convoca, então, as feministas a abdicar da procura de uma explicação universal da dominação da mulher e a

reconhecer a ilusão por trás dessa busca pela universalidade tanto no que se refere ao que fundamenta a dominação, como à própria identidade do dominado.

A publicação de seu livro gerou um intenso debate com as estudiosas de gênero Seyla Benhabib e Nancy Fraser, em torno da concepção de crítica feminista (CHAMBOULEYRON, 2011). Benhabib e Fraser consideravam que a crítica feminista devia se focar em três tarefas: a análise da subordinação, a crítica da subordinação e o modo como o poder estrutura o desejo de subordinação e o de crítica (esta última acrescentada por Benhabib). De maneira diversa, Judith Butler se dedicou apenas à análise da subordinação, buscando compreender a reconstrução histórica do processo que culminou numa determinada configuração de poder. Estuda mais detidamente as identidades de gênero (mulher, *gays*, lésbicas, transgêneros) que ocupam posição subordinada nas relações de poder.

Nancy Fraser reconhece que Butler oferece uma importante contribuição na análise da subordinação, mas analisa que Butler tem dificuldades para justificar a motivação da crítica, uma vez que sua concepção de identidade é incompatível com a superação da exclusão. Dito de outra forma, em Butler, o reconhecimento de um grupo se dá pela exclusão do outro, na medida em que sempre envolve a produção ou reprodução de assimetrias, de forma que, para Fraser, a capacidade crítica em Butler apresenta algumas limitações relevantes, como: apesar de se referir à transformação social positivamente, seu argumento não apresenta critérios significativos para que se possa distinguir a boa mudança da má, a mudança progressista da conservadora, a mudança que oprime da que emancipa o sujeito. Por outro lado, ao adotar a ideia foucaultiana de que o processo de constituição do sujeito vincula a sua sujeição, impede que se vislumbre um horizonte de igualdade, sequer como utopia (CHAMBOULEYRON, 2011).

O pensamento pós-estruturalista (com base teórica em Michel Foucault e em Jacques Derrida) foi uma influência bastante significativa nas formulações da terceira onda, quando enfatizava questões relativas à diferença, à subjetividade e à singularidade das experiências. O pensamento pós-estruturalista se fundamenta na concepção de que essas questões são construídas pelos discursos, dando centralidade à linguagem como “[...] *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2013, p. 18).

Para Narvaz e Koller (2006), isso provoca um deslocamento: do campo do estudo sobre as mulheres e sobre os sexos para o estudo das relações de gênero. Resulta também na

existência de posições distintas no campo dos estudos e militância, por um lado definidas por Estudos Feministas que focam seus estudos nas mulheres e defendem a manutenção das relações entre teoria e política-militância feminista; e, por outro dos Estudos de Gênero, cujos pressupostos estão enraizados na compreensão do gênero como uma categoria de análise relacional (SCOTT, 1986). Segundo Narvaz e Koller (2006, p. 649), “[...] o desafio nesta fase do feminismo é pensar, simultaneamente, a igualdade e a diferença na constituição das subjetividades masculina e feminina”.

Apesar da construção teórica realizada anteriormente, as três ondas do feminismo não devem ser tomadas de forma linear, pois as concepções de cada “fase” do feminismo coexistem ou são parcialmente apropriadas pelos/as estudiosos/as de gênero.

Pensamos que, dentre as perspectivas conceituais de gênero, a trazida por Scott (1995) é fundamental para as análises propostas nesta tese, principalmente, quando apresenta o conceito de gênero como o significado social e político historicamente atribuído ao sexo de um ser humano e capaz de evidenciar as dissimetrias e hierarquias que se expressam nas relações e práticas sociais. As relações de gênero estão presentes em todas as práticas sociais dos humanos compondo com as relações de classe e as relações etnicorraciais uma alquimia estruturante da sociedade.

As análises sociológicas, em especial no campo educacional feminizado, não podem prescindir de um recorte de gênero. Gênero coloca-se como uma categoria importante de análise das relações e práticas sociais exercitadas no campo educacional e, portanto, nas ações pedagógicas que caracterizam o trabalho docente.

Além disso, as discussões trazidas por Scott (1995), ainda que a partir de outra perspectiva teórica, dialogam com alguns conceitos apresentados nos estudos de Bourdieu. Para Bourdieu (2014), a dominação masculina se apresenta como uma forma particular de violência simbólica. A violência simbólica, por sua vez, seria uma forma de poder que impõe significações que se apresentam como legítimas. O poder simbólico é, assim, um poder invisível ou invisibilizado com a cumplicidade de quem não o percebe ou mesmo de quem o exerce. O poder simbólico é um poder que impõe significações como se essas fossem legítimas. Assim, mantém o poder dissimulando as relações de força, ou seja, garante a manutenção de um poder que se mascara nas relações que, naturalizadas, se infiltram em nossos pensamentos e “modelam” nossas ações.

Scott (1995) também chama a atenção para a necessidade de pensar nos símbolos

para superar o pensamento dualista que recai na oposição homem/mulher, masculino/feminino e que geralmente se resume em pura descrição. Fala do poder do simbólico quando diz que “[...] a diferença sexual é uma forma primária de dar significado à diferenciação [e que] as linguagens conceituais empregam a diferenciação para estabelecer o significado” (p. 89). Ou seja, assim como Bourdieu, Scott destaca a linguagem como um importante instrumento para se compreender as construções de significados, tendo em vista ser a linguagem um sistema que, a partir de contextos históricos específicos, constitui sentido (SETTON; VIANNA, 2015).

As proposições de Scott (1995) se aproximam da ideia de legitimação de Bourdieu quando a autora fala da função de legitimação do gênero que agiria de diversas maneiras nos diversos tempos e espaços, para tornar diferenças biológicas em diferenciação social e cultural. A autora cita, inclusive, o exemplo apresentado por Bourdieu de como a exploração agrícola em certas culturas era organizada segundo conceitos de tempo e de estação que tomavam como base as definições de oposição entre o masculino e o feminino.

Também há uma aproximação entre as ideias dos autores quando, de um lado, Bourdieu (2014) afirma que o mundo social opera a naturalização do corpo como realidade sexuada. Assim, a diferença biológica entre o corpo feminino e o masculino é usada como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros, inclusive e, principalmente, da divisão social do trabalho. Para Scott (1995, p. 88), os conceitos de gênero “[...] estabelecidos como um conjunto de objetivo de referências”, constituem uma distribuição de poder diferenciada no que tange ao controle ou acesso aos bens materiais e simbólicos. Esses conceitos são a base de estruturação de como percebemos e organizamos concreta e simbolicamente toda a vida social. Para se proteger o Poder Político, as referências devem parecer certas e fixas, “[...] fora de toda construção humana, parte da ordem natural ou divina” (p. 88) ou, como diz Bourdieu, naturalizadas.

Podemos ainda estabelecer uma aproximação entre os conceitos de *habitus* em Bourdieu e de identidade em Scott. Em Bourdieu (1996), o *habitus* é uma subjetividade socializada, portanto o *habitus* é concebido como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação, construídos continuamente, logo, um sistema aberto e sujeito a novas experiências e a novas construções. Essa parece ser a natureza da noção de identidade subjetiva proposta por Scott (1995), ainda que talvez de forma mais aberta às transformações, especialmente quando percebe que os homens e as mulheres reais nem sempre cumprem os termos prescritos de sua sociedade, ou seja, a autora coloca essas

identidades generificadas como sistemas abertos também e substantivamente construídas em contextos específicos, como no campo de gênero.

O *habitus* de gênero, fruto de um conjunto de capitais diferenciados que se estruturam e reestruturam durante a vida, num processo de socialização longo, lento e difuso, é matriz de percepção que engendra as identidades de gênero e as ações das professoras e contribui para a construção do *habitus* docente. Assim, dito de outra maneira, o ser e o agir das professoras são marcados pelas posições sociais que elas ocupam no espaço social que é, por sua vez, marcado pela distinção entre gêneros (SETTON; VIANNA, 2015), como o magistério que, sofrendo dessa marcação, é hoje majoritariamente feminino. Nesse sentido, o *habitus* de gênero torna-se um instrumento fundamental para orientar a investigação sobre os movimentos das professoras em face das políticas públicas de gênero.

Interessa a esta tese, além de investigar sobre os movimentos das professoras na escola, compreender a natureza desses movimentos. A seguir, abordaremos os conceitos de movimento social procurando estabelecer uma distinção entre comportamentos coletivos e movimentos sociais. Buscaremos também entender a interação do movimento social com as instituições educacionais, entidades sindicais, associações científicas como um importante fator de construção de relações para a criação de uma rede que gera conhecimentos e sensibilização pela luta coletiva.

3.1.5 Movimento social: o lugar do sujeito que se torna ator/atriz social

De forma resumida, é preciso destacar que a análise social está intrinsecamente ligada à compreensão do sistema capitalista e a produção das desigualdades. Essa compreensão implica observar as transformações ao longo do tempo, mas também as permanências, por exemplo, o modo de funcionamento hierárquico do sistema. O mundo que foi organizado pelos impérios do século XIX deu lugar aos países do século XX, permitindo a estruturação das políticas nacionais. Atualmente, o capitalismo reorganizou a hierarquia do poder econômico nas grandes corporações, o que se conhece por capitalismo monopolista transnacional.

Nessa nova dinâmica, são as grandes corporações que definem as regras do jogo e não mais o Estado, cuja regulação passa a ser conduzida de forma descentralizada para outros atores na sociedade, pois esse Estado tem menos poder político e econômico. Dialeticamente, cresce a capacidade de organização dos movimentos sociais e dos grupos sociais que se misturam no quadro hierárquico do sistema, mas ainda com poder pequeno de enfrentamento dessas estruturas hierárquicas. Isso ocorre, segundo Bourdieu (1997) e

Touraine (2011), especialmente porque fomos conquistados pelo novo liberalismo econômico, que provocou um desaparecimento ou uma impotência de forças políticas e sociais, dentre estas, os sindicatos e associações.

Para efeito do estudo aqui proposto, torna-se importante compreender os movimentos sociais, como esse conceito e prática social propriamente ditos sofrem alterações ao longo da história de forma a serem reconhecidos como importantes atores sociais. Acreditamos que, com isso, seja possível compreender em que contextos se inserem esses movimentos nas ações e práticas das professoras na atualidade, considerando, nesse bojo, as nuances do trabalho docente, em especial, sua marcação pelo fenômeno da feminização e a questão social e pedagógica de gênero que envolve esse movimentar.

Assim, inicialmente, usaremos o recurso diacrônico para entender quando e como a categoria “movimentos sociais” passa a ser considerada como importante referência de análise nos estudos sobre as ações sociais. Os/as autores/as Gohn (2010), Alonso (2009), Pasquino (1998), de forma consensual, afirmam que foi a partir dos anos 1960 que os estudos dos movimentos sociais ganharam espaço e *status* de objeto científico de análise.

Mas, conforme afirma Gohn (2010), o termo movimentos sociais teria sido usado pela primeira vez por Lorenz Von Stein no ano de 1842. A autora segue informando que os primeiros estudos sobre as ações sociais coletivas interpretavam-nas como distúrbios populares. Diferentemente, em torno de 1887, o francês Taine, em seus trabalhos sobre os movimentos de massas, dava-lhes um tratamento psicológico atribuindo esse tipo de manifestação aos instintos selvagens da natureza humana. Na sua esteira vieram os também franceses Tarde, no ano de 1898, Lê Bon em 1895 e Ortega e Gasset em 1926, propondo um olhar para os movimentos sociais como um comportamento irracional das massas. Naquele contexto, pairava a sensação de que devido a um profundo individualismo produzido na sociedade moderna, caracterizado por “[...] personalidades narcísicas, voltadas para a autossatisfação e de costas para a política” (ALONSO, 2009, p. 50), a mobilização coletiva somente poderia explodir como irracionalidade. Esse momento pode ter sido bastante influenciado pela teoria da desmobilização política muito evidente nos estudos da época, por exemplo, de Adorno e Riesman (ALONSO, 2009).

Foi também na Europa, no início do século XX, que Max Weber apresentou uma nova perspectiva de análise para as ações sociais – a denominada teoria da ação social. A base de sua teoria era a afirmação de que todas as ações possuem um sentido para os atores que as praticam. Weber (2000) percebe uma essência subjetiva nas ações individuais e coletivas. Assim, seu esforço de interpretação das ações sociais se dirigiu a unir o pensado e

o praticado e a compreender a intencionalidade dos fenômenos e dos processos. Para Weber (2000), não há um substrato a ser desvelado, mas sentidos e significados que devem ser compreendidos, de forma que, são os valores e os meios que explicam o sentido da ação, não um sentido irracional ou de natureza instintiva.

Por volta de 1939, Blumer também se debruça sobre o tema movimentos sociais, sendo o primeiro a criar uma classificação, dividindo-os⁴⁶ em gerais, específicos e expressivos, tendo em seus trabalhos, já à época, mencionado a respeito do movimento de mulheres. Seguindo a linha de estudos classificatórios de Blumer, em 1951, Heberle amplia o leque dos tipos de ações coletivas a serem denominadas como movimentos sociais, considerando-os a partir dos seus objetivos, como o dos camponeses, dos negros, dos socialistas e dos nazifascistas (GOHN, 2008).

Os estudos que seguem, até os anos de 1960, orientavam-se por diversas e diferentes vertentes: o interacionismo simbólico norte-americano, que analisa os movimentos sociais como problemas sociais e fator de disrupção da ordem; o interacionismo (revisto), que vê os vínculos sociais como explicação das solidariedades construídas; a vertente que destaca os valores ou ideologia, o sentido ou identidade comum, normas para a ação e uma forma de estrutura organizacional para obter os fins do movimento como elementos fundamentais de um movimento social; a abordagem sociopsicológica, também chamada de teoria da privação relativa, que buscava explicar o comportamento coletivo das massas por meio da análise das reações dos indivíduos como seres humanos com certas características biológicas e culturais às privações as quais estavam submetidos; a perspectiva na qual o indivíduo era visto dentro de macroestruturas de maneira que a grande questão dos movimentos sociais estava na inadequação dos indivíduos àquelas estruturas, o que gerava conflitos e desajustes (GOHN, 2010).

Como se vê, o conceito de movimentos sociais foi historicamente se alterando, inclusive por dentro de uma mesma corrente de pensamento. No entanto, uma perspectiva era comum nos anos 1950 a 1960: a abordagem que igualava movimentos sociais a manifestações. Assim, o movimento social era sinônimo de trabalhador, de guerras, de

⁴⁶ Para Blumer, todos os tipos de movimentos têm em sua origem um estado de inquietude social, uma progressiva transformação cultural de valores e uma crescente organização. No tipo de movimento social geral, encontram-se algumas tendências culturais na História contemporânea (como a valorização da educação e o cuidado com as crianças). Essas desembocam em novas concepções do *self* aos agentes sociais que passam a orientar suas condutas em certo sentido. Esses motivos são, então, cristalizados para insatisfação e uma reorientação do *self*. De acordo com Blumer, diante de novos anseios e desejos dos agentes, há a emergência de um movimento social específico, que envolve a consciência do coletivo que é amalgamada por regras, valores e um conjunto de expectativas (NUNES, 2013).

movimentos nacionalistas, fascistas, dentre outros. Nesse contexto, a emergência de novas modalidades de movimentos sociais – dos direitos civis nos EUA ainda em 1950, dos estudantes em vários países europeus em 1960, das mulheres e feministas pela paz, antinucleares e contra a guerra do Vietnã – contribuiu para o surgimento de novos olhares sobre a problemática, mas foi a partir da produção teórica dos anos 1970 que os movimentos sociais, como forma de comportamento social coletivo, passaram a ser diferenciados das manifestações de massa, de protestos (GOHN, 2010).

Podemos perceber, diante do exposto até o momento, que houve um deslocamento nos estudos das problemáticas sociais: passou-se da irrupção das lutas armadas e do movimento operário para os movimentos centrados no eixo da identidade (os movimentos étnicos dos negros nos EUA, feministas, estudantes franceses da década de 1960, movimentos ambientalistas antinucleares). Esse deslocamento acaba consolidando o paradigma e as teorias culturalistas dos novos movimentos sociais.

Na Europa, esses movimentos também emergem e ganham repercussão dando origem ao que Clauss Offe denominou de novo paradigma da ação social (GOHN, 2010). A forte presença dos novos movimentos sociais⁴⁷ impulsiona a centralidade que os movimentos sociais passam a ter como tema de estudos na Sociologia nas décadas de 1960 e 1970. Isso ocorre, especialmente, quando, a partir do paradigma acionalista, se passa a dar destaque aos movimentos sociais, visibilizando-os de forma mais positiva como fomentadores de mudanças sociais por meio de seus agentes dinâmicos, produtores de reivindicações e demandas.

Os trabalhos do sociólogo francês Alain Touraine são importantes para a compreensão desse contexto. O autor que nesse período privilegiava em seus estudos as ações sociais da classe operária, passou mais adiante a analisar as ações dos estudantes, dos movimentos antinucleares, dos terroristas, do movimento latino-americano e dos jovens.

Vale ressaltar que, no final dos anos 1970 e durante a década de 1980, no Brasil, tinham destaque os movimentos sociais populares vinculados às práticas da Igreja Católica, articuladas à Teologia da Libertação. Lutava-se principalmente contra a ditadura e pela democratização do país. Também surgem novas lutas pelo acesso à terra e à sua posse, pela

⁴⁷ Geralmente quando se fala em teoria dos movimentos sociais após os anos 1970, fala-se da teoria dos Novos Movimentos Sociais, tendo em vista que esta foi construída fazendo-se uma crítica à abordagem clássica marxista e foi por meio dela que se gerou o debate com o paradigma acionalista norte-americano (GOHN, 2008).

moradia, pelo transporte, e já se via emergir o movimento de mulheres e o feminista,⁴⁸ ora vinculado às causas da anistia e contra a ditadura, ora pela conquista de creches ou por equiparação salarial. Esse foi o momento em que os movimentos populares buscavam como uma estratégia política se colocar autonomamente em relação ao Estado autoritário. Foi também o momento em que os movimentos populares urbanos, nos denominados “países de terceiro mundo”, passaram a ser o centro dos estudos sobre movimentos sociais, ainda que com um viés histórico-descritivo (GOHN, 2010).

Entre tantas referências em relação à temática movimento social, o destaque adquirido em enciclopédias foi muito significativo para atestar a sua importância. Assim, nos anos de 1980, a temática foi incorporada na bibliografia geral sociopolítica. Bobbio, Matteucci e Pasquino, em 1986, criaram um espaço no dicionário de política com o verbete “Movimentos sociais”.

Na década de 1990, a preocupação dos pesquisadores passa a girar em torno de outras categorias básicas, como a cidadania coletiva, a violência, a exclusão social, a globalização ou mundialização. Os estudos, nesse período, focavam-se nos movimentos sociais direcionando seu olhar para um novo ator social – as ONGs, que passaram a ser vistas como um fenômeno de uma nova sociedade civil, na qual a centralidade da classe operária, como ator fundamental da transformação social dá lugar a uma multiplicidade de atores sem identidade de classe. Nesse novo cenário, as ONGs são compreendidas de forma paradoxal: ora como um fenômeno desqualificador dos movimentos, ora como sinônimo de movimento social. O fato é que as ONGs acabam alterando o cenário das lutas sociais desde então (GOHN, 2010).

No contexto da nova ordem globalizada, em finais do séc. XX e início do séc. XXI, surgem novos referenciais explicativos à teoria dos movimentos sociais⁴⁹. Mas, apesar da importância desses referenciais para os estudos dos movimentos sociais, para Gohn (2008, 2010), na prática, o que deu sustentação à produção teórica do novo milênio foram os movimentos sociais globais. A realização do Fórum Social Mundial (FSM), a partir de 2001, criado para se opor ao Fórum Econômico Mundial de Davos, representa essa transnacionalidade que os movimentos sociais tiveram que elaborar como forma de enfrentamento à globalização e seus efeitos (CATTANI, 2001). A perspectiva em voga é

⁴⁸ Fazemos essa diferenciação tendo em vista que nem todas as mulheres que lutavam por alguma causa se consideravam feministas ou se organizavam em movimentos denominados feministas.

⁴⁹ Dentre essas teorias podemos citar algumas: a teoria acionalista de Touraine (2010); a teoria do reconhecimento social de Axel Honneth (2003) e Nancy Fraser (2007); a teoria de Boaventura de Souza Santos (1999) sobre o multiculturalismo e sobre os movimentos sociais como um novo ator presente no Estado e as novas gramáticas do poder; a teoria da experiência de Dubet (1994).

que os movimentos do novo milênio agem no cotidiano e pensam globalmente porque são impelidos para esse novo contexto.

Pasquino (1998) identifica em todas essas teorias, bem como em seus seguidores, a existência de alguns elementos comuns em relação à análise que realizam dos comportamentos coletivos e dos movimentos sociais. Para ele, é comum nesses autores:

[...] o acento sobre a existência de tensões na sociedade, a identificação de uma mudança, a comprovação da passagem de um estágio de integração a outro através de transformações de algum modo induzidas pelos comportamentos coletivos. Mas é diversa a importância por eles atribuída aos componentes psicológicos em relação aos sociológicos, aos aspectos microssociais em relação aos macrossociais, e, enfim, ao papel dos agentes em relação à dinâmica do sistema (PASQUINO, 1998, p.787).

Com base no que se apresenta de comum e ressaltando sua preocupação em conceituar movimentos sociais sem que isso comprometa a análise e nem apague as diferenças existentes entre as várias interpretações, Pasquino (1998) apresenta, em sua contribuição ao “Dicionário de política”, que organizou com Norberto Bobbio e Nicolau Matteucci, um conceito amplo de movimentos sociais. Assim, para o autor, os movimentos sociais e os comportamentos coletivos “[...] constituem tentativas, fundadas num conjunto de valores comuns, destinadas a definir as formas de ação social e a influir nos seus resultados” (PASQUINO, 1998, p. 787). Diz ainda que os comportamentos coletivos e os movimentos sociais se distinguem pelo grau e pelo tipo de mudança que almejam provocar no sistema e, ainda, pelos seus valores e níveis de integração.

Para estabelecer uma distinção entre comportamentos coletivos e movimentos sociais, Pasquino (1998) lança mão da ideia de fenômeno coletivo de grupo, ou seja, aquele que, ao fim da tensão que lhes deu início, provoca mudanças nos sujeitos criando novas identidades e coletividades, e são “[...] caracterizadas pela consciência de um destino comum e pela persuasão de uma comum esperança”; e da ideia de fenômeno coletivo de agregado,⁵⁰ aquele que, ao fim da tensão, provocou nenhuma ou poucas mudanças nos sujeitos participantes, como no “[...] caso do pânico, da multidão, da moda, do boom”, ou seja, um fenômeno coletivo de agregado (PASQUINO, 1998, p. 788). Baseando-se em Alberoni, o autor do verbete, para estabelecer essa distinção, baseia-se tanto em elementos derivados da experiência subjetiva (participação ou não), como no resultado objetivo do movimento (formação ou não de novas entidades sociais). O autor, nessa ótica, realiza uma

⁵⁰ Expressão cunhada por Alberoni, citado por Pasquino (1998), no verbete movimentos sociais do “Dicionário de política”, assim como a expressão fenômeno coletivo de agregado.

análise que se situa na interseção entre os comportamentos dos agentes e a dinâmica do sistema.

Os movimentos sociais buscam se organizar por canais próprios e mais diretos de participação. Ademais, configuram-se como uma ação historicamente referenciada não se limitando a manifestações públicas esporádicas, portanto são organizações que atuam sistemática e permanentemente para alcançar seus objetivos políticos que normalmente estão vinculados a uma determinada agenda ou bandeira de luta (PINTO, 1992). Os movimentos coletivos, por sua vez, caracterizam-se por tratar de cumprir objetivos mais emergenciais. Já as entidades e associações representativas se identificam por terem uma forte vinculação a uma identidade representacional no campo das lutas de um setor da vida social, como o são os sindicatos da categoria das professoras, sendo possível citar no Espírito Santo o Sindiupes. Os sindicatos e associações representam a categoria em sua relação com a dimensão política entre o poder, o saber e as práticas sociais. Diante do exposto, qual seria, então, a relação entre movimentos sociais, movimentos coletivos e entidades e associações?

Para Gohn (2011), essa relação se daria a partir das ações práticas. A realização do Fórum Social Mundial no Brasil pode ser citada como exemplo dessas ações. Entendido como um movimento coletivo, o Fórum teve caráter transnacional e foi articulado em rede por movimentos sociais, entidades e associações do Brasil e de todo o mundo que tinham interesse político em reflexionar sobre “Um outro mundo possível”.

Também são as ações práticas de movimentos e grupos sociais que expressam a relação movimento social e educação. Segundo Gohn (2011), essa relação pode ocorrer de duas formas: por meio da interação dos movimentos sociais em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. Nesse sentido, os movimentos sociais desempenham um papel educativo para os sujeitos que dele participam ou que com ele têm contato. Assim, o movimento de mulheres e o feminista, tendo em vista seu caráter educativo, em contato com instituições educacionais, podem alterar a atuação nesse campo; podem produzir um processo formativo que leve as agentes a terem consciência do seu lugar.

Além da interação do movimento social com as instituições educacionais, podemos acrescentar a interação daquele com as entidades sindicais como um significativo fator de construção de relações importantes para a criação de uma rede que gera conhecimentos e sensibilização pela luta coletiva. No Espírito Santo, podemos citar a criação do coletivo de mulheres do Sindiupes, em 1992, e mais adiante a criação da Secretaria de Mulheres nesse sindicato, como fruto também da participação das sindicalistas no Fórum Estadual de

Mulheres, bem como em movimentos coletivos articulados em rede pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e também partidários (naquele momento no Sindiupes as relações partidárias se faziam com o Partido dos Trabalhadores). Essas interações alteraram substancialmente a atuação das mulheres sindicalistas daquele sindicato, o que teve ressonância na própria categoria. Uma das consequências foi o fato de as professoras solicitarem que o Coletivo de Mulheres do Sindiupes fizesse debates em suas escolas sobre a questão de gênero.⁵¹

A existência de uma relação que se organiza em rede entre os movimentos sociais, as entidades e associações representativas é destacada por Gohn (2011). Segundo a autora, essa relação se constrói para além dos eventos científicos que priorizam o estudo e debates a respeito da temática movimentos sociais. Essa relação ocorre tanto pelo protagonismo dos movimentos sociais que, ao analisar os problemas socioeconômicos e políticos no país estabelecem bandeiras de luta que acabam interferindo nas pautas e articulações das entidades/associações, como dessas em relação aos movimentos sociais, na medida em que, nessa articulação, ensejam movimentos coletivos de luta por educação e ciência e também pelos direitos das populações, inclusive os de gênero e diversidade. Não à toa que essas entidades e associações têm organizado a discussão ou os encaminhamentos das lutas de gênero e diversidade por meio de secretarias, coordenações ou grupos de trabalho específicos em seus eventos. Podemos observar que as entidades e associações em si não geram os movimentos sociais, no entanto podem gerar movimentos coletivos. Essas articulações pressupõem a necessária e direta relação entre os Movimentos Sociais, as Entidades/Associações e os Movimentos Coletivos.

Para Gohn (2011), a relação movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entraram na cena política. Inicialmente, sujeitos de novas ações coletivas que, extrapolando o âmbito da fábrica ou seus locais de trabalho, atuavam na condição de moradores das periferias da cidade, reivindicando ao Poder Público o atendimento às suas demandas de sobrevivência no meio urbano. Mais adiante, sujeitos que se organizavam pelo reconhecimento identitário como mulheres, negros e LGBTIs.

Nesse sentido, os movimentos sociais são entendidos como “[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2011, p. 335). Nas ações práticas, essas

⁵¹ Depoimento da professora Penha Mara Fernandes Nader a Erineusa Maria da Silva, em 15 de outubro de 2016, especialmente para esta pesquisa de doutorado.

formas de organização pressupõem as mais diferentes estratégias: a denúncia, a pressão direta (como mobilizações, concentrações, passeatas, greves etc.) até as pressões indiretas feitas, por exemplo, pela via parlamentar. Essas formas têm variado muito na atualidade, quando os movimentos sociais e coletivos passaram a se reinventar atuando por meio de redes sociais da *internet*, o que possibilita alcançar uma dimensão ampla de organização, desde as ações locais até mesmo as transnacionais.

A partir da análise da realidade social, os movimentos constroem suas propostas de luta, que são levadas à prática por meio de uma atuação de resistência e de luta em rede. Nesse processo, os movimentos “criam” sujeitos sociais para essa atuação em rede (GOHN, 2011). Enfim, o movimento social gera um saber que, atuando em rede com os demais atores sociais (sindicatos, associações, partidos, instituições educativas etc.), por meio de discursos e práticas, constrói representações simbólicas importantes para identidades e grupos, antes dispersos e desorganizados. Essa articulação em rede pode gerar movimentos coletivos.

O movimento de mulheres é fruto dessa construção identitária e que avançou bastante nos últimos anos, conquistando direitos civis e sociais importantes, mas também promovendo uma mudança cultural significativa em torno da condição de gênero. Nesse percurso, não se pode desprezar o suporte governamental por meio da efetivação de políticas públicas. O GDE é fruto desse processo, que envolve uma rede organizada de movimentos sociais, entidades, associações e, inclusive, ONGs⁵² que a partir da década de 1990 se tornaram uma organização expressiva no Brasil. Também é fruto de uma estratégia dos movimentos sociais que credenciam a educação, principalmente a formal, porque atinge quase todas, como espaço privilegiado e potencial dos processos educativos e pedagógicos para o desenvolvimento de formas de sociabilidade. Ocorre que, direta ou indiretamente, as questões que são bandeiras de luta dos movimentos sociais acabam adentrando à educação formal. Para se ter uma ideia, no Brasil, nas últimas duas décadas, entre os principais eixos das demandas pela educação, nas escolas de ensino básico, está a luta contra discriminações de todos os tipos, abuso sexual etc. Esse eixo relaciona-se evidentemente com as lutas travadas historicamente pelos movimentos de mulheres e feministas.

Para Gohn (2011, p. 333), os movimentos sociais “[...] são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes” que ocorrem de forma articulada e que tem caráter político-

⁵² Segundo Gohn (2011), o terceiro setor foi criado com o objetivo de atuar com populações vulneráveis, com grupos focalizados, priorizando sua atuação por meio de projetos com prazos determinados. As ONGs têm fontes de financiamento bastante variadas, seja por meio de captação de recursos públicos, seja por financiamentos de sindicatos, partidos etc. Alguns conceitos são pertinentes a esse setor como responsabilidade social, desenvolvimento sustentável, empoderamento, protagonismo social etc.

social. Nesse sentido, a análise desses saberes requer que se identifiquem as redes de articulações estabelecidas pelos movimentos na prática cotidiana. Ademais, cabe questionar: em que conjuntura política, econômica e sociocultural essas articulações ocorrem? Para a autora, conhecer essas redes é fundamental para a compreensão dos fatores que contribuem para gerar as aprendizagens e os valores que se constroem pelo processo interativo.

Alan Touraine (1994), figura expressiva da teoria acionalista, defende que a tarefa da Sociologia é compreender os atores e seus conflitos na sociedade agora pós-industrial, dominada pelas grandes corporações. Mas, os atores não se limitam a reagir às situações, produzem igualmente. Por isso, temos como conceito central de suas análises os movimentos sociais que se definem pelas orientações culturais e pelos conflitos sociais aos quais estão engajados.

Touraine (2010), em sua abordagem sobre movimentos sociais, diz da necessidade de se considerar as estruturas sociais nas quais os movimentos se manifestam quando se busca compreendê-los. Segundo o autor, para além de se pensar em valores e crenças comuns para a ação social coletiva, é necessário ter em conta que cada sociedade ou estrutura social tem uma historicidade na qual se apresentam os conflitos entre classes (conforme sejam os modelos culturais, políticos e sociais). Isso porque, para ele, os movimentos sociais seriam os que fariam explodir os conflitos (a contradição entre as classes) postos pela própria estrutura social. Os movimentos sociais (para além das instituições democráticas, como os partidos, as eleições e o parlamento) são, para Touraine (2010), uma ferramenta fundamental de ação da sociedade civil como meio de produção de intervenções e mudanças daquela mesma estrutura.

Partindo da ideia do sujeito coletivo e de que esse sujeito tem um papel na construção dos movimentos sociais, o olhar de Touraine (1994) focaliza a ação coletiva tendo como objeto o sujeito histórico. Para ele, a ideia de sujeito está vinculada a de movimento social. Em suas palavras, “O sujeito só existe como movimento social, como contestação da lógica da ordem, tome esta uma forma utilitarista ou seja simplesmente a busca da integração social [...]” (p. 249). Esse pensamento está assentado em duas afirmações: a primeira, que o sujeito é vontade, portanto resiste e luta, logo não é mera reflexão sobre o Si-mesmo ou da experiência vivida, recusando-se as ilusões do Ego; e a segunda, que o movimento social só é possível pela vontade de libertação ou liberação do sujeito (TOURAINÉ, 1994).

Nesse sentido, Touraine (1994) fala de um sujeito combatente, engajado e crítico, sem buscar traçar para esse ator social um estatuto de pleno construtor da realidade, pois ora suas potencialidades estão afloradas, ora são maleáveis e flexíveis, mas um/a ator/atriz sempre inserido/a nas articulações sociais. Para Touraine (1998, p. 37), o ator social é alguém que, “[...] engajado em relações concretas, profissionais, econômicas, mas também igualmente ligado à nacionalidade ou gênero, procura aumentar a sua autonomia, controlar o tempo e as suas condições de trabalho ou de existência”.

Ao considerar a historicidade e a mudança como elementos constituintes das/nas relações sociais, Touraine (1998) questiona a estabilidade anunciada pela Sociologia clássica, sobretudo a Sociologia funcionalista, e afirma que é possível os sujeitos se tornarem atores/atrizes e realizar ações que provocam mudanças de atitudes e de pensamentos, e que esse processo gera uma mudança histórica.

Ao contrário da ideia de um sistema unificado, as análises do autor se formam a partir de uma concepção de modernidade como a passagem de uma concepção centralizada da vida social para uma concepção bipolar, portanto para a gestão das relações ao mesmo tempo de complementariedade e de oposição entre a subjetivação (penetração do sujeito – que é coletivo – no indivíduo) e a racionalização (TOURAINÉ, 1994). Fala ainda da separação do mundo público em relação ao mundo privado, como distinção entre a racionalização e a referência ao sujeito, suprimindo tudo que ligava uma ordem à outra, particularmente o que dava um conteúdo social às relações interpessoais.

Assim, para o autor, é preciso que o sujeito se afirme reconhecendo o outro como sujeito. A ideia do ser-para-o-outro desempenha um papel capital na ética atual, porque rompe com a obsessão pela totalidade. A consciência de si, nessa acepção, não permitiria o aparecimento do sujeito, antes, pelo ao contrário, ela o esconderia. Assim, o respeito ao outro é condição primeira da justiça e, portanto, da libertação (TOURAINÉ, 1994).

Diante do exposto, para Touraine (1994), é muito cara a noção de que somente pode haver uma sociedade democrática quando existem sujeitos individuais e coletivos que se responsabilizam pela criação da própria vida; quando existem sujeitos que reconhecem a existência de interesses plurais e de valores que deverão ser negociados no espaço público; e quando existem sujeitos que respeitam a diversidade de culturas, possibilitando o diálogo entre as diferenças. Então, para o autor, os movimentos sociais surgem como o novo ator coletivo portador de um projeto sociocultural que, no lugar de reivindicar suas demandas de democratização política ao Estado, o faz na relação com a sociedade civil.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: AS ATRIZES E AÇÕES REALIZADAS PARA A PRODUÇÃO E A RECOLHA DOS DADOS

Conforme indica Vieira (2008), é uma tarefa e desafio dos/as pesquisadores/as em política educacional buscar a gênese das ideias que não estão estáticas na história e que emergem dos diferentes protagonistas na formulação de políticas em relação aos diferentes momentos, governos e forças sociais. Para a autora, a política educacional não resulta somente de deliberações burocráticas, mas também de uma complexa relação estabelecida entre o Estado e as forças sociais políticas presentes na sociedade, que buscam estabelecer seus interesses nas políticas do Estado. Assim, nesta pesquisa, consideramos as iniciativas do Governo Federal e Estadual (instâncias últimas formuladoras de políticas de educação) como movimento relacional em face às demandas e ações das professoras nas escolas no Espírito Santo.

Com a preocupação de aprofundar a compreensão sobre a dinâmica dessas ações e demandas das professoras, realizamos um estudo de natureza qualitativa, mas que também se valeu de dados quantitativos. Para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa opera com os significados, os motivos, as crenças, os valores e as atitudes das pessoas em relação. Busca alcançar um espaço mais profundo das relações e dos processos que não podem ser reduzidos apenas a dados quantitativos. No entanto, os dados quantitativos podem nos apontar questões sobre o grupo (características, tendências etc.) sem as quais essa compreensão poderia assumir um caráter parcial. Acreditamos que a utilização conjunta dos dados qualitativos e quantitativos permitiu uma recolha e produção de dados mais fartas em relação às informações do que se poderia conseguir com cada tipo de abordagem isoladamente.

Assim, realizamos a produção e recolha dos dados empíricos por meio de três vias: uma aproximação a documentos e legislações em nível federal e estadual, a aplicação de um instrumento do tipo *survey* e a realização de grupos focais.

Inicialmente, realizamos um levantamento dos documentos em nível federal e estadual (marcos legais, programas, planos e projetos) e suas relações com agendas internacionais que se referissem à política de gênero para a educação,⁵³ em específico o

⁵³ A esse respeito Madsen (2008), referenciada em Pinkasz e Tiramonti (2006), faz uma diferença importante entre políticas de gênero na educação e políticas educacionais com perspectiva de gênero. Entende as primeiras como aquelas desenhadas por parte dos organismos estatais setoriais para enfrentar, específica e localizadamente, as desigualdades de gênero identificadas no âmbito da educação; enquanto o segundo tipo diz respeito às políticas de âmbito mais geral no campo da educação.

GDE. Nesse momento, foram considerados como fontes os documentos internacionais, documentos emanados da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SPM) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC) e os advindos da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu). Esse levantamento teve o intuito de localizar as políticas públicas de gênero brasileiras em relação às políticas públicas internacionais de gênero e, ainda, identificar as possíveis tensões e as proximidades entre as políticas públicas de gênero demandadas pelas professoras no Estado do Espírito Santo e as políticas públicas de gênero para a educação emanadas do Governo Federal e Estadual. Com isso, procuramos identificar os limites e potencialidades das demandas e ações das professoras em frente ao desenho conceitual das políticas de gênero para a educação em nível federal e no Estado do Espírito Santo.

A seguir, enviamos um questionário do tipo *survey* (APÊNDICE B) as atrizes da pesquisa: os/as professores/as (chamadas aqui genericamente de professoras) da educação básica do sistema estadual de educação do Estado do Espírito Santo, no Brasil, que participaram do curso de Formação em Gênero e Diversidade na Escola (GDE),⁵⁴ realizado em duas edições: a primeira edição do GDE foi ofertada de 2011 a 2012 e a segunda de 2013 a 2014.

A escolha das atrizes da pesquisa se justificou, pois, em estudo realizado por Alvarenga e Silva (2014), no qual analisaram a experiência formativa de professores/as e militantes dos direitos humanos matriculadas/os no Curso GDE, no ano de 2012, pelo município de Afonso Cláudio (ES), as autoras concluíram, entre outras questões, que as/os cursistas se sentiram sensibilizadas/os pelos temas abordados, tanto num nível pessoal quanto profissional, possibilitando um olhar de desnaturalização das relações de gênero, etnicorraciais e de diversidade sexual, em face às situações impostas pelo cotidiano escolar. Essa sensibilização, relacionada com o tema, por parte das professoras de Afonso Cláudio em grande ocorrência (e das demais participantes do curso) sugeriu haver uma maior aproximação ao tema por parte dessas professoras, o que indica que elas podem apresentar potencialmente mais demandas e ações em relação à temática até mesmo considerando haver uma empatia constituída anteriormente com o tema que as levou a realizar o GDE

⁵⁴ Curso de formação de professoras que articula as temáticas de gênero, relações etnicorraciais e orientação sexual. Entendido como uma política pública, tem como proposta promover uma cultura do respeito e a garantia de direitos humanos, da equidade etnicorracial e de gênero, da valorização da diversidade (MEC/SECAD *et al.*, 2009). O GDE foi viabilizado em 2006 por meio da Rede Educação para a diversidade alocada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (Secadi) (DUARTE, 2012).

(RIZZATO, 2013). Nossa perspectiva era que o fato de as professoras terem realizado o GDE poderia facilitar a operacionalização da desnaturalização das hierarquias e dissimetrias de gênero no campo escolar e em suas ações.

Além disso, o GDE foi uma política que teve grande capilaridade atingindo professoras de todas as regiões do Estado do Espírito Santo. Finalmente, a escolha das atrizes se pautou pelo fato de termos sido professora do curso na sua primeira oferta e coordenadora na sua segunda oferta, o que facilitava o acesso a todos os dados referentes ao GDE nas duas ofertas.

Nas duas ofertas do curso GDE realizadas pela Universidade Federal do Espírito Santo (em parceria com o MEC e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação), foram atingidas 581 cursistas (docentes e demanda social) que estudaram em polos⁵⁵ de 14 municípios: na primeira edição (2010-2011) realizada em Alegre, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Linhares, Santa Teresa, Nova Venécia, Vitória e Vila Velha; na segunda edição (2013- 2014) em Afonso Cláudio, Domingos Martins, Conceição da Barra, Venda Nova do Imigrante, Aracruz, Vitória, Vila Velha e Colatina. Dentre as 581 cursistas, 126 (21,68%) responderam ao instrumento.

O *survey* (APÊNDICE B), composto por 60 questões com perguntas fechadas e abertas, foi organizado em quatro sessões: identificação, formação escolar, trabalho docente e políticas públicas de gênero para a educação básica. Para melhor esclarecer as atrizes sobre a pesquisa, um breve texto introdutório no instrumento *survey* informava sobre os objetivos do trabalho, a quantidade de questões, seus conteúdos e tempo previsto de resposta. Esclarecia também que toda e qualquer informação recolhida no *survey* seria utilizada somente em função da pesquisa e que a identidade das atrizes seria resguardada. Após essa breve introdução, a primeira questão do *survey* requeria o aceite das atrizes quanto à participação na pesquisa. O critério para participar da pesquisa era apenas o interesse em responder ao instrumento *survey*.

O instrumento *Survey* foi criado pela ferramenta *Google forms*, gerando um *link* para acesso ao questionário. Antes do envio do instrumento *survey* à totalidade das atrizes da pesquisa, em novembro de 2015, encaminhamos o questionário a quatro professoras e um professor que se dispuseram a participar de uma aplicação piloto do *survey*.

⁵⁵ Os polos são os espaços criados nos municípios para atender presencialmente aos/às cursistas. Essa uma é das exigências do MEC para o recebimento dos cursos vinculados às suas Secretarias.

As professoras respondentes ao piloto do *survey* foram todas participantes do GDE, das duas edições e se distribuíram em regiões diferentes do Estado do Espírito Santo: Norte, Sul, Região Serrana e Metropolitana. Além de responderem ao instrumento, solicitamos que apontassem questões que deixaram dúvidas ou não eram de fácil compreensão. Em meados de janeiro de 2016, conseguimos o retorno das cinco respondentes, após o que realizamos alterações no questionário.

Em fase seguinte, em meados de fevereiro de 2016, enviamos o *link* de acesso ao instrumento do tipo *survey* a todos os/as concluintes do curso GDE, das duas ofertas (2010-2011 e 2013-2014). O envio do *survey* foi realizado por meio da ferramenta *e-mail* da plataforma *moodle*.⁵⁶ No entanto, esse procedimento resultou em um baixo índice de retorno de questionários respondidos devido a alguns endereços eletrônicos terem sido criados especificamente para uso durante o curso, sendo, logo após o término do curso, desfeitos, e também porque, passados quatro anos da realização da primeira edição, muitas pessoas mudaram seus endereços eletrônicos. Assim, tivemos que recorrer às fichas de matrículas das cursistas e a telefonemas as professoras para conseguir seus novos *e-mails*. Em casos em que os números de telefones não estavam atualizados, tentamos contato por meio de busca no aplicativo *facebook* ou por consulta a amigos/as de curso. Assim, uma professora ia indicando o número de outra colega de curso. No entanto, o que parecia ser inicialmente uma tarefa simples, pois tínhamos os *e-mails* disponíveis na plataforma *moodle*, tornou-se uma árdua e cansativa empreitada.

Finalmente, conseguidos os *e-mails* e, refeitas as listagens de contato com as professoras do GDE, em fevereiro de 2016, fizemos o envio do instrumento *survey* as atrizes da pesquisa. Uma preocupação foi obter o retorno de participantes das duas ofertas do GDE em número aproximado de respondentes. Em determinado momento, foi necessário estimular mais por telefone o grupo da primeira oferta do GDE. Assim, conseguimos um número de respondentes das duas ofertas do GDE bastante equilibrado: 51,2% respondentes que realizaram o curso na oferta de 2011-2012 e 48,8% que fizeram o curso na oferta de 2013-2014.

Depois de envios e reenvios (devido a caixas de *e-mails* cheias), de telefonemas solicitando que respondessem ao questionário, fechamos o sistema para respostas em abril

⁵⁶ Apesar de o curso ter sido realizado pela última vez em 2014, os contatos dos sujeitos da pesquisa ficaram disponíveis por meio da plataforma *moodle*, que foi utilizada para a realização do curso e que ainda se encontra aberta para acesso da coordenação do curso.

de 2016, com o retorno de 126 (21,68% dos cursistas que concluíram o GDE)⁵⁷ professoras respondentes ao instrumento *survey*.

O *survey* foi importante para a recolha dos dados gerais de identificação e caracterização das atrizes, bem como dos dados referentes a seu trabalho docente e sua condição de gênero no magistério, às suas demandas em relação às questões de gênero que perpassam o seu trabalho docente, às ações pedagógicas planejadas e/ou implementadas e à criação das políticas de gênero para a educação no Estado do Espírito Santo. Esse instrumento possibilitou a obtenção de dados exploratórios e descritivos não somente por meio de informações sobre as características das atrizes da pesquisa, mas também de suas ações ou opiniões (PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993).

Utilizamos o *survey*, porque é indicado pela literatura como adequado quando se busca responder a questões cujo foco de interesse seja saber o que, como e por que determinado objeto de estudo, localizado no presente ou num passado recente, está acontecendo. Conforme Pinsonneault e Kraemer (1993), por meio do *survey*, podem-se identificar as manifestações de uma população quanto às suas opiniões, atitudes, situações ou acontecimentos.

O *survey* foi muito importante nesse aspecto, no entanto sentimos necessidade de aprofundar algumas questões que ficaram lacunares, principalmente relativas às motivações em relação às ações, realizadas ou não, e identificar quais ações foram desenvolvidas pelas professoras e, ainda, a indicação de possíveis tensões ocorridas a partir da decisão de debater o tema gênero na escola.

No sentido de aprofundar essas questões, optamos por realizar sessões de grupo focal em 14 municípios-polo que receberam o curso GDE. São eles: Alegre, Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus, Linhares, Santa Teresa, Itarana,⁵⁸ Vitória, Vila Velha, Afonso Cláudio, Domingos Martins, Conceição da Barra, Venda Nova do Imigrante, Aracruz e Colatina. Para realizar os grupos focais nos municípios-polo, optamos por oficializar, na

⁵⁷ Em relação ao percentual de respondentes por oferta, 51,2% dos cursistas que realizaram o GDE na primeira oferta (2011-2012) e 48,8% na segunda oferta (2013-2014) responderam ao *survey*.

⁵⁸ Realizamos um seminário em Nova Venécia, onde tivemos a presença de 20 professoras, mas nenhum desses/as havia realizado o GDE. Em Colatina, marcamos uma data em julho, mas não obtivemos número suficiente de confirmação, então optamos por realizar em agosto, quando obtivemos dez confirmações. No entanto, acreditamos que, devido a um feriado prolongado no município, apenas duas pessoas participaram. Diante dessa pouca presença nesses municípios, optamos em realizar outro seminário em Itarana, pois, na época em que o GDE foi realizado, as vagas disponibilizadas para Colatina foram preenchidas majoritariamente por pessoas de Itarana e não conseguimos a presença de nenhuma dessas cursistas em Colatina. Em Itarana obtivemos a participação de três professoras do GDE no grupo focal. Uma delas já havia participado do grupo focal em Santa Teresa.

Pró-Reitoria de Extensão da Ufes, um projeto de ação denominado “Jornada de Seminários”, sob o nº 401.446/2016, no qual nos propusemos realizar um seminário em cada um dos 14 municípios-polo.

A jornada teve como objetivo criar um espaço/tempo⁵⁹ de formação continuada para professoras⁶⁰ que realizaram o curso "Gênero e Diversidade na Escola" nas ofertas 2011-2012 e 2013-2014, bem como acompanhar e discutir as ações que vêm sendo realizadas ou não pelas professoras que participaram do referido curso (o que seria atendido pelos grupos focais). Com o tema “Gênero e diversidade na escola: questões curriculares e práticas docentes”, cada seminário da jornada teve uma carga horária variada de 4h a 20h. Isso porque, quando já havíamos realizado dez seminários com a duração de quatro horas, sentimos necessidade de aumentar a carga horária para conseguir trazer mais pessoas, para estimular ações de gênero nas escolas e para mantermos contato com professoras do grupo focal mesmo após a jornada. Para isso criamos também uma página no *facebook* intitulada “Gênero e diversidade na escola Ufes”. A criação dessa página já era um desejo da coordenação do curso desde a sua última oferta, com o objetivo de manter um vínculo de formação com as professoras que fizeram o curso.

Os seminários, todos com carga horária presencial de quatro horas, tiveram como programação um debate inicial de cerca de duas horas sobre questões curriculares e práticas docentes em gênero e diversidade sexual relacionado com as conquistas dos movimentos feministas e os possíveis movimentos das professoras na escola sobre a temática gênero. Nas outras duas horas, realizávamos o grupo focal.

No seminário com 20 horas, mantivemos a programação presencial de quatro horas como descrito, e acrescentamos 16 horas não presenciais para que as professoras realizassem uma atividade, na escola, associada à temática gênero. Essa atividade deveria ser concretizada, fotografada e relatada por *e-mail* a ser enviado à coordenação do seminário. Durante a realização das atividades, as professoras poderiam se comunicar e tirar dúvidas por *e-mail* com a coordenação do seminário.

Os seminários objetivaram estabelecer diálogos com as professoras. Deveriam ser mais atrativos que uma discussão promovida por meio apenas de grupos focais que

⁵⁹ E com isso garantir também uma participação maior de professoras nos grupos focais que foram realizados durante os seminários.

⁶⁰ Em diálogo com as coordenações dos polos, acordamos em abrir os seminários para professoras do município, bem como para estudantes da EaD de cada polo.

poderiam se tornar esvaziados. Para a realização de cada seminário, contamos com o apoio dos/das coordenadores/as de polo. Todos/as coordenadores/as de polo foram bastante receptivos à proposta e apoiaram integralmente a atividade realizada, disponibilizando o espaço com material de apoio e audiovisual. A exceção foi Colatina, onde optamos por realizar o seminário na EEEFM Conde de Linhares, pois o polo estava situado em local de difícil acesso.

Em específico, os grupos focais objetivaram, além de aprofundar possíveis questões lacunares emergidas do instrumento *survey*, apreender os movimentos das professoras em relação à proposição das políticas de gênero para a educação no Espírito Santo, caracterizadas por ações pedagógicas na escola e externamente a ela,⁶¹ e estas em relação às de iniciativa dos Governos Federais e Estadual. Ademais, objetivávamos compreender melhor por que as professoras pensavam e agiam como tal. As professoras que fizeram parte do grupo focal não necessariamente participaram como respondentes do *survey* da pesquisa.

Como afirma Reis (2003, p. 12), “[...] qualquer que seja o ângulo da política pública contemplado por um pesquisador, as questões morais, teóricas e técnicas encontram-se bastante interligadas”. Nesse sentido, acreditamos que a realização dos grupos focais foi fundamental para a pesquisa, pois permitiu emergir e captar diversas trocas realizadas pelo próprio grupo, acompanhar as experiências e reações, as atitudes, os sentimentos, as motivações, as expectativas, os valores, os conceitos e opiniões extremamente subjetivos e difíceis de serem mensurados pela abordagem quantitativa ou, ainda, por observação, entrevista ou questionários (GATTI, 2005). Os encontros com os grupos de atrizes se propuseram acessar os acontecimentos no seu próprio movimento de ocorrência por dentro dos grupos.

Para tanto, cada encontro do grupo focal foi orientado por um roteiro composto de questões que foram propostas como orientadoras do diálogo com as professoras, buscando relação com as questões de pesquisa que se encontram no APÊNDICE C. Antes de iniciar o grupo focal, solicitávamos o consentimento das participantes para a gravação e uso de suas falas para efeitos da pesquisa em tela, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),⁶² que se encontra no APÊNDICE D. Além das gravações, o meio de

⁶¹ Tanto em relação à criação de políticas quanto ao exercício de sua cidadania.

⁶² O uso dos dados recolhidos foi devidamente autorizado pelas participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e todas as recomendações éticas para pesquisas com seres humanos encontram-se de acordo com a Resolução nº 196/1996. Mesmo que na época da recolha dos dados era a Resolução 510/2016 que vigorava e que não tenhamos apresentado o projeto de tese na Plataforma Brasil,

registro escrito também foi combinado com o grupo presente no encontro. Durante os grupos focais, tínhamos normalmente⁶³ quatro pessoas que organizavam e orientavam as atividades, duas na condução das questões feitas ao grupo atuando como moderadoras, uma na observação e registro escrito das posturas e atitudes das participantes e outra no apoio geral dos trabalhos.

É importante destacar a sintonia alcançada entre o grupo que participou da organização e orientação do grupo focal. Acreditamos que a cumplicidade se deveu ao apoio de companheiras de estudo do Nepe aos seminários e grupos focais, ou seja, pessoas que já trabalham com pesquisa e que têm uma relação de muito afeto e apoio; e também por contar com pessoas que, além de estudiosas e militantes das questões de gênero, têm conosco uma relação de amizade e cumplicidade acadêmica de muitos anos.

Além disso, realizamos uma reunião para alinhamento das ações e procedimentos a serem desenvolvidos durante o seminário e os grupos focais, uma semana antes de começarmos as atividades nos municípios-polo. Nessa reunião, apresentamos a proposta geral do seminário e os procedimentos a serem adotados durante a realização do grupo focal, para o que nos baseamos nos ensinamentos de Gatti (2005) apresentados no livro “Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas”. Nessa reunião, também foi feita a leitura do roteiro de questões preparadas para o grupo focal e esclarecidas as dúvidas quanto à organização e procedimentos. Participaram dessa reunião a maioria das pessoas que trabalharam na organização e no apoio à realização do grupo focal. As pessoas que não conseguiram participar da reunião receberam orientações durante as viagens aos municípios-polo. Aliás, as viagens aos municípios se converteram em verdadeiros espaços de aprendizagem e debate, ora sobre os procedimentos do grupo focal, ora sobre os conhecimentos abordados no seminário e no grupo focal.

Em princípio, pensávamos em obter a presença de pelo menos dez professoras que tivessem realizado o GDE, em cada grupo focal. No entanto, esse número variou muito, conforme se pode notar no quadro 2 apresentado no APÊNDICE E.

Na totalidade, participaram dos seminários 173 professoras e, dos grupos focais, 57 (9,64% do total de concluintes do GDE e 45,23% em relação aos que responderam ao

por entendimento diverso sobre pesquisa no campo das ciências humanas, atendemos os requisitos da nova Resolução.

⁶³ Em quatro encontros (Conceição da Barra, São Mateus, Colatina e Itarana), tivemos a presença de apenas duas pessoas e, em dois encontros (Linhares e Aracruz), a presença de três pessoas na organização do grupo focal.

survey) professoras. A diferença entre o número de participantes dos seminários e dos grupos focais se deveu ao fato de que os seminários foram abertos à participação de professoras do município-polo convidadas pela coordenação do polo e os grupos focais foram restritos as professoras que concluíram o curso GDE para atender aos critérios traçados por esta pesquisa. O grupo focal gerou 196 páginas⁶⁴ de transcrição de 12h24min57seg de diálogos entre professoras e pesquisadoras. Algumas dificuldades que se apresentaram na realização do grupo focal merecem ser ressaltadas. As mais aparentes foram: de um lado, garantir que as professoras mantivessem o foco nas questões colocadas para o grupo e, de outro, “controlar” as falas das participantes no sentido de assegurar a fala a todas e que todas as questões fossem abordadas por todas os/as professoras. Isso nem sempre foi possível afiançar, ora porque havia professoras ávidas para falar e outros/as que, ao contrário, preferiram silenciar, apesar dos estímulos dados pelas pesquisadoras; ora porque as pesquisadoras tinham que respeitar o princípio da não diretividade⁶⁵ presente na técnica do grupo focal, cuidando para que o grupo desenvolvesse uma comunicação sem intervenções afirmativas ou negativas, mas, simultaneamente, criando condições para que os/as participantes se situassem e explicitassem seus pontos de vista, garantindo um mínimo de interação entre o grupo (GATTI, 2005).

Vale ressaltar que, na relação pesquisador/a e pesquisado/a, conforme ensinamentos de Bourdieu (1997), é o/a pesquisador/a que inicia e que estabelece as regras do jogo pela dissimetria existente entre ambos. Afinal, é o pesquisador/a que define os objetivos e os hábitos de uma pesquisa de forma unilateral. A dissimetria é maior quando o/a pesquisador/a assume uma posição superior em relação aos/as pesquisadas na hierarquia dos diferentes capitais, especialmente o cultural. Estabelece-se o que Bourdieu (1997) chama de “mercado de bens linguísticos e simbólicos”. Assim, a nossa pretensão na relação produzida no grupo focal não foi de anular os efeitos dessa troca, mas tentar, como nos ensina Bourdieu (1997, p. 695), “[...] reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele”.

Os dados recolhidos do *survey* e do grupo focal foram apresentados de forma conjunta, pois estão correlacionados, complementando-se ou um suprindo lacunas do outro. Ademais, buscamos estabelecer esse diálogo entre os dois instrumentos de coleta de dados partindo da compreensão de que ambos foram representativos do grupo analisado.

⁶⁴ Em fonte *times new roman* tamanho 12, espaço 1,5.

⁶⁵ Esse princípio não se trata de uma não diretividade absoluta, como nos informa Gatti (2005, p. 9), pois ao moderador cabe fazer “[...] encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas, como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo”.

Durante as análises de dados, algumas ações e posturas das professoras se mostraram recorrentes quanto a marcar algumas diferenças entre si, o que nos levou a realizar um agrupamento dessas recorrências, o que denominamos de unidades de agrupamento de dados. Esse agrupamento funcionou como um recurso técnico, um instrumento orientador da investigação e da ação do/a ator/atriz, ou seja, como um parâmetro para discutir as ações das professoras. Ao utilizar esse recurso, não tivemos a intenção de esgotar todas possibilidades de interpretações da realidade empírica estudada sobre cada unidade de agrupamento, mas apenas criar um instrumento teórico-analítico que permitisse realizar inferências sobre a realidade estudada.

Nesse sentido, foram criadas três unidades de agrupamento de dados em relação às ações desenvolvidas pelos/as professoras. A ação otimista-articulista produzida por professoras que acreditam que, por meio de sua ação pedagógica, individual ou coletiva, podem provocar mudanças sobre a realidade; acreditam também na possibilidade de estabelecer articulação com outras professoras, com movimentos sociais, com instituições, com a comunidade escolar, dentre outros atores sociais, ainda que isso possa representar alguma dificuldade quanto à organização do trabalho docente na escola. A outra ação é a assumida por aquelas professoras que, apesar de se sentirem responsáveis por realizar ações de gênero na escola, por diversos motivos, não conseguem se articular com outras professoras. As professoras que assumem essa ação preferem agir individual e silenciosamente, realizando atividades muitas vezes restritas à sua sala de aula por meio dos conteúdos de suas disciplinas ou respondendo a demandas que vão surgindo no cotidiano das suas aulas. Finalmente, há professoras que adotam uma ação pessimista-impotente. Essa ação é assumida por aqueles/as que têm conhecimento da questão de gênero e da importância de tratar da temática na escola. Chegam a planejar alguma atividade, mas não conseguem agir. Normalmente essas professoras assumem uma postura vitimista e colocam a culpa de não realizar ações concretas nos/as demais agentes da escola (outras professoras, pedagogo ou direção).

Finalmente, é preciso ressaltar que obtivemos depoimentos de quatro mulheres que participam de movimentos sindicais e feministas, algumas desde a década de 1980, que foram importantes, em especial para o entendimento dos movimentos em relação às políticas de gênero no Espírito Santo. Esses depoimentos também foram utilizados nesta pesquisa tendo em vista que ainda não há fonte escrita que relate e analise a história do movimento de mulheres e feminista do Estado do Espírito Santo.

3.3 O PROCESSO DE ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Inicialmente direcionamos nosso olhar para a construção das agendas de gênero para a educação, das legislações e das políticas públicas, tanto em nível internacional quanto nacional, articulando essa construção e efetivação de políticas públicas às demandas e presença do movimento feminista nos diversos espaços sociais onde essas agendas são elaboradas e, finalmente, como essas políticas chegam as professoras e delas retornam. Para esse olhar prévio e de aproximação ao tema da nossa tese, baseamo-nos principalmente nas análises apresentadas na tese de mestrado de Madsen (2008), tendo em vista que a pesquisadora realiza um relevante estudo exatamente sobre como as agendas de gênero no sistema educacional, em nível internacional e nacional, são forjadas. Também nesse sentido nos apoiamos nos estudos de Viana e Unberhaum (2006), quando analisam a inclusão da perspectiva de gênero na educação infantil e fundamental.

Buscamos ainda conhecer as políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas pelo Estado do Espírito Santo nos últimos treze anos. Para tal, contamos com o apoio da Sedu, por meio da Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério (Geped), que é vinculada ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope)⁶⁶ e se dedica às ações formativas para os profissionais do quadro do magistério (docentes e pedagogos/as) e da Assessoria de Apoio Curricular e Educação Ambiental, que se dedica a pensar a política curricular de gênero para a educação estadual. Também analisamos a Portaria nº 110-R, de 3 de julho de 2014, que instituiu o Grupo de Trabalho em Gênero e Diversidade Sexual nas escolas da rede pública estadual.

Essa ação não foi fácil, pois, além de a Sedu exigir uma carta de solicitação de pesquisa, essa teve que ser assinada pelo secretário de Estado de Educação, o que demorou; e, quando foi assinada, impôs-nos restrições quanto a fotos e acessos a documentos. No entanto, foi importante para compreendermos o panorama das ações federais e estaduais sobre a temática gênero. Os dados dessa aproximação foram apresentados na medida em que a pesquisa foi nos sugerindo a sua necessidade, portanto de forma esparsa durante a escrita do texto.

⁶⁶ Criado pela Lei nº 10.149, de 17 de dezembro de 2013. Vincula-se ao Gabinete do Secretário de Estado da Educação e posiciona-se como unidade de execução programática da Sedu.

A análise documental foi desenvolvida na perspectiva de Bardin (2008), que afirma ser esta uma representação condensada da informação, fornecendo elementos para estudar e compreender melhor, a partir das informações tratadas, quais têm sido as políticas de gênero que estão sendo endereçadas à escola e como têm sido seu *modus operandi* em face à potencial atuação de professoras na construção dessa demanda.

As análises dos dados recolhidos por meio do *survey* em questões fechadas foram realizadas pelo *software Statistical Package for Social Science for Windows* (SPSS) que nos forneceu os dados quantitativos sobre características e identidades do grupo pesquisado e também alguns dados a respeito de suas ações e opiniões. Sobre esses dados, realizamos diversos cruzamentos (de questões fechadas e variáveis do questionário *survey*) que nos ajudaram a obter detalhes e aprofundamentos sobre características e opiniões dos respondentes. Posteriormente, as questões abertas foram analisadas, por agrupamento, com base nas recorrências que os dados apresentavam, o que nos gerou um olhar qualiquantitativo sobre as respostas emitidas pelos/as respondentes do *survey*. Essas análises foram tratadas e apresentadas no texto em diálogo com as análises realizadas sobre os dados recolhidos a partir do grupo focal, tendo em vista que ambos os instrumentos foram representativos do grupo analisado.

As análises dos grupos focais foram feitas com base em elementos da análise de conteúdos (BARDIN, 2008), principalmente no que diz respeito à existência de recorrências que possibilitam trazer à tona o que há de mais evidente nas falas dos participantes e permitem realizar inferências. A característica da análise de conteúdos é a inferência. Para Bardin (2008, p. 44), estão no domínio da análise de conteúdo “[...] todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares [visem à] explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação [...]”. Para efeito de organização dos dados, a análise de conteúdos sugere a elaboração de categorias.

Assim, tomando em análise as transcrições, organizamos, para o grupo focal, um quadro categorial tendo em sua cabeceira as unidades de análise que foram criadas, considerando-se as questões que fizeram parte do roteiro semiestruturado do grupo focal. Na lateral do quadro, dispusemos os nomes das participantes da pesquisa. Em uma análise prévia, priorizamos trazer para o quadro falas dessas professoras que representassem ou respondessem às questões mais relevantes à nossa pesquisa.

A seguir, realizamos a quantificação da presença de falas recorrentes para saber a sua frequência (relativa e absoluta), o que orientou de forma significativa as análises para evitar que nosso olhar sucumbisse a uma ou outra fala mais bem elaborada como representativa de uma maioria. Logo após, passamos a uma análise mais aprofundada e qualitativa dos sentidos e significados ali expostos (FRANCO, 2008).

As categorias definidas, em relação às questões levadas ao grupo focal, sistematizadas e reagrupadas, foram finalmente estabelecidas como as seguintes: a) origem da preocupação gênero e demanda da discussão de gênero na escola; b) ações pedagógicas de gênero: entre tensões provocadas no cotidiano da escola e movimentos possíveis; c) o GDE, que fortalece e que provoca mudanças; d) relações do movimento de gênero de professoras na escola com o movimento feminista ou de mulheres. Essas categorias não foram tratadas em tópicos separados, mas foram apresentadas durante as discussões que trouxemos nos capítulos que se apresentam nesta tese.

Para resguardar a identidade⁶⁷ das pessoas que participaram dos grupos focais e garantir o anonimato das suas falas, optamos por dar nomes de flores aos/as participantes, porque, nesse processo, sentimo-nos como o jardineiro de Carlos Drummond de Andrade na poesia “Maneira de amar”, que “[...] conversava com as flores, e elas se habituaram ao diálogo. Passava manhãs contando coisas a uma cravina ou escutando o que lhe confiava um gerânio”. Foi um processo de muito diálogo e de muita confiança recíproca, durante o qual as professoras nos confiaram as suas intimidades mais reservadas.

A adoção da análise de conteúdos pretendeu que a interpretação dos dados, recolhidos por meio do *survey* e dos encontros, fosse feita a partir da discussão, da interligação e da correlação dos dados, seja por apresentação simples dos dados do *survey*, seja por sua correlação com a categorização dos dados do grupo focal. Finalmente, ressaltamos que a intenção do estudo foi desenvolver uma análise mais abrangente possível, considerando o contexto político-social mais amplo, por meio do qual as reformas, mudanças e transformações na política educacional, em âmbito federal e estadual, vêm ganhando sentido e significado pela ação também das professoras como atores sociais. Isso porque, segundo Bardin (2008), para a análise dos conteúdos, interessa a manipulação das mensagens de forma a evidenciar os indicadores que permitam realizar inferências sobre outra realidade que não a da mensagem captada.

⁶⁷ Conforme acordado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e todas as recomendações éticas para pesquisas com seres humanos, de acordo com a Resolução nº 196/1996.

4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO NO BRASIL E NO ESPÍRITO SANTO

Neste capítulo, apresentaremos a construção da política de gênero para a educação no Brasil e no Espírito Santo, tratando especificamente do GDE, cujas cursistas são atrizes desta pesquisa. Concomitantemente, apresentaremos os resultados de nossa aproximação a documentos e legislações que se referem à política de gênero para a educação no Brasil e no Espírito Santo e as possíveis aproximações dessa política ao movimento feminista e de mulheres no processo de sua construção.

4.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO NO BRASIL E O GDE: CONQUISTAS E ARTICULAÇÕES COM O MOVIMENTO FEMINISTA E DE MULHERES

O nosso olhar para as conquistas de políticas públicas de gênero no Brasil, está relacionado à conjuntura internacional favorável que embalou a temática gênero e diversidade principalmente após os anos 60 do século XX. A partir desse período, podemos observar uma crescente preocupação internacional influenciada pelos movimentos feministas (AHMAD, 1999; MADSEN, 2008). Essa tendência se espalhou pelo Brasil, especialmente pelas ações de mulheres exiladas pela ditadura que, ao retornarem ao país, influenciaram outras feministas brasileiras. Com a anistia em finais de 1970 e a possibilidade de redemocratização já na década de 1980, as feministas engajadas nos movimentos sociais e nos partidos de esquerda passaram a travar lutas internas e externas para verem suas demandas garantidas como agenda e reivindicação desses movimentos. Simultaneamente, buscavam o caminho da implementação de políticas públicas como forma de superar os muitos problemas enfrentados pelas mulheres brasileiras desde os mais diversos campos: da saúde, da educação, da segurança, dentre outros (GOHN, 2008).

A década de 1980 foi fecunda na busca dos movimentos de mulheres e feministas em conferir visibilidade a uma perspectiva feminista nas políticas públicas. Nessa década foram criados os primeiros Conselhos Estaduais de Direitos das Mulheres (GRAÇA; MALAGUTTI; VIEIRA, 2010) e o Programa de Atenção Integral à Saúde da Mulher. Nesse período também foram conquistadas garantias constitucionais a respeito do papel da mulher na sociedade. Em 1985, por uma provocação fundamentalmente dos movimentos sociais, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM),⁶⁸ vinculado ao Ministério da

⁶⁸ Do ano de 1985 a 2010, o CNDM teve suas funções e atribuições bastante alteradas.

Justiça, para promover políticas que visassem a eliminar a discriminação contra a mulher e a assegurar sua participação nas atividades políticas, econômicas e culturais do país.

Sem dúvidas, os movimentos de mulheres foram um importante vetor para consagração do art. 3º da Constituição Federal de 1988, no qual se garante a ampla defesa dos direitos da pessoa “[...] sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de Discriminação” (BRASIL, 2001, Art. 3º). A Constituição Federal de 1988 forneceu as bases necessárias para que as políticas de igualdade passassem a figurar na agenda das políticas públicas brasileiras (VIANNA; UNBEHAUM, 2006). Essa ampliação de direitos, em consonância com a construção de uma agenda de gênero internacional, fortaleceu e ampliou as políticas de gênero durante a década seguinte.

Nos anos de 1990, conforme indica Madsen (2008), inicia-se no Brasil a construção da agenda de gênero na educação.⁶⁹ Essa agenda teria sido construída a partir do que a autora chama de importação dos objetivos e metas para a igualdade de gênero fomentada principalmente pelos documentos internacionais e pelos compromissos firmados para a promoção dos direitos das mulheres. Madsen (2008) indica a assinatura e ratificação dos documentos elaborados no âmbito das Nações Unidas pelo Estado Brasileiro como fundamentais para a entrada da temática de gênero no campo educacional brasileiro, bem como para o campo da saúde, do trabalho e da agricultura. Cita como documentos importantes a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Cedaw), de 1979, e a Plataforma de Ação de Pequim, de 1995.

Especialmente as agendas presentes na Plataforma de Pequim foram construídas com a participação dos movimentos sociais organizados de mulheres e feministas. Na construção desta última plataforma, por exemplo, mulheres vinculadas ao movimento de mulheres e feministas capixabas, como a advogada Ivone Vila Nova (representante da OAB-ES Mulher), a professora Edileuza Penha de Souza (representante do Fórum de Mulheres e do Movimento Negro do Espírito Santo e filiada ao Sindiupes) e Edna Calabrez Martins (do Fórum de Mulheres do Espírito Santo) estiveram presentes, dentre outras.⁷⁰

⁶⁹ Madsen (2008, p. 57) chama de agenda internacional de gênero na educação “[...] o conjunto de entendimentos e princípios sobre a promoção da igualdade de gênero na educação [...]”, ou seja, documentos que são elaborados no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de promoção dos direitos das mulheres e, posteriormente, são assimilados em documentos internacionais de educação tanto na ONU como em organismos multilaterais como o Banco Mundial.

⁷⁰ Depoimento de Edna Calabrez Martins a Erineusa Maria da Silva em 14 de janeiro de 2016, especialmente para esta pesquisa de doutorado. Além dessas mulheres do movimento feminista, estiveram presentes as representantes do Parlamento da Assembleia Legislativa do Espírito Santo (ALES), as deputadas Brice Bragatto e Fátima Couzi, e da representante do Espírito Santo no Senado Federal, a senadora Rita Camata.

A ênfase à educação como uma estratégia de diminuição da pobreza no mundo e para a promoção do crescimento econômico constituiu também a lógica da agenda internacional de gênero a partir da década de 1990, com base no questionamento em relação às desigualdades de gênero (MADSEN, 2008). Chama a atenção o fato de que, antes da década de 1990, não era utilizada a perspectiva de gênero para a formulação e implementação de políticas públicas. O uso mais comum era o termo políticas para as mulheres (GRAÇA; MALAGUTTI; VIEIRA, 2010). Isso evidencia uma agenda perpassada por uma lógica instrumental familista, o que acabava passando a ideia de que o papel da mulher era de cuidadora da família e, portanto, da educação desta, e não de fortalecimento da igualdade de direitos.

Essa lógica presente nos documentos e ações governamentais, no entanto, não pode ser tomada como aplicável de forma determinista, visto que, em especial, os atores e atrizes envolvidos nos movimentos sociais, como diz Touraine (2005), são aqueles/as que não agem em conformidade com os lugares que ocupam na organização social, mas que modificam o meio ambiente material, sobretudo o social, do qual participam ora com suas potencialidades afloradas, ora com maleabilidade e flexibilidade, mas sempre inseridos nas articulações sociais. Assim, lógicas familistas e de empoderamento constituíram simultaneamente esse período.

Foi nessa época, precisamente em 1992, que o Fórum de Mulheres do Espírito Santo e o Coletivo de Mulheres do Sindiupes foram criados, assumindo uma perspectiva de defesa da igualdade de direitos. O Coletivo de Mulheres do Sindiupes, por exemplo, criou o projeto “O Sindiupes vai à escola”, por meio do qual fazia debates sobre a origem da opressão da mulher, feminização do magistério, a creche como direito da criança e da mulher, dentre outras. No ano de 1999, esse Coletivo foi transformado em Secretaria de Gênero e Raça. Isso estava em consonância com a política nacional do movimento sindical da educação que, desde de 1993, já tinha na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) uma Secretaria responsável por tratar das questões de gênero. Durante a década de 1990, foram produzidos materiais interessantes, como a publicação do “Boletim do coletivo de mulheres”, no qual se explicava as origens e importância do Dia Internacional da Mulher, as conquistas e reivindicações das mulheres e das professoras.⁷¹

Também esteve presente a ambientalista Ninon (assim conhecida) e as jornalistas Carla Osório, Adriana Bravim e a Glorinha (como conhecida) do Sindicato das Trabalhadoras do Sexo do Espírito Santo.

⁷¹ Depoimento de Penha Mara Fernandes Nader e Josandra Rupf a Erineusa Maria da Silva em 15 de outubro de 2016, especialmente para esta pesquisa de doutorado. As duas professoras foram diretoras do Sindiupes

No entanto, em relação à construção de políticas públicas, Graça, Malagutti e Vieira (2010) e Bandeira (2005) apontam que tem sido difícil aos movimentos sociais de mulheres e feministas convencer os governantes e gestores públicos de que, para a superação de entraves ao desenvolvimento econômico e social, temos necessidade de incorporação de uma visão transversal de gênero na condução das políticas públicas como um todo, numa perspectiva mais universalista de direitos humanos. A transversalidade de gênero nas políticas públicas compreende uma visão de competências (políticas, institucionais e administrativas) e uma responsabilização dos agentes públicos, pautada pela necessidade de que cada setor e esfera de governo, integrados e conjuntamente, considere a importância da superação das assimetrias de gênero como forma de superação das desigualdades sociais como um todo (GRAÇA; MALAGUTTI; VIEIRA, 2010; BANDEIRA, 2005).

Apesar disso, o fato é que as agendas internacionais e as ações reivindicativas dos movimentos de mulheres e feministas brasileiros influenciaram a construção de uma agenda de gênero para a educação no Brasil. Segundo Vianna e Unbehaum (2006), um marco importante da década de 1990, em relação aos avanços para a perspectiva de gênero nas políticas para a educação, foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental entre 1995 e 1997. No ano seguinte à publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1997, os PCNs foram publicados. Como o próprio nome informava, os PCNs não se configuravam em uma política de aplicação obrigatória; ao contrário, eram apenas uma referência na elaboração ou na revisão curricular dos Estados e dos Municípios, já que deveriam respeitar a realidade social local.

Os PCNs, apesar de terem sofrido críticas de estudiosas da temática gênero (AUAD, 1999; ALTMANN, 2001; VIANNA; UNBEHAUM, 2006), especialmente quanto ao seu caráter centralizador, tendo em vista as características políticas e geográficas diversas do território brasileiro, foram reconhecidos por trazerem como novidade os cadernos dos temas transversais, dentre os quais o relativo à Orientação Sexual. Esse caderno tinha como objetivo:⁷²

nas Secretarias de Gênero, na década de 1990 e na década seguinte, respectivamente. Dentre os materiais produzidos, uma Agenda de 2012 faz um resgate histórico sobre a participação das mulheres no Sindiupes, lembrando que as primeiras cinco direções do Sindiupes tiveram presidentas (Ana Maria Bernardes da Silveira, Rocha, Diana Nasser Vanderley, Yracema Conceição Silva, Lucília Lamego Passos e Adelaide Freitas), inclusive nos anos duros do AI5. Em 1979 e 1997, as presidentas também foram mulheres (Mirtes Bevilacqua e Maria Aparecida Louzada, respectivamente). Depois disso, a figura da presidência foi extinta e passaram a se organizar por coordenações (SINDIUPES, Agenda 2012).

⁷² Segundo Helena Altman (2001, p. 576), “A criação do tema transversal Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é outro indício da inserção deste assunto no âmbito escolar. O interesse do estado pela sexualidade da população torna-se evidente a partir desta proposta. De acordo com os PCNs,

[...] ‘combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação’, incentivando nas relações escolares, a ‘diversidade de comportamento de homens e mulheres’. A ‘relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e feminino’, o ‘respeito pelo outro sexo’ e pelas ‘variadas expressões do feminino e masculino’ (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 417).

Madsen (2008) chama a atenção para a existência de dois períodos no processo de construção da agenda de gênero no Brasil. No primeiro momento, de 1996 a 2003, no governo FHC, em que a agenda brasileira está fortemente submetida à agenda internacional de educação. No segundo momento, de 2003 a 2007,⁷³ no governo Lula, o Estado se organiza com uma estrutura institucional que trata das questões de gênero: a SPM e a Secadi/MEC. Quanto à SPM, torna-se importante frisar sua constituição. Em 2002, ainda na estrutura do Ministério de Justiça, foi criada a Secretaria Nacional dos Direitos da Mulher. No ano seguinte, passou a nova configuração: denominada de Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, vinculada diretamente à Presidência da República, com estatuto de Ministério e contando em sua composição com representantes da sociedade civil e do governo.

A partir de 2003, depois de três disputas à presidência, o Partido dos Trabalhadores (PT) passou a governar o país, tendo à sua frente Luiz Inácio Lula da Silva por dois mandatos seguidos. Em 2010, o PT alcançou o terceiro mandato, tendo como presidente, pela primeira vez no Brasil, uma mulher — Dilma Rousseff. Esses anos foram marcados pelo interesse desses governos de apresentar políticas públicas sociais e educacionais de formação, endereçadas às pessoas que vivem à margem dos direitos à vida, à saúde, à igualdade de gênero, dentre outras. Ainda que saibamos do distanciamento entre a política traçada em documentos e a materializada e de toda a complexidade que envolve conceber e executar políticas públicas e sociais nos marcos de uma sociedade conservadora e de capitalismo tardio como a brasileira, tais políticas se propunham superar problemas agravados pela década de 1980. Esta, considerada a década perdida, e de 1990, durante a qual o governo Fernando Henrique Cardoso implementou a lógica do Estado Mínimo, no que tange as políticas sociais, aprofundando ainda mais as políticas neoliberais no país.

em virtude do crescimento de casos de gravidez indesejada entre adolescentes e do risco da contaminação pelo HIV, o tema Orientação Sexual foi criado como um dos temas transversais a ser trabalhados ao longo de todos os ciclos de escolarização. Cabe, portanto, à escola – e não mais apenas à família – desenvolver uma ação crítica, reflexiva e educativa que promova a saúde das crianças e dos adolescentes”.

⁷³ Certamente Madsen restringiu esse momento em 2007, pois foi quando realizou sua pesquisa, mas podemos prolongar esse período ao governo de Dilma Rousseff, até 2016, quando ainda se mantinha a SPM como Ministério e outros órgãos vinculados ao MEC que tratavam direta ou transversalmente das questões de gênero e, também, quando foram garantidos ou aprofundados os direitos às mulheres e à comunidade LGBTI.

No percurso de criação de políticas públicas pelo Governo Federal, nos mais de dez anos de governo, algumas conquistas, fruto das relações de forças sociais no campo dos direitos e também da influência de organismos internacionais e multilaterais, podem ser citadas: o I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (em 2004); o II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2007); o Programa Brasil sem Homofobia e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as escolas brasileiras (MADSEN, 2008; FILIPAK; MIRANDA, 2010); o Plano Plurianual (PPA) de 2004-2007, que buscava garantir que o recorte transversal de gênero fosse considerado na formulação e implementação de políticas públicas no país (GRAÇA; MALAGUTTI; VIEIRA, 2010; YANNOULAS, 2002); e a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), em 2003, que assumiu o papel não só de impulsionadora, mas também de articuladora dessa nova institucionalização, sendo a formação em gênero encarada como uma política pública a ser desenvolvida pela SPM.

Não menos importante foi a criação das Conferências Nacionais de Políticas para Mulheres, fruto da política de concertação⁷⁴ adotada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007). Esses novos mecanismos se constituem também como significativos instrumentos de pressão. É nessa configuração de diálogo e pressão que se organizam novas institucionalidades, como a Secretaria de Inclusão Educacional (Secie) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea) que, em abril de 2004, por sua fusão, dão origem à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Essa Secretaria tinha a função de articular ações de inclusão social e valorização da diversidade (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Foi nesse processo de ampliação de direitos e de espaços institucionais e, também, como resultante do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) que, ainda em 2004, tiveram origem as primeiras ideias e intenções de criação do curso GDE no âmbito do Governo Federal. A SPM, em articulação institucional com o Conselho Britânico (*British Council*), deu início a um debate para elaborar uma proposta de formação na temática de gênero e feminismo para o corpo docente da rede pública de educação de todo o Brasil. Dessa reflexão foi proposta a criação da política denominada Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que seria implantada por meio de um curso de formação de professoras que

⁷⁴ Tipo de política que amplia os canais de diálogo da sociedade civil com os governos, por meio da participação em fóruns, seminários, conferências dentre outros espaços de mobilização de atores, principalmente, dos movimentos sociais (MOEHLECKE, 2009).

articulasse as temáticas de gênero, relações etnicorraciais e orientação sexual (AUAD, 2008; ROHDEN; CARRARA, 2008).

Essa política tinha como proposta promover uma cultura do respeito e a garantia de direitos humanos, da equidade etnicorracial e de gênero, da valorização da diversidade (MEC/Secad *et al.*, 2009) e foi tratada de forma articulada institucionalmente com os seguintes atores: a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), a Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC), a Secretaria Especial de Políticas Públicas de Igualdade Racial (Seppir/PR), o *British Council* e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Clam/IMS/UERJ).

A viabilização do curso GDE em nível nacional foi precedida de uma experiência piloto realizada a partir do Rio de Janeiro. O Clam/IMS/Uerj, reconhecido centro de estudos e de pesquisa nas temáticas de gênero e sexualidade, em agosto de 2005, foi convidado a assumir tal tarefa. Assim, o Clam/IMS/Uerj, em parceria com o Governo Federal, passou a coordenar o desenvolvimento do programa do GDE, para elaborar todo o material didático e realizar o curso em seu formato piloto (entre maio e junho de 2006) (ROHDEN; CARRARA, 2008).

No processo de construção do projeto piloto, diversas questões se apresentaram bastante complexas, tanto pelo ineditismo do projeto como pela sua construção ser realizada com a participação de diversos atores sociais. Nos debates produzidos com os órgãos do governo, o Clam vê a necessidade de buscar especialistas das áreas da educação e da educação a distância, que pudessem com o Clam pensar as etapas, os sistemas de apoio à aprendizagem, os tipos de mídias a serem usadas, as formas de avaliação possíveis nessa modalidade e os procedimentos acadêmicos (BARRETO; ARAÚJO, 2008).

Diante de tantas demandas, várias questões políticas e de ordem prática tornaram complexo o desenvolvimento do curso piloto. Barreto e Araújo (2008) elencam as seguintes: a) a exiguidade de tempo para a realização do projeto piloto entre a assinatura de convênio, a realização do curso piloto em cerca de oito meses, para se planejar a ampliação de sua abrangência para o ano de 2006; b) a alta complexidade envolvida na discussão dos temas; c) o público com características socioculturais diversas: de várias regiões do país e com conhecimento de informática diferenciado e em grande maioria limitado; d) o ambiente virtual ainda em construção.

Todas essas questões foram tratadas pela criação de coordenações específicas: acadêmica, pedagógica, de EaD e executiva; além da coordenação governamental do projeto. Assim, mesmo diante de tantas complexidades, nascia o GDE, viabilizado em 2006 por meio da Rede Educação para a Diversidade, alocada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)⁷⁵ (DUARTE, 2012), vinculada à coordenação geral de direitos humanos.

A experiência de implementação do curso GDE foi realizada por parcerias envolvendo universidades federais e estaduais que, por meio de seus núcleos de estudos sobre gênero e sexualidade ou professoras envolvidas com a temática, disponibilizaram-se a ofertar o curso GDE aos/às profissionais da educação das redes públicas estaduais e municipais de ensino de todas as regiões do país. Segundo dados da SPM/PR (2012), até 2012, o GDE havia sido ofertado por 38 universidades públicas estaduais e federais, atingindo mais de 40 mil profissionais da educação, nas modalidades aperfeiçoamento e especialização.

Além da política do GDE voltada a professoras e movimentos sociais, foi criado o curso Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPPGeR), direcionado aos/as gestores/as da educação. O GPPGeR seguia o formato semelhante dos cursos ofertados pela Secadi na modalidade EaD, como o GDE, ou seja, composto por professores/as formadores/as e professores/as tutores/as.

Apesar do reconhecimento, por parte da academia, do incremento de políticas públicas de gênero para a educação no período de 2003 a 2016 no Brasil, bem como o reconhecimento da relevância das políticas implementadas de forma mais enfática pelos governos de Luiz Ignácio Lula da Silva (2003-2011) e de Dilma Vana Rousseff (2011-2016), a perspectiva desses governos de privilegiar a implementação de políticas públicas de gênero para a educação, pelo viés da educação continuada e na modalidade EaD, foi problematizada. O foco dessa problematização está no entendimento de que a formação docente é um dos múltiplos espaços/tempos que podem fortalecer mecanismos de superação de preconceitos e que podem estabelecer novos paradigmas que ajudem a constituição de novas práticas pedagógicas referentes a gênero e diversidade⁷⁶ sexual. Isso é mais problemático quando se investe na formação continuada na modalidade EaD e muito pouco

⁷⁵ A Secad se transformou, posteriormente, em Secadi, tendo em vista que foi acrescentada também a temática inclusão ao final do nome da Secretaria.

⁷⁶ Importante ressaltar que a noção de diversidade que preconizamos extrapola a ideia de diversidade como mera diversificação e situa-se na seara da produção de desigualdades sociais (VIANNA, 2012).

em mudanças curriculares no que tange à formação inicial, bem como nas condições para que essas se materializem.

Ainda que não desconsiderando essas críticas, é possível afirmar que as políticas,⁷⁷ com caráter indutivo, implementadas pelo Governo Federal nesse interstício temporal, provocaram a agenda de gênero na educação dos Estados e Municípios. Em que pese toda a complexidade que envolve desenvolver política em um país federativo, diversos cursos no campo dos Direitos Humanos⁷⁸ e no campo da discussão de gênero foram realizados a partir da adesão e parceria dos Estados e Municípios às políticas emergidas do Governo Federal. A realização dos cursos também foi importante como um estímulo para produções bibliográficas locais, já que na alocação de recursos para a realização dessas políticas havia a rubrica para publicações (SECADI/MEC, 2015).

Fruto dessas políticas e suas relações com políticas internacionais, no ano de 2014, a Gerência de Estudos, Pesquisa, Qualificação e Desenvolvimento dos Profissionais do Magistério (Geped), vinculada ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Cefope), realizou um curso de formação integrada⁷⁹ para professoras sobre a temática da diversidade em parceria com a Undime e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Durante a realização do grupo focal, as professoras indicaram conhecer e ter participado dessa ação realizada pela Sedu nas escolas. Esse curso ocorreu da seguinte forma: as professoras recebiam um caderno de orientação das ações e dos debates que deveriam promover, então, em grupos organizados nas escolas, realizavam encontros para debater as questões de gênero.⁸⁰ Gênero era um dos assuntos desse curso que também abordava outras questões, como drogas, gravidez na adolescência, meio ambiente,

Outra ação da Sedu foi o apoio à realização do concurso Construindo Igualdade de Gênero⁸¹ promovido pela SPM, Secadi/MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e ONU Mulheres. Esse concurso foi estimulado no Sistema Estadual de Educação por meio da

⁷⁷ Podemos citar também o Plano Plurianual 2012-2015 – o Plano Mais Brasil.

⁷⁸ Alguns desses cursos traziam a discussão de gênero em seus cadernos, como foi o caso do curso Educação em Direitos Humanos, ofertado pela Ufes, no período de 2009-2014.

⁷⁹ Os relatórios passam a ser disponibilizados pelo *site* da Sedu a partir de 2013. No relatório que apresenta as realizações da Cefop do ano de 2014, elas são indicadas da seguinte forma: “Formação Integrada - SEDU/UNDIME (Temáticas da Diversidade)”. Em depoimento a gerente da Cefop, Inacélia de Fátima Alves de Oliveira, informou que esse curso tinha sido realizado em parceria com a Unicef (Disponível em: <http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/CEFOPE/Forma%C3%A7%C3%B5es%20Realizadas_2014%20-%20Cefope.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017).

⁸⁰ Informação também obtida pelo depoimento da gerente da Cefop, Inacélia de Fátima Alves de Oliveira.

⁸¹ Essa iniciativa propõe um concurso de redações, artigos científicos e projetos pedagógicos na área de relações de gênero, mulheres e feminismos. O concurso abarca seis categorias: quatro categorias destinadas

Assessoria de Apoio Curricular e Educação Ambiental/Sedu.

Ademais de ter desenvolvido essas ações, o Estado do Espírito Santo criou a Portaria nº 110-R, de 3 de julho de 2014, que instituiu o Grupo de Trabalho⁸² em Gênero e Diversidade Sexual nas escolas da rede pública estadual sob a responsabilidade da Assessoria de Apoio Curricular e Educação Ambiental/Sedu. Essa portaria foi criada em atendimento a normativas federais,⁸³ com o objetivo de que o grupo de trabalho subsidiasse a realização de estudos e a elaboração da proposta do Plano de Desenvolvimento Curricular das Temáticas Transversais, no que concerne a gênero e diversidade sexual nas escolas. Isso visando, ao final, à elaboração das Diretrizes da Diversidade Sexual nas escolas que comporão o documento Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais, bem como à construção de propostas metodológicas para o trabalho didático a respeito da temática Gênero e Diversidade Sexual com o aporte teórico da Educação em Direitos Humanos. Conforme indicava a portaria, o grupo teria o prazo de um ano para apresentar um documento que subsidiaria as discussões e debates (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO/SEDU, 2014). No entanto, tendo em vista a mudança de governo ocorrida de 2014 para 2015 e também as diversas demandas da Assessoria de Apoio Curricular e Educação Ambiental/Sedu com outras temáticas, até setembro de 2017,⁸⁴ o grupo de trabalho havia produzido somente o projeto que apontava as metas e as ações para a organização da construção do documento de orientações curriculares.

De acordo com o exposto, podemos afirmar que a organização político-governamental adotada em nível federal, em relação às questões de gênero e diversidade, nos últimos treze anos, demonstra haver uma preocupação com a formação de docentes para a temática Gênero e Diversidade Sexual e se direciona principalmente à escola e aos professores/as, ainda que no Espírito Santo se tenha buscado atingir uma parcela do

a estudantes do ensino médio (redações); estudantes de graduação e graduados (artigos científicos); estudantes de mestrado e mestres (artigos científicos); estudantes de doutorado e doutores (artigos científicos); e duas categorias reservadas para projetos e ações pedagógicas que objetivam a igualdade de gênero em escolas de nível médio e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

⁸² O grupo de trabalho tem a seguinte composição: Coletivo Estadual de Diversidade Sexual do Sindiupes; Fórum Estadual em Defesa dos Direitos e Cidadania LGBT; Conselho Estadual em Direitos Humanos; Conselho Estadual de Educação; Ufes, Sedu; União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Mulher (Cedimes); Fórum de Mulheres do Espírito Santo; Superintendências Regionais de Educação.

⁸³ Como a LDB n. 9.394/96, especialmente as Resoluções CNE/ CEB nº 4/2010, CNE/CEB nº 7/2010 e CNE/CEB nº 2/2012, que incluem a indicação e obrigatoriedade de articulação das diretrizes estaduais e municipais com temas como sexualidade e gênero, vida familiar e social e diversidade cultural.

⁸⁴ Informação obtida na Assessoria de Apoio Curricular e Educação Ambiental/Sedu, com a técnica Aldete Xavier.

movimento social (10%)⁸⁵, sendo essa uma especificidade construída localmente. Ademais, podemos perceber um incremento na implementação de políticas públicas de gênero nesses últimos treze anos no Brasil para o campo da educação, promovido principalmente pelo MEC em parceria com a SPM (MADSEN, 2008; RIZZATO, 2010; VIANNA, 2011, 2016; YANNOULAS, 2013).

Na atualidade, essas conquistas correm sérios riscos de retrocesso. Cumpre destacar que esta tese foi construída em meio a um cenário político bastante complicado e complexo no país – a constituição de um golpe parlamentar, jurídico e midiático. Apesar de já no governo Dilma vermos algumas restrições ocorrendo em relação às políticas que vinham se desenvolvendo desde 2003, com o afastamento definitivo de Dilma Vana Rousseff da Presidência e a elevação de seu vice, Michel Temer, à Presidência da República, vimos e vemos dia após dia (nessa métrica frenética) uma série de conquistas sociais serem questionadas ou mesmo extintas.

O afastamento de Dilma Vana Rousseff da Presidência, com base na figura jurídica do *impeachment*, deveu-se à acusação de que a presidenta teria praticado uma manobra contábil, as chamadas “pedaladas fiscais”. Contra ela não havia quaisquer suspeitas de aproveitamento em benefício próprio em função do cargo que ocupava ou enriquecimento ilícito. Simultaneamente ao seu julgamento, verificou-se que o crime de responsabilidade a ela imputado era também praticado por 16 dos 27 governadores brasileiros, que usaram o mesmo artifício para fechar as contas em seus Estados.

Apesar de não ter sido julgada juridicamente, um conjunto de situações, como as manifestações de rua contra seu governo e a apropriação desses movimentos por interesses políticos dos mais diversos,⁸⁶ inclusive, espúrios, que passaram a levantar a bandeira anticorrupção, uma base enfraquecida na Câmara Federal e o apoio da mídia nacional, leva à sua cassação em setembro de 2016.

Não cabe aqui fazer uma análise aprofundada, mas as motivações para a adesão de grande parte da população ao processo de *impeachment* teriam sido fomentadas por um ódio

⁸⁵ O curso GDE ofertado pela Ufes teve uma reserva de vagas da ordem de 10% para participantes originados dos movimentos sociais.

⁸⁶ Segundo o Jornal “El País” (2016), “[...] por trás dos protestos ‘espontâneos’ contra o governo havia entidades como o Movimento Brasil Livre (MBL), financiado pelo DEM, PSDB, SD e PMDB; Vem pra Rua, criado em 2014 por um grupo de empresários para apoiar a candidatura do senador tucano Aécio Neves à Presidência da República; e Revoltados *On-Line*, gerenciado pelo empresário Marcello Reis, que não esconde sua simpatia pela ideia de intervenção militar e que possui ligações com o deputado que preconiza ideais facistas, Jair Bolsonaro (PSC-RJ), pré-candidato à Presidência da República”.

de classe, de gênero e de raça, que fermentou a intolerância às políticas que vinham sendo implantadas, por exemplo, o Programa Bolsa-Família.

Assim, desde o afastamento de Dilma Vana Rousseff da Presidência, presenciamos o esvaziamento político da SPM, da Secadi, da Seppir e de todas as Secretarias e coordenações constituídas para tratar dos temas dos direitos humanos. Esse esvaziamento parece estar de mãos dadas com perspectivas apontadas pelo Projeto “Escola sem Partido”⁸⁷ e pelo Projeto “Ideologia de Gênero”, implicando sério retrocesso à possibilidade de se avançar no processo de construção e de consolidação das políticas de gênero como políticas públicas.

4.2 O GDE NO ESPÍRITO SANTO

A realização do GDE no Espírito Santo teve sua primeira oferta no ano de 2011, seguindo a orientação nacional de ser um curso na modalidade EaD, porém com garantia de encontros presenciais, configurando-se em um curso semipresencial. A modalidade EaD, especialmente no Brasil, um país de dimensões continentais, tem se constituído como uma possibilidade de formação continuada de professoras que, pela via presencial apenas, não teriam possibilidade de acesso à formação continuada (BEHRENS, 2010). Da mesma forma, Alves (2011, p. 2) salienta a relevância social da EaD à medida que esta “[...] permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público, que moram longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo”. No caso do GDE na modalidade EaD,⁸⁸ esse se constituiu como um *espaçotempo*⁸⁹ inovador e flexível para a formação continuada das cursistas em temáticas tão silenciadas nas experiências formativas, como são as questões referentes às relações de gênero e etnicorraciais e, ainda mais, a diversidade sexual.

Apesar dessas possibilidades apresentadas pela EaD, não podemos deixar de pontuar os limites que esse tipo de formação, principalmente quando adotada na formação inicial, apresenta, tais como: a ausência de momentos presenciais e contato físico no processo de

⁸⁷ Esse projeto (PL nº 1411/2015 e PL nº 867/2015) se relaciona com um movimento político de direita, conservador e principalmente privatista, que se aprofunda e busca afetar frontalmente a educação nacional, propondo, como princípios, a neutralidade política, ideológica e religiosa, e também a liberdade de consciência e de crença, na medida em que acusa os/as professores/as de exercer uma doutrinação sobre as crianças e os adolescentes.

⁸⁸ Apesar de comumente a EaD ser considerada como um processo novo, Luzzi (2007) indica que a EaD começa a existir, institucionalmente, a partir da segunda metade do século XIX. Após a Segunda Guerra Mundial, teria se ampliado a preocupação com a formação de trabalhadoras/es para a carreira armamentista e para o desenvolvimento industrial, o que influenciou uma significativa expansão da educação na modalidade EaD.

⁸⁹ Forma de escrita assumida por Nilda Alves e por outros/as pesquisadores/as do cotidiano, para mostrar que esses processos acontecem assim mesmo como estão escritos.

ensino-aprendizado acarretaria pouca efetividade na realização do conhecimento; o papel dos docentes no processo seria diminuído, levando à desvalorização do/a professor/a e a uma conseqüente desumanização da educação; a precarização do trabalho do/a professor/a e da educação ocorreria, por garantir uma educação de baixo custo (LÜCK, 2008).⁹⁰

Considerando os argumentos contrapostos, o curso GDE foi criado no Espírito Santo na configuração semipresencial e com o formato inicialmente definido pela SPM e pela Secadi, com uma carga horária de 180 horas. No entanto, esse formato era passível de flexibilização e cada Estado da Federação poderia apresentar diversificações justificadas ao formato nacional diante das especificidades locais. Portanto, apesar de a proposta nacional apontar um curso com 180 horas, composto por cinco módulos (diversidade, gênero, sexualidade e orientação sexual, relações etnicorraciais e avaliação), na proposta executada pela Universidade Federal do Espírito Santo, proponente local do curso, foi acrescentado um módulo com 60 horas com o objetivo de contextualizar o debate em torno dos conteúdos supracitados em relação ao Estado.

A justificativa para essa especificidade se baseou no fato de o Estado do Espírito Santo figurar como um dos mais violentos no Brasil, no que se refere à violência doméstica. O módulo foi denominado *Gênero e Diversidade no Espírito Santo* e, durante o seu desenvolvimento, os/as cursistas foram estimuladas a realizar pesquisas com diversos atores locais (instituições públicas, grupos e associações, ONGs, sindicatos, movimentos sociais etc.), buscando identificar, em suas atividades, ações relativas a gênero. A ideia foi que, ao entrarem em contato com esses atores/atrizes sociais, as professoras pudessem, além de experienciar as ações realizadas por eles/elas, também se sensibilizar e agir, quem sabe, conjuntamente (RELATÓRIO GDE, 2014).

Assim, como consequência dessa adequação local, o curso teve uma carga horária total de 240h e foi produzido um material didático específico para o módulo Diversidade no Espírito Santo, por professoras⁹¹ formadoras militantes da área sobre gênero, diversidade sexual e relações etnicorraciais (SECAD/MEC *et al.*, 2009). Especialmente no módulo sobre diversidade no contexto do Espírito Santo, o curso tomou uma dimensão muito interessante, no sentido de análise das políticas públicas existentes e as ainda não efetivadas no Estado. Tal ação ocorreu tanto no sentido de potencializar as políticas existentes, colocando nossos

⁹⁰ A autora apresenta esses pontos como problemas indicados nas produções teóricas brasileiras, mas problematiza-as adotando uma posição favorável a EaD (LÜCK, 2008).

⁹¹ Usamos aqui a mesma generalização do termo professoras pois a grande maioria de docentes que atuou na formação ou tutoria eram do sexo feminino.

cursistas em contato com o movimento social, como na perspectiva de estimular o questionamento e a exigência de efetivação de políticas públicas ainda não encaminhadas pelo Poder Público (RELATÓRIO GDE PROEX/UFES, 2014).

Do primeiro ao quinto módulo (diversidade, gênero, sexualidade e orientação sexual, relações etnicorraciais e diversidade e gênero no Espírito Santo), buscamos abordar as temáticas em três dimensões: primeiramente, do ponto de vista histórico-conceitual, a seguir relacionando-as com a escola e, finalmente, tratando-as a partir de casos hipotéticos, levando o/a cursista a pensar sobre os possíveis casos vividos e experimentados em seus locais de trabalho ou mesmo em suas vidas particulares. Esses procedimentos foram realizados a partir de *web's* conferências, de fóruns *on-line* e de outros instrumentos da plataforma *moodle*, como a interativa chamada sala de cafezinho, dentre outros, e encontros presenciais nos polos de cada município com tutoria ou seminários presenciais que reuniam dois ou mais polos.

Dentre as ações que ocorriam por dentro da plataforma *moodle*, merece destaque os fóruns que traziam debates de casos sobre situações normalmente vividas na escola, que se colocavam como difíceis e delicadas para serem discutidas e que causavam estranheza. A discussão girava em torno de se pensar quais atitudes deveriam tomar em face a uma situação de gravidez na adolescência, de homossexualidade, de violência, dentre outras, a partir dos valores e conceitos apresentados pelo curso. Isso tudo era fortemente acompanhado pela equipe de tutoria e de formação.

É importante ressaltar que, para a escolha de cursista e tutores/as do GDE, foi realizada uma seleção pública por meio de edital. Para alinhamento de conceitos e procedimentos, foram feitos dois encontros para planejamento e organização com a equipe pedagógica (coordenação geral, coordenação de tutoria e professores/as formadores/as). Vale destacar ainda que o coordenador da primeira oferta do GDE, Antônio Lopes de Souza Neto,⁹² buscou garantir que os/as professores/as formadores/as do GDE fossem pessoas que de alguma forma estivessem vinculadas aos movimentos sociais de suas áreas de atuação.

⁹² Esse dado é fruto de nossa vivência no curso como professora formadora na primeira oferta do GDE no Espírito Santo e como coordenadora do curso na segunda oferta. Atuaram como professoras formadores/as na primeira e segunda oferta: Ariane Celestino Meirelles e Antônio Lopes (módulo Diversidade Sexual), Erineusa Silva, Gilsa Barcellos e Penha Mara Fernandes Nader (módulo Diversidade e módulo Gênero), Gustavo Forde (módulo Relações Etnicorraciais), Elda Alvarenga, Erineusa Silva e Antônio Lopes (módulo Diversidade no Espírito Santo) e Angela Rodrigues Dias Pimentel e Elda Alvarenga (módulo Avaliação). Todos/as com atuação em movimentos sociais (exceto do módulo de Avaliação) e todos/as com formação no mínimo de mestres.

Esse cuidado foi tomado na oferta seguinte. Isso fez o curso ter um caráter muito aproximado aos movimentos sociais. Na realização de *web* conferências (7 ao todo) e seminários (3 em regiões diferentes: Norte, Sul e Central), buscava sempre contar com palestrantes vinculados aos movimentos sociais locais e nacional. Além das *web*'s conferências e de seminários, foram realizados três encontros presenciais, ao longo da oferta do curso, para a formação dos/das oito tutores/as presenciais e dos/das oito tutores/as a distância com participação de toda a equipe pedagógica (RELATÓRIO GDE PROEX/UFES, 2014).

O relatório do GDE de 2014 evidencia que a estratégia adotada nas *web*'s conferências e nos seminários regionais, de trazer convidadas, inclusive de outras universidades do País, com vivência e militância em movimentos sociais relacionados com as temáticas abordadas, enriqueceu o debate e proporcionou uma maior interação social. Destacamos no relatório que a oferta de vagas de “demanda social” (para pessoas não vinculadas ao sistema educacional, como conselheiros/as, membros de organizações sociais e defensores de direitos humanos) também proporcionou uma maior abrangência social e interdisciplinaridade. Finalmente, a utilização do ambiente virtual de aprendizagem (ambiente *moodle*) estimulou muitas professoras cursistas para o uso das tecnologias de informação (*internet, e-mail, etc*) (RELATÓRIO GDE PROEX/UFES, 2014).

O sexto módulo foi destinado à avaliação do curso. O processo ensino-aprendizado, baseando-se numa perspectiva mediadora, priorizou uma ação reflexiva e desafiadora de todas participantes. Esse processo envolveu, no caso do GDE, uma dimensão formativa, que ocorreu durante todo o curso, e uma dimensão somativa realizada de forma específica no Módulo 6, por meio do memorial descritivo e do projeto de intervenção no cotidiano escolar e da autoavaliação.

O relatório final do curso, fruto de avaliação coletiva, evidencia os pontos positivos e os negativos relacionados com a realização do curso. Como pontos positivos, indica: equipe pedagógica qualificada e com grande sintonia e vivência em movimentos sociais; qualidade do material didático utilizado; inclusão de um módulo referente às diversidades do Espírito Santo com a produção de dois fascículos; participação de palestrantes de outras universidades nos seminários regionais. Como pontos negativos, cita: dificuldade com relação à estrutura oferecida em alguns polos; dificuldade de atendimento aos cursistas que moravam no meio rural; entraves com questões burocráticas internas e externas à Ufes; alterações processuais durante a oferta do curso por parte da Secadi/MEC referente ao

pagamento de bolsas; atraso no pagamento das bolsas; demora na entrega do material didático; formação deficitária dos cursistas para o uso das novas tecnologias (RELATÓRIO GDE PROEX/UFES, 2014).

O GDE foi um programa de grande impacto e duração em todo o Brasil (VIANNA; UNBEHAUM, 2016), configurando-se em uma importante política pública de gênero para a educação no Espírito Santo. O instrumento *survey*, que foi respondido por 126 (21,68%) dos participantes que concluíram o curso GDE, pode nos oferecer um olhar representativo sobre as características desse grupo e de suas condições sociais e profissionais e, portanto, sobre como essa política é produzida por esses agentes, visto que as atitudes docentes podem ser influenciadas pelas características particulares dos agentes (FANFANI, 2005) e pelo seu *habitus* (BOURDIEU, 2005), o que passaremos a apresentar a seguir.

5 A POLÍTICA PÚBLICA GDE E AS AÇÕES DAS PROFESSORAS: MÚTUAS PROVOCAÇÕES

Neste capítulo, apresentaremos as análises dos “encontros” (virtuais, por meio do *survey* ou presencial por meio dos grupos focais) que tivemos com as professoras, buscando relacionar os dados obtidos nesses “encontros” com as políticas de gênero. A análise gira em torno de compreender os movimentos das professoras em face às políticas de gênero, pensando em uma mútua provocação: o que essas políticas provocaram nas professoras e o que as ações das professoras causaram em relação às políticas de gênero.

Nesse percurso, inicialmente apresentaremos as atrizes da pesquisa focando as suas características, as suas condições sociais (de classe, de gênero e de raça/etnia) e profissionais. A seguir, apresentaremos as categorizações que o estudo permitiu organizar, considerando tanto os dados do *survey* quanto dos grupos focais. Buscaremos, nesse processo, estar na companhia de produções teóricas específicas à temática de gênero, articuladas com os/as autores/as que escolhemos para embasar nossa perspectiva teórico-metodológica e nos acompanhar nesse processo de pesquisa.

5.1 AS ATRIZES, SUAS CARACTERÍSTICAS, SUAS CONDIÇÕES SOCIAIS E PROFISSIONAIS: INDICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO *HABITUS* E DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

Iniciamos a caracterização das professoras respondentes do *survey* pela identificação do local de residência, para o que distribuimos os municípios em regiões.⁹³ Assim, quanto às regiões de residência das respondentes, a pesquisa tem uma representação bem distribuída entre as regiões Metropolitana/Grande Vitória (28,8%), Norte (28,8%), Serrana (24%) e Sul (17,6%), não havendo concentração significativa por região, o que, acreditamos, torna a pesquisa representativa do Estado do Espírito Santo. Nessas regiões, conforme as respondentes, a maioria (77,2%) mora em casa ou apartamento próprio (sozinho/a ou em família). Uma pequena parte (15%) reside em casa ou apartamento alugado (sozinho ou em família).

⁹³ Para distribuir os/as respondentes por regiões de residência, a pesquisa se valeu da Lei nº 9.768, de 28 de dezembro de 2011, que define as macro e microrregiões administrativas do Estado do Espírito Santo. Para uma distribuição mais concentrada, unificamos algumas regiões em Norte (Nordeste, Noroeste, Centro-Oeste e Rio Doce) e Sul (Litoral e Central Sul com Caparaó). Assim, chegamos às seguintes regiões: Metropolitana, Serrana, Norte e Sul.

O *survey* foi respondido por cursistas de todos os municípios-polo nos quais o GDE foi realizado. Assim, tanto as professoras do próprio município-polo quanto de seu entorno⁹⁴ responderam ao *survey*, o que deu à pesquisa uma representação geográfica bem distribuída.

Esses dados foram importantes elementos para a realização das análises subsequentes, inclusive do grupo focal. As regiões têm características de formação bem diferentes no Espírito Santo, onde as marcas das imigrações e suas crenças (principalmente religiosas) são muito fortes em algumas regiões ou, ainda, onde situações específicas, como a presença de grandes empresas e indústrias, podem ser fator de geração de condições econômicas e sociais diferenciadas entre as regiões.

Esse dado indica também como a formação do GDE, por ser na modalidade EaD, teve capacidade de atingir regiões bastante diversas do Estado, o que caracteriza sua capilaridade. Abrindo-se os dados por local de residência das respondentes, é possível perceber um grande número de pessoas que residem em localidades distantes dos centros dos municípios, muitas vezes em regiões rurais.

Em relação à idade das respondentes, essas encontram-se distribuídos conforme as seguintes faixas etárias apresentadas na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Distribuição das respondentes por faixa etária

Faixa etária	Nº de professoras	% de professoras
26 e 35 anos	32	25,60
36 e 45 anos	62	49,60
46 e 55 anos	20	16,00
56 e 66 anos	11	8,80
Total	125	100,00

Fonte: Dados obtidos do *survey* produzido por esta pesquisadora.

A distribuição por faixa etária indica que as respondentes são professoras que estão em princípio ou meio de carreira, portanto a formação continuada torna-se muito importante para eles/elas. Isso se evidencia pelo fato de que 61,4% dos respondentes do *survey* dizem ter realizado de dois a três cursos de formação, além do GDE, nos últimos três anos.

A busca por cursos de formação continuada pode ter relação com o fato de que 67,2% das respondentes da pesquisa são professoras com vínculo de trabalho em Designação Temporária (DT). Entre as professoras que atuam como DTs, o número de docentes que possui pós-graduações é maior. Das que realizaram cursos de pós-graduação

⁹⁴ Uma das respondentes do *survey* está na atualidade residindo em São Paulo.

lato sensu, 60,4% têm vínculo de DT e 30, 2% têm vínculo efetivo; um número menor (9,4%) atua como DT em um vínculo e como efetiva em outro vínculo. Anualmente essas professoras têm que realizar prova de seleção de títulos a fim de garantir um contrato de DT. Nesse processo, a apresentação de títulos de cursos realizados é um fator de importante pontuação.

A necessidade de sobrevivência profissional na área da educação faz com que essas professoras se especializem, o que, de certa forma, provoca deslocamentos movidos pelo conhecimento do qual se apropriam nas formações realizadas. Ainda que saibamos dos limites dessas formações, muitas vezes realizadas a distância e mais de uma simultaneamente,⁹⁵ não deixa de ser um vazamento à esperada manutenção de um *habitus* do campo da educação e de gênero, geralmente vinculado à ideia de baixa formação e ao fato da composição majoritariamente feminino no magistério.

Esse dado parece apontar para um vazamento sutil no simbolismo que remonta à história da inserção das mulheres no magistério vinculada ao projeto de escolarização. Esse projeto, relacionado com a ideia de modernização da sociedade brasileira e aliado a aspectos higienistas e patriarcalistas, transforma paulatinamente o magistério. Em finais do século XIX, o magistério, que era lugar reservado aos homens, torna-se um campo de trabalho adequado e recomendável às mulheres, para o qual eram legitimadas como moralmente mais bem preparadas, apesar de serem consideradas intelectualmente inferiores. O magistério era concebido como uma vocação e associado às tarefas de educar da maternidade. A forte articulação dos discursos religiosos, biológicos e pedagógicos, ao longo do tempo, naturaliza o magistério como “trabalho de mulher” (COSTA, 2010).

Esse simbolismo é ainda muito forte no campo da educação. Assim, o fato de se qualificar mais e melhor para a atuação profissional, mesmo na modalidade DT, é uma ação que provoca vazamentos a todo esse simbolismo que o magistério carrega historicamente. Além disso, o fato de “saírem para estudar” promove uma série de rearranjos na própria vida e na vida da família dessas profissionais, o que não é uma operação fácil.

Analisando as interdições e resistências no programa do Governo Federal denominado “Mulheres Mil”, ofertado pelo Ifes *Campi* Vitória, Maria José de Rezende Ferreira (2017) percebe as dificuldades pelas quais as mulheres passam para realizar o curso,

⁹⁵ Durante o tempo em que estivemos coordenando o GDE (2013-2014), não era raro ouvir das cursistas que elas estavam realizando outro curso simultaneamente com o GDE, normalmente vinculado também à Secadi.

os muitos artifícios que elas precisam criar para isso e como a participação no curso, ao mesmo tempo, representou o empoderamento dessas mulheres.

O entendimento de que o fato de estarem estudando mais representa um vazamento que provoca deslocamentos em relação ao mundo do trabalho e às suas relações sociais não desconsidera a complexidade que gira em torno da discussão da inserção das mulheres no mundo do trabalho, no tocante ao fato de que, mesmo estudando mais que os homens, elas ainda recebem menores salários, principalmente quando são negras. Essa complexidade chama a atenção para a necessidade de embricamento entre gênero, raça/etnia e classe (SCOTT, 1995; YANNOULAS, 2002, 2013) nas políticas públicas e nas lutas sociais.

Apesar de paradoxalmente o contrato de DT acabar estimulando esses vazamentos, essa forma de contratação é um problema para o trabalho docente e afeta profundamente a qualidade da educação. Em pesquisa recente, Alvarenga, Silva e Gomes (2016) constataram que, no Estado do Espírito Santo, cerca de 76,42 % dos vínculos empregatícios ativos lotados no setor de educação e que estão diretamente ligados às escolas são contratos realizados sob a modalidade de DT e somente 23,58% dos vínculos são efetivos (concurados).

Com um olhar voltado às questões de gênero, Alvarenga, Silva e Gomes (2016) constataram também que a presença feminina é mais representativa entre os vínculos por DT (71,78%) que entre os vínculos por concurso (68,67%). É preciso ressaltar que, quando a pesquisa anuncia esse percentual, considera os vínculos e não o percentual de trabalhador/a concursado ou DT. Nesse sentido, pode-se ter um trabalhador/a exercendo mais de um vínculo, o que normalmente ocorre.

Entre os/as respondentes do *survey* em nossa pesquisa, 32,4% são de professoras em cargos efetivos e 67,2 % são de DTs. Em relação ao tipo de vínculo (se efetivo ou DT), vale destacar a situação das professoras que estão atuando na educação infantil: 40,9% são efetivas, 50% são DTs, 4,5% são efetivas e DTs. Vale destacar que o único homem que trabalha na educação infantil é efetivo.

O número maior de DTs em relação aos/as efetivos/as também é um dado apresentado na pesquisa realizada por Ferreira, Ventorim e Côco (2012) sobre o/a trabalhador/a docente no Espírito Santo revelando, segundo as autoras, a precariedade que a carreira docente tem apresentado no Estado.

Os dados trazidos pelo Censo Escolar/2013 indicam que, no Espírito Santo, 55,4% do magistério eram compostos por professoras em DT e 44,6% eram efetivos/as, nas redes

públicas do Estado e dos municípios. O Diagnóstico da educação no Estado do Espírito Santo (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO/SEDU, 2014) analisa que essa situação fragiliza a educação, porque causa um alto grau de rotatividade das professoras, o que tem “[...] consequências consideráveis, não somente para a gestão escolar, como para o aprendizado dos alunos” (p. 53).

A contratação na modalidade DT tem sido amplamente utilizada pelos Estados brasileiros sob a alegação de manutenção de custos menores com o setor do magistério, o que garante, conseqüentemente, manter equilíbrio da meta estabelecida pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Entretanto, é sabido que a forma de contratação afeta diretamente os processos pedagógicos e a organização do trabalho docente. A modalidade DT é uma forma de desvalorização e precarização do trabalho docente que, sendo feminizado, torna-se expressão da precarização do trabalho feminino.

Essa situação se adensa quando analisamos a autodeterminação das respondentes quanto ao pertencimento etnicorracial. Para a recolha e a análise dos dados dessa variável, utilizamos o conceito do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)⁹⁶ que diz que a cor ou raça é a característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena. Assim, quando olhamos os dados sem a realização de cruzamentos pouco é possível perceber. Temos que as respondentes, encontram-se distribuídas da seguinte forma: 42,5% se declararam brancos/as, 33,9% de cor parda, 19,7% de cor preta, 1,6% se identificou como indígena, apenas 0,8% de cor amarela e 0,8% se declarou com outra cor.

No entanto, quando realizamos o cruzamento das variáveis raça/etnia e tipo de vínculo de emprego, temos que, entre as brancas, a maioria (58,8%) dos vínculos é na modalidade de contratação de DT, 30,6% são de efetivos e 10,6% são DTs e efetivos, ou seja, têm dois vínculos diferentes quanto à forma da contratação. Entre as pardas, 25,7% dos vínculos são efetivos, 57,6% são DTs e 16,7% são DTs e efetivos. Entre as professoras que se indicam de cor preta, 23,3% dos vínculos são efetivos, 70% são de DTs e 6,8% são de DTs e efetivos, como podemos verificar na Tabela 2, a seguir:

⁹⁶Fonte: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoadevida/indicadoresminimos/conceitos.shtml>>, 2016.

Tabela 2 – Distribuição das respondentes por identificação de cor e vínculo de trabalho

Identificação etnicorracial	Vínculo de trabalho	Nº de vínculos	% de vínculos	Nº de professoras ⁹⁷	% de professoras
Branca	Efetivo	26	30,6	16	31,4
	DT	50	58,8	30	58,8
	DT/efetivo	9	10,6	5	9,8
	Total	85	100,0	51	100,0
Parda	Efetivo	17	25,7	15	38,5
	DT	38	57,6	21	53,8
	DT/efetivo	11	16,7	3	7,7
	Total	66	100,0	39	100,0
Preta	Efetivo	10	23,2	5	20,8
	DT	30	70,0	17	70,8
	DT/efetivo	3	6,8	2	8,4
	Total	43	100,0	24	100,00

Fonte: Dados obtidos do *survey* produzido por esta pesquisadora.

Nessa relação, percebemos uma significativa diferença entre brancas, pardas e negras quanto ao tipo de vínculo. Enquanto vemos, entre professoras brancas e pardas, um percentual de 58,8% e 57,6%, respectivamente, de vínculos do tipo DT, entre as professoras que se autodenominam de cor preta, esse índice é de 70,0%. Mesmo relacionando os dados de vínculo de trabalho com a identificação etnicorracial, pelo percentual de professoras em cada posição, os dados permanecem muito próximos aos indicados pelo percentual de vínculos de trabalho: 70,8% das professoras que se identificam como pretas atuam como DTs.

Esses dados parecem indicar uma cunhagem de raça/etnia que, sem um olhar específico para o recorte etnicorracial, passaria despercebida. Notamos que, em que pese não haver uma diferença salarial significativa pela cor das respondentes e, ainda, que a contratação na modalidade de DT atinja a todas as professoras com a precarização do trabalho docente, isso não ocorre da mesma forma. A precarização, expressa pela contratação na modalidade de DT, atinge mais as professoras negras que as brancas e pardas, já que o vínculo de DT é um tipo que representa instabilidade e desvalorização do trabalho docente.

A contratação na modalidade DT também afeta a carga horária de trabalho das professoras. Isso se evidencia, quando relacionamos a carga horária de trabalho das respondentes com o vínculo de trabalho (Tabela 3).

⁹⁷ Além do número de professoras apresentadas na tabela há aquelas que se identificaram com outras etnias (indígena e amarela) ou que não souberam responder, totalizando o número de respondentes da pesquisa.

Tabela 3 – Relação entre carga horária de trabalho docente das respondentes com o tipo de vínculo empregatício

Carga horária	Vínculo de trabalho			Total
	Efetivo/ Concursado	DT/ Contrato	Efetivo e DT	
Menos que 10h	0	3	0	3
Entre 11h e 20h	1	6	0	7
Entre 21h e 30h	19	38	1	58
Entre 31h e 40h	8	20	2	30
Acima de 40h	13	7	7	27
Total	41	74	10	125

Fonte: Dados obtidos do *survey* produzido por esta pesquisadora.

Nessa correlação percebemos uma tendência de as professoras que atuam como DTs acessarem uma carga horária de trabalho menor que as professoras em regime efetivo de trabalho, o que pode indicar a instabilidade profissional em que vivem essas profissionais. Ou seja, além da rotatividade a que estão sujeitas por terem de prestar processo seletivo todo ano para conseguir uma vaga de trabalho, quando conseguem a vaga, estão sujeitos a uma quantidade de horas variável e, às vezes, ínfima para garantir condições de vida adequadas às professoras.

Fanfani (2005) fala do paradoxo da modernidade: ter o conhecimento como central para as instituições e processos de produção de bens e serviços e, no entanto, sustentar uma crise na educação que se manifesta nas condições a que são submetidos os agentes profissionais. O Estado brasileiro parece fazer parte desse paradoxo, pois o Brasil se posiciona entre os países que pagam salários mais baixos em relação àqueles considerados desenvolvidos e a alguns países da América Latina. De acordo com os dados divulgados no dia 7 de julho de 2015, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) demonstra, com base em parte dos estudos da *Education at a Glance 2014*,⁹⁸ que os salários das professoras brasileiras são muito inferiores aos dos países desenvolvidos. Segundo esses dados, uma professora em Luxemburgo (o país que melhor remunera docentes no mundo) recebe, em média, por ano, 66.085 dólares, enquanto no Brasil uma professora do ensino fundamental em início de carreira, que trabalha em escolas

⁹⁸ Este estudo mapeia dados sobre a educação nos 34 países membros da organização e 10 parceiros, incluindo o Brasil (Dados disponíveis em: <<http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/salario-dos-professores-brasileiros-esta-entre-os-piores-do-mundo>>. Acesso em: 24 ago. 2015).

públicas, é remunerada, em média, com 10.375⁹⁹ dólares. Essa média é quase três vezes menor do que a média salarial entre os países membros da OCDE, que chega ao valor de 29.411 dólares. A média salarial brasileira fica também abaixo da média salarial de docentes de países da América Latina, como o Chile e o México, onde recebem, respectivamente, salários de 17.770 e 15.556 dólares.

No caso de nossas respondentes, no que refere à remuneração,¹⁰⁰ a maioria (55,9%) recebe entre um e três salários mínimos (R\$ 880,00 e R\$ 2.640,00), e parte (36,2%) recebe entre três e cinco salários mínimos (R\$ 2.640,00 e R\$ 4.400,00). Fanfani (2005) afirma que no Brasil, quando a renda docente é comparada com o conjunto da população urbana, mais de 1/3 se encontra no quintel mais rico; mas quando a população de referência tem um nível escolar mais ou menos equivalente ao das docentes, esses/essas perdem posição e somente 7,1% se encontram numa posição de privilégio. Os dados produzidos por nossa pesquisa parecem corroborar os estudos de Fanfani (2005) e são, a nosso ver, a expressão da marcação de gênero nas funções exercidas por homens e mulheres na sociedade, onde o acolher, o cuidar, o educar e servir são tomados como responsabilidades predominantemente femininas na família e, por extensão, na sociedade. Como são atividades compreendidas como vinculadas à natureza feminina e não à competência profissional, são pouco valorizadas socialmente e isso se manifesta na baixa remuneração (RUSSO; CISNE; BRETAS, 2008).

Confirmando as estatísticas e estudos que afirmam a feminização do magistério em nível nacional e no Estado do Espírito Santo (YANNOULAS, 1993, 2013b; ALVARENGA; SILVA; GOMES, 2016), a maioria (86,5%) das respondentes (cursistas do GDE) são pessoas do sexo feminino. Esse recorte de gênero, relacionado com a renda e a posição das respondentes por nível de ensino, na Tabela 4, a seguir, evidencia que a maioria dos vínculos das professoras se localiza principalmente na faixa de renda de um a três salários mínimos. Nessa faixa se encontram 61,90% dos vínculos da educação infantil e 60,90% dos vínculos do ensino fundamental – séries iniciais – ocupados por mulheres. Esses níveis de ensino são os únicos nos quais existem professoras que recebem até um salário mínimo como remuneração. Não há professores do sexo masculino atuando sob essas condições (conforme Tabela 5). Os homens que trabalham na educação infantil se localizam na faixa de

⁹⁹ Os valores considerados pela pesquisa são de 2012, com dólares ajustados pela paridade do poder de compra (PPC).

¹⁰⁰ Dados recolhidos entre os meses de fevereiro e abril de 2016, quando o salário mínimo nacional estava em R\$ 880,00 conforme Decreto n° 8.618/2015.

rendimentos de três a cinco salários mínimos e estão bem menos presentes nesse nível de ensino e no nível de ensino fundamental – séries iniciais.

Tabela 4 – Distribuição dos vínculos das respondentes (sexo feminino) pela renda (em salário mínimo) e nível de ensino

Nível de ensino	Vínculos ocupados por professoras (sexo feminino)/ Renda									
	Até 1 SM		1 a 3 SM		3 a 5 SM		Acima de 5 SM		Total de vínculos/nível de ensino	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	% do total
Educação infantil	02	9,50	13	61,90	6	28,5	00	00	21	11,90
Ensino fundamental – séries iniciais	01	2,20	28	60,90	15	32,60	02	4,30	46	26,15
Ensino fundamental – séries finais	00	00	25	52,10	21	43,80	02	4,20	48	27,25
Ensino Médio	00	00	11	42,30	14	53,85	01	3,85	26	14,80
Médio profissional	00	00	03	42,85	03	42,85	01	14,30	07	4,00
EJA	00	00	06	28,60	15	71,42	00	00	21	11,90
EaD/superior e AEE	00	00	03	42,85	01	14,30	03	42,85	07	4,00
Total de vínculos/renda	03	1,70	89	50,56	75	42,62	09	5,12	176	100

Fonte: Dados obtidos do *survey* produzido por esta pesquisadora.

Mais da metade dos vínculos (52,10%) das professoras que trabalham no ensino fundamental – séries finais – se localiza na faixa de remuneração entre um e três salários mínimos, 43,80% dos vínculos estão localizados entre três e cinco salários mínimos e 4,20% estão posicionados acima de cinco salários mínimos. Isso se inverte quando olhamos para as professoras que trabalham no ensino médio (26 professoras – 20% das participantes), pois 42,3% recebem de um a três salários mínimos e 57,7% percebem remuneração acima de três salários mínimos. No entanto, o número de professoras que trabalham nessa modalidade é mais de um terço menor do que as que trabalham na educação do ensino fundamental – séries iniciais e finais.

Os dados da nossa pesquisa revelam que o trabalho na modalidade EJA, tanto no nível fundamental quanto no médio, tende a elevar a remuneração percebida pelas professoras do sexo feminino para a faixa de renda entre três a cinco salários mínimos, como se vê: no ensino fundamental – séries iniciais – 66,7% recebem entre três a cinco salários mínimos, no ensino fundamental – séries finais – 69,7% e, no ensino médio, 80% das professoras recebem nessa faixa.

Tabela 5 – Distribuição dos vínculos dos respondentes (sexo masculino) pela renda (em salário mínimo) e nível de ensino

Nível de ensino	Vínculos ocupados por professores (sexo masculino)/ Renda									
	Até 1 SM		1 a 3 SM		3 a 5 SM		Acima de 5 SM		Total de vínculos/nível de ensino	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	% do total
Educação infantil	00	00	00	00	00	00	01	100,00	01	4,75
Ensino fundamental – séries iniciais	00	00	00	00	03	100,00	00	00	03	14,30
Ensino fundamental – séries finais	00	00	00	00	02	100,00	00	00	02	9,50
Ensino médio	00	00	06	85,70	01	14,30	00	00	07	33,40
Médio profissional	00	00	01	100,00	00	00	00	00	01	4,75
EJA	00	00	03	60,00	02	40,00	00	00	05	23,80
EaD/superior e AEE	00	00	00	00	01	50,00	01	50,00	02	9,50
Total de vínculos/renda	00	00	10	47,65	09	42,85	02	9,50	21	100

Fonte: Dados obtidos do *survey* produzido por esta pesquisadora.

Há uma maior concentração (33,40%) dos vínculos dos professores do sexo masculino localizados no ensino médio. Nesse nível de ensino, a maioria recebe entre um e três salários mínimos (85,7%) e uma parcela menor (14,3%) tem sua remuneração entre três e cinco salários mínimos. No que diz respeito ao nível da EJA, percebemos uma concentração menor (23,80%), em comparação com o ensino médio. Diferentemente, as mulheres se concentram mais no ensino fundamental.

A análise que relaciona as variáveis raça/etnia e rendimentos demonstrou não haver diferença significativa entre os salários recebidos por professoras brancas, pardas e negras. No entanto, é possível perceber concentrações distintas quanto à posição de atuação por modalidade de ensino: professoras negras tendem a se concentrar mais no ensino médio, enquanto as brancas e pardas atuam mais no ensino fundamental – séries finais.

Em recente pesquisa na qual analisam a reinserção das mulheres nos mercados de trabalho no Brasil e suas repercussões no trabalho docente no Estado do Espírito Santo, Alvarenga, Silva e Gomes (2016) confirmam a permanência da feminização e de uma hierarquização salarial por dentro do próprio magistério capixaba, apesar de pequenos deslocamentos ocorridos. Esses estudos foram realizados a partir da problematização dos dados disponibilizados pelo Inep no Censo do Professor do ano de 2014 (BRASIL, 2014),¹⁰¹ nos quais podemos notar que 96,85% das pessoas que trabalham na educação

¹⁰¹ O Censo Escolar é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). A

infantil são do sexo feminino. Conforme passam a atuar no ensino fundamental e médio, esse percentual vai diminuindo. De acordo com os dados, no ensino fundamental, 80,29% de professoras são do sexo feminino, passando a 61,26% no ensino médio e a 44,81% quando se trata de educação profissional, na qual há predominância de docentes do sexo masculino.

Os dados que indicam a declaração de cor/raça desses/as docentes, em relação ao sexo, não estão disponíveis. No entanto, dos docentes em geral, no Brasil, 49,75% se declararam brancos, 5,49% se identificaram como pretos, 31,95% pardos e 0,17% se declarou índio. Tampouco conseguimos localizar os dados referentes à remuneração das professoras no Censo do Professor referente ao ano de 2014, disponibilizado pelo Inep.

Em relação ao Espírito Santo, os dados demonstraram que 95,63% das professoras que atuam na educação infantil são mulheres. Já no ensino fundamental indicaram um crescimento do número de homens (que passa de 4,37 da educação infantil para 16,97%). No ensino médio, os dados demonstraram uma moderada ampliação do percentual dos docentes masculinos (39.91%). Assim, quanto mais “elevado” é o nível de ensino, menor é a quantidade de mulheres que ocupam posição de docentes, o que certamente repercute nos processos de feminização e de valorização do magistério como profissão. Alvarenga, Silva e Gomes (2016) realizaram ainda uma comparação desses dados com o estudo desenvolvido pelo professor Camacho (1997)¹⁰² na década de 1990. Essa análise demonstrou que ocorreu uma redução considerável quanto à diferença existente no quantitativo de homens e mulheres na docência no ensino superior nos últimos anos, o que expressa um deslocamento na condição docente das mulheres.

Quanto à orientação sexual (se homo, hetero, bissexual), o grupo de respondentes da nossa pesquisa se caracteriza, em sua maioria, como heterossexual (91,9%). É importante destacar que, quanto à orientação sexual, 3,3 % se declararam homossexuais, a mesma porcentagem disse não desejar responder à questão e ainda 2,1% se declararam bissexuais. Em relação à identidade de gênero (travesti, mulher *trans*, homem *trans*, intersexo, homem ou mulher), a maioria (85,8%) se identificou como mulher. Na questão sobre identidade de gênero, à exceção de 0,8% que se identificou como “outros”, todas as pessoas se declararam homens ou mulheres.

pesquisa é feita em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no sentido de garantir um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no país, tanto públicas como privadas. Os diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino são os responsáveis pelas informações declaradas.

¹⁰² Camacho (1997), revela que, nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) brasileiras, 65% dos docentes eram homens e 35% mulheres.

Sobre a afiliação religiosa,¹⁰³ a maioria (63, 2%) das respondentes se declararam católicos/as; 23,2% disseram que são evangélicos/as; 4,8% apresentaram uma religiosidade não determinada, mal definida ou múltipla; 4% se declararam agnósticos, ateus ou sem religião; 3,2% se identificaram como espíritas; 0,8% de religião oriental; e 0,8% do candomblé.

A maioria (56,7%) das respondentes são casadas. Esse dado se eleva se acrescentarmos os/as 8,7% que vivem em união estável e 26% são solteiros/as. A maioria das respondentes é do sexo feminino. Esse dado nos chama a atenção para a possibilidade de as professoras conviverem com uma dupla ou tripla jornada de trabalho, principalmente se tiverem filhos/as. Depreendemos, assim, que não é fácil a essas professoras se liberarem para realizar cursos que demandem um tempo que extrapole as horas dedicadas ao trabalho pedagógico, mas elas o fazem apesar das questões objetivas e subjetivas que dificultam sua atuação. É o que podemos perceber na fala de uma professora de um município do norte do Espírito Santo (durante a realização do grupo focal), quando anuncia possibilidades de vazamento do *habitus* de gênero em relação ao cumprimento dos papéis que são atribuídos socialmente à mulher. Ainda que se encontre submetida à cobrança social de enquadramento a esses papéis, a professora ora os rechaça, ora negocia com eles, apontando o desejo de uma vida de mulher que foge à imposição de papéis sociais. A professora Nolina (2016)¹⁰⁴ disse:

Mas meu companheiro sempre me deixou estudar, e eu conseguia estudar, cuidar da casa, ser esposa da casa, eu me achava mais importante. Então... no momento não tinha filhos... eu só queria ser mulher. Mas disseram que eu devia ser uma mulher macho, porque mulher não pensa assim, mas eu disse: 'Eu não sou...'. Na minha adolescência, eu disse: 'Não vou ser essa mulher, não, cuidar da casa, cuidar de menino; tenho que estudar, conhecer o mundo, viajar'.

O mais alto nível de escolaridade da maioria (84,8%) das respondentes é de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) realizada, majoritariamente, em instituição particular (61,9%). Há ainda, entre os/as respondentes, 9,6% que fizeram a pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado) e, nesse caso, em sua maioria, em universidades públicas (69,2%). É interessante destacar que todos (97,6% das respondentes) que realizaram pós-graduação, seja em nível de especialização, seja em mestrado o fizeram depois dos anos 2000.

Quanto ao curso de graduação, a maioria realizou licenciatura (96,9%) após os anos 2000 (88%) em instituição particular e 29,6% em instituição pública. Essa condição é

¹⁰³ Para a análise da religiosidade dos/as respondentes, utilizamos a classificação (por composição de grandes grupos) utilizada pelo IBGE que, em parceria com o Instituto de Estudos da Religião (ISER), desenvolveram, para o Censo Demográfico 2000 a classificação de religiões.

¹⁰⁴ As/os respondentes tiveram os nomes substituídos por nomes de flores para garantir o seu anonimato, como dito.

corroborada pela pesquisa¹⁰⁵ desenvolvida por Ferreira, Ventorim e Côco (2012) sobre o/a trabalhador/a docente no Espírito Santo que identificou que 56% de seus/suas respondentes havia se graduado em instituições privadas.

Esses dados podem ser compreendidos também do ponto de vista do contexto de um aumento substancial do número de instituições particulares no país, especialmente a partir do ano de 1998. O Diagnóstico da Educação do Estado do Espírito Santo (2015) a esse respeito, analisa:

Em se tratando de matriculados até 24 anos de idade, que é a faixa que mais agrega universitários, é interessante notar que o ensino privado supera em mais que o dobro o ensino público no âmbito federal. Essa proporção é ainda maior no que diz respeito ao âmbito regional e estadual, visto que, no sudeste, e também no Espírito Santo, o ensino privado tem o triplo do público em número de matrículas, o que mostra uma defasagem no processo de regionalização do ensino público (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO/SEDU, 2014).

Certamente essas instituições foram o espaço encontrado por uma demanda reprimida de pessoas desejosas de realizar o ensino superior ou que (ademais do desejo) foram demandadas por lei a fazer uma graduação, o caso do magistério. Quando a LDBEN nº 9.396/97 foi promulgada, trouxe a exigência de que os/as professoras urgentemente realizassem o ensino superior e foi dado o prazo de cinco anos após a promulgação da lei para o cumprimento da exigência. Também houve uma ampliação do número de cursos a distância, o que favoreceu as pessoas com pouco acesso às metrópoles de realizarem o curso, inclusive o próprio GDE ofertado pela Ufes.

5.2 O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS SOBRE SUAS DEMANDAS E “PRÉ-OCUPAÇÃO” COM A QUESTÃO DE GÊNERO

Durante a realização dos grupos focais, buscamos entender as motivações das professoras em relação à temática Gênero. Interessou-nos localizar de onde e quando surge a “pré-ocupação” delas com a questão de gênero, visto que a participação no curso GDE,¹⁰⁶ a nosso ver, expressa que já tinham um interesse anterior pela temática. Já se preocupavam com essa questão antes do curso. Interessou-nos também perceber a existência de uma demanda com relação à questão de gênero nas escolas, ou seja, indagamos: gênero é uma temática que se coloca como uma questão a ser tratada pela escola?

Assim, nesta sessão, apresentamos o que resultou nossa compreensão desses diálogos. Para tal, optamos por apresentar as falas conforme as recorrências obtidas de

¹⁰⁵ A pesquisa foi realizada em cinco municípios capixabas por meio de aplicação de um *survey* que alcançou 1.420 respondentes.

¹⁰⁶ Simultaneamente à oferta do curso GDE, outros cursos foram ofertados pela EaD da Ufes e essas professoras poderiam ter escolhido outros cursos ao invés do GDE.

nossas conversas com as professoras a partir da realização do grupo focal, mas atravessando o debate pelos dados recolhidos também por meio do *survey*.

Em nossos diálogos com as professoras que participaram do grupo focal, ao usarmos a “pré-ocupação” como chave para nossa indagação, fizemos a partir do conceito trazido por Kosik (1976), no qual a preocupação é compreendida como “ocupar-se com” ou “preocupar-se com”. Nesse conceito Kosik apresenta-nos um ser humano ocupado: seja com suas relações sociais, seja com suas obrigações familiares, profissionais e políticas, dentre outras. Em resumo, fala-nos de seres humanos que não podem se desvencilhar de uma dada configuração ou disposição da realidade social, pois o “[...] ocupar-se é o comportamento prático do homem [do ser humano, inclusive da mulher] no mundo já feito e dado; é tratamento e manipulação dos aparelhos no mundo, mas não é criação do mundo humano” (1976, p. 64). Nesse sentido, assumimos a afirmação de que as relações de gênero se constituem como um modo próprio da existência humana. Portanto, um modo criado e modificado pela práxis humana em determinado tempo e espaço, em que as pessoas se encontram envolvidas em situação de condicionamento e/ou de possibilidade de criação, portanto, uma disposição sobre a qual nos ocupamos de uma ou outra forma.

Localizar a origem da preocupação das professoras sobre a questão de gênero em um sentido de desconstrução dos estereótipos, preconceitos e discriminações e suas motivações para um agir (de gênero) na vida e, principalmente, na escola, foi uma tarefa desafiadora. As falas, não raras vezes, prendiam-se nas lembranças de infância e adolescência e acabavam não formulando de onde e nem quando emergiu a preocupação com as discussões de gênero que estimularam os/as participantes a realizar um curso e também gerar ações de gênero na vida e na escola, mesmo que a moderação dos grupos insistisse em explicitar o foco da questão. Sentimos que as professoras tinham (e têm) muita necessidade de falar e de serem ouvidas. Isso foi recorrente em todos os grupos focais realizados.

Depois de muita escuta e provocações por parte das mediadoras nos grupos focais, aproximamo-nos um pouco mais do que buscávamos na pesquisa. A análise dessa primeira questão considerou o seguinte procedimento: levantamos quem abordou e quem não se referiu à origem da preocupação durante a realização do grupo focal; a seguir, entre os/as que se reportaram ao assunto, identificamos quem indicava a origem de sua preocupação anterior à realização do GDE e quem indicava a realização do curso GDE como disparador de sua preocupação com a temática gênero de forma mais orgânica na escola e na vida. Tecemos uma análise mais pormenorizadamente das indicações do grupo que afirmava que sua preocupação havia emergido antes da realização do curso GDE, pois esses/as

participantes indicavam diversos espaços/situações disparadores, como: a graduação, as demandas da escola, cursos anteriormente realizados etc.

Na primeira mirada, das 56 participantes do grupo focal, apenas três professoras (5,36%) não abordaram essa questão, ao passo que 40 (71,42%) delas disseram que sua preocupação com a questão de gênero emergiu antes mesmo de terem realizado o curso GDE e 13 (23,22%) afirmaram que participar do curso GDE foi fundamental para que começassem a pensar sobre a questão de gênero e realizar ações nesse sentido.

Dentre as professoras que disseram ter tido preocupação com a questão de gênero antes mesmo da realização do GDE, diversas foram as indicações das motivações que geraram essa preocupação (45 citações no total). Entre elas, as inúmeras situações que ocorrem no próprio contexto escolar foi a questão mais citada¹⁰⁷ (33,40%), seguida pelas discussões curriculares (15,55%), pela experiência familiar (15,55%), pelo aprendizado adquirido na faculdade (13,40%), pelo aprendizado oriundo de cursos de formação realizados antes do GDE (11,2%), em vivência pessoal (8,7%) e no movimento social (2,2%).

As professoras que indicam as situações que ocorrem no próprio contexto escolar como motivadoras para começarem a se preocupar com as questões de gênero, afirmam que isso ocorre pois foram tais situações que lhes levaram a pensar em como lidar com as discriminações de gênero que ocorriam na escola como: brinquedos e brincadeiras com separação por gênero, convivência conflituosa com orientação sexual divergente da heterossexual, problemas com o uso de saia e *short* pelas meninas, tratamentos discriminatórios pela cor da pele e cabelos, questão de violência sexual parental etc.

Essas situações vivenciadas nas escolas pelas professoras foram as mais indicadas como significativas para lhes trazer uma preocupação com a temática de gênero a ponto de quererem fazer um curso que as qualificasse a lidar com tais situações. Nesse sentido, em nossa pesquisa, podemos pensar na empatia (RIZZATO, 2013) como um importante fator de motivação das intenções e ações das professoras, inclusive para a realização do GDE.

Em sua pesquisa de mestrado, a professora Liane Kelen Rizzato (2013) analisa a experiência social em diversidade sexual de professoras, especialmente no tocante à homofobia. Em seus estudos, percebe que essas experiências são fortemente permeadas pelas vivências pessoais e profissionais dos/as professores/as, pelo grau de contato com

¹⁰⁷ Utilizamos o termo “citadas” ou citações”, pois uma mesma pessoa pode ter indicado mais de uma situação que fez emergir sua preocupação com as questões de gênero como uma temática importante de ser tratada pela escola.

peças não heterossexuais, pela participação deles/as em curso de formação continuada e pelas suas experiências sociais em gênero e sexualidade. A autora conclui que a existência de uma empatia dos/as professores/as com os/as estudantes homossexuais leva-os, em grau maior, a realizar ações de enfrentamento à homofobia do que professores/as que apenas realizaram cursos, mas que não sentem essa empatia. O fato de termos um número bem maior de professoras que participaram do GDE e que afirmaram ter uma preocupação anterior, como as questões de gênero, pode indicar que, inclusive, a busca pela qualificação tem relação com essa empatia e, portanto, é muito significativo o interesse dessas professoras no enfrentamento das questões vividas.

Além disso, ao afirmarem que tantas situações as estimularam a querer buscar conhecimentos que as ajudassem a dar conta dos problemas elencados, acreditamos que as professoras indicam a existência de uma demanda de gênero na escola. Isso se configurou também quando essa questão foi tratada de forma específica no grupo focal e 51 participantes (91%) afirmaram que há uma demanda latente de gênero na escola. As demais, cinco participantes, não abordaram a questão.

No instrumento *survey*, quando perguntamos, em relação às questões da prática social, o que as respondentes gostariam que fosse priorizado pelas políticas públicas voltadas para a educação básica, a violência foi a questão mais indicada pelas professoras (61,4%). Em seguida, confirmando os estudos de Touraine (2005) e de Gohn (2008, 2010), as questões referentes às relações de gênero (48,8%), às relações etnicorraciais (44,1%) e as relativas à diversidade sexual (42,5%) aparecem à frente da questão da pobreza (26%) que, antes dos anos 80, era uma grande preocupação nos estudos da Sociologia.

Apesar de a maioria das professoras indicar a violência como prioridade para as políticas públicas, o que procede em um país no qual as professoras convivem com mortes de seus estudantes cotidianamente, as diversas falas em relação à existência de violência doméstica na vida das professoras e de violência sexual contra crianças nas escolas levam-nos a inferir que, ao citarem a violência como prioridade, ali também está incluída e considerada a violência de gênero. É o que a professora Açucena (2016), que trabalha na Região da Grande Vitória, expressou:

A demanda é muito urgente em relação à violência sexual, tanto com as meninas quanto com os meninos, no bairro [...]. Uma pesquisa que foi feita ali [mostra que] as mulheres e as crianças... elas vêm sendo violentadas. Há um percentual muito grande de crianças que são violentadas sexualmente. Então a gente tem um trabalho muito grande lá [...]. As meninas, principalmente, externaram suas... trouxeram suas angústias e algumas choraram muito com as vivências que foram feitas na escola.

Essa fala encontra ressonância em municípios do norte (São Mateus, Conceição da Barra e Linhares) e sul do Estado (Afonso Cláudio). Há relatos tanto de violência sexual contra as crianças como contra as próprias professoras pelos seus companheiros. A professora Crisantemo (2016) afirmou que, na escola em que trabalhava, “[...] tinha criança que sofria abuso sexual. Abuso mesmo, até foi estuprada! Aí, como eu estava começando, era o meu segundo ano na educação, eu sentia a necessidade de saber como lidar com a situação”. A professora Alyssum (2016), de um município vizinho ao da professora Crisantemo (2016), disse que se depara com várias questões de violência em sua escola: “[...] tem até um aluno na escola que ele é filho do avô, então gera um desconforto na escola, até para os próprios colegas. Isso gera várias questões na escola de *bullying* [...]”.

Já a professora Bardana (2016), do sul do Estado, viveu ela própria a violência. Ela disse que passou tempos difíceis, pois criou sozinha o filho desde os três anos de idade porque foi vítima de violência doméstica durante cinco anos. Assim expressou seu sofrimento:

[...] durante cinco anos eu sofri muito com o pai dele que me agredia todos os dias, fisicamente, moralmente, verbalmente, psicologicamente... Em toda as situações eu fui agredida. E ele [o filho] cresceu com aquilo, ele viu muita coisa! Então, hoje, ele está com o pai preso exatamente por causa da Lei Maria da Penha. Hoje eu falo com ele que é para ele não seguir o exemplo do pai.

Bardana (2016) afirmou que a sua experiência de enfrentamento à violência doméstica é fundamental para sua prática docente, mas foi com o curso GDE que passou de fato a compreender o que aconteceu com ela e também como tratar a temática de gênero de forma mais qualificada pedagogicamente. Assim, vemos que a Lei Maria da Penha, resultado de muitas denúncias e movimentações das mulheres e feministas brasileiras, juntamente com cursos e produções científicas com a temática gênero, enfim, todas essas ações objetivadas no campo de gênero possibilitam a construção de outras subjetividades que, de uma maneira ou outra, encontram caminhos para “vazar” e, em contrapartida, numa relação dialética, construir outros *habitus* de gênero – no caso específico da violência, um *habitus* de não aceitar, não se sentir culpada e de denunciar. Enfim, enfrentar a violência da qual é vítima.

Muito semelhante é a experiência da professora Violeta (2016), que também afirma ter sido vítima de violência doméstica. Relatou da seguinte maneira sua triste experiência:

[...] porque é tudo muito visceral, as coisas vão acontecendo e, como eu disse, eu fui filha... tinha um pai extremamente sexista, machista. Mas eu sempre fui na contramão e vivia à margem, sem tentar causar muito transtorno. No meu primeiro casamento, muito jovem, eu fui vítima de violência física e eu consegui me livrar somente depois de seis anos.

Essas falas não são estranhas a um Estado como o Espírito Santo que, como dissemos, está há alguns anos posicionado entre os primeiros lugares no *ranking* de violência contra mulheres no Brasil. Das denúncias realizadas sobre as violências contra menores de 16 anos, 80%, somente em 2016,¹⁰⁸ foram de estupros. Portanto, ocorrências de violências com pessoas que têm um potencial menor de fazer o enfrentamento à violência vivida. Por outro lado, são tantas dificuldades (delegacias despreparadas, culpabilização da vítima etc.) a serem superadas até se conseguir denunciar, que muitas mulheres acabam não registrando queixas.

Apesar dos relatos de sofrimento, vimos, por parte de todas essas professoras, a realização de ações de enfrentamento em relação à situação vivida. As que vivenciaram a violência doméstica como vítimas parecem usar suas experiências como um saber que as ajuda a lidar pedagogicamente também com as questões de violência que emergem na escola. Assim também agem as professoras que não vivenciaram pessoalmente, mas que têm empatia (RIZZATO, 2013) pela dor de seus estudantes que experienciaram como vítimas a violência sexual. Essas professoras, seja pela vivência pessoal, seja pela empatia em relação à situação vivida pelo/a outro/a, disseram ter feito o GDE em busca de formação para lidar de forma mais qualificada com as situações de violência que se apresentam no cotidiano escolar e até mesmo em sua vida particular.

Ainda sobre a análise do *survey*, as questões didático-pedagógicas e de conteúdo das disciplinas, que esperávamos fossem as mais indicadas, tiveram uma indicação menor (37%), apesar de relativamente próxima às questões de gênero, etnia/raça e diversidade sexual. Chegamos a cogitar se as respostas não teriam sido influenciadas pelo fato de o *survey* tratar exatamente das questões de gênero; no entanto, talvez a farta indicação da questão etnicorracial como um problema a ser tratado pelas políticas públicas seja um parâmetro para entendermos que não, já que sua indicação não se relaciona com o objetivo primeiro do *survey*.

Diante do exposto, podemos dizer que a questão de gênero realmente se tornou um tema a ser tratado pela escola. Certamente, essa centralidade que o tema ganha na escola tem relação com as políticas públicas e sociais que vêm sendo implementadas. Após análise de documentos nacionais (PCNs, RCNEI etc.) que abordam o tema, bem como suas lacunas, Vianna e Unbehaum (2006, p. 424) afirmavam, já em 2006, que “[...] o caminho já

¹⁰⁸ Conforme dados apresentados na matéria veiculada no Jornal “Folha Vitória”, disponível em: <<http://www.folhavitoria.com.br/policia/noticia/2016/11/casos-de-estupro-representam-80-dos-registros-de-violencia-contramenores-na-gv.html>>. Acesso em: 20 set. 2017.

percorrido pelas políticas públicas [indicava que estava] em curso um processo de desenvolvimento de políticas de igualdade” do qual não se previam retrocessos, ainda que alguns obstáculos pudessem ser identificados.

Essas políticas impulsionadas no período de 2003 a 2016, principalmente, pelo Governo Federal, mesmo passando por um processo de tradução (MAINARDES; MARCONDES, 2009), espraíram-se pelos Estados e municípios brasileiros, de forma a envolver as discussões e formações que vão sendo realizadas e acabam atingindo as discussões curriculares e adentrando também a escola. A professora Alpinea evidenciou isso quando disse:

O meu interesse foi a partir da escrita do currículo do município, a gente começou a falar sobre gênero e diversidade. Então, como eu fazia aqui no município [...], assim como eu fazia parte e ainda faço parte da equipe sistematizadora, a gente começou a falar desse tema. [...] nós começamos a descobrir sobre, falar sobre gênero e diversidade a partir do momento que nós estávamos trocando a metodologia do nosso município para sócio-histórico cultural, onde a gente usa a metodologia dialética [...].

Assim, pensamos que o fato de uma parcela das professoras já trazer essa preocupação antes da realização do curso GDE pode indicar que as políticas de gênero, anteriores à realização do GDE, influenciaram o pensamento sobre as questões de gênero. Antes e durante a realização do GDE, as professoras participaram de outros cursos fruto de políticas federais realizadas no Espírito Santo ou de políticas educacionais estadual e municipais (6 participantes indicaram ter realizado cursos como GPP-GeR e Educação para a Diversidade e Cidadania (EDC), ter participado de reuniões de planejamento na escola que discutia sobre gênero, discussão curricular numa perspectiva histórico-crítico etc.). Também as políticas curriculares como, os PCNs e seu “Caderno de Orientação Sexual”, de 2007, podem ter sido importantes sensibilizadores, disparadores para uma preocupação.

Além disso, é interessante lembrar que os dados obtidos do *survey* indicaram que o maior nível de escolaridade da maioria das respondentes (84,8%) foi de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização), 9,6% realizaram a pós-graduação *Strito Sensu* (mestrado). Destacamos que 97,6% das respondentes que realizaram pós-graduação, seja em nível de especialização, seja de mestrado, fizeram o curso depois dos anos 2000. Ou seja, esse grupo, por diversas razões, buscou elevar seu nível de formação, às vezes tendo realizado até três pós-graduações. Assim, a elevação no nível de formação das professoras pesquisadas ocorreu após os anos 2000, quando esse debate ainda era bastante latente na educação, especialmente por causa da discussão dos PCNs. Lembramos ainda que 23,6% dos

respondentes do *survey* afirmaram ter realizado algum outro curso que tratasse das questões de gênero além do GDE.

Outro dado do *survey*, que pode ter uma significância para o entendimento dessa preocupação, é que, das respondentes, 32,5% disseram ir ao cinema, 15,1% afirmaram ir a *shows* de música, 11,1% disseram ir ao teatro. Esses dados revelam que a formação docente guarda um significativo capital cultural. Além disso, quase um terço das pesquisadas (27,1%) afirmaram participar de passeatas, de associação de moradores, de movimentos sociais, de partidos políticos e de grupos de mulheres. Essas atividades, certamente, contribuem para constituir uma formação mais ampla da professora.

Ao serem indagadas sobre quando e onde surgiu a preocupação com as questões de gênero, a maioria das professoras disse que emergiu de suas vivências pessoais e das suas vivências no cotidiano da escola. Portanto, para essas professoras, não foi o GDE ou outro curso de formação que os despertou para a temática. No entanto, apesar de terem se interessado pelo tema gênero antes de realizar uma formação específica, a maioria afirmou ter ingressado posteriormente no GDE ou em outro curso por sentir falta de um conhecimento mais específico de gênero que as ajudasse a se posicionarem de forma mais segura para enfrentar pedagogicamente as situações diversas que o cotidiano escolar e suas condições lhes impõem.

Pelo exposto nos diálogos durante o grupo focal, apesar de serem fundamentais para motivar as ações, apenas a percepção, a sensibilização e a empatia com as questões de gênero não foram suficientes para garantir que elas se sentissem seguras para realizar uma intervenção no que tange à desnaturalização dessas relações. Pensamos que a naturalização sobre as questões de gênero, como violência simbólica, é tão bem assentada que, mesmo sofrendo “na pele” a opressão como filha, como irmã ou como esposa e ainda como profissional, apesar de a dominação as unir para superar essas situações, a violência simbólica não é fácil de decifrar para se elaborar uma ação pedagógica de enfrentamento.

Isso pode ser confirmado quando identificamos que 92,5% das 40 participantes do grupo focal que alegaram ter uma preocupação anterior ao GDE afirmaram que a busca por realizar o GDE foi em função de adquirir e ampliar seus conhecimentos, pois percebiam as questões e demandas de gênero na escola, o que gerou sua preocupação, mas não sabiam muito bem como agir nas questões que lhes surgiam do cotidiano motivo pelo qual buscaram mais conhecimentos, e o GDE foi essa possibilidade. A exposição da professora Acácia é exemplo disso:

Acho que essa preocupação ela é constante. Independente de termos feito o curso

ou de termos lido um livro, eu acho que nós estamos nesse movimento o tempo todo. No meu caso em particular, eu trabalho com adolescentes, então essa temática gênero ela é muito debatida entre eles de forma rude, de forma grosseira... Então isso faz com que a gente tenha que intervir o tempo todo. Então ou intervir chamando a atenção para continuar o conteúdo, ou intervir de forma a encerrar a brincadeira que está acontecendo, ou intervir de forma a refletir sobre o que eles estão discutindo. [...] fazer o GDE foi justamente para buscar o quê? Subsídio para discutir com esse aluno e não mais encerrar esse debate.

Das 40 participantes do grupo focal que dizem que experiências anteriores ao GDE lhes fomentaram a preocupação com o tema de gênero, 30% indicaram as experiências vividas na própria família ou na sociedade em geral como disparadoras dessa preocupação. Esses/as participantes narram situações de discriminação de gênero ou violência doméstica vividas no contexto familiar ou em suas relações fora do meio familiar, como narrado anteriormente. Ouvimos das professoras (dentre elas um homem e uma mulher *trans*, portanto nenhum professor *hetero*) sobre a diferença de tratamento entre meninos e meninas na educação dada pelos pais e mães, sobre violência doméstica, machismos e hierarquias de gênero na relação conjugal e sobre a diferença de tratamento nas brincadeiras de rua com colegas.

Uma experiência dessas situações familiares é a que nos conta a professora Açucena (2016), que mostra angústia ao falar, mas também nos apresenta como essa vivência a ajudou a despertar para as questões de gênero e a buscar superar essa situação:

[...] eu entrei para trabalhar essa questão do gênero porque... primeiro pela minha própria afirmação, porque eu sou uma sobrevivente, eu nasci numa família pobre, [...] meu pai tinha o dobro da idade da minha mãe, e ele maltratava muito a minha mãe [...]. Por ser mulher, por ser pobre, pelo seu nome, de onde você veio socialmente, de todas as maneiras. Então, acredito até que eu entrei para a educação justamente para trabalhar essa questão, melhorar essa questão em mim, e também talvez contribuir para outras pessoas. [...] desde o momento de que eu me percebi como mulher e excluída, então é essa percepção de gênero, que não necessariamente está dentro da escola, está em todos os lugares.

Apesar de as professoras terem vivenciado essas situações, elas não foram suficientes para fortalecer seus argumentos para enfrentar essa naturalização das desigualdades entre homens e mulheres, especialmente aprofundadas pela cor da pele e a heteronormatividade. A professora Açucena, por exemplo, mesmo tocada por sua situação pessoal, no grupo focal, disse que, de fato, foi durante o seu mestrado que percebeu, de forma mais profunda, a questão de gênero ao estudar as obras de Clarice Lispector:

A minha dissertação de mestrado foi... Eu li cinco obras de Clarice Lispector e, dentro dessa obra, eu estudo o percurso feminino das mulheres claricianas, desde laços de família, que as mulheres ali naquele... No 'Livro laços de família', nessa obra, elas são mulheres do lar, elas só são aceitas no lar, então... E depois, até chegar ao último livro, a última obra dela publicada, que as mulheres já estão escancaradas, elas já vão... [...] As mulheres, nessa última obra, elas já estão nas ruas, elas já escrevem contos e já expressam a sua sexualidade [...].

Isso leva ao seguinte questionamento: por que as experiências pessoais vividas pelas professoras (preconceito, discriminação, violência etc.), por sua condição de mulher, não são bastantes para a formulação de argumentos para lutar contra o que as oprime? Talvez o conceito de “paradoxo da doxa” apresentado por Bourdieu (2014) possa contribuir para a compreensão dessa questão. Bourdieu (2014, p.11) chama de “paradoxo da doxa” o fato de que de que mesmo condições de existência intoleráveis possam ser, permanentemente, vistas como “aceitáveis ou até mesmo naturais” e, da mesma forma, que “[...] a ordem do mundo tal como está, com seus sentidos únicos e seus sentidos proibidos, em sentido próprio ou figurado, suas obrigações e suas sanções, seja, grosso modo, respeitada”. Esse paradoxo pode ser a chave para se compreender por que a vivência com preconceitos e discriminações não é suficiente para despertar em algumas pessoas uma postura de enfrentamento que possa mudar suas situações e as de outras pessoas.

Para Bourdieu (2014), a dominação masculina é exemplo, “por excelência”, da chamada submissão paradoxal, que é resultado do que o autor chama de violência simbólica, ou seja, a violência que passa suavemente despercebida e insensível a suas próprias vítimas. Um tipo de violência que é exercido “[...] essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento” (BOURDIEU, 2014, p.12) ou, como precisa melhor o autor, pela via do desconhecimento, do reconhecimento e do sentimento.

A escola, como uma dessas vias simbólicas, torna-se lugar para esse exercício. Assim, o fato de meninas serem chamadas de “moleque macho” quando brincam com brincadeiras ou brinquedos considerados socialmente como sendo de meninos/homens não é visto como uma violência, pois tais brinquedos e brincadeiras são concebidos, normalmente, como legitimamente masculinos. Então, quando as professoras questionam essas posições de agentes/atrizes durante as suas aulas, estão de alguma forma provocando vazamentos e deslocando o *habitus* de gênero na escola.

Durante o seminário “Gênero e diversidade na escola: questões curriculares e práticas docentes”, ocorrido em 14 municípios, houve manifestações das participantes, pelo menos em quatro desses, reafirmando a posição binária de gênero como algo natural. Em dois municípios (São Mateus e Alegre), o dogma religioso apareceu como base para sustentar argumentos para a normalidade da existência da assimetria de gênero. Interessante destacar que, quando isso ocorria, as professoras que haviam realizado o GDE presentes no debate intervinham mostrando que aquilo não era natural, mas sim naturalizado. O papel de fazer o enfrentamento cotidiano de desnaturalização não é uma ação fácil, pois esbarra em

algo que se torna “verdade incontestável”, porque se baseia em um arbitrário cultural legitimado socialmente, que é justificado pela natureza e pelo biológico, não raramente reforçado pela crença religiosa.

Apesar das dificuldades em enfrentar os arbitrários, há professoras que tem se colocado à frente da situação como agente/ator/atriz, não apenas na escola, mas também em outros espaços, inclusive o familiar, demonstrando que é algo que passou a fazer parte de sua consciência. A professora Amarilis (2016) nos revelou uma experiência pessoal bastante exemplar e que, apesar de ter ocorrido em sua família, frequentemente é demandada no cotidiano escolar,

A minha família também, quando a gente era pequena, era uma resistência muito... Menino só com menino e menina só com menina. Então, quando eu entrei para fazer esse curso, foi até engraçado, porque, quando eu comecei a comentar com meu marido em casa, ele disse: ‘Não, homem tem que usar azul e menina é rosa’. E eu falei: ‘Claro que não!’ Então, para mim, para eu aceitar isso, até na minha casa é difícil, porque às vezes eu falo: ‘O que tem meu filho brincar com uma boneca?’ E ele fala que não pode porque ele é homem. Então, até dentro da minha casa é difícil. Não é porque você é menino que você não pode brincar de boneca. Você não vai cuidar do seu filho?! Aí ele fala: ‘Mas eu sou homem, mãe!’ E eu falo: ‘Eu sei que você é homem, mas o que tem isso?’ Então é muito difícil você trabalhar, entendeu?

Ainda entre as participantes que dizem que experiências anteriores ao GDE fizeram emergir sua preocupação com as questões de gênero, temos as que alegam que tiveram debates sobre gênero durante a graduação¹⁰⁹ (seis citações). As professoras que citaram ter tido experiências com a temática de gênero na graduação demonstraram que essa formação foi um potente instrumento para a tomada de consciência sobre a questão de gênero e sobre a importância de tratar do tema na escola e na vida. A professora Bromélia (2016) afirmou:

O que me motivou a entrar um pouco mais com essas discussões, tanto de gênero, diversidade étnica racial ou diversidade sexual, foi a vivência na universidade inicialmente. A partir do momento que eu vivenciei a universidade, o meu curso, e depois outras realidades dentro do *campus*, eu passei a ter essa visão um pouco mais ampla [...]. Então, surgiu daí e, posteriormente, buscando formação, eu vi o espaço pelo o Neaad¹¹⁰ e fiz o curso no polo de Santa Teresa, acho que em 2011.

O professor Amaranto (2016) disse:

Despertei para a temática do curso [GDE] quando eu ingressei na faculdade no curso de Filosofia, e eu via essa questão de gênero tratada pela filosofia da Grécia Antiga, onde não existia essa coisa da relação homem/mulher, se relacionava homem com homem, isso me intrigou um pouco. E depois por eu ser também uma pessoa preconceituosa e por ter contato com isso e depois continuar tendo também, eu quis saber por que eu tinha esse preconceito como a maioria das pessoas tinha.

¹⁰⁹ Os cursos referidos pelos participantes foram Psicologia, Filosofia, Serviço Social e Educação Física.

¹¹⁰ Neaad é o Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Ufes. A partir de abril de 2014 foi aprovada a reestruturação organizacional da UFES (Resolução n. 08/2014 do Conselho Universitário) e o Neaad passou a se denominar Sead – Secretaria de educação a distância.

E a importância de eu ir eliminando esse preconceito individual para ver se eu conseguia também no coletivo [...]

É interessante perceber que os cursos de graduação foram muito pouco citados como o processo que dá origem à preocupação de gênero. Apenas seis indicações foram feitas aos cursos de graduação, como visto. Isso demonstra como os currículos das graduações são ainda pouco significativos em relação ao tratamento mais orgânico do tema gênero e diversidade sexual. O Plano Nacional de Políticas para Mulheres, já em 2004, previa a necessidade de mudanças na política nacional, no sentido de garantir que os conteúdos relativos às questões de gênero não se limitassem à formação continuada e nem tampouco somente a instrumentos didático-pedagógicos, como previsto nos PCNs, mas que se estendesse para a formação inicial docente (BRASIL, Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2004; VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Além disso, como nos lembram Vianna e Unbehaum (2006), os cursos de formação continuada normalmente não são obrigatórios, portanto não atingem todo o grupo de docentes. Assim, apesar de registrar o esforço e o investimento do Governo Federal, nos últimos anos, no que se refere à realização de cursos de formação continuada docente em gênero e diversidade, principalmente por meio da EaD, Vianna (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 2004, p. 6) alerta para o fato de que “[...] continuar uma formação sobre uma temática, na qual nunca existiu formação anterior, é algo bem difícil”.

O relatório do GDE+5, que analisou a execução do curso GDE em cinco universidades, inclusive na Ufes, apresenta que, para muitos participantes, o curso GDE “[...] foi um primeiro contato com temas antes ignorados (e, por vezes, evitados e temidos), ou ainda, aceitos como naturais a partir do que a sociedade prescreve como comportamento ‘correto’ ou ‘normal’” (CARRARA *et al.*, 2017, p. 61). Assim, os dados revelam que a formação, por meio de cursos semipresenciais que tratam da temática, em especial o GDE, na prática tem funcionado como uma formação inicial sobre a temática.

No Plano Nacional de Políticas para Mulheres (2004), aparece a referência a mudanças curriculares na linha de ação 2.6, que trata da “[...] formação de estudantes da educação básica para a igualdade de gênero, raça, etnia e o reconhecimento das diversidades”. A ação 2.6.2 indica a “Inserção da temática de gênero, classe social, raça, etnia, orientação sexual e geracional nos materiais didáticos empregados e nos currículos” (BRASIL, Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, 2014, p. 27). No entanto, não vimos a inserção da temática de forma mais concreta, no que tange aos currículos. Ao

contrário, o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, sofreu um verdadeiro ataque por parte dos parlamentares sob o argumento de estar ocorrendo no Brasil uma ideologia de gênero.

Isso demonstra que o movimento de mulheres e feminista do Brasil passa por um momento que exige muita perseverança, devido a um novo momento na correlação de forças políticas nacionais. Inclusive, no encerramento da 4ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres,¹¹¹ que ocorreu em maio de 2016, em um momento político extremamente conturbado devido ao afastamento da Presidenta Dilma Rousseff, as delegadas se viram na necessidade de aprovar propostas exigindo a continuidade das conquistas nas políticas de proteção e de direitos para as mulheres (SPM, 2016).

Vimos que as professoras que participaram do grupo focal e que falaram de suas experiências, no que tange às questões de gênero, tanto no âmbito pessoal quanto no âmbito da escolar, mesmo dizendo que sua preocupação com gênero foi despertada a partir daí, buscam uma formação mais qualificada (GDE, GPP-GR, EDC ou graduação) como forma de suprir a necessidade de estarem mais bem preparadas para trabalhar com a questão de gênero. O lugar que ocupam no mundo, como mulheres e como professoras, e as experiências que esse lugar de gênero proporciona parece que contribui para as professoras se movimentarem, ainda que pela resistência, em relação à questão de gênero. Como nos lembra Touraine (2011, p. 115), “É a dominação sofrida pelas mulheres, [...] que as conduz [...] a transformar-se nos agentes principais dessa inversão cultural”. Também a perspectiva foucaultiana de poder alerta que é a exclusão vivida por parcela da população que acaba por constituí-la como potencial detentora de recursos. A potencialidade de resistência é seu primeiro recurso (PINTO, 1992).

Parece mesmo que ser mulher e viver os dilemas desse lugar potencializa o olhar dessas professoras sobre a questão de gênero, mas, como elas mesmas dizem, foi por meio da formação que vislumbraram a transformação desse vivido particular em uma ação pedagógica mais forte e sistematizada. Assim, participar de formações que discutam gênero e diversidade faz parte dessa resistência e necessidade de potencialização. A professora Azaléia (2016) deu o seguinte depoimento:

Desde que eu me entendo como gente, gênero já me constituía, porém eu não sabia. Eu não tinha consciência disso porque eu não tinha o conhecimento disso, e como o Sartre fala no [livro] ‘O ser e o nada’, só existe consciência quando você toma conhecimento daquilo, senão você não toma conhecimento e não tem

¹¹¹ As Conferências Nacionais passaram a constituir o formato mais participativo na construção de políticas de gênero para o país por meio da promoção de consultas nacionais a segmentos sociais que sempre encontraram dificuldades para se fazerem ouvir. Ocorrem desde 2004.

consciência daquilo que você sabe. Então desde cedo na minha casa convivi com um pai muito autoritário, pai que tirava as filhas da escola na 4ª série para trabalhar em casa de família [...]. Mas eu só fui ter ideia disso, que eu estava quebrando isso, quando, mais tarde, já na faculdade, eu entrei em contato com as questões de gênero. Numa aula de literatura, aprendendo sobre literatura inglesa, sobre Virgínia Woolf, que tinha como as escritoras de disfarçar seus nomes para terem seus trabalhos publicados, aquilo, então, me tocou profundamente e eu passei a ler tudo sobre essas mulheres, sobre gênero e então eu entrei e me vi realmente envolvida com isso até hoje, né?

A professora Dália, que também viveu uma trajetória particular bastante difícil, teve seus primeiros encontros com a temática gênero depois de graduada, por meio de cursos de formação continuada, dentre eles, o GDE.

Eu sou da Bahia [...] meu pai também é altamente machista [...]. Quando fiz 18 anos, eu não podia nada, porque eu era mulher; meus irmãos podiam tudo, meus primos podiam tudo, eu não podia nada. É, e aí, com 18 anos resolvi fazer, ser jovem. Comecei a namorar e virou uma guerra e a família começou a dizer que eu iria ser vagabunda, que eu iria arrumar filho, que eu iria ser puta e tudo. Enfim, resolvi e disse que estava indo embora. Foi uma loucura que eu fiz que acabou dando certo [...]. Quando eu optei por fazer letras, até a escolha do curso acaba te influenciando, porque eu tinha que fazer curso de mulher. Eu não tinha noção nenhuma de gênero quando eu comecei a dar aula. Quando entrei na Prefeitura de [...] na EJA, eu queria estudar e comecei com a questão etnicorracial, porque estava mais em alta, comecei fazer o curso de etnicorracial e o GDE também.

Elas contam muito sobre suas histórias pessoais, como sentiam a opressão de gênero (apesar de não usarem esse termo) nessas experiências e como o curso em uma faculdade ou cursos de formação continuada, como o GDE, podem atuar para provocar maior conscientização de seu lugar no mundo e papel como professora nessa ação de desnaturalização. Assim, o curso GDE foi um instrumento que, segundo as participantes do grupo focal, fortaleceu enormemente as suas possibilidades de ação na escola. Nesse sentido, podemos considerar que a formação realizada por meio do GDE exerce uma função bastante importante no sentido de fomentar a abertura de brechas nas cunhagens de gênero e diversidade sexual (fixação de papéis sexuais, heteronormatividade, naturalização das hierarquias e dissimetrias, culpabilização da vítima em caso de violência sexual etc.) e possibilita as essas professoras provocar vazamentos, construindo *habitus* de gênero que se contrapõem aos *habitus* legitimados socialmente como naturais.

Ainda que esse seja um processo que apresenta discontinuidades, pois as ações das professoras são geradas em um contexto de “[...] disputas de poder por legitimidade” (VIANNA; UNBEHAUM, 2016, p. 106), no espaço escolar, não se pode negar que a formação constituída pelo GDE provocou deslocamentos nas ações das professoras. Isso ocorre principalmente pelo fortalecimento gerado pelos investimentos dos últimos anos em formações continuadas que buscavam sanar a ausência das discussões sobre gênero e

diversidade sexual nas formações iniciais de professoras. No entanto, também é preciso sopesar que somente a formação não é suficiente para provocar mudanças substanciais nas ações das professoras, visto que as condições de trabalho afetam de maneira crucial a organização do fazer docente na escola. Ouvimos das professoras que a falta de tempo e a necessidade de dar conta do conteúdo específico das unidades curriculares são fatores preponderantes para que acabem não realizando ações de gênero mais coletivas.

Finalmente, houve 13 pessoas (23,22% das que abordaram a questão), que afirmaram que o curso GDE foi o motivador para a preocupação em relação à questão de gênero. Interessante pensar que, se não fosse essa oportunidade de realizar o curso, talvez essas professoras não tivessem tido acesso ao debate mais especializado de gênero apresentado pelo curso GDE, já que essas professoras residem em cidades mais interioranas do Espírito Santo. A professora Anemona (2016) afirma que foi o GDE que a despertou para o debate sobre gênero, como se vê:

Não! Foi depois do curso! [...] a gente tem uma preocupação de como lidar, no caso dentro da sala de aula, porque olha a sociedade, né? Como que está. Então tem pessoas que têm uma visão, e assim como a gente lida com isso? Então a gente tem que pesquisar e estudar.

Apesar de um número pequeno, vale destacar que, entre as professoras que disseram que o GDE foi o motivador de sua preocupação, três delas disseram que o interesse em realizar o curso GDE foi inicialmente por causa da carga horária de certificação. No entanto, ao entrarem para fazer o curso, o conhecimento suplantou esse objetivo inicial de obtenção de carga horária para a seleção de DT. A fala das professoras Iris e Rosa, ambas de um mesmo município, são emblemáticas dessa situação:

A gente queria também por certificado, por a gente ser DT. Mas, assim, eu sempre gosto de ir me aperfeiçoando, entendeu? E aí vai ajudar a gente, e é Ufes. E Ufes conta bastante. É uma outra visão [...] a gente sabe que não tem aquela situação do 'comprar' [...] então eu vou fazer [...]. E, dentro da minha sala de aula, tinha muitas divergências [sobre gênero] quando eu estava fazendo o curso. Então, muitas coisas que aqui eu aprendi eu levava para dentro da sala de aula. O que a gente aprendeu, de argumento... Então muita coisa eu aproveitei (ROSA, 2016).

Não, não havia desejo antes, não! Eu me interessei pelo título, Gênero e Diversidade e Sexualidade na Escola. O título foi atraente e pelo fato mesmo de adquirir um certificado, essa foi a intenção. Mas foi muito proveitoso [...]. E o que me motivou a fazer é o que muitos e muitos fazem. E simplesmente no momento eu vim com essa intuição, atrás de conhecimento e de um certificado que nós realmente precisamos, porque somos DTs. Mas o conhecimento foi de extrema importância (IRIS, 2016).

À exceção de duas pessoas que não abordaram esse assunto, todas os/as demais participantes do grupo focal (54 pessoas) disseram que o GDE fortaleceu sua formação. A professora Edelvais (2016) demonstrou isso da seguinte forma:

Sim, eu acho que [o curso] foi muito importante para a gente nesse início, de começar a discutir o que é orientação, o que é identidade, em quem a gente vai se fortalecer para pensar feminismo. Aonde a gente vai ter leitura para pensar movimentos sexistas. Foi como o polo [do município] falou, o curso de Psicologia é importante para a gente pensar a formação do sujeito, mas ele não é completo no sentido de nos dar essa base para discutir. E hoje a gente vai construindo isso devagarinho nesse percurso e vai vendo que eu vou por esse caminho [...] eu acho que fortalece bastante [...] e depois que eu fui para a escola. E aí, na escola, depois do curso, foi que eu comecei a trabalhar mais forte nesse sentido de discutir gênero, de discutir questões ligadas às mulheres.

A professora Magnólia (2016) também falou de forma bastante positiva sobre o GDE:

Me sinto mais fortalecida, o curso me reeducou [...]. E o curso me ajudou muito porque hoje eu tenho alunos e alunas que, no vocabulário chulo, o menino saiu do armário, a menina também [...]. Quando a menina fala que ela convive com o mesmo sexo e fala para você, através do curso eu aprendi a me posicionar e aprendi a respeitar o ponto de vista da menina, do aluno e da aluna, e eu já sei resolver determinadas situações [...]. Aí têm as perguntas e eu não sabia como responder, e também determinados colegas na escola com quem a gente trabalha também junto e você também não sabe lidar com aquela pessoa, lidar com o outro. E aí eu achei que o curso me ensinou muito. Hoje eu tenho um novo olhar, me posiciono no meu ponto de vista e sei respeitar.

Reafirmando as mudanças e o fortalecimento provocados pela participação no curso GDE, a professora Zínia, de São Mateus, disse o seguinte: “Antes do curso eu poderia olhar aquele menino brincando de boneca e achar que não era certo aquilo. Epa! Pera aí, essa criança está brincando com uma boneca! Só que, depois do curso GDE, eu mudei a minha visão em relação a isso”. A professora confirma o fortalecimento que o curso GDE trouxe para sua atuação na escola e também para sua vida pessoal, como se vê:

[...] o curso para mim, na época, me emocionou muito. Eu acho que... Não sei se foi por causa da gravidez, mas hoje, se eu voltar lá em 2011/2012, eu percebo que ele foi muito gratificante para mim. Não só vida de escola como a vida pessoal, do dia a dia, enquanto família e enquanto mãe, com outro olhar. Hoje, se eu me deparar com essa situação, eu sou um ser pensante diferente.[...]. Quando você tá lá trabalhando e acontece algo, você fala assim: ‘Lá no curso de Gênero e Diversidade na Escola foi falado isso’. Então é muito gratificante você fazer um curso assim e você levar para dentro da sua escola esse conhecimento. [...] Porque, como eu disse, me motivou e me trouxe muito conhecimento também para a minha vida ali, como mãe, como eu disse. Como mulher. Não só o lado da escola, mas sim para o todo. A minha preparação foi outra, hoje eu tenho uma outra forma de pensar.

Diante do exposto, vimos que a maioria das professoras afirmam que a emergência da preocupação (como sensibilização ao tema) ocorreu antes da realização do curso. No entanto, esclarecem também que foi a partir da formação de gênero que se sentiram mais potentes e fortalecidas em lidar com o tema na escola, apesar de ainda indicarem dificuldades na sua concretização. Fundamentalmente, parece que esse é um processo sempre em construção.

Após a análise realizada, nossa próxima tarefa foi buscar entender a potencialidade dessa preocupação. O que essa preocupação pode gerar ou não. É o que nos propusemos analisar a seguir.

5.3 OS MOVIMENTOS DAS PROFESSORAS E O *HABITUS* DE GÊNERO NAS ESCOLAS: O QUE AS AÇÕES DAS PROFESSORAS ANUNCIAM?

A questão principal que moveu este estudo foi compreender os movimentos das professoras em face às políticas de gênero e saber em que medida a discussão de gênero se expressa nas ações realizadas pelas professoras, de maneira que se possa falar na existência de uma questão e/ou um movimento pedagógico de gênero nas escolas. Nessa busca, tivemos a companhia dos escritos de Touraine (2011), quando afirma que o movimento feminista dessa geração não forma um movimento com objetivos ao mesmo tempo políticos e econômicos, mas também não limita seus objetivos e suas ações ao campo da vida privada. Por isso, para o autor,

Faz-se necessário procurar na ordem cultural, mais do que na sociedade e em suas organizações, o sentido de um movimento que, por recusar-se a toda organização em moldes políticos, não exerce uma influência que atinja um grande número de mulheres, embora influencie suas condutas e, conseqüentemente, transforme o ‘espírito do tempo’ de nossas sociedades, em muitas regiões do mundo” (TOURAINÉ, 2011, p. 110).

O autor acrescenta que os pensamentos e as ações das mulheres devem ser considerados no seu alcance histórico, e não mais como um processo de formação da personalidade individual. O autor então se questiona: “Mas qual é o sentido dessa consciência de si e por que temos evocado a possibilidade de que ela venha a suscitar uma ação coletiva?” (p. 110) Poderia ser o fato de as mulheres quererem libertar sua vida pessoal? Para Touraine, essa resposta não é aceitável, pois ela coloca de lado o essencial:

[...] se as mulheres não sonham mais com uma ação coletiva, elas, no entanto, estão conscientes de que as transformações ocorridas em suas vidas têm um sentido coletivo, transformaram a vida de todas – e mesmo daquelas que eram indiferentes ao movimento feminista. Essa consciência não se reduz a uma simples vontade de libertação (TOURAINÉ, 2011, P. 110).

Touraine (1994) fala de um ator/atriz combatente, engajado e crítico, sem buscar traçar para eles/elas um estatuto de pleno construtor da realidade, pois ora suas potencialidades estão afloradas, ora são maleáveis e flexíveis, mas um/a ator/atriz sempre inserido/a nas articulações sociais. Noção que nos parece bastante em consonância com as ações das professoras que participaram desta pesquisa: ora adotando uma ação mais engajada e de enfrentamento evidente, ora uma ação mais flexível e de enfrentamento silencioso.

Nossa primeira escuta para tentar compreender as ações das professoras foi por meio do *survey*. Nele, em uma questão na qual as respondentes poderiam apontar até três variáveis como resposta, perguntamos sobre as ações relacionadas com gênero e diversidade sexual que as professoras realizaram na escola após terem concluído o curso GDE. Das respondentes 78% responderam realizar alguma ação, e 22% não desenvolveram atividades que tratassem da temática gênero. Dentre as respondentes que disseram realizar alguma atividade¹¹² constatamos que 56,7% disseram ter realizado aulas que buscavam articular os conteúdos da disciplina que leciona com as questões de gênero; 26,8% afirmaram ter realizado planejamento e implementação de projetos, de forma coletiva, que tratassem da temática gênero; 18,1% declararam ter realizado planejamento e implementação de projetos, de forma individual, que tratassem da temática gênero; 18,1% afirmaram terem realizado planejamento e implementação de projetos extraclasse; houve ainda 9,4% que realizaram projetos individuais ou coletivos que foram parcialmente implementados. Interessante destacar que 3,9% disseram ter criado grupos de estudo.

Esses dados foram confirmados pelo grupo focal. No entanto, percebemos que um percentual maior de professoras afirmou realizar ações (e as descreveram) no cotidiano de suas aulas de forma articulada aos conteúdos e, principalmente, a partir das demandas emergidas desse cotidiano. Isso talvez tenha ocorrido pelo diálogo com o grupo e o estímulo das mediadoras para que “buscassem nas memórias” as ações realizadas, o que foi possibilitado pela técnica do grupo focal. Das 56 participantes do grupo focal, 47 professoras (83,93%) disseram realizar ações de gênero¹¹³ nas escolas. Dessas pessoas, apenas duas não apresentaram exemplos de como realizaram essas ações. Do total de participantes do grupo focal, somente três disseram não ter realizado ação depois do curso GDE e quatro não abordaram a questão.

Como visto, pelo retorno obtido por meio do *survey*, 22% das respondentes afirmaram não ter realizado atividades que tratassem da temática gênero na escola. No grupo focal, esse percentual foi menor, apenas 5,35%. Se considerarmos que quem não abordou o assunto o fez por constrangimento de assumir que não realizou atividade, o que é possível, 4,28% teriam, hipoteticamente, deixado de desenvolver atividades. Ainda assim, seria um percentual bem menor. Nesse sentido, no *survey*, teríamos 78%, e no grupo focal um

¹¹² Nessa questão, os/as respondentes poderiam indicar até três variáveis.

¹¹³ Chamamos de ação de gênero na escola qualquer ação que considerasse um recorte de gênero ao ser realizada, como: debates em sala de aula a partir de alguma situação que emergiu como demanda de gênero, por exemplo, o uso de brinquedos por meninos e meninas; aulas com conteúdo articulado às questões de gênero; palestras com a comunidade escolar; projetos; planejamentos etc.

percentual de 85,72% de professoras que afirmam ter realizado alguma atividade, como aulas com conteúdos da disciplina articulados à questão de gênero, planejamentos e implementação de projetos com essa temática, atividades extraclasse com a temática de gênero, projetos individuais por disciplinas etc. Esses são números que não podem ser desprezados.

Por muito tempo, e ainda hoje, falamos muito do que não ocorria e do que não ocorre nas escolas em relação à questão de gênero. Denunciamos preconceitos, manutenção e fortalecimento de estereótipos de gênero, discriminações. É evidente que é necessário ainda hoje fazermos essas ações que se colocam no campo das ações militantes de gênero. No entanto, é muito importante também falarmos dos avanços e deslocamentos que essas denúncias realizadas pelos movimentos feministas e por professoras organizados em movimentos, ou mesmo de forma individual, provocaram. Percebemos em nossa pesquisa justamente isto: algo está acontecendo de diferente nas escolas e precisamos apreender esse processo.

Nesse sentido, buscamos identificar, nas práticas que as professoras afirmam realizar, ações pedagógicas de gênero que trazem esse sentido coletivo de transformação e explicitam como isso exerce influência nas condutas escolares e, conseqüentemente, contribuem para transformar o “espírito do tempo” de nossas sociedades (TOURAINÉ, 2011) e para provocar vazamentos no *habitus* de gênero (McNAY, 1999; ADKINS, 2003; McLEOD, 2005; ALMEIDA, 1997; RAMIRES NETO, 2006; SETTON; VIANNA, 2014).

Consideramos que o campo educacional e, mais precisamente, as ações realizadas nas escolas são fundamentais nesse processo. Nesse sentido, buscamos compreender também o quanto dessas ações são percebidas e relacionadas com a existência de políticas públicas de gênero e com movimentos sociais de mulheres e feministas.

Ao analisar os diálogos que as professoras realizaram por meio do grupo focal e as respostas obtidas pelo *survey*, percebemos pelo menos três características mais presentes nas suas ações. Organizamos essas características como unidades de agrupamento de dados denominadas de otimista-articulada, silenciosa-individual e pessimista-impotente. Tomamos essas características de forma relacional, portanto não essencializadas e focadas em si mesmas. Assim, é possível constatar, às vezes, a presença da característica otimista-articulada e da silenciosa-individual em uma mesma ação realizada, ou da silenciosa-individual e da pessimista-impotente. As características organizadas em unidades de agrupamento de dados são um recurso técnico utilizado para melhor compreensão da

realidade empírica estudada, portanto não permitem fazer generalizações para todas as professoras do Estado do Espírito Santo.

5.3.1 A ação otimista-articulista: produzindo vazamentos e resistindo às cunhagens de gênero

A professora que assume uma ação otimista-articulista é aquela que acredita que sua ação provoca mudanças sobre a realidade, e que assumir uma autorresponsabilidade e uma responsabilidade compartilhada e coletiva sobre os fatos pode gerar transformações sociais de gênero. Além disso, ela acredita na articulação com outras professoras, com movimentos sociais, com instituições, com a comunidade escolar, dentre outros atores sociais, como uma possibilidade de construção mais democrática e mais frutífera dessas ações. Nesse sentido, busca realizar ações articuladas, apesar das dificuldades que isso representa diante da atual organização do trabalho docente que, na maioria das vezes, não possibilita o tempo necessário para se planejar conjuntamente ou realizar a formação pedagógica continuada em gênero, o que acaba resultando em formações muito esporádicas e somente para poucas professoras.

Entre as participantes do grupo focal, identificamos 26 (46,43%) professoras que apresentam de forma mais emblemática essas características. No *survey*, essa identificação foi mais difusa pela característica fechada das suas questões, mas consideramos as seguintes respostas como constituintes dessa unidade de agrupamento de dados: 26,8% afirmaram ter realizado planejamento e implementação de projetos, de forma coletiva, que tratavam da temática gênero; 18,1% disseram ter realizado planejamento e implementação de projetos extraclasse; e 9,4% afirmaram ter realizado projetos individuais ou coletivos¹¹⁴ que foram parcialmente implementados. Finalmente, 3,9% informaram ter criado grupos de estudo. Entendemos que o fato de terem realizado ação coletiva e de forma articulada com diversos atores/atrizes é que demarca a aproximação com essa unidade de agrupamento de dados.

Nesse tipo de ação, entendemos que a indicação de realização das atividades de gênero nas escolas é, em si, um vazamento ao *habitus* de gênero, visto que esse era um tema muito pouco debatido nas escolas há poucos anos, antes da virada do século XXI. Os dados da pesquisa indicam que a empatia das professoras (RIZZATO, 2013) com as questões de gênero, vividas pessoalmente ou no âmbito profissional com seus/suas estudantes, é um fator significativo no estímulo à realização de ações que provocam vazamentos no *habitus*

¹¹⁴ Nesse grupo consideramos as ações coletivas como constitutivas da ação otimista-articulista.

de gênero. Entretanto, não há evidência de uma relação significativa entre o fato de a professora já se preocupar com a questão de gênero antes de ter realizado o GDE e a implementação de ações de gênero na escola. Quando cruzamos os dados obtidos no grupo focal, verificamos que, entre as professoras que afirmaram ter sido o GDE o responsável por passarem a se preocupar com a discussão de gênero, a exceção de duas que não abordam o tema, todas disseram que realizam ações de gênero na escola.

As professoras, inclusive as que já se preocupavam com as questões de gênero antes de realizar o GDE, afirmaram que os cursos de formação, como GDE, GPP-GR, EDC, dentre outros, oriundos das políticas públicas federais, estadual e municipais, foram fundamentais para que suas ações fossem mais bem qualificadas. Quando questionadas, no *survey*, sobre possíveis alterações significativas em sua formação e em sua prática pedagógica, provocadas pelas políticas de gênero implementadas pelo Governo Federal (como o GDE, formações continuadas etc.), 60,6% das respondentes afirmaram que houve alteração e 39,4% disseram não perceber alterações significativas.

As respondentes que indicaram que houve alterações em sua formação e prática, apontaram as seguintes mudanças: melhor fundamentação teórica/formação/conhecimento (29 indicações); mudanças em relação às ações na escola, como na mediação de conflitos, nos planejamentos de aula, na manifestação e transmissão – as/aos estudantes – de respeito na escola (22 indicações); mudança de postura com referência ao tratamento das diferenças e convivência com as pessoas, maior respeito (16 indicações); e mudança na forma de pensar, um novo olhar para a temática e maior conscientização (14 indicações).

Num segundo momento, também por meio do *survey*, questionadas sobre possíveis alterações significativas em sua formação e em sua prática pedagógica, provocadas pelas políticas de gênero implementadas, agora pelo Governo Estadual (como formações continuadas etc.), a percepção sobre possíveis alterações se apresenta menor, se comparada com a percepção em relação às alterações provocadas pelas políticas implementadas pelo Governo Federal. Apenas 44,9% dos respondentes afirmaram que houve alteração e 55,1% informaram não observar alterações significativas.

Talvez essa percepção expresse o fato de que, nos últimos anos, as professoras viram prosperar as formações continuadas no formato de cursos de 180 horas, ofertadas pelo Governo Federal em convênio com os municípios e o Estado. Esse formato mais alongado dos cursos proporcionados pelo Governo Federal distoa das palestras ou ações mais aligeiradas propostas pelo Estado do Espírito Santo, em relação à política de gênero nos

últimos anos. Durante os grupos focais, as professoras evidenciaram que o alcance das ações da Sedu era mais restrito.

Interessante destacar que, em suas respostas ao grupo focal, quando questionadas sobre as alterações provocadas pelo GDE (aqui nos restringimos a apontar o GDE), as respondentes foram muito mais otimistas sobre essas alterações. Das 56 participantes do grupo focal, 52 (92,85%) afirmaram que se sentem mais fortalecidas depois da realização do curso e duas não abordaram a questão. As professoras se referem ao fortalecimento no âmbito pessoal e também profissional.

Quando perguntadas que mudanças puderam notar depois de realizarem o curso GDE, as professoras (71,43%)¹¹⁵ indicaram mudança na forma de olhar e tratar as diferenças na escola, na reflexão mais profunda sobre as questões de gênero, no tratamento do currículo etc. A professora Mimosa (2016), por exemplo, disse que: “[...] depois do curso, a gente começa a ver as coisas de outra forma”. As professoras indicaram também mudanças percebidas sobre as atitudes e ações de seus estudantes: na maneira de falar dos meninos e meninas, no tratamento mais respeitoso entre estudantes de sexos diferentes, no empoderamento dos discentes, na organização política dos/as estudantes por meio da formação de movimentos de meninas/mulheres e meninas/mulheres negras, de LGBTI, dentro da escola, dentre outras.

Nessa produção de vazamentos no *habitus* de gênero, além dos cursos que acreditamos ter colaborado para a formação docente em gênero, é importante considerar também outros fatores. A temática gênero ganhou uma proporção importante nas mídias (televisiva, *internet* etc.), em que pesem nossas críticas a alguns programas pelo esvaziamento da temática que às vezes proporcionam. Ainda assim, principalmente nas redes sociais, a diversidade de grupos e *funpage* que foram criados e que discutem e divulgam as discussões de gênero têm servido para estimular a visibilidade da temática. Conseqüentemente, a questão de gênero tem se tornado um assunto discutido por escolares e, portanto, presente na escola. Com isso, torna-se também passível de ser tratado na escola, mesmo que existam dificuldades quanto à sua implementação com um trato pedagógico e sistemático. Não raro, a discussão de gênero têm causado também reações de

¹¹⁵ Das 56 professoras, 16 professoras não abordaram a questão durante o grupo focal. Nesse sentido, não é possível afirmar quais dentre essas professoras perceberam mudanças e quais não perceberam.

questionamento ao movimento feminista ou ações que denunciam o machismo e sexismo presentes nas próprias redes.

Também é necessário destacar a influência do crescimento das discussões de gênero nas universidades, fomentadas em grande medida pelos grupos de estudos e pesquisas em gênero e sexualidade. Em sua tese de doutorado, Sandra Unbehaum (2014) aponta um crescimento no número de grupos de pesquisas, na área da educação, que foram registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq a partir de 1992, quando esse Diretório foi criado. Em 1993, o CNPq contava com 201 grupos de pesquisa e, em 2010, já eram 2.236 grupos. Esse movimento acadêmico-científico, além de demonstrar um aumento de grupos na área da educação, expressa também o crescimento dos grupos que pesquisam gênero, que apresentam picos de crescimento entre os anos de 2008 e 2012. Unbehaum (2014) citou em sua tese a existência de 221 grupos que pesquisam gênero.

Assim, esse crescimento na institucionalização dos grupos demonstra a consolidação do campo de estudos de gênero e o conseqüente aumento dos debates nas universidades que acabam perpassando a formação docente mesmo em ambientes extraformação inicial como: formações ofertadas pelas prefeituras, formações por ocorrência de discussão dos currículos, congressos, seminários, palestras etc. A práxis pedagógica, nesse sentido, também é afetada, ainda que movida por um processo reflexivo lento e complexo (BOURDIEU, 2005; McNAY, 1999).

No entanto, essa parece não ser uma tarefa fácil, pois, para a maioria das respondentes do grupo focal (66, 07%), realizar alguma ação com a temática gênero gera algum tipo de tensão, seja com as famílias, seja com as demais “colegas” professoras, seja com estudantes, normalmente ocorridas por questões de intolerância, de religiosidade ou de ideologia.

Apesar de a maioria ter apontado tensões na discussão da temática, surpreendeu-nos a fala da professora Camélia (2016), durante o debate estabelecido no grupo focal no município de Itarana. Ao ser questionada se considerava que o debate sobre gênero já estava presente na escola, respondeu de forma otimista que sim e esclareceu que gênero é um debate “Aberto! Fácil de lidar”, no que foi acompanhada pelas demais professoras presentes, por meio de acenos positivos de cabeça. A professora Camélia (2016) explicou que tem facilidade de lidar com essa temática, talvez pelo fato de a sua escola ser a maior do município e por ser composta por um grupo de jovens professoras. Nesse sentido, disse: “Então é fácil colocar [a temática de gênero] no grupo, discutir, obter participação e envolvimento”.

Acreditamos que essa maior facilidade em lidar com o tema no município de Itarana, para além da questão etária, deve-se ao fato de que as professoras desse município tiveram uma grande participação na realização do curso GDE, tanto na primeira oferta, quando realizaram o curso no município-polo de Santa Teresa, quanto na segunda, no município-polo de Colatina. Isso pode ter influenciado para que se tenha no município um número maior de professoras com formação em gênero. A título de confirmação desse diferencial existente no município de Itarana, é o fato de que as professoras dessa localidade foram as que cumpriram de forma mais ágil e qualificada as atividades propostas, como cumprimento das 16 horas realizadas a distância nos seminários para coleta de dados desta pesquisa, no município. A atividade constituía em realizar alguma ação que tratasse pedagogicamente da questão de gênero, em suas salas de aula ou, coletivamente, na escola.

A professora Camélia (2016), acompanhada pelas demais participantes do grupo focal, também explicou como o planejamento coletivo se materializa em sala de aula, na sua escola: “A gente trabalha e a gente promove esses eventos, [...] quando as meninas realizam, que é do primeiro ao quinto, é mais voltado para a gente estar falando nas séries iniciais”. Disse ainda que, além dos eventos, trabalham a temática,

[...] principalmente em conteúdo, porque elas trabalham aquela sequência didática, um assunto gera e é interligado ao outro. Aí promove com certeza na roda de conversa, porque geralmente quando se começa um conteúdo, qualquer que seja o tema gerador, é promovido um debate, uma discussão, uma roda de conversa especificamente. O questionamento primeiro, proporcionando uma oralidade, a participação deles (CAMÉLIA, 2016).

É importante destacar que o trabalho articulado coletivo e democraticamente por meio de planejamento é apresentado como uma forma de diminuir as tensões entre professoras, no que tange à discussão de gênero na escola. A respeito da existência de tensões na escola em que trabalha, a professora Açucena, do município de Vitória, afirmou: “Não [há tensões], das professoras, não! Quando você faz um trabalho mais articulado, uma proposta mais interdisciplinar, bem ‘amarradinha’ com os professores, você não tem esse problema, não”.

Como dito, algumas características das unidades de agrupamento dos dados se apresentam com atravessamentos. É o que podemos perceber na fala da professora Nolina. O que, à primeira vista, pareceria apenas um trabalho “silencioso-individual”, mostra-se de forma mais otimista-articulista quando a professora fala da importância da conquista do tempo para o planejamento coletivo no município onde trabalha, para que consigam tratar das temáticas de forma mais articulada. Assim, inicialmente perguntada se trabalhava com as questões de gênero, fez a seguinte afirmação:

Então, eu, na medida do possível, com a faixa etária que eu trabalho [...], eu tento trabalhar isso dentro da minha sala, com a minha turma de dois anos, nessas questões [de gênero]. Trabalho o projeto 'Eu', que eu acho assim, fundamental na identidade da criança, mas são projetos que é no meu mundinho fechado ali, com meus 13 alunos (NOLINA, 2016).

No entanto, quando provocada pela mediadora do grupo focal a narrar como era o seu trabalho na escola para além do que chamou de seu “mundinho”, se havia possibilidade de troca de ideias sobre gênero e se havia planejamento coletivo sobre a temática, percebemos que havia mais na sua ação do que o inicialmente afirmado. Ela respondeu o seguinte:

Ah, de planejamento? Sim! Agora que a gente conseguiu um terço do nosso planejamento, tão esperado, graças a Deus, esse ano a gente tem. Então, agora dá para gente se comunicar melhor nos nossos planejamentos. Então, o meu planejamento com os meus colegas da turma de dois anos, a gente tenta trabalhar essas questões [de gênero], né? E como outras também (NOLINA, 2016).

O planejamento coletivo é muito importante para a possibilidade de se estabelecer alguma articulação no que diz respeito ao trabalho docente. Das falas que emergiram no grupo focal, percebemos que a realização de ações pedagógicas de gênero tende a ser mais evidente e frequente nas escolas onde há tempo reservado para planejamento coletivo. O Ifes é exemplo disso, como veremos mais adiante.

A fala inicial da professora Nolina (2016) também expressa algo que notamos em diversos diálogos com professoras que trabalham com a educação infantil. Por um lado, expõe uma dificuldade de implementar atividades para esse nível (veja a expressão “na medida do possível”). Parece que, para as professoras, quanto menores são os estudantes, maiores são os problemas na abordagem pedagógica dessas temáticas, por uma dificuldade de formação específica para tratar com essa fase ou mesmo devido ao cuidado propriamente dito de tratar dessa temática principalmente com crianças. Por outro, vê nessa etapa do desenvolvimento humano um tempo privilegiado para realizar alguma intervenção que se direcione à desnaturalização de gênero. Como nos disse a professora Begônia (2016): “[...] como é importante trabalhar com os alunos pequenininhos, que é a base. Como é mais fácil começar de pequenos [...]”.

Dessas abordagens, duas questões se evidenciam: a primeira é a ideia de que começar mais cedo com um trato mais sistemático de gênero parece importante para alguns deles/as pois alegam que, nessa fase, os/as pequenos/as ainda não têm uma identidade binária e estereotipada de gênero tão consolidada; a segunda, porque, mesmo tendo uma visão binária e estereotipada, é mais fácil lidar com os/as pequenos/as, pois eles/elas não tem uma argumentação tão consolidada sobre gênero constituída como “arbitrário cultural” como

as pessoas adultas, o que tornaria mais fácil uma ação de desnaturalização dos estereótipos de gênero.

Encontramos uma organização mais bem estruturada em algumas escolas em relação, ao que chamamos de movimento pedagógico de gênero. O Ifes de Linhares e São Mateus são exemplo disso. Sobre a experiência no Ifes de Linhares que tem, inclusive, uma Comissão de Gênero e Sexualidade, percebemos duas professoras mais à frente dessa organização. Mas, ao mesmo tempo, há toda uma organização que parte também de estudantes. Segundo a professora Gerbera (2016), há grupos organizados “[...] de meninas mulheres de cabelo cacheado que se chama Encacheou. Nós temos o Colorifes que é um movimento social LGBT¹¹⁶, fora outros grupos que vão se formando e fortalecendo esse discurso”.

Sobre as ações de gênero nessa escola, a professora Edelvais (2016) citou, como exemplo, o “Movimento sobre sexualidade e gênero” realizado na escola, aos sábados letivos, devido à reposição da greve realizada pelos Ifes no Espírito Santo no ano de 2015. Edelvais disse de forma pormenorizada:

Esse ano mesmo, quando a gente fez no sábado letivo, o movimento sobre sexualidade e gênero lá na escola [...], a gente organiza eventos onde os estudantes desenvolvem o trabalho e, nesse caso, foi parecido com feira de ciências. Nós juntamos duas turmas de segundo ano e eles tinham o tema de mídia e sexo. Eles construíram uma sala toda interativa para construir isso, e aí duas turmas do terceiro ano ficaram com políticas públicas e gênero, feminino, masculino, transexual, bissexual... Enfim, isso foi bem importante para eles começarem a discutir e pensar da onde as coisas vem, porque você...o que a gente quer.

Esse movimento acabou gerando um debate sobre homossexualidade e uso dos banheiros. Emergiram falas como: “Agora todos os meninos irão dizer que são homossexuais para entrar no banheiro das meninas!”. Assim, segundo a professora Edelvais, “[...] diante da grandiosidade do debate pensaram: “Olha, gente, que tal a Comissão do Gênero e Sexualidade se preparar? Porque vai vir bomba. A gente vai ouvir uma semana depois do evento ainda críticas, mas o evento vai ficar bom”. Mesmo com a possibilidade de existência de uma grande tensão, a professora diz que o grupo apostou na ideia. Os conflitos surgiram de forma sutil, com questões que normalmente não eram feitas na realização de outros eventos, como: “Vocês vão chamar os pais? Vamos convidar os pais pra esses eventos?”. A professora Edelvais, no entanto, retrucava: “ Nos outros eventos os pais são convidados? Por que os pais têm que vir para esses eventos?”.

¹¹⁶ A sigla LGBT significa Lésbicas, *Gays*, Bissexuais e Travestis. Atualmente outras siglas surgiram para incluir outras manifestações de gênero. Podemos encontrar também a sigla LGBTTT que significa Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros. Internacionalmente, a sigla mais utilizada é LGBTI, que engloba as pessoas intersex.

Segundo Edelvais (2016), na semana anterior ao evento prepararam, conforme a cartilha sobre HIV do Ministério da Saúde,¹¹⁷ uma árvore do prazer na qual escreveram “[...] os prazeres, os riscos e coisas para prevenir os riscos [...]” (EDELVAIS, 2016) e penduraram em um mural da escola. Nessa árvore, explicavam várias questões sobre sexo seguro. Isso gerou tensão entre algumas professoras da escola. De acordo com Edelvais as professoras paravam e falavam assim: “O que é isso? Vocês estão ensinando para os estudantes o que é meia nove, o que é gato bola? Vocês estão ensinando isso na escola, isso é um absurdo!” De outro lado, a professora Edelvais, apoiada pelas demais colegas à frente da atividade, dizia assim: “Vocês acham que os nossos estudantes não sabem o que significa isso?”.

Em relação à atividade desenvolvida pelos/as estudantes, uma das turmas trabalhou a partir da ideia de um cabaré. Então, preparou uma sala representando um cabaré para discutir as DSTs¹¹⁸ e gravidez na adolescência. Na apresentação, buscaram apresentar o cabaré trazendo para o debate “A questão da prostituição como o lugar que está empoderado, para dizer sobre a DST. E aí a preocupação das próprias meninas com qual roupa que elas vão. Essas roupas são permitidas na escola?” (EDELVAIS, 2016).

A ação proposta nessa escola parece ter sido bastante ampla e tratou de diversos assuntos que normalmente são polêmicos na escola. O mais interessante é que esse grupo de professoras não se sentiu constrangido em fazê-lo. Essa é uma característica desse grupo otimista-articulista: superar os conflitos pela ação e diálogo. Além disso, ao realizar esse tipo de ação na escola, as professoras e os/as estudantes estimulam a reflexividade que é fundamental para provocar desajustamentos entre as disposições comuns ao campo educacional e o *habitus* de gênero das pessoas envolvidas nesses diálogos (BOURBIEU, 2005; McLEOD, 2005; McNAY, 1999; SETTON, 2002).

Ainda nessa mesma escola, as professoras combinaram realizar reuniões com as turmas por turno. As professoras que ficaram responsáveis pela reunião com uma turma de segundo ano perceberam uma situação de machismo na relação de um casal de namorados e que isso se repetia em muitas outras relações de namoro das adolescentes na escola. Sobre o encaminhamento das ações definidas, a professora Edelvais (2016) narrou o seguinte:

E a gente trouxe isso para as reuniões. Não estavam todos os professores, mas acho que estavam uns seis mais ou menos. E aí a professora de Filosofia [que veio do Ifes de Linhares], ela discute muito feminismo e ela trouxe uma experiência no sentido de integrar as práticas, no sentido de integralizar o currículo. E aí ela foi

¹¹⁷ A professora fala de uma cartilha sobre o Vírus da Imunodeficiência Humana (*Human Immunodeficiency Virus – HIV*) produzida pelo Ministério da Saúde e que se encontra disponível na *internet*.

¹¹⁸ Doenças Sexualmente Transmissíveis.

dando algumas dicas para os professores de Física e de Química. E o professor de Química já trabalhava isso, porque ele fez um discurso que achava que não é tão válido trabalhar só o [tema] feminismo na época e que a gente deveria fazer um movimento sobre, e aí todo mundo concordou. E o que ele faz é sempre trazer cientistas mulheres, e aí eles colocaram tanto ele tanto o professor de Física. O que acontece é que muitas descobertas e invenções foram feitas pelas mulheres, e isso não foi registrado, porque existia a questão que ia para o nome dos maridos e tal, e eles já vinham discutindo isso. Então, a gente foi tentando alinhar naquela reunião que era menor, para a gente discutir isso durante todo o ano, como poderia ser feito isso, integrando aquelas disciplinas, porque a gente às vezes se identifica, porque tem um professor que ainda não descobriu qual o caminho, qual o percurso que ele vai seguir para trabalhar, e aí os outros professores foram dando sugestões e pensando juntos. E aí foi bem interessante quando o professor de Química trouxe isso, de já ter dito isso para o estudante dele [...] a gente conseguiu discutir e pensar como é isso na teoria e realmente como é isso na prática.

Na narrativa anterior, podemos notar como as ações cotidianas das professoras podem ser potentes em provocar vazamentos naquilo que está cunhado historicamente como uma verdade ou que sofreu apagamento. Essas cunhagens que invisibilizam ou esses apagamentos criam um *habitus* de gênero calcado no entendimento de que as mulheres estiveram restritas ao âmbito do espaço doméstico. Quando isso é questionado, um outro *habitus* pode ser gradativamente construído: as mulheres também fizeram e são capazes de fazer ciência.

A professora Edelvais (2016) lembrou ainda a importância que esse trabalho coletivo e articulado pelas/com todas as disciplinas e professoras tem para a formação do próprio grupo e para a possibilidade de esse momento ser aquele que vai tocar as professoras para se sensibilizarem sobre a temática. A professora continuou sua narrativa como segue:

Eu acho que, quando a gente traz isso...essas relações, às vezes o professor que talvez não foi tocado, dele perceber que aquilo está acontecendo no espaço escolar, e aquilo pode acontecer com alguém que é próximo a ele. De pensar como a gente está reproduzindo as relações machistas e está colocando as meninas em uma situação de submissão. Que tem que aceitar uma relação, que talvez é um caminho que a gente encontrou para tocar esses que ainda não foram tocados.

Algumas escolas, nas quais as pesquisadas trabalham, além de ter uma articulação interna, conseguem se organizar com outras escolas, inclusive de municípios distintos. Essa articulação ocorre na realização das atividades pedagógicas, mas também como uma atividade militante dos grupos que funcionam na escola. As narrativas apresentadas indicam a existência de uma articulação muito forte das professoras dessa escola e seus pares quanto à questão de gênero e isso se estende à comunidade e a outras escolas dos municípios vizinhos.

Para Touraine (1998, p.37), o ator ou atriz social é alguém engajado, que nas relações concretas como as questões de gênero, age no sentido de aumentar sua autonomia, controlar suas condições de trabalho e de existência. Tomando a historicidade e a mudança

como constituintes das relações sociais, entende que é possível os sujeitos se tornarem atores/atrizes e agirem para provocam mudanças de atitudes e de pensamentos. Esse processo, para o autor, gera uma mudança histórica.

Nesses dois *campi* do Ifes, observamos uma ação militante de algumas professoras que nos levam a entendê-las como sujeitos tornadas atrizes de Touraine (1998). Essas professoras, por meio de suas ações, provocam os Ifes de Linhares e São Mateus a desempenhar o papel de centros de formação para toda a região. Essas duas instituições foram citadas, pelas professoras que atuam na região, como instituições que têm exercido essa função. Dois professores sintetizam essas narrativas.

O professor Gerânio,¹¹⁹ que participou do grupo focal de Linhares, falou da importância do apoio do Ifes ao grupo LGBT, constituído pelos/as estudantes e com o qual se articula, pois faz parte do movimento social: “É muito importante para a gente aqui, de Linhares, ter o Ifes. No meu conhecimento [sobre o movimento] LGBT do Espírito Santo é a única escola que [...] divulga um grupo LGBT dentro da escola é a daqui de Linhares [...] é muito importante para nós. Deu muita visibilidade”. E acrescentou sua relação com esse grupo, afirmando o seguinte: “Eu já participei umas três ou quatro vezes de movimento LGBT de grupos de trabalho lá. É muito bacana! Têm uns contra, mas eu sou a favor também e os alunos se sentem melhor”. Pela fala do professor, percebemos que essa participação dele junto aos/as estudantes e vice-versa cria um fortalecimento da luta, na medida em que se sabe que não se está sozinho.

Esse papel de formador e de fomentador dos debates nos municípios dessa região aparece também na fala de outro professor que participou do grupo focal de Conceição da Barra, mas que trabalhava também em uma escola de educação básica do sistema estadual de São Mateus. O professor Lírio, quando abordava a respeito de um debate que haviam realizado em sua escola sobre a violência doméstica, disse que chamaram “O Coletivo lá de Linhares”. O professor falava do Coletivo de Meninas/Mulheres que se organiza no Ifes de Linhares. Ele continua dizendo que “O Ifes de Linhares está com um Coletivo lá, porque o debate lá está mais aflorado, né?”.

As condições de trabalho das docentes do Ifes se diferenciam demasiadamente das condições das docentes das redes estadual e municipais no Espírito Santo, o que propicia uma organização do trabalho diferenciada para a realização de atividades coletivas. No Ifes, há possibilidade de organizar o tempo para o planejamento coletivo, tendo em vista que,

¹¹⁹ Esse professor é um homem *trans*.

normalmente, as professoras são servidoras públicas em dedicação exclusiva ou com 40h em uma mesma escola.

A existência de uma maioria de professoras que trabalham na condição de DT no magistério capixaba, contrariamente, dificulta a organização do trabalho para realizar atividades pedagógicas coletivas e integradas. Nesse contexto, torna-se mais complexo estabelecer relações pedagógicas e afetivas mais profundas com o grupo e também realizar projetos futuros devido à provisoriedade e à instabilidade no emprego. Esse é um fator que afeta profundamente a segurança financeira e psicológica da profissional, que não sabe onde estará ou se estará na rede no ano seguinte. Além disso, mesmo entre as professoras concursadas, o tempo de dedicação ao trabalho docente em uma mesma escola, normalmente, é de, no máximo, 25 horas, o que as obriga a “correr” de uma escola a outra durante um mesmo dia.

Apesar das dificuldades apontadas, o diálogo com o professor Lírio (2016), da rede estadual de ensino, no grupo focal, reforça a ideia de existência de um movimento pedagógico de gênero. O professor narrou que a escola onde trabalha, além de atividades realizadas em articulação com outras escolas, como já apresentado, tem mantido no calendário anual um seminário que trata das questões de gênero e sexualidade. Abaixo o professor abordou como foi a experiência da escola:

No seminário desse ano a gente tentou uma proposta diferente e foi muito bacana! Os outros eram mais palestras, trazer uma psicóloga mais renomada da área, trazer uma pessoa da saúde. Esse ano não, a gente fez várias salas de aula temáticas, passamos duas semanas com caixa de pergunta parada no corredor na escola, para as pessoas, anonimamente, fazerem a pergunta que acham interessante fazer. E aí a gente pegou a caixa, e aí tinham perguntas extremamente sem fundamento, tinham perguntas extremamente preconceituosas, tinha alunos que faziam perguntas só para tentar avacalhar a coisa... Aí a importância foi que a gente teve muita paciência para tentar responder, a gente teve um mural para responder às perguntas, fizemos uma sala temática para responder às questões sobre sexualidade na adolescência, fizemos uma sala temática sobre a questão da homossexualidade também, e aí a gente foi fazendo as salas temáticas (LÍRIO, 2016).

A professora Bardana (2016), também narrando sobre as ações que realiza na escola, afirmou o seguinte:

Sim, durante o curso, nós ganhamos algumas revistas... até da Turma da Mônica, onde eu distribuí essas revistas e como eu trabalho a língua portuguesa dá para eu fazer muita coisa, né?! Trabalhar história em quadrinhos, gênero textual, trabalhar o preconceito, trabalhar tudo, enfim, que ali trata! Os vídeos, inclusive, muitos vídeos.... eu usei. Ensino médio fica fácil trabalhar.

Assim como a maioria das professoras de todos os demais municípios, a professora Bardana afirmou ter autonomia para realizar as atividades. Disse ainda que, quando estava fazendo o GDE, tinha muita gente na escola também realizando o curso, logo ela conseguia

mais facilmente parceria com outras professoras da escola. Disse também que realizam atividades relativas ao Dia Internacional da Mulher, 8 de março:

A escola se movimentou! Isso aconteceu, sim. Eu trabalhei em duas escolas [...] que eu ajudei/participei. Nós fizemos teatros, na outra escola nós fizemos bastante *slides*, colocando a mulher no mercado de trabalho, como que mudou de um século para o outro, como era antigamente, o porquê do 8 de março... que normalmente eles não sabem o porquê (BARDANA, 2016).

Apesar de, no Dia Internacional da Mulher, encontrarmos nas escolas painéis e cartazes que associam a figura feminina ainda à maternidade, tornou-se cada vez mais comum a realização de atividades comemorativas¹²⁰ na escola que relembram o que motivou a criação do dia e o significado para a vida das mulheres, ou seja, como uma data importante para relevar a luta pela igualdade de direitos das mulheres.

Também foi comum ouvir das professoras que participaram do grupo focal relatos que expressavam o conhecimento a respeito de ações realizadas em outras escolas ou por professoras conhecidas. A professora Jasmim nos apresentou as ações de uma escola que fica ao lado da escola em que trabalha que também realiza atividades sobre a temática gênero e sexualidade: “Por exemplo, a escola ao lado, que é o mesmo prédio, mas a modalidade é diferente, é fundamental. Então, assim... lá acontece palestra com os alunos. Não sei se já chegou a chamar a sociedade, porque o contexto de lá eu não sei”. Estimulada pela mediadora que lhe perguntou se, entre essas palestras, acontecem discussões de gênero, a professora respondeu o seguinte: “Sim! Inclusive tem uma professora que está fazendo isso! Se eu não me engano, ela é professora de Biologia! Ela que está trazendo esses temas. Ela trabalha com Fundamental 2”.

Finalmente, a respeito desse tipo de ação, é preciso destacar que os professores (do sexo masculino) que participaram do grupo focal são os que se colocam a tarefa de promover ações de gênero na escola, apesar de serem homens. Isso é interessante, pois são professores com quem a luta pela desnaturalização das desigualdades de direitos e das assimetrias e hierarquizações de gênero pode contar. Desses, pelo menos dois são professores de Filosofia. Assim foi a manifestação do professor Rosmaninho:

[...] Mas falei assim, a gente não pode pensar por aí, porque essa é uma questão que está presente e presente muito sério, porque, inclusive, pode pensar que é uma

¹²⁰ Em busca rápida no *google* sobre atividades realizadas ou sugestões sobre o Dia Internacional das Mulheres para escolas, encontramos sempre referência ao significado desse como preâmbulo de apresentação das páginas. A título de exemplo: <<http://www.atividadeseducacaoinfantil.com.br/datas-comemorativas/atividades-para-o-dia-da-mulher/>>; <<http://brasilescola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-da-mulher.htm>>; <<http://www.grupoescolar.com/pesquisa/8-de-marco--dia-internacional-da-mulher.html>>; <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/dia-internacional-da-mulher-e-comemorado-nas-escolas>>.

possível questão futura do Enem, porque esse é o momento, né? Pela transição que nós passamos, do que é uma política de direitos humanos antes, e o que é política de direitos humanos agora no Brasil, considerando a mulher. Inclusive, ele estava falando em função de um trabalho que eu passei sobre bioética e falei assim: ‘Eu quero que uma parte do grupo fale sobre a bioética na perspectiva feminina, eu quero a bioética da mulher sendo discutida aqui’. E eles acharam até um pouco dos elementos, dei o material para ser lido durante a aula sobre essa questão da bioética (ROSMANINHO, 2016).

Diante do exposto, percebemos que, apesar das dificuldades de toda ordem, inclusive familiares e de violências, as professoras que exercem uma ação otimista-articulista têm realizado ações que buscam enfrentá-las e superá-las. Com isso, acabam provocando vazamentos em relação às diversas situações objetivas e subjetivas que contribuem para legitimar um *habitus* que mantém as desigualdades de gênero. Nesse sentido, exercitam uma política de tensionamento desse *habitus* no cotidiano de suas atuações na escola, o que indica um movimento pedagógico que busca construir um *habitus* de gênero que se direciona a superar as desigualdades entre os sexos.

5.3.2 A ação silenciosa-individual: o que o aparente silêncio produz

A segunda ação nomeamos de silenciosa-individual, que é a assumida por aquelas professoras que, por diversos motivos, não conseguem se articular com outras professoras para realizar atividades, mas se sentem na responsabilidade de desenvolver ações que envolvem a questão de gênero, mesmo individualmente. Os motivos para a adoção dessa característica se dão ora porque a professora viveu alguma situação de conflito em tentativa de realizar alguma ação ou em ação realizada anteriormente e, na atualidade, receia passar por outra experiência que possa gerar tensão (normalmente de cunho religioso ou ideológico); ora por apenas imaginar/prever que esse conflito poderia surgir se realizasse alguma ação que envolvesse as questões de gênero, mas ainda não viveu nenhuma situação de tensão; ou ora porque, ao sugerir alguma ação de gênero na escola, seus colegas apenas ignoraram a sugestão, em um silêncio constrangedor. Diante do receio em relação às tensões ou do silêncio constrangedor, essa professora prefere agir de forma individual, silenciosamente, realizando atividades muitas vezes restritas à sua sala de aula por meio dos conteúdos de suas disciplinas ou respondendo a demandas que vão surgindo no cotidiano das suas aulas. Ou seja, de forma individual e não compartilhada com outros docentes, preferindo não “bater de frente” com professoras da escola e com as famílias.

A ação do tipo silenciosa-individual, no entanto, não significa uma ação desprovida de otimismo. Pelo contrário, há ações que demonstram otimismo por parte de quem as realiza, porém, essas professoras acreditam que é “devagarinho” que se alcançam as

mudanças, “sem bater de frente”. Essa característica se apresenta pela ideia de ir “comendo pelas beiradas” e de “pegar o gancho” para entrar no assunto e debater sobre gênero e sexualidade, como aparece na própria fala das professoras. É como se manifestou a professora Cravina (2016), no grupo focal realizado no município de Alegre:

Então, a gente tem, sim, esse *tabu* na escola: ‘Ah! Mas não é hora de falar isso, não é o momento’. Não é hora por quê? A aula é minha e às vezes a gente ouve uma fala em um momento e [...], como professora, você tem que ter uma cartinha na manga. Às vezes eu preparo uma aula bacana e vou falar sobre a história antiga e às vezes eu chego lá e presenciei um caso de *bullying*, uma ofensa, um preconceito, por que não trabalhar esse gancho e aproveitar e trabalhar? [...] trabalhando na minha disciplina, eu considero até um ponto de maior facilidade, porque eu pego eles pela História, desde a valorização da mulher, aquele tempo que a mulher era vista como a máquina reprodutora, onde eram embutidos os papéis que ela era boa se fosse do lar, não tinha o direito de sair, votar e aí você vem trabalhando a evolução desde a constituição e nos avanços e eu pego nesses ganchos aí, porque está na disciplina, mas está embutido e o aluno não consegue discernir o que está por trás e interpretar. [...] então, eu pego essas questões e trabalho gênero, sexualidade nessas questões. Lógico que tem dia que não dá, mas tem assunto que te leva e o próprio aluno te direciona a esses questionamentos.

De maneira semelhante é o trabalho realizado pela professora Prímula (2016) que participou do grupo focal de Alegre, quando afirmou o seguinte: “Esse ano eu aproveitei. Quando saíram piadinhas na sala, eu falei: “Opa! Amanhã aula no laboratório de informática’. Falei com a pedagoga e ela falou que tudo bem, mas cuidado com o conteúdo”. A professora realizou esse trabalho a partir da temática de sexualidade e “aproveitou o gancho” para tratar dos temas gravidez na adolescência e sobre DST/AIDS. No caso da professora Violeta, que participou no grupo focal de Vitória, “Não há nenhum projeto, mas gênero são coisas que vão acontecendo no dia a dia, que você tenta mediar situações”. Ela exemplificou como essas situações são tratadas no dia a dia:

[...] dançar menina com menina agora na quadrilha, porque... tipo assim... sobra menina e falta menino, então quem quer dançar com a coleguinha? É aquela coisa, não é imposta, quem quer? Quem quer dançar com a colega? Vamos escolher? Aí deixa pra elas escolherem. Dentro da sala de aula, ah! Mas, por quê? Porque não existe coisa de menina e menino... e vamos para a discussão no quadro, coloco várias coisas que é, são sem divisão, coisas de menino e meninas, e aí vou perguntando quando surge algum assunto: ‘Isso aqui, lavar o carro do pai, é coisa de menina ou menino?’ E é incrível que as crianças, a maioria [responde] assim: ‘Dos dois’. Eles respondem dos dois. Um ou outro fala: ‘Não, isso aí é de menino, isso é de menina’. Aí eu falo assim: ‘Será?’ Aí tem ‘briga’. As meninas ficam loucas, com oito anos, né? [E dizem]: ‘Não, porque eu faço isso também’. Ah! Se faz, então quer dizer que também pode fazer! (VIOLETA, 2016).

Essa narrativa é muito interessante, pois, ao estimular o diálogo entre as/os estudantes, a professora contribui para afirmar que as relações de gênero não são imutáveis e também coloca em dúvida as regras sociais compreendidas normalmente como destino natural. A divisão sexual do trabalho, demarcada por funções sociais que reduzem as práticas humanas a papéis sexuais, é questionada. A experiência narrada apresenta a

possibilidade de vazamento e mostra que gênero transcende o mero desempenho de papéis, pois é inerente às atrizes e aos atores sociais, instituindo suas identidades, constituindo-as/os. A ação da professora provoca questionamento sobre as funções tradicionalmente atribuídas às mulheres e aos homens e demonstra o potencial da ação individual-silenciosa na constituição do movimento pedagógico de gênero.

Apesar das várias experiências interessantes narradas pelas professoras, a falta de tempo foi uma reclamação presente em quase todos os grupos focais realizados e se apresenta como um fator que dificulta as professoras a realizarem atividades de gênero na escola. No *survey*, a falta de tempo também foi uma preocupação das professoras. Quando perguntamos quais situações do trabalho docente dificultariam a implementação das políticas de gênero na escola, a indisponibilidade de tempo para se reunir com colegas foi indicada por 30,7% das respondentes, seguida por problemas de inexistência de financiamento a projetos (20,5%) e por questões referentes à falta de vontade das colegas (18,9%), conforme Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 – Situações referentes ao trabalho docente que dificultam a implementação das políticas de gênero na escola

Situações indicadas	Nº	%
A indisponibilidade de tempo para se reunir com colegas	39	30,70
A falta de vontade de alguns colegas	24	18,90
A minha falta de vontade de realizar projetos dessa ordem	3	2,40
Problemas de inexistência de financiamento aos projetos	26	20,50
Falta de apoio por parte dos gestores da escola	13	10,20
Nenhuma situação	11	8,70
Outros	11	8,60
Total	127	100

Fonte: Dados obtidos do *survey* produzido por esta pesquisadora.

A importância do tempo para o trabalho docente também aparece quando as professoras indicam quais são as situações referentes ao trabalho docente que facilitam a implementação das políticas de gênero na escola. Contrariamente, nessa questão, apresentada na Tabela 7, a disponibilidade de tempo para se reunir com colegas foi indicada por 19,2% das respondentes como uma facilidade. Se acrescentarmos as 25,6% (cf. Tabela 7) que responderam que a existência de uma política estadual que defina tempos específicos para formação docente funciona como um fator de facilitação de implementação das políticas de gênero, veremos que a questão de tempo (para planejamento e para a formação) é um fator indicado pela maioria das respondentes.

Tabela 7 – Situações referentes ao trabalho docente que facilitam a implementação das políticas de gênero na escola

Situações indicadas	Nº	%
A disponibilidade de tempo para se reunir com colegas	24	19,20
O apoio por parte da gestão da escola	25	20,00
A existência de uma política estadual que defina tempos específicos para formação docente	32	25,60
A interação/boa relação entre os docentes da escola	30	24,00
Outros	14	11,20
Total	125	100

Fonte: Dados obtidos do *survey* produzido por esta pesquisadora.

Na rede estadual, ainda que exíguo, há um tempo reservado para o planejamento por áreas de ensino. No entanto, no que diz respeito às redes municipais, essa não é uma realidade em todo o Estado.

Assim, as professoras demonstram que a necessidade de tempo específico para a formação e planejamento escolar é, indubitavelmente, um fator muito importante para a organização do trabalho docente. Nesse sentido, foi um avanço a promulgação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (Lei nº 11.73/2008) e da LDB (Lei nº 9.394/1996), que regulamentaram a jornada de trabalho das profissionais do magistério prevendo um “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação”, definindo o tempo mínimo para essas atividades (1/3 da jornada das professoras, independente do tamanho da carga horária). No entanto, sabemos que essas leis acabam não sendo cumpridas integralmente por boa parte dos Estados e municípios brasileiros. Foi o que percebemos em nossa pesquisa nos 15 municípios onde realizamos o grupo focal.

Esse descumprimento fica evidente também na agenda de lutas da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) expressa na cartilha do PSPN, assinada pelo Conselho Nacional de Entidades da CNTE, em fevereiro de 2014, que colocava como ponto a “[...] luta pela integral, imediata e correta aplicação do piso do magistério, no país [...]”, apesar de a Lei já ter sido aprovada desde 2008.

Em que pese o avanço da aprovação da Lei, o tempo de planejamento, dentro das 25 horas de jornada, não garante às professoras o tempo necessário para pensar e organizar a escola coletivamente. Seria muito importante que elas trabalhassem somente em uma escola, o que ensejaria que planejamento, formação e todas as tarefas sob a responsabilidade das professoras pudessem ser realizados no tempo de trabalho na escola, porém extraclasses. Essa inclusive é uma agenda de lutas da CNTE, parcialmente conquistada na Lei do Piso do Magistério, que garantiu uma proporção mínima de 1/3 (um terço) para atividades de

extraclasse (preparação de aulas, correção de provas e trabalhos, reuniões pedagógicas e com familiares, formação continuada no local de trabalho etc.).

A Cefop/Sedu, em 2014, ensaiou uma formação com temas da inclusão, inclusive sobre a temática de gênero, em que toda a formação foi realizada dentro do tempo de trabalho das professoras, ou seja, uma formação em serviço. Essa formação foi citada no grupo focal como uma experiência positiva, apesar de ter sido esporádica e de não ter tido continuidade.

Entender a necessidade de ampliação da jornada das professoras em uma mesma escola remete a entender a amplitude do conceito de trabalho docente. Hypolito (2010, p. 1) depreende que o trabalho docente se refere a:

[...] todas as ações, formas objetivas e subjetivas de organização, planejamento e avaliação do que é realizado nas práticas docentes em diferentes instituições escolares, nos diversos níveis de escolarização. Trata-se, portanto, dos fins e dos meios de todas as ações docentes, tanto em nível de sala de aula – trabalho pedagógico – quanto em nível de organização escolar – gestão do trabalho. Implica, pois, em formas de controle sobre o trabalho e no grau de autonomia em relação ao que é ensinado – fins da educação – e como é ensinado – controle técnico.

O autor alerta para o fato de que o trabalho pedagógico, especialmente o aspecto didático a ele inerente, apesar de ser uma parte bastante significativa do processo de trabalho, não deve ser compreendido como sinônimo de trabalho docente. O processo de trabalho docente deve ser tomado como aquele que envolve “[...] formas mais amplas de organização e gestão do trabalho coletivo” (HYPOLITO, 2010, p. 1). Nesse sentido, o autor cita, como constitutivos do trabalho docente, tanto o formato curricular como todo o conhecimento produzido pela escola, as tecnologias e materiais de ensino.

A ausência de tempo para realizar essa gama de ações acaba gerando, por parte das professoras, a necessidade de “levar trabalho para casa”. Assim, se considerarmos que o trabalho das professoras não se encerra nas horas em que elas se dedicam a estar na escola, mas que muitas tarefas (correção de trabalhos e provas, planejamento de aula e de atividades etc.) são levadas para serem realizadas em casa, a quantidade de horas trabalhadas se eleva substancialmente (CODO, 1999). Essas condições de trabalho, além de levar a uma precarização do próprio trabalho docente, têm provocado adoecimentos nas profissionais do magistério.

Em sua dissertação, na qual utilizou o banco de dados da pesquisa sobre Trabalho Docente na Educação Básica Brasileira (TDEBB), do Grupo de Estudos sobre Política

Educacional e Trabalho Docente (Gestrado) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Lievore (2013) demonstra que, no município de Vitória/ES, 52% das professoras da educação infantil e 66% do ensino fundamental levam atividades para casa.¹²¹

Para as professoras, a condição de realizar, em casa, tarefas que deveriam ser feitas na escola certamente se agudiza quando se articula com a “dupla jornada de trabalho” a que as mulheres trabalhadoras em geral estão submetidas. Muitas, ao chegarem em casa, além das tarefas da escola, têm que realizar ainda as atividades domésticas (cuidar da limpeza da casa, ajudar os filhos e filhas com deveres de casa etc.).¹²²

A esse respeito, vale questionar até que ponto essa forma de organizar o trabalho docente, além de representar uma exploração de classe, também não estaria vinculada a um *habitus* de gênero que se articula com a forma como o trabalho docente foi sendo construído historicamente: com grande aproximação da ideia de vocação, de cuidado e de maternidade.

Importa lembrar que, se, de um lado, a profissão docente ampliou o acesso das mulheres ao trabalho fora de casa, por outro, esse contexto foi marcado pela feminização da profissão a partir do ideário republicano, ou seja, a mulher como a guardiã da família, da moral e da educação dos filhos. Submetido a esse ideário, o trabalho das professoras, entendido como vocacionado, por um lado, não tem uma demarcação entre o que é trabalho pago e o que é uma missão pessoal, portanto não remunerado. Como missão pessoal, não remunerada, é cabível e aceitável que seja realizado em casa. Por outro lado, o trabalho exercido pelas professoras associado à ideia de maternidade agrega-se à responsabilidade socialmente atribuída à mulher com o cuidado das pessoas.

O cuidado, nessa lógica, deve ser constante e feito a qualquer tempo. Essa ideia se atrela à profissão docente de maneira que levar trabalho para casa passa a fazer parte desse cuidado constante, e sem hora certa, que as professoras teriam com seus/suas estudantes. Assim, como um arbitrário cultural, é naturalizado e pouco questionado pelas professoras, de maneira que as ações que deveriam ser realizadas no tempo pago para o exercício do trabalho adentram as atividades familiares e com elas se conflitam. O trabalho docente acaba, então, ocupando a vida das professoras e não apenas o tempo pago.

¹²¹ A pesquisa não considerou o recorte de gênero.

¹²² Essa é a realidade declarada por professoras na reportagem do caderno de educação do G1.com intitulada “Professores fazem até jornadas triplas para aumentar renda”. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/professores-fazem-ate-jornadas-triplas-para-aumentar-renda.html>>. Acesso em: 28 set. 2017.

Não raramente a professora que se submete a levar trabalho para casa é vista como professora dedicada. Nesse sentido, a “desobediência” a essa “ordem natural das coisas” parece ser interessante quanto a estabelecer espaços de vazamento nessa condição de trabalho. A manutenção dessa condição de exercício de trabalho não pago pode ser um fator que age contrário à profissionalização do magistério.

Esse cenário nos inspira a formular outras questões que, a nosso ver, merecem ser objeto de pesquisas futuras, a partir do recorte de gênero: quais são os trabalhos não pagos feitos por professores e professoras? Quanto tempo de trabalho não pago é realizado por esses/essas profissionais? Como o tempo de trabalho não pago se articula com as outras demandas das vidas das professoras, inclusive com a dupla jornada de trabalho?

A professora e pesquisadora Janete Magalhães Carvalho (2005), em pesquisa realizada com Regina Simões, discute sobre a configuração da profissão docente, com foco no estudo sobre a identidade do/a professor/a. Nessa pesquisa, afirma que a identidade tende a ser definida pela literatura acadêmica como a de um ser multidimensional e interdimensional, ou seja, um ser em movimento, que nessa experiência constrói valores, estrutura crenças e atitudes; e nesse movimento age “[...] em função de um tipo de eixo pessoal/profissional que o distingue dos outros” (p. 97). As autoras citam diversos fatores que são destacados na literatura da área como contrários à profissionalização do magistério: a frustração da profissão devido aos baixos salários; a má formação para o exercício da profissão; o descaso das políticas públicas; as excessivas regulamentações; a consequente perda de autonomia e também a feminização do magistério.

De maneira que, além da compreensão de como o trabalho docente é afetado por mudanças contextuais, para uma análise mais complexa do trabalho das professoras, é preciso compreender que as relações sociais,¹²³ estabelecidas pela materialidade do trabalho, são atravessadas pelas condições de classe, gênero e raça/etnia dos/as atores/atrizes nela envolvidos/as. Esses atravessamentos trazem implicações políticas, econômicas e culturais para o processo do trabalho e do trabalho docente. Isto porque essas “outras” dinâmicas envolvem a discussão sobre poder, sobre vocação e identidade, sobre carreira, sobre condições do trabalho docente dentre outros aspectos.

¹²³ Kergoat (2003) esclarece que a relação social é, em princípio, “uma tensão que atravessa o campo social. Não é alguma coisa passível de reificação. Essa tensão produz certos fenômenos sociais e, em torno do que neles está em jogo, se constituem grupos de interesses antagônicos” (p. 57). Para efeitos do presente estudo, entende-se esses grupos como o grupo social formado por homens e do grupo social formado por mulheres – os quais não devem ser entendidos com a categorização biológica de ser macho ou fêmea. Esses grupos encontram-se tensionados permanentemente em torno da questão do trabalho e suas divisões.

No que diz respeito ao gênero, essas relações sociais se expressam sobremaneira na modernidade por meio da divisão sexual do trabalho, ainda que essa seja uma manifestação anterior às sociedades baseadas na propriedade privada (YANNOULAS, 2013).

A divisão sexual do trabalho na modernidade, segundo Kergoat (2003) é caracterizada pela separação, realizada por meio de uma oposição binária excludente, entre a esfera reprodutiva, destinada às mulheres, associada ao mundo doméstico, da educação e do cuidado; e a esfera produtiva, destinada aos homens, sendo esta associada às funções mais valorizadas socialmente, como as políticas, religiosas, militares etc. No entanto, a divisão sexual do trabalho demarcada por papéis sociais, não é um dado fixo ou um processo linear. Ao contrário, pode experimentar variações conforme o tempo e o espaço. Uma tarefa especificamente feminina em uma sociedade de uma determinada época, pode ser considerada tipicamente masculina em outra sociedade ou em outra época. Exemplo disso, é que enquanto no Brasil, e a maior parcela da América latina, a educação, em especial na Educação Infantil e no Ensino fundamental, é uma tarefa essencializada como feminina, no Peru essa tarefa é realizada majoritariamente por homens (FANFANI, 2005).

O processo de legitimação dessas posições sociais separadas se baseia em uma ideologia essencialista que naturaliza o que é social, reduzindo as práticas sociais a papéis sexuais que são compreendidos normalmente como destino natural de cada sexo. De acordo com Kergoat (2003), esta forma de divisão social organiza-se sob dois princípios: o de separação, demarcando o que é “trabalho de homens” e o que é “trabalho de mulheres”; e o de hierarquização afirmando que o “trabalho de homens” valem mais do que o “trabalho de mulheres”.

Nesse sentido, a divisão sexual do trabalho ao qual está submetido o magistério é a expressão de uma prática social orientada sob a ótica da separação e hierarquização por sexo (YANNOULAS, 2013). Essa prática social, articulada as questões de classe social e etnicorraciais, apesar de sofrer deslocamentos pelos vazamentos produzidos, permanece sendo uma maneira de expropriar o trabalho feminino na sociedade capitalista, já que essa sofre com a má remuneração, péssimas condições de trabalho e o pouco prestígio, o que demonstra ser desvalorizado.

De maneira que mesmo que alguns setores do mercado de trabalho passem por um processo de feminização, isto não garante a igualdade de gênero. Paradoxalmente, segundo Yannoulas (2013) pode ser uma forma de guetizar o trabalho feminino em espaços mais precarizados. Isso se evidencia na educação capixaba, quando vemos se expressar, em

relação ao gênero feminino, uma dupla precarização: estar em uma área pouco valorizada socialmente – a educação, e, internamente ao magistério, estar mais presente em espaços dessa área menos valorizados do ponto de vista da carreira docente como a Educação Infantil e Ensino fundamental.

As transformações advindas da inserção das mulheres nos mercados de trabalho são muito significativas, mas não alteraram de maneira expressiva o tipo de carreira profissional ocupadas por mulheres e homens. Primeiro porque, geralmente, o trabalho produtivo continua sendo reconhecido predominantemente pelo modelo profissional masculino e segundo, porque o trabalho da reprodução humana continua invisibilizado, sendo realizado a partir de um modelo doméstico feminino e quase que exclusivamente por mulheres que ficam sujeitas a múltiplas jornadas de trabalho (YANNOULAS, 2013).

Isto poderia nos levar a compreensão de que a inserção das mulheres no mercado de trabalho não as teria conduzido a um processo de liberação, já que este espaço não só para as mulheres, mas também para os homens, é visto como um espaço de exploração do capital sobre o humano e no qual a inserção das mulheres tem representado, normalmente, mais precarização do trabalho (FEDERICI, 2015). Entretanto, Nora Goren (2013) nos provoca dizendo que o modelo masculino de participação no mercado de trabalho não é generalizável e que a inserção das mulheres no mundo do trabalho o limita, promovendo tensões e deslocamentos. Esse talvez seja o caso do trabalho docente que se torna gradativamente feminizado e não apenas feminilizado como afirma Vianna (2013).

Nesse sentido, além de descrever a entrada das mulheres nos mercados de trabalho, torna-se importante também explicar as motivações, os efeitos dessas inserções, e fundamentalmente as ações que são provocadas/realizadas pelas mulheres e homens nessa relação em função de suas demandas no campo político, econômico e cultural, trazendo à tona seu caráter ambíguo e contraditório. Portanto, ademais de essa ser uma distinção de ordem metodológica, também o é, fundamentalmente, de ordem política.

Durante a pesquisa de campo, percebemos a dificuldade de as professoras se deslocarem para as atividades do grupo focal por falta de tempo. Esse fator, além de estar ligado ao trabalho docente em si, também estava associado ao fato de que a maioria das professoras participantes da pesquisa eram mulheres. Elas acabam sendo as pessoas que se vinculam/são vinculadas de forma mais evidente aos cuidados da família. Quando realizamos as ligações, convidando-as para participar do grupo focal, muitas estavam cuidando de parentes com problemas de doença ou de seus filhos/as, maridos, pais e mães.

Isso quando elas próprias não estavam adoentadas. Ademais, o cuidado de netos em fins de semana foi uma constante, o que as impedia de participar dos grupos focais realizados geralmente à sexta-feira à noite ou aos sábados pela manhã (formato encontrado para garantir uma logística melhor e menos dispendiosa à pesquisa). Assim, ir a seminários e eventos da área, para as professoras em geral, remete a terem que organizar uma logística alternativa para sua participação.

A divisão sexual do trabalho, de acordo com Yannoulas (2013), sendo uma dimensão de desigualdade anterior às desigualdades promovidas pelo capitalismo é mantida e aprofundada pela naturalização, permeando todas as relações sociais. Assim, as desigualdades sociais embasadas em relações patriarcais que assolam o mundo privado também estarão presentes no público (no mundo do trabalho denominado produtivo).

Outro fator que se articula com a questão da falta de tempo é que a grande maioria das professoras do Estado na atualidade são DTs. Essa condição dificulta às professoras manter uma relação de continuidade com os projetos pedagógicos e planos de ação das escolas. Se, além disso, não há tempo suficiente para que elas possam interagir e pensar possibilidades comuns para a escola, há realmente uma dificuldade de implementação de ações conjuntas. Isso fica evidenciado nos grupos focais quando as professoras alegam realizar atividades cotidianas de gênero mais individualizadas (em sala de aula), que coletivas.

Além da falta de tempo, no grupo focal, ficou bastante evidente que as professoras que apresentam a característica de uma ação silenciosa-individual justificam esse tipo de ação pelas dificuldades de conseguir se articular na escola com outras professoras, principalmente pela falta de formação de algumas delas. Apesar de compreendermos essa justificativa, podemos fazer uma outra análise que pensamos ser também um ponto interessante de tensão no diálogo com as ações das professoras.

Analisando os movimentos sociais, Pinto (1992, p. 131) afirma que a “adesão não explícita” a um movimento permite que a pessoa “[...] mantenha com bastante facilidade sua rede de relações intactas no interior da comunidade a que pertence”. Assim agindo, de forma silenciosa e individual, a professora evita o que a autora chama de “[...] rito de passagem do mundo privado para o mundo público” (p. 131). O rito de passagem requer que sejam feitas rupturas e, ao mesmo tempo, a constituição de uma identidade pública. A explicitação de suas posições político-pedagógicas, por meio das ações que realiza, o que significa em certa medida aderir a um movimento de maneira explícita, coloca a professora em frente a novas

relações de poder e, conseqüentemente, de tensão no interior da escola, nas suas relações com os familiares dos/as estudantes e na sua própria família. Também coloca a professora diante de novas relações de afeto.

Assim sendo, aquela professora que se posiciona em relação às questões de gênero se diferencia rompendo, por exemplo, com relações de poder estabelecidas no interior da sua própria família, como visto em algumas citações de professoras que se caracterizam por uma postura otimista-articulista, pois buscam criar outro *habitus* de gênero. Não explicitar, pelo contrário, silencia e individualiza as ações.

A opção pelo trabalho mais silencioso e individual parece não ter relação com a falta de autonomia das professoras, já que, como dito, a maioria diz ter autonomia para trabalhar a temática, apesar de haver tensões principalmente nas comunidades onde a religiosidade é mais forte e conservadora. A postura dessas professoras parece ter relação com o fato de não querer gerar tensão com seus pares ou com a comunidade, não assumindo abertamente uma posição político-pedagógica que poderia não ser aceita pela unanimidade pelo grupo.

O conceito de *habitus* em Bourdieu (2005) talvez possa nos ajudar a compreender a dificuldade, tendo em vista que, considerado como um sistema de disposições inconscientes que se constitui como produto da interiorização das estruturas objetivas, tende a produzir práticas e, por essa via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas. No entanto, como o campo educacional é basicamente um espaço de jogo de estratégias no qual se estabelecem relações entre os participantes, é também campo das esperanças subjetivas. Essas relações estabelecidas são da ordem da luta, da ordem dos conflitos de interesse. Cada agente que participa desse jogo de estratégias o faz a partir de uma posição dentro desse campo e ali pode lutar, criar, recriar, não sendo sujeitos estáticos já que, nesse campo, há uma margem de manobra.

Então, as professoras, como agentes (de classes, de gênero, de raça/etnia diferentes e submetidos a diversos tipos de desigualdades), posicionados nesse campo, lutam por um capital simbólico para o que realizam alianças e estratégias. Nesse sentido, parece-nos que a postura silenciosa-individual tem sido a forma que algumas professoras criaram para buscar romper por dentro com as dissimetrias e hierarquias de gênero, ao mesmo tempo em que as suas aspirações subjetivas tendem a se ajustar às oportunidades objetivas (ausência de formação para todas, ausência de tempo suficientemente coletivo para aprofundamento de debates etc.).

Bourdieu (2005) talvez analisasse que esse seria o caminho para a reprodução da naturalização das desigualdades de gênero por parte das professoras, na medida em que

afirma que o *habitus* pressupõe que o campo é a sua própria condição de possibilidades, ou seja, o *habitus* expressa uma “fé prática”, uma crença na veracidade das regras desse campo que “inclinaria” o agente a agir de acordo com elas.

No entanto, valendo-nos da possibilidade de vazamento das ações das agentes/atrizes, quando Bourdieu (2005) diz que essa seria uma inclinação e, também, do que nossas escutas nos grupos focais indicaram, tomamos essas ações silenciosas-individuais como estratégias de luta em campo educacional “bombardeado” cotidianamente por indicações de como agir e como fazer, seja de especialistas, seja da comunidade, seja das igrejas¹²⁴ ou dos governos. Ainda que silenciosamente, as professoras parecem não agir em conformidade plena com a tendência do campo e conforme o *habitus* de gênero social e tradicionalmente atribuído às mulheres.

Nossa análise é que, na atualidade, em que pese a existência de ações, inclusive entre as professoras otimizistas-articulistas, que são marcadas por um *habitus* de legitimação da naturalização das desigualdades de gênero, há em contrapartida ações que, de maneira sutil e estrategicamente silenciosa, têm buscado romper com a cultura de preconceito e discriminação de gênero.

Não se pode negar que a posição ocupada por uma professora no campo educacional e a maneira de ocupá-la dependem de toda sua trajetória conducente à sua posição inicial no campo (BOURDIEU, 2005). No entanto, percebemos que, no caso das professoras pesquisadas, mesmo que elas tenham vivenciado situações de violência doméstica, não se consideram vítimas. Ao contrário, as suas trajetórias mostraram o desejo de superar essa questão social. Algumas veem na sua atuação na escola uma possibilidade para tal. Assim, como nos diz Touraine (2011, p. 23), “[...] as mulheres carregam dentro delas projetos positivos bem como o desejo de viver uma existência transformada por elas mesmas”.

Conforme nos alerta Bourdieu (2005), é necessário considerar o princípio da teoria do conhecimento social, segundo o qual não é a condição de classe que determina o indivíduo, mas o agente que se autodetermina a partir da tomada de consciência, parcial ou total, da verdade objetiva de sua situação de classe. Penso que podemos fazer uma analogia dessa teoria para o que tange às questões de gênero. Esse princípio flexibiliza a ideia de que as condições objetivas determinam as práticas e os limites da experiência que o indivíduo pode ter de suas práticas e das condições que as determinam. Isso porque nossas relações são imersas em incertezas, já que somos seres dispostos em um campo, jogando, criando,

¹²⁴ Incluem-se aí os projetos “Escola sem Partido” e “Ideologia de Gênero”.

recriando estratégias e disputando espaço em busca de legitimidade. Nesse jogo nos constituímos nas e pelas relações estabelecidas, sejam de ordem objetiva, sejam subjetiva.

Um trecho do poema intitulado “*La pasión de decir*”, de Eduardo Galeano (1989), ajuda-nos a pensar em como somos e nos constituímos coletivamente e como nossas ações estão encharcadas (em todos os sentidos) das pessoas que nos cercam. Assim nos brinda Galeano (1989): “*Ese hombre o mujer, está embarazado de mucha gente. La gente se le sale por los poros*”. Tomando o trecho do poema para nossa análise, podemos pensar que somos “engravidadadas” por muitas gentes que nos cercam, estamos por fazer “nascerem” ações que se relacionam de alguma forma com essas muitas gentes. Somos encharcadas das outras pessoas em nossas ações: pelos olhares da outra e, inclusive, pelas presunções de ações possíveis da outra no sentido da conservação do *status quo*. Esse constituir-se cotidianamente em relação a outra pessoa que busca conservar as coisas de gênero como estão pode ser fator de inibição também de uma ação mais progressista das professoras, uma ação mais explícita de enfrentamento.

Talvez não por outra razão, algumas professoras sugerem que o curso GDE seja realizado por todas as professoras da escola, pois, segundo informam, torna-se mais fácil conversar, dialogar e articular ações com pessoas que tenham um debate maior sobre a temática de gênero. Às vezes, ocorre que a professora que fez o curso GDE se encontra sozinha na escola, não havendo outra pessoa que realizou algum curso de maior duração sobre o tema. Isso faz com que ela se sinta sozinha, especialmente nas escolas que se encontram em uma comunidade onde a questão de gênero sofre forte influência conservadora e religiosa, como as ideias que se embasam hoje no projeto “Ideologia de Gênero”.¹²⁵ O fato de se sentirem sozinhas na realização das ações de gênero na escola, como evidenciam algumas professoras, levava-as a optar ou serem “forçadas” a realizar sozinhas as atividades que envolvem a temática gênero e sexualidade.

Parece ainda que, amarradas também por um *habitus* próprio das escolas, forjado pela questão objetiva de não terem o tempo necessário para o planejamento coletivo, as professoras se isolam e acabam isolando outras pessoas do seu entorno. Romper com esse *habitus*, que tem um recorte de gênero arraigado, depende de um esforço pessoal muito grande e de muita formação, já que depende não apenas do desejo da agente/atriz, mas de enfrentar concretamente uma questão estrutural forte. Aliás, a formação foi uma das

¹²⁵ Sobre esse tema, indicamos a leitura do texto de autoria de Elda Alvarenga e Erineusa Silva, intitulado “A contraideologia de gênero: desnaturalizando a denominada ‘ideologia de gênero’”, publicado no blog Brasil em 5, disponível em: <<https://brasilem5.org/2015/10/01/a-contraideologia-de-genero-desnaturalizando-a-denominada-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

indicações de muitas professoras que anunciaram a necessidade de mais pessoas formadas em gênero e sexualidade na escola para trabalharem juntas. A professora Dália apresentou a seguinte narrativa:

Eu comecei a fazer o curso de gênero, do GDE... Aí, quando entrei na escola, comecei a perceber. Aí... eu trabalhava na EJA e no ensino médio... Percebi que a teoria era linda. Tava empolgada no curso, era tudo maravilhoso, só que, quando chegava à escola era um balde de água fria: ninguém queria saber de nada; tudo era ruim. Então, aquilo era como se você se enchesse de força e chega no campo de batalha você leva um tiro na cabeça... literalmente assim. Falava com a pedagoga: ‘Vamos fazer alguma coisa. O que você acha no ensino médio, do etnicorracial? Esse foi o primeiro curso que eu havia feito. Ela falava: ‘É preciso do apoio de todos’. Com essa frase, ela destrói a gente, porque você se empodera e, quando chega lá, precisa do apoio de todos. Eu não entendia aquilo. Daí comecei a entender que... que nada, vou fazer o trabalho de formiguinha, vou fazer o meu trabalho. Eu não consigo mudar o mundo, mas eu consigo ser uma pessoa melhor, acreditar nas pessoas, no outro, no ser humano, incentivar os meus alunos a lutarem.

Algumas professoras que alegaram esse sentimento de “solidão” em relação à realização de ações de gênero evidenciaram a importância de que cursos de formação como o GDE sejam realizados com/por todo o grupo da escola. Para essas professoras, dessa forma, seria mais fácil desenvolver um trabalho coletivamente. Foi como se manifestou o professor Lírio:

Eu faço [cursos] porque eu sei que a minha formação não é perfeita, e eu senti isso na pele, na questão do gênero, e isso me alertou muito. [...] Eu vejo a dificuldade de transformar o conhecimento e o nosso pensamento em prática. É a falta dos colegas, dos profissionais do seu lado também terem esse conhecimento.

Também ouvimos professoras, no grupo focal, que reclamavam de que, pelo fato de haver tantas atividades pelas quais passaram a ser responsáveis na atualidade, acabavam não tendo o tempo necessário para falar de outras coisas que já não estivessem no currículo como conteúdo. Nesse sentido, quando a questão de gênero não está prevista no currículo, dificulta a abordagem de gênero por parte das professoras. Segundo as professoras, as administrações públicas passaram a designar muitas atribuições à escola que antes não eram de sua responsabilidade.

O sentimento de designação de mais responsabilidades para a escola e professoras não é sem razão. Considerando-se as últimas décadas do século XX como referência, podemos perceber as transformações pelas quais passou o trabalho docente no Brasil e em muitos países da América Latina. Nas décadas de 1960 e 1970, houve uma crescente massificação do sistema educativo e do corpo docente, bem como uma tendência maior de secularização do ofício de ensinar (FANFANI, 2005; FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012). Especificamente no Brasil, a década de 1980 foi tomada por uma efetiva luta pela redemocratização após cerca de 20 anos de ditadura militar e também por uma intensa luta

pela organização dos trabalhadores/as (em sindicatos, uniões, centros ou associações¹²⁶), independente do Estado e do patronato. No campo da educação, podemos citar a luta pela democratização do ensino público, laico e gratuito, que parecia remontar às disputas ocorridas por ocasião da votação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961. Além disso, observamos nesse período uma intensificação da defesa dos direitos e interesses dos/as trabalhadores/as da educação da ativa e aposentados/as e, nesse rol, também as lutas por melhores salários e garantia de carreira, o que se fazia em consonância e busca de unificação com as lutas da classe trabalhadora em geral.

No entanto, apesar de esse momento apontar para o alcance de conquistas em relação à democratização da escola e de uma maior participação social, sofre tensões constantes do projeto de modernização e democratização aos moldes da globalização capitalista. Por um lado, esse projeto vislumbra uma modernização baseada nos princípios de racionalização econômica, que se pautam em maior eficiência, eficácia e rendimento com custos menores (FERREIRA, 2014). Por outro lado, visa a uma democratização compreendida sob a lógica da massificação e homogeneização, não sendo consideradas as desigualdades ali existentes nem o direito de participação dos/as trabalhadores/as nas decisões, o que coloca em xeque sua autonomia (FANFANI, 2005).

Essa vertente da globalização capitalista se intensifica no Brasil na década de 1990, e o Estado é cada vez mais pressionado a abrir mão da responsabilidade de defender a soberania nacional, perdendo importância como agente regulador de fronteiras nacionais e de controle social, tendo em vista um processo de agudização da transnacionalidade (GOHN, 2008; FERREIRA, 2014). Assim, na esteira do pós-crise do capitalismo da década de 1970 e do crescimento da ideologia neoliberal no mundo ocidental, o país substitui a política pela governança, que surge, sob o impulso dos organismos interacionais financeiros, como uma estratégia de gestão pública que compreende não só a capacidade de os governos tomarem decisões, mas também de conseguir adesões dos segmentos afetados com a finalidade de sustentar e desenvolver suas políticas ao longo do tempo, ou seja, com continuidade (DINIZ, 2004).

O Estado, sob a lógica da boa *governance*, já não mais controla diretamente a sociedade. Dentre as novas formas de regulação que passam a vigorar, a descentralização é

¹²⁶ Este era o caso das professoras servidoras públicas antes da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, quando os servidores públicos não tinham garantido o direito de se organizarem em sindicatos e nem tinham o direito à greve reconhecido, apesar de na prática muitos atuarem como sindicato, inclusive paralisando suas atividades.

ênfatisada como mecanismo de transferência da execução das políticas públicas para os setores privados, ONGs e entes subnacionais. Soma-se a isso que seu poder (financeiro) de investimento social é menor, tendo em vista que tem que “obedecer” a um padrão de organização do capital globalizado que exige que os governos priorizem ações baseadas no bom comportamento financeiro, ao mesmo tempo em que deve ser eficiente ao administrar as questões sociais para minimizar os conflitos (FERREIRA, 2009).

A descentralização é a estratégia usada como um mecanismo de garantir a boa governança. A transferência do poder de ação para segmentos da sociedade aparece com ares de democracia, ainda que favoreça o controle. Então, as medidas de ajustes tomadas para garantir o alinhamento à lógica da *governance*, cuja natureza é econômica e liberal, passam a ter boa aceitação social, especialmente em um país que viveu sob a égide do poder centralizador da ditadura militar.

Isso se apresenta no campo educacional por meio de diversas reformas que colocam cada vez mais demandas às professoras, provocando o aumento da responsabilização dos trabalhadores em relação ao processo pedagógico, como: a tarefa de integrar conhecimentos, trabalhar em grupo com colegas, atender às questões de gênero e sexualidade, participar das discussões etnicorraciais, realizar e avaliar projetos institucionais, gerar e gerenciar recursos financeiros, administrar recursos humanos, promover o controle dos resultados por meio de avaliações em larga escala, dentre outros.

Toda essa demanda faz as professoras se sentirem incapazes em seu trabalho docente e, em certa medida, leva-as a rechaçar os projetos e propostas que se apresentam à escola, em especial, pela escassez de tempo, de recursos técnicos e financeiros. Essa situação, para Fanfani (2005), gera um paradoxo: o conhecimento é posto como central para instituições e para a produção de bens e serviços por essa perspectiva de modernização, mas, em contrapartida, a educação, que deveria dar conta desse ideal, vive uma crise que se manifesta também em seus agentes. No caso de nossa pesquisa, percebemos, por meio das falas das professoras, modos de resistência a essa crise, por exemplo, o incremento na própria formação.

Olhando para o cenário brasileiro em fins do século XX, Ferreira (2014) argumenta que o processo de democratização social e educacional foi interpelado pela lógica da globalização capitalista econômica e cultural, legitimada como modernização. Esse fator, aliado a uma grave crise econômica e ao aumento do desemprego que atingiu também o Brasil, promoveu um refluxo da organização dos/as trabalhadores/as brasileiros/as e também

dos trabalhadores/as da educação, que acabam perdendo significativamente seu poder de negociar. Nesse processo de refluxo, o trabalho docente sofre significativos deslocamentos quanto aos seus objetivos, objetos, técnicas, produto e, finalmente, as/aos próprias/os trabalhadoras/es e seu papel no processo do trabalho (TARDIF, 2011).

A esse respeito, Bourdieu (1997) afirma ser impossível compreender esse estado das coisas sem considerar que houve uma conversão coletiva à visão neoliberal, iniciada em 70, que culminou com a demolição da ideia de serviço público, transformando o liberalismo econômico na condição necessária e suficiente da liberdade política. Para Touraine (2011, p. 21), na linha de Bourdieu (1997), fomos conquistados pelo liberalismo econômico que ele conceitua como uma “[...] forma extrema do capitalismo que rompe com todas as amarras do sistema econômico mundializado com as instituições e as forças políticas e sociais”. A ideia de termos sido conquistados é interessante, quando analisamos a atuação de governos brasileiros denominados democrático-populares, como os de Luiz Ignácio Lula da Silva (2003-2011) e de Dilma Rousseff (2011-2016), pois, mesmo durante esses governos, que promoveram avanços no campo educacional, muitas ações de cunho neoliberais, que vinham sendo encaminhadas pelo governo anterior de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), assumidamente neoliberal, continuaram a ser adotadas. Exemplo disso foi a perspectiva assumida sobre a avaliação em larga escala que, em ambos os governos, pouco se diferenciou.

Tanto Bourdieu (1997) quanto Touraine (2011) concordam que, nesse cenário, no qual se celebra a ascensão do privado sobre a administração dos serviços públicos, veem-se os servidores públicos em geral (educadores/as, policiais, assistentes sociais etc.) sendo encarregados de exercer funções ditas sociais – isto é, compensatórias aos efeitos e carências mais intoleráveis da lógica de mercado – cada vez mais com o sentimento de estarem abandonados. Nesse rol de novas atribuições, para algumas professoras, estão as questões de gênero. Assim, tratar pedagogicamente as questões de gênero significa assumir uma tarefa a mais e que demanda tempo, o que não se tem na escola.

No Brasil e muito fortemente no Espírito Santo, com o enfraquecimento do movimento sindical e das instâncias mobilizadoras, principalmente ocorridos a partir da década de 1990, essas novas formas que a ação do Estado apresenta contribuem para a precarização do trabalho daqueles/as que se encontram na “área social”, inclusive das trabalhadoras da educação.

Observa-se no campo da educação que as professoras refletem as contradições do próprio Estado, mas, para algumas, é transformado em um problema pessoal: ter que servir a população com serviços de qualidade e ao mesmo tempo não dispor dos meios necessários para fazê-lo. Isso gera um grande incômodo: docentes que se ocupam cotidianamente dos mais desfavorecidos de um ponto de vista econômico e cultural, por falta dos meios necessários, acabam ignorando ou mesmo dissimulando problemas de gênero e sexualidade vivenciados pelas famílias e seus/suas estudantes.

Bourdieu (1997) cita também as dificuldades impostas pela burocracia. Esse foi um tema abordado por professoras, principalmente de Santa Teresa e Itarana, quando denunciam a quantidade enorme de fichas e avaliações que têm de ser preenchidas e sobre como isso toma tempo em relação à sua função precípua de educar. Mas, como dito, para as professoras com características otimistas-articulistas e silenciosas-individuais, todas essas contradições são passíveis de serem contornadas. Bourdieu (1997, p. 227) argumenta: “Sem dúvida, são as contradições provenientes das divisões burocráticas que abrem a margem de manobra, iniciativa e liberdade de que podem dispor as pessoas que, abandonando as rotinas e os regulamentos burocráticos, defendem a burocracia contra ela mesma”.

Durante o grupo focal de Vitória, Vila Velha e de Santa Teresa, algumas professoras adotaram um discurso vitimista, justificando o fato de não realizarem ações de gênero porque “[...] há dificuldade de os colegas fazerem algo” (HORTÊNCIA, 2016). Então, não encontrando apoio nos/nas demais colegas, torna-se difícil realizar ações na direção da discussão de gênero. Rapidamente esse discurso foi interpelado por falas de outras professoras que discordavam e tentavam dizer da importância de que alguma ação seja feita na escola e que a professora é fundamental como agente desse processo, enfatizando: “Eu não posso... Se o meu colega não está fazendo é uma coisa. Agora, eu posso fazer, eu posso trabalhar o gênero sem fazer um grande movimento para que tudo se trabalhe. Mas nós fazemos a formação” (TULIPA, 2016). Para o professor Rosmaninho (2016),

Há uma resistência por várias razões, agora conversando com os professores individualmente a gente vai [...] a resistência primeiro vem de uma questão pedagógica por não ter sido contactado [tocado pela temática de gênero]. Desculpa os pedagogos presentes, mas tem muitos que estão na escola que, se o pedagógico não tomar conhecimento, o professor sofre algumas restrições de trabalho. E depois é uma questão também de os próprios colegas que acham que isso está fora de proposta, é uma questão imoral [...]. Mas falei assim: ‘A gente não pode pensar por aí, porque essa é uma questão que está presente e presente muito sério, porque, inclusive, pode pensar que é uma possível questão futura do ENEM, porque esse é o momento, né? Pela transição que nós passamos, do que é uma política de direitos humanos antes e o que é política de direitos humanos agora no Brasil, considerando a mulher (ROSMANINHO, 2016).

Para o professor, as resistências ocorrem por diversos motivos, mas é preciso superar dialogando com as professoras e as/os estudantes. Nessa resistência, pensar as questões objetivas e estruturais, como o Enem, vale como suporte de sua argumentação. É assim que estruturas estruturadas e estruturas estruturantes (BOURDIEU, 1996, 2005) se articulam para construir novas realidades, ainda que lentamente.

5.3.3 A ação pessimista-impotente: “o inferno são os outros”

A ação pessimista-impotente se evidencia nas quase-ações¹²⁷ ou na ausência de ações de professoras. É assumida por aquele/a que tem conhecimento sobre a questão de gênero, sabe da necessidade e importância da discussão da temática na escola, até planeja alguma atividade, mas não consegue agir porque assume uma postura vitimista, de que o problema de as atividades não acontecerem é por culpa da outra professora, é do pedagogo, da direção. Enfim, como diria Sartre “O inferno são os outros”. Esta frase famosa de Sartre encontrada em uma das peças de teatro escrita pelo autor, chamada “Entre quatro paredes”, ou como no original em francês, *Huis clos*, significa que o olhar alheio nos ajuda a escapar da tentação da má-fé de colocarmos a responsabilidade no outro e também de nos dizer quem somos de fato (LIMA, 2011).

Vale afirmar que poucas professoras (3) que participaram do grupo focal apresentaram essa característica e, quando o fizeram, foram interpeladas por outras colegas no grupo que as estimulavam ou até mesmo criticavam por sua postura pessimista. Pelo relatado, essa inércia notada nas falas é gerada por diversos fatores: sentimento de isolamento em relação ao grupo de trabalho quanto ao desejo de agir, vitimismo, dificuldade de superação das dificuldades impostas pela organização do trabalho docente etc. Por sua vez, esses fatores geram na professora uma ideia de impotência e, conseqüentemente, a inércia, o não fazer, paralisa a professora. As resistências existem, podem vir de todas as partes e influenciam a luta diária e na ação da professora. Quando jogamos a culpa no outro, é uma forma de se proteger contra o julgamento alheio, e isso gera imobilismo. Houve ainda quatro professoras que não abordaram essa questão.

Diante das narrativas apresentadas, percebemos que as professoras (participantes no grupo focal e *survey*) mostram ações que vêm sendo praticadas nas escolas e que apontam na direção da existência de um movimento pedagógico de gênero, impulsionado primeiramente pela própria demanda da escola. O velho jargão vale aqui: a escola não é uma

¹²⁷ Chamamos de quase-ações as atividades que chegaram a ser planejadas ou pensadas pelas professoras, mas que, por algum motivo, não foram realizadas.

ilha. E certamente as questões que emergem na sociedade se tornam questões também para a escola, ainda que às vezes sob certa resistência. Acreditamos que esse movimento é ainda mais impulsionado e fortalecido pelos cursos de formação, no caso da pesquisa em tela, principalmente pelo GDE.

Uma fala muito emocionante que demonstra uma mudança provocada pelo curso GDE foi a da professora Aster (2016), quando abordou o seu processo de conscientização a respeito de sua identidade de mulher negra. Ela nos diz que não conseguia entender a especificidade da questão etnicorracial e que, nos debates com o professor formador, questionava-se sobre o movimento negro e a condição do negro. Afirma que o professor ajudou muito:

[...] vamos ler os textos [...] o professor João [...] foi muito maravilhoso [...] e ele falou assim: 'É uma questão de identidade'. E aí eu fui descobrir que eu não tinha identidade, quem era essa Aster? Ela é negra, ela é mulher [...] o curso então foi mexendo com minha cabeça de uma tal maneira que eu queria muito levar pra dentro escola, né? [...] Hoje em dia eu não consigo ver coisas bobas, um comercial, se eu não vejo se tem um negro, um pobre, um deficiente, né? Mas esse meu olhar foi justamente no curso que eu fiz, porque antes eu via assim: 'Ah... não tem negro na novela, não tem negro no comercial, era diferente... Hoje em dia já é gritante, eu olho e já vejo que tem coisa errada ali (ASTER, 2016).

Além desses fatores mais ligados ao campo da educação, Dinis (2008) nos leva a avaliar outra questão importante que impulsionou o debate de gênero e sexualidade na escola: a mídia. A sexualidade e a discussão de gênero, como afirma Dinis (2008), passaram a ser temas constantes na mídia, por meio das narrativas apresentadas em novelas, no cinema, na publicidade em geral, como revistas voltadas para adolescentes, por meio dos programas de auditório para jovens, dentre outros. Além disso, o desenvolvimento tecnológico e as várias formas comunicacionais inovadoras a que temos acesso na atualidade, possibilitadas pela *internet* ou pela telefonia móvel, sem dúvidas, mudaram a maneira como nos relacionamos e também como vivenciamos essas experiências sociais. Instantaneamente, podemos atingir um grupo enorme de pessoas tendo em vista a ampliação do alcance das novas redes sociais. Enviamos, trocamos e replicamos mensagens de voz e de texto, vídeos e fotos cotidianamente por *Watsap*, *facebook*, *instagram*, *Twiter*, *snapchat* etc. Esses ambientes virtuais têm sido espaço de violências contra as mulheres, mas também espaço de debates interessantes sobre gênero e sexualidade. Certamente, toda essa pronúncia das mídias sociais e novas tecnologias em relação à temática leva a escola a uma urgência em debater o tema que, na maioria das vezes, é trazido pelos/as próprios/as estudantes. Diante disso, Dinis (2008, p. 478-479) nos alerta que

[...] essa excessiva discursividade da mídia em relação ao tema nem sempre tem resultado em uma diminuição dos sintomas de sexismo e homofobia. Se a

visibilidade de formas alternativas de viver a sexualidade, tematizadas pela mídia, impõe certo reconhecimento das causas ligadas às minorias sexuais e de gênero, forçando também a escola a rever padrões normativos que produzem a sexualidade das/dos estudantes, por outro lado também não deixa de acirrar manifestações de grupos mais conservadores. Pois, em um momento histórico em que mais se fala sobre educar para a diferença, vivemos um cenário político mundial de intolerância que se repete também no espaço da vida privada, em determinada dificuldade generalizada em nos libertarmos de formas padronizadas de concebermos nossa relação com o outro.

Nas análises realizadas percebemos que a maioria das professoras se localizaram entre as características otimista-articulista e silenciosa-individual, o que mostra que, de alguma forma, essas professoras estão realizando ações na escola que buscam desnaturalizar as relações de gênero. Ademais, as análises demonstram que pensar o trabalho, especificamente o trabalho docente, à luz da categoria gênero amplia a lente de investigação sobre a organização do trabalho humano e sobre as próprias ações das agentes/atrizes circunscritas nessa relação, que se articula com os movimentos sociais.

No entanto nos perguntamos: qual a natureza das ações realizadas pelos/as professores/as? As ações dessas educadoras têm potencialidade de provocar uma mudança ideológica que abale as estruturas da escola? Essa é uma discussão que remonta ao pensamento sociológico clássico: a ação das agentes ou atores/atrizes em face das estruturas sociais e as possíveis mudanças sociais. A seguir, faremos esse debate à luz das referências de autores/autoras que discutem os movimentos sociais como uma categoria sociológica.

5.3.4 Movimentos sociais, movimento de mulheres e movimento feminista: o que chega à escola e o que se produz

Nos grupos focais realizados, mais da metade (53,57%) das professoras relaciona a existência do debate de gênero nas escolas com as ações e lutas desenvolvidas pelo movimento de mulheres e pelo feminista. Vejamos o que dizem algumas professoras quando o debate no grupo focal se direcionou para a análise da relação entre as ações realizadas na escola e o movimento de mulheres e o feminista:

É mais amplo, né? Porque isso veio de lá de trás. Porque sem esses acontecimentos todos, que aconteceram no passado das mulheres que lutaram pelos direitos, a gente não estaria aqui e nós não estaríamos no nível que nós estamos. Se alguém não tivesse lutado pelos nossos direitos, de repente a gente estaria aqui sem o direito de votar ainda, sem direito de fazer nada e nem sair de casa, só cuidando da casa. Então, que bom que esses movimentos são todos ligados e até hoje continuam (LAVANDA, 2017).

É porque tem todo uma questão, né? Social, política, economia. Na verdade, chega hoje a ser o que está acontecendo... Essa tendência que eu espero que seja evoluída, esse número de formações, de informações, porque há um movimento maior, sim, porque senão não chegaria aonde está... um movimento popular mesmo [...]. Hoje nós temos uma questão, antigamente eram outras questões. E

nós vamos ganhando territórios com isso! Ampliando o nosso olhar e as nossas ações, frente aquilo que está acontecendo [...]. Na verdade, a gente demonstra aquilo que a gente pensa, e a gente consegue ter um suporte de que eu não estou tirando isso do nada! Que isso tem dado científico, tem um sentido, tem pesquisa, tem proposta e que precisa de fato ter esse olhar (ANGÉLICA, 2016).

As falas das professoras demonstram um reconhecimento histórico das lutas empreendidas pelos movimentos sociais de mulheres e feministas por mais direitos. Além disso, as pesquisas e estudos científicos sobre gênero são considerados como um importante suporte para seus argumentos e ações pedagógicas nas escolas.

Em acordo com as professoras, Alpinéia (2016), do município de Domingos Martins, afirmou que as ações de gênero nas escolas são “[...] fruto ... desse movimento, dessa mudança da educação, uma mudança das pessoas também, mudança do feminismo, as mulheres”. A professora Petúnia (2016), do município vizinho, Venda Nova do Imigrante, dialogando a respeito da possibilidade de o Movimento Feminista influenciar as ações de gênero realizadas em sua escola, enfatizou: “Contribui, Sim. O movimento ele vem também como processo cultural, também o cultural está mudando”.

As professoras participantes da pesquisa percebem a existência de um movimento “maior” (de mulheres, feminista e movimento popular), que estimula as formações e a ampliação da busca por conhecimentos e também fortalece suas ações. É interessante destacar que a professora Angélica (2016), em citação anterior, relacionou esse “movimento popular” com a produção científica que, por consequência, contribui para ações pedagógicas mais bem fundamentadas.

Em linha semelhante, a professora Gerbera (2016), discorrendo sobre as conquistas das mulheres, entende que muitas coisas já mudaram bastante e que essas mudanças são fruto “[...] de uma luta de muito tempo. A mulher já vem lutando há bastante tempo e a gente sempre tem que estar buscando companheiros novos de luta”. A professora acrescentou que, se, por um lado, essa luta garante avanços e conquistas, por outro, acaba gerando resistências. Diz que existem “[...] até as [mulheres] que se posicionam no antifeminismo ainda. Tem isso ainda! De mulheres que, além de não apoiar o feminismo, ainda se posicionam como antifeministas”.

Entre as professoras que dizem realizar ações de gênero na escola, identificamos algumas que participam de movimentos sociais no campo de gênero. A professora Mimososa (2016), sobre esse aspecto, afirmou que faz parte de vários grupos e, quando uma outra participante citou a Lei Maria da Penha, ela informa: “Inclusive ela [outra participante] citou a Lei Maria da Penha. Eu também fui presidente do Conselho Municipal dos Direitos da

Mulher, também fui agora delegada nacional representando o Estado [...]”. A professora falou da sua participação como delegada na Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres que aconteceu em 2016. Ela continuou expondo sua luta: “[...] e nos grupos a gente vê muito isso. Eu estou sempre tentando quebrar aquilo que eles vão tentando construir, e a gente vê como que é muito forte o entendimento deles”.

A professora Bromélia (2016), por meio de indagações, vincula a política pública GDE ao movimento de mulheres e ao feminista. Afirmou: “É difícil alcançar uma política que atinja o coletivo, para provocar aquela mudança. Existem muitas conquistas que foram possibilitadas. Esse curso [GDE] foi uma conquista. Só que: o que tá por trás da conquista desse curso?”. E continuou indagando ao mesmo tempo que faz uma afirmação aos movimentos sociais: “Como ele começou? Porque não é ninguém sozinho que vai conseguir provocar o surgimento desse curso, né?”.

Buscando se colocar como parte de um movimento maior de gênero que diz ocorrer, a professora Acácia (2016) mencionou algumas colegas que têm resistência ou não compreendem a importância do debate de gênero em sua escola. Diz o seguinte:

Porque eu não posso falar de uma realidade só minha, que eu penso ou que eu acho. Eu tenho que ter todo esse respaldo legal, esse respaldo de como o movimento está fora de mim, fora da vida deles. Porque eles não entendem isso como um movimento que eu faço, que ele faz. Então ele precisa compreender que isso é muito maior que ele, para compreender que ele faz parte.

A importância dada ao movimento de mulheres e ao feminista para os avanços e as conquistas em relação aos direitos sociais também foi reafirmado pela professora Cely do município de Águia Branca: “[...] é muito importante frisar [...] os avanços que nós tivemos [...]. No caso, principalmente, do Movimento Feminista. Então, todos os movimentos, se a gente traz esse histórico nós já tivemos muito avanço”.

Além da importância atribuída ao movimento de mulheres e ao feminista para a conquista de direitos e da igualdade de gênero, as professoras citaram o movimento como uma forma de inspiração para as suas ações cotidianas nas escolas. Essa inspiração ocorre mesmo para aquelas que não fizeram o que gostariam de ter feito, e isso gera uma autorresponsabilização, principalmente por terem realizado o curso GDE.

Sim, influencia, sim, porque eu acho que dá um gás quando você lê alguma coisa, quando você pesquisa alguma coisa e isso te motiva. Porque [...] a motivação ela faz bem a todo ser, e a gente é motivado quando você vê alguma coisa e fala: ‘Não eu posso estar sozinha e alguém conseguiu e toda a mudança é porque alguém reivindicou, alguém lutou’. Hoje você me lembrou de uma fala... Eu falava com eles sobre democracia e o direito de voto e ali até você lembrou em uma fala que o direito de voto era só de quem tinha posses e letrados, e então depois isso foi mudando com a Constituição. Então a gente vê que há essas lutas. Eu sou pequenininha, mas eu posso fazer a diferença e eu faço a diferença onde eu estou

[...]. Fácil? Não, ninguém falou que era fácil, ninguém que lutou e conseguiu algo em 1932 e 1927 conseguiu algo de um dia para o outro, foram lutas que repercutem até hoje e nos motivam a caminhar para essa educação de qualidade (CRAVINA, 2016).

Mas, hoje, a mulher... ela tem assim o espaço dela, ela conseguiu, alguém lutou! Alguém já lutou, tem gente lutando e, se a gente conseguir de repente levar isso para as escolas... Eu vejo ali, eu vi na hora: ‘Nossa! Não fizemos nada nessa escola. Gente, por que nós perdemos tanto tempo e por que tantos outros projetos que, de repente, assim... focam sempre a mesma coisa e que a gente podia ter, de repente, ali, buscado uma outra disciplina [...]’ (NIGELLA, 2016).

Sobre a inspiração que o movimento de mulheres e o feminista propicia, a professora Prímula (2016), concordando com a professora Cravina, disse: “Por que eu não posso correr atrás também? Por que eu não posso lutar por um ideal?”. Essa fala nos apresenta a importância tanto da existência e necessidade do movimento de mulheres e o feminista como da necessidade de a escola estar sempre realizando formações sobre a questão. A formação, para a maior parte das professoras, é fundamental para alimentar suas práticas.

Ainda a respeito da relação entre o movimento pedagógico de gênero, que percebemos ocorrer nas escolas do Espírito Santo, e o movimento de mulheres e o feminista, uma questão importante precisa ser acrescentada: o movimento feminista não é reivindicatório *stricto sensu* (PINTO, 1992). Essa condição de não reivindicatório *strito sensu* se fundamenta na natureza de exclusão que ele explicita. Para Pinto (1992, p. 132), o Movimento Feminista se organiza em torno de uma “[...] condição de exclusão dispersa”, contrariamente a movimentos reivindicatórios que se constituem ao redor de uma exclusão específica, como os sem-terra, sem-teto etc. Ao mesmo tempo, o feminismo constitui-se como um movimento onipresente, já que perpassa todas as posicionalidades do/a ator/atriz em sua vida cotidiana e atravessa todas as práticas sociais (YANNOULAS, 2013). Assim, o Movimento Feminista se organiza para lutar pela garantia de direitos expressos em legislação, como por creches e delegacias especializadas. A luta feminista é contra uma condição constituída historicamente como desigual nas relações de gênero que, como afirma Pinto (1992, p. 132), “[...] se expressam ao nível público e ao nível privado, ao nível da razão e do afeto, do trabalho e do prazer, da obrigação e do desejo”. É nessa condição que se encontra a radicalidade do movimento, que tem como potencialidade e consequência “[...] uma desorganização profunda dos espaços de poder cotidiano” (p. 132).

Portanto, o Movimento Feminista não é reivindicatório *stricto sensu*, isto é, não se organiza a partir de demandas específicas ao Estado. Sua relação com o aparelho estatal é, na maioria das vezes, consequência bastante posterior à sua organização. Assim, essa relação é um exercício de ocupação de espaço. Podemos dizer que, assim como o movimento se manifesta em torno de uma “condição de exclusão dispersa”, dispersas

também são as formas como e os espaços onde as agentes se apropriam dos discursos, das bandeiras e lutas feministas e agem. Ainda que com diversos níveis e graus de capitais (BOURDIEU, 2005), agem em contraposição às naturalizações e na constituição de um *habitus* de gênero que enfrente as hierarquizações e dissimetrias que envolvem as desigualdades e delas desconfie.

Essa dispersão se evidencia em nossa pesquisa. As aprendizagens e conhecimentos das professoras sobre a questão de gênero parecem ter vindo de diversos espaços onde a temática de gênero de alguma forma conseguiu adentrar. A professora Azaléia (2016), por exemplo, teve seu contato mais marcante com a questão de gênero por meio da literatura de Virgínia Wolf durante a sua graduação. A professora Violeta (2016), por sua vez, além de sua experiência direta com a violência do marido, aproximou-se das discussões de gênero por meio de um grupo de mulheres chamado “O sagrado feminino”. O professor Rosmaninho (2016) afirmou que suas primeiras aproximações com o tema ocorreram por via da sua atuação como leigo na Igreja Católica quando tinha que ajudar as freiras que tinham uma abordagem de gênero sobre suas ações. O professor Gerânio (2016), por sua condição de homem *trans* e pela participação no movimento LGBTI em seu município e no Estado do Espírito Santo. Já a professora Tulipa (2016) foi por meio do grupo de formação na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória (Seme/PMV). Temos ainda as pessoas que só tomaram conhecimento da temática por meio da política pública GDE.

Diante do exposto, é possível afirmar que as ações de gênero realizadas nas escolas, como fartamente já visto, resultam de e se relacionam com o movimento de mulheres e o feminista do Brasil e do Espírito Santo. A luta do movimento de mulheres e do feminista, nesse sentido, dá-se em forma de resistência incansável de mulheres e simpatizantes no cotidiano dos diversos espaços onde há necessidade de reafirmar a condição de igualdade de direitos para as mulheres e as diversas manifestações do feminino (lésbicas, mulher *trans*, travesti etc.) e onde as desigualdades de gênero se tornam opacas em frente a outras identidades. Dessa maneira, “[...] se o movimento feminista é o local privilegiado da explicitação das relações de poder contidas nas relações de gênero que perpassam o social, não é, entretanto, o único canal desta explicitação” (PINTO, 1992, p. 133). A escola, por ser um espaço que lida com a formação humana e no qual há agentes de formação majoritariamente do sexo feminino, tem forte potencial para se constituir em um espaço de luta, mas uma luta realizável por aquilo que mais lhe é precípuo: o agir pedagógico.

Esse agir pedagógico se constitui dialeticamente pelos/nos movimentos sociais que o atinge pelas experiências pessoais, pela formação político-profissional das professoras e pelas demandas trazidas das vivências e experiências de seus estudantes. Certamente as/os estudantes colocam na linha de ação das professoras demandas importantíssimas de suas vivências. Não por outro motivo, as demandas advindas das situações vividas nas escolas, junto aos estudantes, foram tão citadas pelos/as professoras participantes dos grupos focais como motivo para terem despertado sua “pré-ocupação” com as questões de gênero.

Bourdieu (2010, p. 68), avesso a uma noção subjetivista, discute esse paradigma da naturalização e imersão ingênua na vida cotidiana, afirmando que este “[...] faz que pensemos que nós, somos o centro do mundo, que somos nós que produzimos valores e que a dinâmica social pode ser adequadamente compreendida pela interdependência das vontades e dos sentidos individuais”.

Essa perspectiva, no entanto, não descarta a noção de que o ator/atriz social, como apontado por Touraine (1994), não é aquele/a que age a partir de uma perspectiva funcionalista, mas aquele que modifica seu entorno, seja no âmbito material, seja no social, no qual está posicionado, e com isso modifica a organização e divisão do trabalho, as formas de decisão, as relações de dominação ou orientações culturais. Esse entendimento parece pertinente, considerando que as políticas públicas de gênero surgiram das lutas dos movimentos sociais, nas quais também se encontravam em ação os/as trabalhadores/as docentes/as lutando por uma questão social vinculada, em última instância, ao conflito entre o capital e o trabalho, que é a precarização do trabalho docente e sua relação com o fato de essa profissão ser feminizada.

De acordo com Touraine (1994), o conceito de movimento social é analítico, ou seja, diante de um conflito ou de uma ação coletiva em estudo, podemos observar, analisar e encontrar elementos de movimento social. Do mesmo modo, podemos identificar outros elementos, como: pressão política, autodestruição, condutas de crise etc. Assim, para o autor, torna-se necessário identificar o que há de movimento social em uma ação coletiva específica e concreta.

Gohn (2008) também explicita seu entendimento sobre o conceito de movimento social, dizendo que este é sempre expressão de uma ação coletiva e decorre de uma luta sociopolítica, econômica e cultural. Segundo afirma, os movimentos sociais usualmente têm os seguintes elementos constituintes: demandas que configuram sua identidade; adversários e aliados; bases, lideranças e assessorias; práticas comunicativas diversas; projetos ou visões

de mundo que dão suporte às suas demandas; e culturas próprias para encaminhar suas reivindicações.

Ademais, alerta que, posicionando-se o grupo pelos direitos individuais ou coletivos, deve ser referenciado pelo universal – o direito para todos baseado em igualdade de condições, de acesso, uso etc. – sob pena do aprisionamento dos sujeitos de um movimento em tribos fechadas.

Os trabalhos de Gohn (2008, 2010) aqui referenciados defendem que os movimentos sociais são sempre uma demonstração de uma ação coletiva e que decorrem da luta sociopolítica, econômica e cultural. Somado a esses trabalhos, este projeto articula o pensamento de Netto (2012), o qual traz a noção da existência de uma questão social de gênero. A combinação dessas reflexões leva a acrescentar que um parâmetro bastante significativo para a configuração de um movimento social é que esse coletivo deve estar organizado em função de uma questão social.

Assim, quando se adota nesse projeto a ideia da existência de um movimento pedagógico de gênero, deve-se ao fato de se compreender que essa é uma questão social, pois é expressão dos conflitos existentes entre o capital e o trabalho, os quais geram um conjunto de práticas culturais que se distanciam dos valores do bem-estar comum. Isso articulado a uma cultura patriarcalista que, como tal, mobiliza professoras e grupos de professoras que, como dito, se organizam por diversos espaços (sindicatos, partidos, ONGs, associações, fóruns etc.) para realizar o enfrentamento à questão social de gênero. Dito de outra forma: há professoras no magistério que, por uma condição de gênero desfavorecida socialmente (mulheres, gays, lésbicas), são estimuladas a reivindicar suas questões específicas.

Nesse sentido, consideramos aqui como questão social as especificidades das mulheres (e as diversas manifestações de sexualidade não heteronormativas) também tendo em vista que essas posições de atores/atrizes levam a uma precarização e pauperização dessas pessoas em relação ao padrão masculino. Assim, o fato cultural de serem mulheres, a maioria na educação, acarreta uma situação de empobrecimento nesse campo de trabalho. Isso causa tanto um problema social específico à pessoa que vive esse empobrecimento quanto um problema colateral àquelas que recebem educação dessas pessoas empobrecidas e que certamente têm dificuldades cotidianas para desenvolver seu trabalho de forma plena.

Mirando, especificamente, o campo da educação, parece também legítimo considerar a questão pedagógica de gênero como um parâmetro significativo para a configuração do

movimento de mulheres e do feminista, pois se coloca como uma questão mobilizadora de atores individuais e coletivos.

Assim, considerando que a pedagogia se ocupa da prática educativa concreta e da educação sistematizada e intencional, que tem como objetivo investigar os fatores que contribuem para a formação (seus processos e meios) do ser humano como membro de determinada sociedade; e, ainda, que os/as professoras são atores/atrizes fundamentais nesse processo, colocamos aqui a possibilidade de pensar que os/as trabalhadores/as docentes em sua ação pedagógica se constituem como parte desse movimento social naquilo que lhes cabe: a ação pedagógica. Isto é, as professoras, ao combaterem os modelos culturais dominantes, contribuem para dar outra forma social às orientações culturais. Assim, as políticas de gênero já constituídas exercem alguma pedagogia sobre as educadoras e há, em contrapartida, dialeticamente, uma ação pedagógica das professoras em face às políticas de gênero.

Como sinaliza Gohn (2010, p. 58), existe no agir dos grupos “[...] um processo de aprendizado e um processo de construção de saberes”. Acrescenta a autora que esses saberes são mobilizados pelos agentes cotidianamente e interferem na dinâmica do exercício da cidadania. Assim, podemos pensar que o saber sobre a questão de gênero na escola é um saber mobilizado pelas agentes e, nessa linha, interfere na dinâmica do exercício da cidadania de gênero, tanto no âmbito mais amplo, nas intervenções sociais pela construção de políticas públicas, como num âmbito mais localizado pelas mudanças nas pedagogias escolares.

O movimento pedagógico de gênero que entendemos acontecer no campo educacional capixaba da educação básica manifesta enraizamento profundo, do ponto de vista histórico e cultural, com o movimento de mulheres e o feminista, mas também com os movimentos sociais em geral e ainda com os movimentos sindicais da educação. Esses movimentos influenciam as condutas das professoras e contribuem para a transformação do “espírito do tempo” em nossas escolas (TOURAINÉ, 2011). É o que acreditamos estar em curso na educação básica do Espírito Santo, no que tange aos movimentos pedagógicos de gênero realizados pelas professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início deste estudo foi motivado pelo interesse em analisar os movimentos das professoras na constituição das políticas de gênero para a educação, bem como o seu exercício de implantação no interior das escolas de educação básica do Espírito Santo. Nossa intenção foi conhecer e analisar a natureza das ações das professoras no exercício da ação pedagógica e também no modo de organizar o trabalho docente.

O interesse por essa questão vinha de nossa vivência pessoal na coordenação do curso GDE e na militância feminista, que indicava um aumento nos debates da temática na educação básica do Estado do Espírito Santo. Esse desejo, no entanto, não foi movido apenas pela participação como professora e coordenadora do GDE, mas pela observação de um evidente impulsionamento de ordem político-educacional que ocorria no Brasil relativo às questões de gênero para a educação. A nosso ver, esse crescimento estava sendo potencializado principalmente pelas políticas efetivadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e de Dilma Vana Rousseff (2011-2016) a partir da criação de mecanismos institucionais, como a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) que ampliaram significativamente as políticas públicas de gênero para a educação no país.

Ao revisitar a produção acadêmica, pudemos notar um incremento nas produções acadêmicas sobre gênero ocorrido, principalmente, a partir do século XXI e com maior pujança no ano de 2008. Percebemos também que a maior parte dessa produção foi realizada em instituições públicas de ensino superior localizadas nas Regiões Sul e Sudeste e que é recente e relativamente baixa a produção acadêmica no campo específico das políticas públicas no âmbito de pesquisas de doutorado.

Ainda assim, os dados indicaram que a investigação sobre as temáticas de gênero, diversidade sexual e sexualidade está em plena progressão, o que ocorre em razão do número bem maior de grupos de pesquisa nas universidades que discutem essas temáticas e a criação de diversos grupos de trabalho interessados nesse assunto no interior das associações científicas do campo da educação. Dentre essas produções acadêmicas, encontramos algumas autoras que indicavam, desde 2006, evidências de estar ocorrendo um processo de desenvolvimento das políticas de igualdade no Brasil, ainda que muitas delas impulsionadas por políticas fomentadas por organismos internacionais.

Todas essas pistas nos estimularam a afirmar a tese de que, apesar das diversas contenções (precarização do trabalho docente, fragmentação na organização do trabalho, cultura patriarcal, emergência de ações sociais conservadoras etc.), as ações pedagógicas das professoras indicavam a existência de um movimento pedagógico de gênero em curso nas escolas que se relacionava com o movimento feminista e de mulheres, no campo social e acadêmico. Nosso entendimento é que as professoras, no exercício de sua profissão, realizam ações pedagógicas que buscam desnaturalizar as dissimetrias e as hierarquizações no campo das relações de gênero pelo lugar que ocupam na vida profissional, o que indica a existência de movimentos de vazamento em face às diversas formas de cunhagens tão fortemente impostas pelas atuais correlações de forças sociais existentes no campo das políticas de gênero para a educação. Além disso, a existência desse movimento pressupunha que as políticas de gênero foram potencializadas pelas políticas públicas implementadas pelos Governos Federal e Estadual, no período de 2003 a 2016.

As conclusões que apresentamos aqui certamente não podem ser generalizadas para outros contextos escolares. São resultado de uma pesquisa com um grupo específico de professoras que intenta mostrar que, mesmo diante das muitas cunhagens que marcam o mundo em que vivemos, há vazamentos provocados pelas ações dessas atrizes.

É preciso destacar que os achados desta pesquisa devem ser compreendidos no contexto político da educação brasileira no período estudado, em que o governo brasileiro se alinhava mais a uma perspectiva popular e neodesenvolvimentista, com a defesa de direitos básicos mínimos para a população brasileira, ainda que, em algumas ações, não tivesse conseguido se desvincular das políticas neoliberais fortemente implementadas pelos governos do final do século XX. Ademais, um momento em que a lógica da governança está muito presente e que, portanto, o Estado não é mais o único ente que propõe, elabora e implementa as políticas públicas, mas congrega com outros atores e atrizes essa responsabilidade, muitas vezes, inclusive, no caso da educação, transferindo para as escolas incumbências que antes eram desenvolvidas pelos setores do governo. Ademais, um momento em que as políticas de cunho transnacional exercem uma forte pressão sobre a definição das políticas nacionais.

Nossa investigação teve, como orientação teórico-metodológica, um olhar que vislumbra as tensões e os vazamentos, ou seja, que avança sobre o que normalmente aparece como permanência e cunhagem. Com base nesse olhar, já na identificação das atrizes de nossa pesquisa, encontramos alguns pontos de vazamento interessantes.

Percebemos, por exemplo, que a necessidade de sobrevivência profissional na área da educação, na qual a maioria depende de seleção anual para conseguir um contrato de DT, pode ser um fator de maior especialização das professoras. Apesar dos limites dessas formações, muitas vezes realizadas a distância e mais de uma simultaneamente, o conhecimento do qual as professoras se apropriam nessas formações não deixa de representar um vazamento ao *habitus* de gênero cunhado no campo da educação: ideia de baixa formação das professoras devido a serem mulheres e à dupla jornada de trabalho a que estão submetidas. Ao estudarem mais, as professoras provocam um vazamento sutil no simbolismo historicamente inculcado sobre a inserção das mulheres no magistério: o magistério torna-se um campo de trabalho adequado e recomendável às mulheres, para o qual eram consideradas moralmente mais bem preparadas, apesar de consideradas intelectualmente inferiores.

O fato de as professoras estarem estudando mais representa um vazamento, pois provoca deslocamentos em relação ao mundo do trabalho e nas suas relações sociais, na medida em que outros arranjos sociais são organizados em função disso, principalmente em um grupo no qual a maioria é casada. Todavia, não desconsideramos a complexidade que existe em torno da discussão da inserção das mulheres no mundo do trabalho em relação ao fato de que, mesmo estudando mais do que os homens, elas ainda recebem menores salários, principalmente quando são negras. Isso, mesmo no magistério, que é regido por uma carreira que pressupõe a existência de isonomia entre professoras e professores.

Isso ocorre também em função da raça/etnia das professoras. Os dados mostraram que, em que pese não haver uma diferença salarial significativa pela cor das respondentes e uma precária condição da contratação na modalidade de DT atinja a todas as professoras, não o faz igualmente. A precarização, nesse caso, volta-se às professoras negras, o que indica que, apesar de, paradoxalmente, o contrato de DT ser um fator de estímulo a esses vazamentos em relação à certificação, não podemos olvidar que essa forma de contratação é um problema para a organização do trabalho docente. Afeta profundamente a qualidade da educação, constituindo-se como uma forma de desvalorização e precarização do trabalho docente que, feminizado, se torna a expressão da precarização do trabalho feminino.

Ciente dessas cunhagens sobre a profissão, fomos à busca de responder aos nossos questionamentos. Assim, uma das questões que nos interessou no estudo foi identificar quais eram as questões sociais que, na ótica das professoras, eram importantes de serem tratadas

pedagogicamente pelas escolas. Tínhamos como pressuposto que essa identificação nos daria pistas sobre a existência ou não de um movimento pedagógico de gênero na escola.

No instrumento de recolha de dados *survey*, identificamos que essa era uma questão relevante para uma grande parte das professoras. A violência foi indicada com um grau um pouco maior de importância em relação ao gênero. Entretanto, identificamos, por meio das falas do grupo focal, que, apesar de indicarem primeiramente a questão da violência, as professoras também consideravam, no rol dessas violências, as violências de gênero. Muitas falas das professoras remetiam à preocupação com situações de vivência direta ou indireta, com a violência contra a mulher/menina ou mesmo meninos.

No grupo focal, buscamos aprofundar a questão das demandas, indagando às professoras sobre quando e onde havia surgido a preocupação com as questões de gênero. A maioria delas afirmou que a sua preocupação havia emergido de vivências pessoais e do cotidiano das relações sociais na escola. Então, para essas professoras, não havia sido o GDE ou outro curso de formação de gênero realizado que as despertaram para a temática. Mas, apesar disso, a maioria informou ter ingressado posteriormente no GDE ou em outro curso por sentir falta de um conhecimento mais específico de gênero que as ajudasse a se posicionarem de forma mais segura nos debates que emergiam na escola, bem como para enfrentar pedagogicamente as situações e as condições que o cotidiano escolar lhes impõe. Além disso, à exceção de duas pessoas que não abordaram esse assunto, todas as demais participantes do grupo focal disseram que o GDE fortaleceu sua formação.

No percurso da investigação, percebemos que, apesar de serem fundamentais para motivar as ações, a percepção, a sensibilização e a empatia com as questões de gênero, em que pese proporcioná-las um lugar de resistência, não são suficientes para garantir que essas professoras se sintam seguras e qualificadas pedagogicamente para realizar uma intervenção no que tange à desnaturalização das relações sempre tão conflitantes de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, o curso GDE parece ter exercido um papel importante para provocar brechas nas cunhagens de um *habitus* de gênero hierarquizado e assimétrico. Possibilita às professoras vislumbrar vazamentos quanto à fixação de papéis sexuais, à heteronormatividade, à naturalização das hierarquias e dissimetrias, à culpabilização da vítima em caso de violência sexual, dentre outros. Ainda que esse seja um processo que apresente descontinuidades e dificuldades na sua concretização, as professoras vão

construindo um *habitus* de gênero alternativo ao legitimado socialmente como natural. Fundamentalmente, esse parece ser um processo em construção.

As professoras, inclusive as que já se preocupavam com as questões de gênero antes de realizarem o GDE, afirmaram que a realização de cursos de formação, como o GDE, foi fundamental para que suas ações pedagógicas fossem mais bem qualificadas. Indicaram alterações significativas em sua formação e em sua práxis pedagógica, como: melhor fundamentação teórica/formação/conhecimento; mudanças em relação às ações na escola, como na mediação de conflitos, nos planejamentos de aula, na manifestação e transmissão aos estudantes da importância do respeito na escola; mudança de postura quanto ao tratamento das diferenças e convivência respeitosa com as pessoas; mudança na forma de pensar; e um novo olhar para a temática e maior conscientização sobre a questão de gênero.

Especificamente com referência às alterações provocadas pelo GDE, as participantes do grupo focal foram mais otimistas sobre essas alterações, quando quase a totalidade das professoras afirmaram se sentirem mais fortalecidas depois da realização do curso GDE.

A seguir, nossa investigação se dirigiu a identificar, na prática das professoras, algum anúncio de que planejam e realizam ações pedagógicas relacionadas com a temática gênero. Identificamos, nas falas das professoras, diversas ações, tanto individuais como coletivas, que anunciam que as professoras têm se preocupado em discutir as questões de gênero na escola.

Tomando como orientação a ideia de ocorrências de tensões e vazamentos, organizamos essas falas em unidades de agrupamentos de dados, por meio das quais identificamos pelo menos três características mais presentes nas ações das professoras: a otimista-articulada, a silenciosa-individual e a pessimista-impotente.

Essas características foram consideradas de forma relacional. Logo, não as tomamos de modo essencializadas ou focadas em si mesmas. Assim, foi possível constatar, às vezes, a presença da característica otimista-articulada e da silenciosa-individual em uma mesma ação realizada, ou da silenciosa-individual e da pessimista-impotente.

A ação caracterizada como otimista-articulada está presente naquelas professoras que pensam que sua ação provoca mudanças sobre a realidade social e de gênero. Acreditam que podem mudar a perspectiva hierárquica e dissimétrica de gênero. Para tal, buscam se articular para realizar ações nesse sentido, apesar das dificuldades que isso representa diante da atual organização do trabalho docente. Entre as participantes do grupo focal,

identificamos mais da metade das professoras que apresenta, de forma mais emblemática, essas características. Nesse tipo de ação, entendemos que a indicação de realização das atividades de gênero nas escolas é, em si, um vazamento ao *habitus* de gênero, visto que esse era um tema muito pouco debatido nas escolas há poucos anos, antes da virada do século XXI. Esse grupo destacou que o trabalho articulado coletiva e democraticamente por meio de planejamento pode ser uma forma de diminuir as tensões entre professoras, no que tange à discussão de gênero na escola.

A organização do trabalho docente definida pelas condições de trabalho do magistério afeta sobremaneira a possibilidade de se realizar ações de gênero na escola. As professoras apontaram que a falta de tempo e a necessidade de dar conta do conteúdo específico das unidades curriculares são fatores preponderantes para que acabem não realizando ações de gênero mais coletivas ou levando trabalho para casa. Essas condições de trabalho, além de levar a uma precarização do próprio trabalho docente, têm provocado adoecimentos nas profissionais do magistério. Não raramente essas atividades levadas para casa esbarram na dupla jornada de trabalho a que estão submetidas as professoras, principalmente, as casadas e com filhos/as.

Nesse sentido é que, para compreender a complexidade do trabalho docente, não basta relacioná-lo com mudanças contextuais, mas é preciso entender que as relações sociais estabelecidas pela materialidade do trabalho são atravessadas pelas condições de gênero e raça/etnia dos/as atores/atrizes. Esses atravessamentos de gênero e raça, além dos de classe, trazem implicações políticas, econômicas e culturais para o processo do trabalho e do trabalho docente.

Assim, as condições de trabalho, em especial referentes ao tempo coletivo, interferem na organização do trabalho e influenciam sobremaneira a prática das professoras quanto à possibilidade de se organizarem de forma mais articulada interna e externamente à escola para realizar ações de gênero. Há uma diferença significativa nas facilidades e dificuldades de desenvolver ações de gênero entre as professoras que atuam nos Ifes e as que trabalham nas escolas estaduais e municipais do Espírito Santo.

A falta de tempo aparece como uma dificuldade, quando analisamos a percepção das professoras quanto à existência de canais de comunicação entre docentes. A maioria diz não ter canais de comunicação e as que dizem existir, além dos espaços/tempos reservados para planejamento por área, afirmam que não há outros espaços/tempos para comunicação, salvo os informais, como aquela conversa aligeirada feita durante os intervalos de aulas.

Apesar das dificuldades de toda ordem (falta de tempo, relações conturbadas com os familiares e violências, falta de formação de colegas etc.), as professoras que exercem uma ação otimista-articulista buscam enfrentá-las e superá-las, realizando ações de gênero nas escolas em que trabalham. Essa conclusão nos leva a pensar o seguinte: se, com políticas descontínuas, fragmentadas e com falta de tempo para organização do trabalho coletivo, as professoras conseguem realizar tantas ações interessantes, imagina se houvesse uma política educacional de Estado mais comprometida com a emancipação da escola!

As professoras cuja ação se caracteriza como silenciosa-individual, por diversos motivos, não conseguem se articular com outras professoras para realizar atividades. No entanto, sentem-se responsáveis por desenvolver ações que envolvem a questão de gênero, ainda que de forma individual. São diversos os motivos que as levam a assumir esse tipo de ação: ocorrência de situação de conflito em tentativa de realizar alguma ação ou em ação realizada anteriormente na escola, receio de passar por outra experiência que possa gerar tensão, frustração com alguma ação de gênero sugerida na escola, falta de solidariedade formativa de colegas. O agir de forma individual e não compartilhada com outros docentes foi a forma encontrada para não “bater de frente” com professoras da escola e com as famílias dos/as estudantes.

A ação do tipo silenciosa-individual não significa uma ação desprovida de otimismo. Pelo contrário, as investigações aqui produzidas indicaram que há ações que demonstram otimismo. Foi com base nesse pensamento que consideramos que esse tipo de ação também caracteriza a existência de um movimento pedagógico de gênero nas escolas. Mesmo que “devagarinho”, “sem bater de frente”, “comendo pelas beiradas” e “pegando o gancho”, as ações dessas professoras provocam vazamentos, questionando o *habitus* de gênero nas/das escolas.

A ação pessimista-impotente foi identificada nas ações de um grupo ínfimo de professoras. Essa ação se evidencia pelas quase ações ou pela ausência de ações de professoras. Foi assumida pelas professoras que têm conhecimento sobre a questão de gênero, que sabem da necessidade e da importância dessa discussão da temática na escola e que até planejam alguma atividade, mas não conseguem agir, porque assumem uma postura vitimista, colocando a culpa da ausência de ações nos colegas da escola.

Em pesquisa realizada sobre a constituição da ação coletiva docente no Estado de São Paulo, entre 1990 e 1997, Vianna (1999) caracteriza a ação docente em quatro tipos conforme a intensidade e qualidade da participação e adesão coletiva. Assim, em um

extremo, coloca aqueles docentes cuja relação com o modelo sindical é explícita, considerados do tipo 1, e, no outro, os docentes que possuem uma identificação coletiva frágil, considerados do tipo 4. Esse trabalho nos pareceu interessante, pois, ainda que investigando outro objeto, apresenta proximidades com a nossa pesquisa quanto às características do agir docente. Uma consideração interessante dessa autora foi que os docentes do tipo 1 funcionam como indutores de ações coletivas no espaço escolar, aspecto que também percebemos entre as professoras que exercem uma ação otimista-articulista.

Nossa análise é que, no período e contexto estudado, em que pese a existência de ações, inclusive entre as professoras que agem de modo otimista-articulista, que são marcadas por um *habitus* de legitimação da naturalização das desigualdades de gênero, há em contrapartida ações que, de maneira sutil e estrategicamente silenciosa, têm buscado romper com a cultura de preconceito e discriminação de gênero nas escolas.

Essas ações ao mesmo tempo em que são formativas para todas as pessoas que delas participam, também são, dialeticamente, autoformativas para as professoras. Além disso, os estudos realizados indicam que essas ações não são aleatórias. Direta ou indiretamente, constroem-se em relação dialética com os conhecimentos históricos emergidos dos movimentos sociais, dos estudos feministas e de gênero, das novas mídias sociais, das formações advindas das políticas públicas, dos movimentos sindicais e de associações científicas da educação. São esses movimentos, aliados à existência de uma empatia das professoras com as pessoas que sofrem com situações de discriminação e preconceitos nas escolas, que impulsionam a discussão de gênero nas escolas e que propiciam uma maior reflexão das professoras sobre suas vivências de gênero. Assim, influenciam o modo de ação pedagógica das professoras possibilitando um agir que cria vazamentos no *habitus* de gênero legitimado socialmente. São os vazamentos que têm sido provocados na cultura das escolas que demonstram estar ocorrendo um movimento pedagógico de gênero que age dialeticamente na formação de um *habitus* alternativo de gênero influenciando uma mudança cultural. Esses movimentos em rede influenciam as condutas das professoras e contribuem para a transformação do “espírito do tempo” em nossas escolas.

Nossa tese apresenta que, no período de 2003 a 2016, as ações na direção de conceber e implementar políticas públicas de gênero para a educação foram muito importantes para a formação das professoras. Tais políticas foram protagonizadas principalmente pelo Governo Federal, sendo o Estado do Espírito Santo bastante modesto em suas ações. Isso chama a atenção para o caráter federativo do Estado brasileiro, o que

indica um desafio: a necessidade de uma melhor articulação entre os entes federativos e entre esses e as escolas na elaboração e na implementação das políticas públicas. Essa articulação torna-se fundamental para que, por um lado, o processo de tradução das políticas não resulte em grande distanciamento entre a elaboração e a execução das políticas e, por outro, para superar as descontinuidades das políticas a cada mudança de governo e a rejeição de políticas pelas professoras, o que, aliás, suscita outro desafio para essa articulação: a construção dessas políticas como políticas de Estado e produzidas de forma transversal e intersetorial.

Outro desafio que, apesar de não ter sido objeto de nossos estudos, emergiu de autores que nos apoiaram nesta pesquisa, é a necessidade de superar a noção de diversidade apenas como diversificação que leva a escola a produzir discursos sobre o respeito de forma superficial. Nesse sentido, não basta o trabalho da escola focado para o respeito à diversidade, é fundamental que a escola trabalhe esse conceito articulado ao de diferença e de desigualdade social. O trabalho com a diversidade deve ser orientado a combater a sua transformação em desigualdades sociais.

Destacamos como um desafio importante a formação docente em gênero. Certamente a formação docente, por meio de formação continuada e na modalidade EaD, mobiliza o conhecimento das professoras e introduz deslocamentos interessantes. No entanto, se quisermos aprofundar as políticas de enfrentamento às desigualdades de gênero, não será apenas por meio da formação, principalmente continuada e a distância, que avançaremos. Primeiro porque discutir as relações sociais de gênero implica discutir também as dimensões de classe e raça/etnia que se imbricam à construção das desigualdades sociais que desejamos enfrentar. Segundo porque a experiência educacional brasileira é farta em exemplos que indicam que apenas implementar formações e fazer mudanças curriculares não são ações suficientes para romper com uma educação que reproduz as desigualdades de classe, gênero e raça/etnia.

Há ainda um desafio bastante atual sobre o qual é necessário nos determos. Temos visto atores/atrizes sociais, vinculados/as a setores conservadores das Igrejas Católicas e Neopentecostais, pressionando contra a permanência do debate de gênero nos currículos das escolas, sob a alegação de que está havendo uma doutrinação da sexualidade das crianças, pelo que chamam de “ideologia de gênero.”¹²⁸ Como visto, essa não é uma ação isolada, e

¹²⁸ No ano de 2017, vimos emergir uma série de intervenções desses grupos religiosos tanto na definição das políticas de gênero para a educação dos municípios escolas da Grande Vitória quanto nas ações

figura como o lado da mesma moeda do Programa “Escola sem Partido”. Acreditamos que a escola tem assumido muitos papéis nas últimas décadas, inclusive quanto às questões curriculares que envolvem a discussão sobre gênero. Isso gera nos setores mais conservadores da sociedade, que veem a escola com uma função disciplinadora, uma ação contrária no sentido de manter uma perspectiva binária de gênero. Para tal, propõe extinguir o debate do currículo das escolas.

Esse momento indica uma hipótese para futuras pesquisas, qual seja, que esse movimento de contenção dos setores conservadores, quanto à discussão sobre gênero nas escolas, tem relação, também, com o movimento pedagógico de gênero que vem sendo produzido nas escolas. Acreditamos que o fato de as professoras estarem sendo questionadas por se proporem realizar ações que discutam as hierarquias e dissimetrias de gênero, os preconceitos e discriminações de gênero e sexualidade demonstra que a escola tem sido um espaço de disputa de poder. Essa crença é fortalecida pelo acompanhamento que temos feito das ações de enfrentamento produzidas pelas professoras, principalmente da Grande Vitória, em face a essas contenções conservadoras. Esse é um objeto que, como professora desta instituição, pretendo compreender em estudos futuros.

Ao finalizar esta tese penso que um microrelato que figura na obra intitulada “*Lo libro dos abrazôs: el mundo*” de autoria de Galeano (1989) sintetiza bem nossos achados sobre os movimentos que as professoras afirmam realizar. Diz assim:

*Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta contó. Dijo que había contemplado desde arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos. -El mundo es eso -reveló- un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende.*¹²⁹

pedagógicas das escolas. Podemos citar, o debate em torno da rediscussão do Plano Municipal de Educação e ações das comunidades em escolas, quando a Emef Edmardo Serafim de Oliveira realizou discussão sobre gênero e diversidade sexual e os cartazes do evento foram rasgados. E também o exercício de pressão por parte de pais e mães que participam do Conselho Municipal de Educação de Vitória (Comev) para que o debate sobre gênero não fosse pauta do Plano Municipal de Educação. Todas essas ações tiveram resistência por parte das professoras da escola e do Comev, por meio de realização de passeatas e debates públicos com a comunidade.

¹²⁹ Um homem da aldeia de Négua, na costa da Colômbia, pode subir ao alto do céu. Ao retornar contou. Disse que havia contemplado lá de cima, a vida humana. E disse que somos um mar de foguinhos. O mundo é isto - um mar de foguinhos. Cada pessoa brilha com luz própria entre todos os outros. Não há dois fogos iguais. Há fogos grandes, há fogos pequenos e fogos de todas as cores. Há gente de fogo sereno, que nem se entera do vento e gente de fogo louco que enche o ar de faíscas. Alguns fogos, fogos bobos não iluminam nem queimam. Mas outros ardem a vida com tanta paixão que não se pode vê-las sem pestanejar, e quem se acerca se incendia.

REFERÊNCIAS

- AHMAD, Aijaz. Cultura, nacionalismo e o papel dos intelectuais. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 1999. p. 59- 73.
- _____. Pós-modernismo e movimentos populares. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 1999. p. 107- 122.
- ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, p. 575-585, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8641.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- ALVARENGA, Elda; SILVA, Erineusa Maria da; BARCELOS, Gilsa Helena. Relações de gênero no Espírito Santo: articulações possíveis. In: SOUZA NETO, Antônio Lopes; ALVARENGA, Elda (Org.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais: a diversidade no contexto do Espírito Santo*. Vitória: Ufes, 2012.
- ALVARENGA, Elda. *Relações de gênero nos cotidianos escolares: a escolarização na manutenção/transformação da opressão sexista*. Contagem: Santa Clara, 2007.
- ALVES, Giovanni. *A crise estrutural do capital e sua fenomenologia histórica*. Boitempo, 2015. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica>>. Acesso em: 17 jul. 2015.
- AUAD, Daniela. Os parâmetros curriculares nacionais e os temas transversais. In: FARIA, Nalu; AUAD, Daniela; CARVALHO, Marília; NOBRE, Mírian. *Caderno Educação E Gênero*. SempreViva Organização Feminista/SOF, São Paulo, 1999.
- _____. O curso gênero e diversidade na escola como uma proposta de política igualitária. In: ROHDEN, Fabíola; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (Org.). *Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola*. Rio de Janeiro: Cepesc, 2008.
- BARRETO, Andreia; ARAÚJO, Leila. Reflexões sobre o processo de produção e da oferta do curso gênero e diversidade na escola. In: ROHDEN, Fabíola; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (Org.). *Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola*. Rio de Janeiro: Cepesc, 2008.

BANDEIRA, Lourdes. *Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres: avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas*. Convênio Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) Secretaria Especial de Política para as Mulheres (SPM). Rio de Janeiro: Cepal/SPM, 2005. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812BAFFE3B012BCB0932095E3A/integra_publ_lourdes_bandeira.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2008.

BLOCH, Marc. *Apologia a história, ou O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Tradução de Carmen C. Varrialle, Gaetano Loiai Mônico, João Ferreira, Luis Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004. v. 1.

BOTTOMORE, Tom. Igualdade. In: *DICIONÁRIO do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1988.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre (Org). *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002. Entrevista concedida a Maria Andréa de Loyola.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 6. edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick; LANDAIS, Etienne. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação da pessoa cidadã: alguns dilemas, alguns caminhos. In: _____. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-121.

BRASIL/SPM-PR. *Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República*. A secretaria. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/sobre/a-secretaria>>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. *Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República*. Notícias. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/4cnpn/noticias/4a-conferencia-termina-e-exige-manutencao-das-conquistas-de-genero>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

BRASIL/MEC/INEP. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

_____. *Sinopse estatística da educação básica*. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

BRASIL/MEC/SECADI. *Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão*. Secadi. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=541&id=290&option=com_content&view=article>. Acesso em: 15 maio 2015.

BRASIL/MEC/SECAD; SPM; SEPPIR; CLAM; BRITISH COUNCIL. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais – livro de conteúdos*. Brasília, 2009.

CAMACHO, T. M. *Mulher, trabalho e poder: o machismo nas relações de gênero na Ufes*. Vitória: Edufes, 1997.

CARRARA, Sérgio *et al.* *Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*. Rio de Janeiro: Cepesc, 2017.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes; PIMENTA, Sônia de Almeida. Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto do Pró-Licenciatura. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 101-123, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/429/456>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jun. 2015.

CARVALHO, Marília Pinto de. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 77-84, maio/ago. 1996.

_____. Gênero e trabalho docente: em busca de um referencial teórico. In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. (Org.). *Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: FCC, 1998. p. 379-409.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CATTANI, Antônio David. *Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor*. Porto Alegre/Petrópolis: Editora da Universidade/UFRGS/Vozes/Unitrabalho/Corag/Veraz Comunicação, 2001.

CAVALCANTI, José Carlos. *A escola reproduz desigualdades?* Disponível em: <<http://www.creativante.com.br/download/A%20escola%20reproduz%20desigualdades%20sociais.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

CHAMBOULEYRON, Ingrid Cyfer. Feminismo, sexualidade e justiça no debate entre Judith Butler e Nancy Fraser. *Sociedade Brasileira de Sociologia*, 2011. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=191&limit=50&limitstart=0&order=hits&dir=DESC&Itemid=171>. Acesso em: 25 jul. 2015.

CHAUÍ, Marilena. *Filosofia e ensino médio*. São Paulo: Ática, 2003.

CODO, Wanderley (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. *Feminização do magistério*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. Nota da CNBB sobre a inclusão da ideologia de gênero nos Planos de Educação. Disponível em: <<http://www.cnbb.Org.br/imprensa-1/noticias/16732-cnbb-divulga-nota-sobre-a-inclusao-da-ideologia-de-genero-nos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Ano 10, p. 171-188, 2002.

DEVREUX, Anne-Marie. Pierre Bourdieu e as relações entre os sexos: uma lucidez obstruída. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle *et al.* (Org.). *O gênero nas ciências sociais: releituras críticas de Max Weber a Bruno Latour*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2014.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/09.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

DINIZ, Eli. Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 385-415, 1995.

_____. A busca de um novo modelo econômico: padrões alternativos de articulação público-privado. *Revista de Sociologia Política*, Curitiba, n. 14, p. 7-28, jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782000000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 jul. 2015.

DUARTE, Natália de Sousa. A força na diversidade. In: SOUSA NETO, Antônio; ALVARENGA, Elda (Org.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais: a diversidade no contexto do Espírito Santo*. Vitória: Ufes, 2012.

DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279- 301, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9755>. Acesso em: 14 jun. 2014.

DUBET, F. O que é uma escola justa? *Revista Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: FCC, v. 34, n. 123, p. 539-555, dez. 2004.

_____. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO/SEDU. Secretaria de Estado de Educação. *Portaria n. 110-R, de 3 de julho de 2014*, Institui o grupo de trabalho em gênero e diversidade sexual nas escolas da rede pública estadual. Disponível em:<http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/2014%20Portaria%20110-R%20SEDU%20GT%20Genero%20e%20DivSexual%20nas%20Escolas_0.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Diagnóstico da educação do Estado do Espírito Santo: aspectos econômicos e sociais do Estado do Espírito Santo*. Comissão de elaboração e acompanhamento do plano estadual de educação. 2015. Disponível em: <<http://portal.sedu.es.gov.br:85/PDFs/DIAGNOSTICO.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

FANFANI, Emilio Tenti (Org.). Introdução: Mirar la escuela desde a fuera. In: _____. *Nuevos temas en La agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo Vienteuno Editores, 2008. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/nuevos_temas_agenda_politica_educativa.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2014.

FANFANI, Emilio Tenti. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FEDERICI, Silvia. Es un engaño que el trabajo asalariado sea la clave para liberar a las mujeres. [20 de maio, 2014]. *Periodico Eldiario.es*, Madrid. Entrevista concedida a Ana Requena Aguilar. Disponível em: <http://www.eldiario.es/economia/engano-trabajo-asalariado-liberar-mujeres_0_262823964.html>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p.145-165

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. cap. 11, p. 253- 270.

_____. Políticas para a educação básica no Brasil e as trilhas incertas da justiça social. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio da (Org.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Políticas públicas da educação).

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, VENTORIM, Silvana; CÔCO, Valdete. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). *O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FERREIRA, Maria José de Rezende. *Interdições e resistências: os difíceis percursos da escolarização das mulheres na EPT*. 2017. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FILIPAK, Alexandra; MIRANDA, Tereza Lopes. Política pública de formação de professoras/es em gênero, diversidade sexual e relações etnicorraciais: entre o poder da escola e a escola do poder. In: SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 1., 2010, Londrina. *Anais...Londrina*, 2010. p. 1 – 12.

FIRESTONE, Sulamith. *A dialética do sexo*. 1970. Disponível em: <<http://biblioteca-feminista.blogspot.com.br/2016/04/shulamith-firestone-dialetica-do-sexo.html>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRASER, Nancy. Repensando a questão do reconhecimento: superar a substituição e a reificação na política cultural. In: BALDI, César Augusto (Org.). *Direito humanos na sociedade cosmopolita*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. 601-621.

_____. Repensando o reconhecimento. *Enfoques: Revista eletrônica dos alunos do PPGSA/IFCS/UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 114-128, 2010. Disponível em: <<http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

GALEANO, Eduardo. *Lo libro dos abrazôs: el mundo*. Uruguay: Editora Ediciones da cueva, 1989.

GARCÊZ, Regiane Lucas de Oliveira. *Teoria do reconhecimento: uma teoria dos movimentos sociais?* Disponível em: <http://www.sndd2014.eventos.dype.com.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=4148>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel (Org.); SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 253-274, 2006.

_____. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 7. ed. São Paulo: Loyola, Abril de 2008.

_____. *Novas teorias dos movimentos sociais*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67- 80.

GOREN, Nora. Repensando el trabajo de las mujeres en los programas de transferência condicionada de ingresos. In: YANNOULAS, Silvia Cristina. *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Unb, 2013.

GRAÇA, Eliana Magalhães; MALAGUTI, Mirelli; VIEIRA, Célia Maria Farias. *Orçamento e gênero: a luta pela igualdade: os oito anos de governo FHC*. Biblioteca feminista, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecafeminista.Org.br/index.php?option=com_remository&Itemid=56&func=fileinfo&id=300>. Acesso em: 15 jul. 2013.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancela; VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

_____. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.

HIRATA, Helena. A precarização e a divisão internacional e sexual do trabalho. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 11, n. 21, p. 24-41, jan./jun. 2009.

_____. A crise mundial e o impacto da reestruturação produtiva na divisão sexual do trabalho. In: COSTA, Albertina *et al.* (Org.). *Divisão sexual do trabalho, Estado e crise do capitalismo*. Recife: SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, 2010.

_____. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. *Revista Tempo Social*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O serviço social na contemporaneidade: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas. *Debate CRESS-CE*, Fortaleza, n. 6, 1997.

_____. *Serviço Social em tempo de capital fetiche; capital financeiro, trabalho e questão*

social. São Paulo: Cortez, 2007.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: EMÍLIO, Marli *et al.* (Org.). *Trabalho e cidadania ativa para mulheres: desafios para as políticas públicas*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher/PMSP, 2003. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05634.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

_____. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. *Novos Estudos*, Cebrap [online], n. 86, p. 93-103, Mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jul. 2017.

LAHIRE, Bernard. *O homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIBANÊO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio da (Org.). *Educação básica: políticas, avanços e pendências*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Políticas públicas da educação).

LIEVORE, Sue Elen. O trabalhador docente na rede estadual do Espírito Santo: apontamentos sobre a carreira docente e suas condições de trabalho. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). *O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

_____. *Trabalho docente na educação básica em Vitória/ES*. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LIMA, Adson Cristiano Bozzi Ramatis. O olhar da alteridade: “o inferno são os outros”. *Revista Itinerários*, Araraquara, n. 33, p. 243-252, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/4871>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

LOMBARDI, Maria Rosa; BRUSCHINI, Cristina. Trabalho feminino no Brasil no final do século: ocupações tradicionais e novas conquistas. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana (Org.). *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo: Ed. Senac, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1997.

LÜCK, Esther Hermes. Educação a distância: contrapondo críticas tecendo argumentos. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 258-267, set./dez., 2008.

McLEOD, Julie. Feminists Re-Reading Bourdieu: Old debates and new questions on gender habitus and gender change. *Theory and Research in Education*. Australia: Sage Publications, v.3, n. 1, p. 11-30, 2005.

McNAY, Lois. Gender, habitus and the field: Pierre Bourdieu and the limits of reflexivity. *Theory, Culture & Society*. Londres: SAGE, v. 16, n. 1, p. 95-117, 1999.

MADSEN, Nina. *A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)*. 2008. 199 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARANGON, Davi. Homem plural: os determinantes da ação. *Educar em revista*, Curitiba, n. 22, p. 406-408, Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000200019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 aug. 2017.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2015.

MEURET, Denis. Igualdade e equidade dos sistemas educativos. In: ZANTEN, Agnès Van (Org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 458-463.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. *Cadernos de pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-

654, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000300021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2015.

NETTO, José Paulo. A questão social na América Latina. In: GARCIA, Maria Lucia Teixeira; RAIZER, Eugenia Célia (Org.). *A questão social e as políticas sociais no contexto latino-americana*. Vitória: Edufes, 2012.

NEVES, Paulo Rogério. *Disposições de gênero e violências escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada do município de São Paulo*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05052014-150749/pt-br.php>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

NUNES, Jordão Horta. Interacionismo simbólico e movimentos sociais: enquadrando a intervenção. *Soc. Estado*, Brasília, v. 28, n. 2, p. 257-277, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922013000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 jul. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). *Políticas públicas e educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

_____. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bortolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. cap. 1, p. 17- 32.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior: relatório final. Brasília: Unesco/Fundação Carlos Chagas,

2014.

PINKASZ, Daniel; TIRAMONTI, Guillermina. Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina. In: CAVIEDES *et al.* (Org). *Equidad de gênero y reformas educativas*. Santiago de Chile: Hexagrama – Flacso-IESC, 2006. p. 51-98

PINSONNEAULT, A.; KRAEMER, K. L. Survey research in management information systems: an assessement. *Journal of Management Information System*, 1993. Disponível em: <<http://escholarship.org/uc/item/6cs4s5f0#page-5>>. Acesso em: 25 maio 2015.

PINTO, Céli Regina Jardim. Movimentos sociais: espaços privilegiados da mulher enquanto sujeito político. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 127-150

RABELO, Amanda O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 57-87, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2015.

REEVES, Hazel; BADEN, Sally. *Gender and development: concepts and definitions*. Brighton: Institute of Development Studies, 2000.

REIS, Elisa. Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 11-14, fev. 2003.

REIS, Toni. A “ideologia de gênero”, a equidade e os planos de educação. Disponível em: <<http://www.anped.Org.br/news/a-ideologia-de-genero-a-equidade-e-os-planos-de-educacao>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

RAMIRES NETO, Luiz. *Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no Ensino Médio em São Paulo*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03022012-163059/pt-br.php>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

REVISTA FORUM. *Pitty: Marchar ao lado de extremistas de direita jamais*. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/03/pitty-marchar-ao-lado-de-extremistas-de-direita-jamais>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

RIBEIRO, Djamila. As diversas ondas do feminismo acadêmico. *Revista Carta Capital*. Disponível em: < <http://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/feminismo-academico-9622.html>>. Acesso em: 28 de jun. 2015.

RIZZATO, Liane Kelen. Professores, professoras e as questões de gênero, sexualidade e homofobia na escola: articulações com formação docente continuada. *Fazendo Gênero*, 2010, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1290711448_arquivo_microsoftword-artigofazendogenero926-6-2010finallianekelenrizzatoii.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

_____. Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. 2013. 280 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ROHDEN, Fabíola; CARRARA, Sérgio. O percurso da experiência gênero e diversidade na escola: pretensões, realizações e impasses. In: ROHDEN, Fabíola; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (Org.). *Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação on line: curso Gênero e Diversidade na Escola*. Rio de Janeiro: Cepesc, 2008.

RUSSO, Gláucia; CISNE, Mirla; BRETTAS, Tatiana. Questão social e mediação de gênero: a marca feminina na assistência social. *Revista SER Social*, Brasília, v. 10, n. 22, p. 129-159, jan./jun. 2008.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Oder José dos. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 10, p. 26-30, dez. 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Os processos de globalização. In: _____. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 1, p. 25-94.

SANTOS, Magda. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e sociedade. ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 9., 2012, Caxias do Sul, *Anais...* Caxias do Sul, 2012. p. 1-15.

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

SERRA. Câmara Municipal de Vereadores. *Projeto de Lei nº 124/15*. Proíbe, no âmbito do Município da Serra-ES, a promoção da diversidade de gênero nas escolas públicas e particulares. Serra, 2015.

SETTON, Maria da Graça Jacintho; VIANNA, Cláudia. Socialização de gênero e violência simbólica: um diálogo com Joan Scott, Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. In: GOMES, Lisandra; REIS, Magali dos (Org.). *Infância: sociologia e sociedade*. São Paulo: Attar Editorial, 2014.

SILVA, Erineusa Maria da Silva. *As relações de gênero no magistério: a imagem da feminização*. Vitória: Edufes, 2002.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez. 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora 12, 2011.

TOURAINÉ, Alain. *O retorno do ator: ensaio sobre sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1984.

_____. A sociologia da ação: uma abordagem dos movimentos sociais. *Anais do Seminário o retorno do ator – França-Brasil*. São Paulo: Faculdade de Educação . Universidade de São Paulo, 1991.

_____. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Podremos vivir juntos: iguales y diferentes*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Disponível em: <<http://septien.mx/wp-content/uploads/2015/10/%C2%BFPODREMOS-VIVIR-JUNTOS%EF%80%A5.pdf>>.

Acesso em: 26 de jun. 2017.

_____. *Igualdade e diversidade: o sujeito democrático*. São Paulo: Edusc, 1998.

_____. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Pensar outramente: o discurso interpretativo dominante*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *O mundo das mulheres*. 2. ed. rev. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

UNBEHAUM, Sandra. *As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação*. 2014. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo, 2014.

UNITED NATIONS/ WOMENWATCH. *Concepts and definitions*. Disponível em: <<http://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm>>. Acesso em: 19 out. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anais do Seminário O Retorno do Ator: movimentos sociais em perspectiva*. França/Brasil. Faculdade de Educação, USP, 1991.

VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. *Cadernos Pagu, Campinas, n. 3*, pp. 63-84, 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuarios/Downloads/cadpagu_1994_3_4_VARIKAS.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira. *Os nós do “nós”*: crise e perspectiva de ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. *Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2*, p. 127-143, ago. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

_____. UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 95*, p. 407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf>>. Acesso em: 26 de junho de 2016.

_____. UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, Denise ... [et al.]. *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Universidade Federal nos anos 80: o jogo da política educacional*. 1990. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. *Política educacional em tempos de transição: 1985-1995*. Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, Livia Fraga. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 *CD-ROM*.

WEBER, Max. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). FERNANDES, Florestan (Coord.). *Weber – Sociologia*. São Paulo: Ática, 1999, p. 79-127. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

YANNOULAS, Silvia Cristina. Educar: una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina (1870- 1930). *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v.74, n.178, p.713-738, set./dez. 1993.

_____. Dossiê: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho. Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002.

_____. Apresentação. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013a.

_____. Introdução: sobre o que nós mulheres fazemos? In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Editorial Abaré, 2013b.

ZARIFIAN, Philippe. Uma crise inédita do capitalismo, tanto em suas características como em sua gravidade: análise e perspectivas. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 23 n. 65, p.7-26, 2009.

ZIBECHI, Raúl. Movimientos sociales: nuevos escenarios y desafíos inéditos. *Observatório Social da America Latina (OSAL)*, a. VII, n. 21, p. 221-230, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro 1 – Pesquisa no Banco de teses da Capes com os descritores gênero, políticas públicas e políticas de gênero (continua).

Nº	Título	Autor/a	Ano da defesa	Instituição ensino	Objeto	Nível
1	Educação para igualdade na perspectiva de gênero	BARRETO, Andreia dos Santos.	2012	Fundação Getúlio Vargas/RJ	Estudo de caso sobre GDE	Mestrado profissional
2	A questão de gênero e a formação da professora da educação infantil	MATTOS, Hilda Maria Zanetti Heller	2011	Pontifícia Universidade Católica do Paraná /PR	Estudos da infância e formação da professora	Mestrado acadêmico
3	Formação de professoras a distância: Tempos reconstruídos	MANFREDINI, Roberta Lusa	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS	categorias tempo e gênero na educação à distância	Mestrado acadêmico
4	Gênero, sexualidade e diversidade na formação de professores da rede municipal de Juiz de Fora	SANTOS, Ana Cristina Ferreira dos	2012	Universidade Católica de Petrópolis / RJ	O curso GDE	Mestrado acadêmico
5	Educação em sexualidade na escola: entre a normalização e a perspectiva dos direitos humanos	CERQUEIRA, Rosilene Souza Gomes de	2012	Universidade do Estado do Rio de Janeiro /RJ	O curso GDE	Mestrado acadêmico
6	Gênero e educação física: repercussões da política educacional gestão 2007-2010 em Santa Cruz do Sul	CONSTANCIO, Ana Aparecida Esperdiao	2011	Universidade Federal de Pelotas/RS	Política educacional de gênero e Educação física	Mestrado acadêmico
7	Quando a resistência se torna política pública: analisando a produção de subjetividade(s) nas políticas de equidade de gênero no campo do trabalho	RODRIGUES, Manoela Carpenedo	2011	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS	Produção de subjetividade(s) nas políticas de equidade de gênero	Mestrado acadêmico

Quadro 1 – Pesquisa no Banco de teses da Capes com os descritores gênero, políticas públicas e políticas de gênero (continuação)

Nº	Título	Autor/a	Ano da defesa	Instituição ensino	Objeto	Nível
8	Preconceito de gênero, uma realidade contemporânea: entrelaçando conceitos	MAZZEO, Carla Costa da Silva	2012	Universidade Católica se Santos/SP	Preconceito de gênero	Mestrado acadêmico
9	Geografia e educação: implicações do gênero no exercício da docência e na construção do espaço das escolas públicas estaduais de Manaus/AM	CUNHA, Aldeneia Soares	2012	Universidade de São Paulo/SP	Gênero, docência e a construção do espaço das escolas públicas	Doutorado
10	A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas	RODRIGUES, Tatiane Cosentino	2011	Universidade Federal de São Carlos/SP	Diversidade nas políticas educacionais	Doutorado
11	Educação e relações de gênero: entre avanços e desafios na experiência da Escola Latino Americana de Agroecologia	MIRANDA, Tereza Lopes	2011	Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR	Experiência da Escola Latino Americana de Agroecologia em gênero e educação	Mestrado acadêmico
12	Saúde docente: relação entre gênero e estresse profissional	ONDAN, Alzira Pimentel	2011	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/RS	Relação entre gênero e estresse docente	Mestrado acadêmico
13	Formação docente e relações de corpo, gênero e sexualidade na educação: entendendo conceitos e refletindo ideias	CAMPOS, Elane Silva	2011	Universidade Metodista de São Paulo/SP	Relações de corpo, gênero e sexualidade na formação docente	Mestrado acadêmico
14	Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as	FERREIRA, Susana Aparecida	2011	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/PR	Percepções de professoras e alunos/as sobre as identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola	Mestrado acadêmico
15	Gênero em questão e vivências pedagógicas: relatos de profissionais da educação	JUNIOR, José Urbano Brochado	2012	Centro Universitário Moura Lacerda	Vivências pedagógicas em gênero	Mestrado acadêmico

Quadro 1 – Pesquisa no Banco de teses da Capes com os descritores gênero, políticas públicas e políticas de gênero (Conclusão)

Nº	Título	Autor/a	Ano da defesa	Instituição ensino	Objeto	Nível
16	Direitos humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas	ORIANI, Valeria Pall	2011	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	As concepções e práticas pedagógicas em gênero e direitos humanos na educação infantil	Mestrado acadêmico
17	Por acaso existem homens professores de educação infantil? dois estudos de caso em representações sociais	SOUSA, Jose Edilmar de	2011	Universidade Federal do Ceará/CE	Representações a respeito de homens professores de educação infantil	Mestrado acadêmico
18	Quem é o professor homem dos anos iniciais? discursos, representações e relações de gênero	FONSECA, Thomaz Spartacus Martins	2011	Universidade Federal de Juiz De Fora	Representações e discursos a respeito de homens professores de educação nos anos iniciais	Mestrado acadêmico
19	Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as	SILVA, Kelly da	2011	Universidade Federal de Juiz de Fora	gênero e identidade na Formação de professores	Mestrado acadêmico
20	Gênero e docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores Instituto de Educação Euclides Dantas	LEMOS, Greissy Leoncio Reis	2011	Universidade Federal da Bahia	gênero na formação de professores	Mestrado acadêmico

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa *survey*

Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado em Educação

Prezados/as Profissionais da Educação,

Este questionário faz parte dos estudos de doutoramento que estou realizando no Programa de Pós-Graduação em Educação na Ufes. O questionário é composto por quatro sessões e seu preenchimento será breve, levando aproximadamente dez minutos.

O propósito do estudo é compreender os movimentos dos/as professores/as da educação básica, em suas ações pedagógicas e na organização do trabalho docente, em face às políticas de gênero para a educação no Espírito Santo. Para tal, toma como sujeitos de pesquisa os/as participantes do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), nas edições de 2011-2012 e 2013-2014.

As informações obtidas serão sigilosas, sendo sua privacidade preservada. A solicitação de e-mail é apenas para contato em caso de necessidade de esclarecimentos futuros.

Ressalto que não existe resposta certa ou errada, melhor ou pior. Assim, solicito que sua resposta seja o mais próxima possível da realidade dos fatos (nem supervalorizando nem inferiorizando suas ações), tendo em vista que não me interessa neste estudo proceder a nenhum tipo de julgamento.

SUA PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE.

Caso você tenha dúvidas ou sugestões sobre a pesquisa, favor entrar em contato pelo *e-mail* pesquisaerineusa@gmail.com

Atenciosamente,

Erineusa Maria da Silva
Doutorado em Educação/ Universidade Federal do Espírito Santo

*Obrigatório

VOCÊ CONCORDA EM PARTICIPAR DE FORMA VOLUNTÁRIA DESTA PESQUISA? *

- Sim
 Não

1. EMAIL DE CONTATO *

2. DATA DE NASCIMENTO *

3. MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA *

4. COMO VOCÊ MORA ATUALMENTE? *

- Em casa ou apartamento, próprio (sozinho/a; em família)
- Em casa ou apartamento, alugado (sozinho/a; em família)
- Em casa de outros familiares
- Em casa de amigos
- Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quarto alugado, república, etc
- Outro:

5. SEXO *

- Feminino
- Masculino
- Não desejo responder
- Outro:

6. ORIENTAÇÃO SEXUAL

- Homossexual
- Heterossexual
- Bissexual
- Não sei diferenciar esses conceitos
- Não desejo responder
- Outra:

7. IDENTIDADE DE GÊNERO *

- Travesti
- Mulher
- Homem
- Mulher Trans
- Homem Trans
- Intersexual
- Não sei diferenciar esses conceitos
- Não desejo responder
- Outra:

8. RAÇA/ETNIA *

- Branca
- Parda
- Preta
- Indígena
- Amarela
- Não sei
- Não desejo responder
- Outra:

9. AFILIAÇÃO RELIGIOSA *

Ex.: Católica Apostólica, Protestante Anglicana, Protestante Luterana, Espírita, Candomblé, Umbanda, Ateu, não desejo responder etc.

10. ESTADO CIVIL *

- Solteiro/a
- Divorciado/a
- Casado/a
- Separado/a
- Viúvo/a
- União estável
- Não desejo responder

11. MAIOR NÍVEL DE ESCOLARIDADE *

- Ensino médio
- Graduação incompleta
- Graduação completa
- Pós-Graduação *lato sensu* (especialização)
- Pós Graduação *stricto sensu* (mestrado)
- Pós Graduação *stricto sensu* (doutorado)

12. EM RELAÇÃO AO SEU CURSO SUPERIOR, VOCÊ POSSUI *

- Licenciatura
- Bacharelado

13. ÁREA DE FORMAÇÃO SUPERIOR *

Indicar a área em que atua: Letras Português/Língua Estrangeira, Geografia, História, Química, Matemática etc.

14. ANO DE CONCLUSÃO DO SEU CURSO SUPERIOR ***15. VOCÊ SE FORMOU EM UMA INSTITUIÇÃO ***

- Pública federal
- Pública estadual
- Pública municipal
- Particular
- Particular confessional/comunitária/filantrópica
- Outra:

16. VOCÊ SE PÓS-GRADUOU EM UMA INSTITUIÇÃO *

- Pública federal
- Pública estadual
- Pública municipal
- Particular
- Particular confessional/comunitária/filantrópica
- Outra:

17. EM QUE ANO CONCLUIU O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO? ***18. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA EDUCAÇÃO? ***

Preencha em anos e meses

19. ESCOLA OU ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA NA ATUALIDADE *

Indique o nome da(s) escola(s) onde trabalha. Ex.: EEEF Helena Cruz

20. NA ATUALIDADE TRABALHA EM QUAL OU QUAIS ETAPAS/MODALIDADES DE ENSINO? *

- Educação infantil
- Ensino fundamental séries iniciais
- Ensino fundamental séries finais
- Ensino médio
- Ensino médio profissional
- Ensino fundamental EJA - Anos Iniciais
- Ensino fundamental EJA - Anos Finais
- Ensino médio EJA
- Educação do campo
- Educação quilombola
- Educação indígena
- Ensino superior
- Outra:

21. TIPO DE VÍNCULO DE TRABALHO COM ESSA ESCOLA (OU ESSAS ESCOLAS) *

Pode marcar as duas alternativas, caso tenha mais de um tipo de vínculo

- Efetivo/concurso
- Designação temporária/contrato

22. QUAL SUA CARGA HORÁRIA TOTAL DE TRABALHO NA(S) ESCOLA(S) EM QUE ATUA? *

- Menor que 10h
- Entre 11h e 20h
- Entre de 21 e 30h
- Entre 31h e 40h
- Acima 40h

23. OCUPA OUTRA FUNÇÃO ESCOLAR ALÉM DA DE PROFESSOR/A EM SALA DE AULA NA(S) ESCOLA(S) EM QUE ATUA? *

- Professor/a
- Pedagogo/a
- Diretor/a
- Coordenador/a de turno
- Outra:

24. RENDA MENSAL INDIVIDUAL AUFERIDA DO TRABALHO COMO DOCENTE *

- Um salário mínimo – R\$ 880,00
- De 1 até 3 salários mínimos - R\$ 880,00 a R\$ 2.640,00
- De 3 até 5 salários mínimos - R\$ 2.640,00 a R\$ 4.400,00
- De 5 até 8 salários mínimos - R\$ 4.400,00 a R\$ 7.040,00
- Mais de 8 salários mínimos - + de R\$ 7.040,00
- Estou desempregado/a no momento

25. EXERCE ALGUMA ATIVIDADE (COMERCIAL, FINANCEIRA, ETC.) QUE GERA RENDA COMPLEMENTAR AO SEU SALÁRIO? *

- Sim
- Não

26. VOCÊ SE CONSIDERA CHEFE DE FAMÍLIA? *

- Sim
- Não

27. NAS HORAS EM QUE NÃO ESTÁ TRABALHANDO, O QUE REALIZA COM MAIS FREQUÊNCIA? *

Marque até três opções

- Vou ao cinema
- Vou ao teatro
- Vou a shows de música
- Faço ginástica
- Participo de passeatas
- Participo de movimentos sociais
- Participo de partido político
- Participo de associação de moradores
- Participo de grupo de mulheres
- Vou à igreja
- Outras:

28. NOME DO MUNICÍPIO (POLO) EM QUE REALIZOU O CURSO DE FORMAÇÃO GDE? *

Ex.: Afonso Cláudio

28.1 EM QUE PERÍODO REALIZOU A FORMAÇÃO DO GDE? *

- 2011-2012
- 2013-2014

29. NOS ÚLTIMOS TRÊS, ANOS REALIZOU CURSOS DE FORMAÇÃO ALÉM DO GDE? *

- Apenas 1 curso de formação
- De 2 a 3 cursos de formação
- De 4 a 6 cursos de formação
- Não realizei curso de formação nesse período

30. ALÉM DA SUA PARTICIPAÇÃO NO CURSO GDE, FEZ ALGUM OUTRO CURSO QUE TRATASSE DAS QUESTÕES DE GÊNERO? *

- Sim
- Não

30.1. Se a resposta foi "Sim" à pergunta anterior, indique abaixo, de qual outro curso você participou.

-

31. DEPOIS DA REALIZAÇÃO DO CURSO GDE, QUE AÇÕES FORAM REALIZADAS EM SUA ESCOLA? *

Marque até três opções

- Aulas que buscassem articular os conteúdos da disciplina que leciono com as questões de gênero
- Planejamento e implementação de projetos, de forma individual, que tratassem da temática gênero na escola
- Planejamento e implementação de projetos, de forma coletiva, que tratassem da temática gênero na escola
- Planejamento e implementação de atividades extraclasse
- Tentativa de realização de projeto individual ou coletivo que não foi implementado
- Realização de projeto individual ou coletivo que foi parcialmente implementado
- Criação de grupo de estudos
- Não realizei atividades que tratassem da temática gênero
- Outro:

32. DESTAQUE AS RAZÕES QUE O/A LEVARAM A REALIZAR TAIS AÇÕES

- Porque acredito que pela ação formativa exercida pelo(a) professor(a) na escola, podem-se promover mudanças sobre a condição de gênero na sociedade
- Porque pensar gênero é um processo cultural sobre o qual a escola tem papel fundamental
- Porque estou sensível à causa feminista
- Por exigência do Projeto Político Pedagógico da escola
- Por ter recebido convite de um/a outro/a profissional para realizar projeto junto
- Não realizei atividades que tratassem da temática gênero
- Outro:

33. SE REALIZOU ATIVIDADES COM O TEMA GÊNERO NA SUA ESCOLA, DEPOIS DE TER CURSADO O GDE, PERCEBE MUDANÇAS SIGNIFICATIVAS NAS AÇÕES DOS/AS ESTUDANTES A PARTIR DO TRABALHO REALIZADO?

- Sim
- Não
- Não realizei atividades que tratassem da temática gênero

33.1. Se a resposta foi "Sim" à pergunta anterior, indique abaixo quais mudanças puderam ser observadas

34. PERCEBE ARTICULAÇÃO ENTRE OS CONHECIMENTOS APRENDIDOS NA FORMAÇÃO REALIZADA NO GDE E O PROGRAMA DE ENSINO NAS ESCOLAS EM QUE TRABALHA? *

- Sim
- Não

35. CONVIVE COM RELAÇÕES SOLIDÁRIAS (HÁ ESCUTA, HÁ DIÁLOGO, HÁ PARCERIA) EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE GÊNERO COM O/A DIRETOR(A), PEDAGOGO/A? *

- Sempre
- Quase sempre
- Quase nunca
- Nunca

36. QUAIS QUESTÕES DA PRÁTICA SOCIAL GOSTARIA QUE FOSSEM PRIORIZADAS PELAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA? *

Marque até três opções

- Pedagógicas e de conteúdo das disciplinas
- Relativas à pobreza
- Relativas à violência
- Referentes às relações de gênero
- Referentes às relações etnicorraciais
- Relativas a diversidade sexual
- Outra:

37. CONHECE ALGUM PLANO, PROGRAMA, ESTRATÉGIA, DIRETRIZ E/OU CURSO EM NÍVEL FEDERAL QUE TRATA DA POLÍTICA DE GÊNERO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO BÁSICA? *

- Sim
- Não

37.1. Se "Sim", qual?

38. CONHECE ALGUM PLANO, PROGRAMA, ESTRATÉGIA, DIRETRIZ E/OU CURSO EM NÍVEL ESTADUAL QUE TRATA DA POLÍTICA DE GÊNERO EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO BÁSICA?

- Sim
- Não

38.1. Se "Sim", qual?

39. COMO AVALIA, EM GRAU DE IMPORTÂNCIA, A QUESTÃO DE GÊNERO (TANTO COMO POLÍTICA PÚBLICA QUANTO COMO UMA AÇÃO PEDAGÓGICA) EM RELAÇÃO ÀS DEMAIS DEMANDAS QUE A ESCOLA E SUA AÇÃO PEDAGÓGICA EXIGEM? *

- Nada importante
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante
- Extremamente importante
- Não sei responder

40. EXISTE AÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE OS/AS PROFESSORES/AS QUE MOBILIZE A FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA, EM RELAÇÃO À TEMÁTICA DE GÊNERO? *

- Sim
- Não
- Não sei responder

40.1. Se "Sim", qual?

41. EXISTE AÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE OS/AS PROFESSORES/AS QUE ESTIMULE O AGENTE PÚBLICO FEDERAL PARA A PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, EM RELAÇÃO A TEMÁTICA DE GÊNERO? *

- Sim
- Não
- Não sei responder

41.1. Se "Sim", qual?

42. EXISTE AÇÃO PEDAGÓGICA ENTRE OS/AS PROFESSORES/AS QUE ESTIMULE O AGENTE PÚBLICO ESTADUAL PARA A PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, EM RELAÇÃO À TEMÁTICA DE GÊNERO? *

- Sim
- Não
- Não sei responder

42.1. Se "Sim", qual?

43. CONHECE ALGUMA AÇÃO REALIZADA PELO SINDICATO QUE REPRESENTA SUA CATEGORIA (DO MAGISTÉRIO), EM RELAÇÃO AO DEBATE DE GÊNERO? *

- Sim
- Não

43.1 Se "Sim", qual? *

44. COMO CONSIDERA O PROTAGONISMO DO SINDICATO DE SUA CATEGORIA SOBRE A DISCUSSÃO DAS QUESTÕES DE GÊNERO E A ESCOLA? *

- Muito Satisfatório
- Satisfatório

- Pouco satisfatório
- Insatisfatório
- Inexistente
- Não conheço o sindicato que representa a minha categoria

44.1 JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA À QUESTÃO 44*

45. COMO DEFINE SUA PARTICIPAÇÃO EM RELAÇÃO AO SINDICATO QUE O/A REPRESENTA? *

- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória
- Inexistente
- Não conheço o sindicato que representa a minha categoria

46. EXISTE ALGUM CANAL DE COMUNICAÇÃO ENTRE VOCÊ E SEUS COLEGAS DE TRABALHO SOBRE A DISCUSSÃO DE POLÍTICAS DE GÊNERO? *

- Sim
- Não
- Não sei responder

46.1 Se "Sim", qual? *

47. EXISTE ALGUM CANAL DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS/AS PROFESSORES/AS E O GOVERNO FEDERAL EM RELAÇÃO À FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA? *

- Sim
- Não
- Não sei responder

47.1. Se "Sim", qual?

48. EXISTE ALGUM CANAL DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS/AS PROFESSORES/AS E O GOVERNO ESTADUAL EM RELAÇÃO À FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA? *

- Sim
- Não
- Não sei responder

48.1. Se "Sim", qual?

49. AS POLÍTICAS DE GÊNERO IMPLEMENTADAS PELO GOVERNO FEDERAL (GDE, FORMAÇÃO CONTINUADA ETC.) PROVOCARAM ALTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA SUA FORMAÇÃO E NA PRÁXIS DOS/AS PROFESSORES/AS? *

- Sim
- Não

49.1. Se "Sim", qual?

50. AS POLÍTICAS DE GÊNERO IMPLEMENTADAS PELO GOVERNO ESTADUAL (FORMAÇÃO CONTINUADA ETC.) PROVOCARAM ALTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA SUA FORMAÇÃO E NA PRÁXIS DOS/AS PROFESSORES/AS? *

- Sim
- Não

50.1. Se "Sim", qual?

51. QUE SITUAÇÕES/CONDIÇÕES REFERENTES AO TRABALHO DOCENTE DIFICULTAM A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GÊNERO NA ESCOLA? *

- A indisponibilidade de tempo para me reunir com colegas
- A falta de vontade de alguns colegas
- A minha falta de vontade de realizar projetos dessa ordem
- Problemas de inexistência de financiamento aos projetos
- Falta de apoio por parte dos gestores da escola
- Nenhuma situação
- Outro:

52. QUE SITUAÇÕES/CONDIÇÕES REFERENTES AO TRABALHO DOCENTE FACILITAM A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GÊNERO NA ESCOLA? *

- A disponibilidade de tempo para me reunir com colegas
- O apoio por parte da gestão da escola
- A existência de uma política estadual que defina tempos específicos para a formação docente
- A interação/boa relação entre os docentes da escola
- Outras:

53. QUE SITUAÇÕES/CONDIÇÕES REFERENTES À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DIFICULTAM A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GÊNERO NA ESCOLA? *

- A indisponibilidade de tempo para a formação docente
- O desconhecimento sobre a temática
- Considero outras temáticas mais relevantes
- A resistência de algumas/alguns colegas em trabalhar com a temática
- Problemas de ordem religiosa
- Falta de apoio financeiro
- Nenhuma situação
- Outro:

54. QUE SITUAÇÕES/CONDIÇÕES REFERENTES À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FACILITAM/CONTRIBUEM PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GÊNERO NA ESCOLA? *

- A disponibilidade de tempo para a formação docente
- O conhecimento e interesse em relação à temática
- A interação/boa relação entre os docentes
- Adoção de uma postura laica pelos/as docentes da escola
- Apoio por parte da gestão da escola
- Outras:

55. EM SUA OPINIÃO, A ATUAL POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO É: *

- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória
- Não conheço a atual política nacional de formação docente em gênero

56. EM SUA OPINIÃO, A ATUAL POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO *

- Oferece boas oportunidades de formação em serviço
- Não oferece boas oportunidades de formação em serviço
- Não conheço a atual política nacional de formação docente em gênero

57. EM SUA OPINIÃO, A ATUAL POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO *

- Contempla a maioria dos docentes em atividade
- Não contempla a maioria dos docentes em atividade
- Não conheço a atual política nacional de formação docente em gênero

58. EM SUA OPINIÃO, A ATUAL POLÍTICA ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO É *

- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória
- Não conheço a atual política estadual de formação docente em gênero

59. EM SUA OPINIÃO, A ATUAL POLÍTICA ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO *

- Oferece boas oportunidades de formação em serviço
- Não oferece boas oportunidades de formação em serviço
- Não conheço a atual política estadual de formação docente em gênero

60. EM SUA OPINIÃO, A ATUAL POLÍTICA ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GÊNERO *

- Contempla a maioria dos docentes em atividade
- Não contempla a maioria dos docentes em atividade
- Não conheço a atual política estadual de formação docente em gênero

APÊNDICE C – Roteiro do grupo focal

Contexto da prática

1. Pelo que vi nos questionários que vocês responderam, muitas ações/atividades de gênero foram realizadas ou pelo menos pensadas. Gostaria que vocês falassem um pouquinho sobre o que fez com que começassem a se preocupar com as questões de gênero. De onde surge essa preocupação? E falassem também sobre o que motivou a realizar as atividades de gênero na escola.
2. Como a política do GDE chegou até sua escola? Havia algum movimento de vocês nessa direção? O grupo de professores em alguma medida já queria que essa política ocorresse? Vocês acompanhavam o movimento nacional de mulheres e de gênero? Como souberam do GDE?
3. Como essa política foi recebida pelos professores/as docentes da escola? Qual foi sua percepção primeira do curso? Houve evidências de resistência individual ou coletiva? O que os motivou a realizar o curso? Essa política representa o movimento que vocês já faziam ou queriam que acontecesse nas escolas?
4. Como essa política GDE foi implementada? Como os agentes (diretor/a, professores/as, comunidade etc.) interpretaram e desenvolveram essa política? Percebem alguma diferença em relação ao modo como os diversos agentes da escola agiram na motivação para realizar o curso GDE e ou na sua implementação na escola posteriormente?
5. Na implementação da política, os docentes envolvidos tiveram autonomia e oportunidade de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas (durante o curso e depois na implementação na escola) receberam algum tipo de pressão? E suporte?
6. Houve conflitos e tensões entre interpretações expressas pelos docentes que atuam na prática a respeito da política de gênero e diversidade na escola ou outra de gênero? Como vocês lidaram com as dificuldades que apontaram existir quando responderam ao questionário? O que o diferencia dos demais profissionais/as para terem essa preocupação? Por que, apesar das dificuldades, vocês ainda assim realizaram essa política?

Contexto dos resultados e efeitos

1. O que representou essa política para vocês? Após a realização do curso, houve fortalecimento dos professores em relação às discussões de gênero? Como vocês caracterizariam esse movimento que acontece nas escolas após as políticas de gênero? Provocou mudanças? Houve fortalecimento do grupo?
2. Que mudanças podem ser relatadas a partir da implementação/materialização da política na escola (de forma geral)? Em relação a grupos específicos (classe, gênero, raça, localidade etc.), quais mudanças podem ser relatadas a partir da implementação/materialização da política na escola? Até que ponto a implementação da política colaborou para a elevação dos padrões de acesso, oportunidade e igualdade de alunos e professores?

3. Acreditam que de alguma forma o contexto da prática de vocês influencia o contexto de produção das políticas, de que forma? Podemos falar no GDE como política pública?

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido

O/A Sr./a _____ foi convidado/a a participar da pesquisa intitulada “Os movimentos dos/as professores/as da *educação* básica em face às políticas públicas de gênero para a educação do Espírito Santo”, sob a responsabilidade da professora Ms. Erineusa Maria da Silva, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

JUSTIFICATIVA

A produção do conhecimento se torna fundamental na orientação/reorientação das ações humanas e das políticas públicas de gênero no país, como uma ação importante para a construção da igualdade de gêneros. Interessa-nos pesquisar o movimento que é acionado pelos/as professores/as no exercício de sua cidadania, conhecendo qual é o contexto de produção das políticas (o que/quem e por que se produz essa política) e, também, o que essa política produz em relação ao que é, em contrapartida, produzido pelos/as professores/as em suas ações pedagógicas com referência às políticas de gênero.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Compreender como se movimentam os/as professores/as na sua ação pedagógica e na organização do trabalho docente, em face às políticas de gênero para a educação no Espírito Santo.

PROCEDIMENTOS

Pesquisa quali/quantitativa, com coleta de dados por meio de *survey* e Grupo Focal a ser realizado durante um seminário que discute gênero e diversidade na escola.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

O *survey* será realizado entre fevereiro e abril de 2016, e o grupo focal, entre junho e setembro de 2016.

RISCOS E DESCONFORTOS

Comprometemo-nos com o uso de falas dos/as participantes para fins únicos e exclusivamente científicos, mantendo o sigilo sobre seus dados identitários, como nome e sobrenome.

BENEFÍCIOS

Possibilidade de contribuir para a discussão acerca dos movimentos e práticas dos/as professores/as em relação às políticas de gênero para a educação.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O/a Sr./a não é obrigado/a a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o/a Sr./a não mais será contatado/a pelos/as pesquisadores/as.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas com o estudo serão supervisionadas pelos coordenadores da pesquisa respeitando completamente o seu anonimato. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isso será feito sob forma codificada para que a confidencialidade seja mantida. Os resultados da pesquisa permanecerão confidenciais.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de responsabilidade dos participantes e estes não receberão valor em dinheiro.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o/a Sr./a pode contatar a pesquisadora Erineusa Maria da Silva (27) 999626222 ou (27) 4009-2626, ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Goiabeiras - Vitória – ES - CEP 29075-910. O/A Sr./a também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/CCS/Ufes) pelo telefone (27) 3335-7211, *e-mail* cep.ufes@hotmail.com ou correio: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, Prédio Administrativo do CCS, Av. Marechal Campos, 1468, Maruípe, CEP 29040-090, Vitória/ES, Brasil. O CEP/CCS/Ufes tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais. Seu horário de funcionamento é de segunda a sexta-feira, das 8h às 14h.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinado pelo/a pesquisador/a principal ou seu representante, rubricado em todas as páginas.

Vitória, ____ de _____ de 20__.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “Os movimentos dos/as professores/as da educação básica em face as políticas públicas de gênero para a educação do Espírito Santo”, eu, Erineusa Maria da Silva, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS nº 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora

APÊNDICE E – Quadro 2 – Discriminação do cronograma, da listagem de apoiadores e de resultados obtidos na jornada de seminários “Gênero e diversidade na escola: questões curriculares e práticas docentes”

Data	Municípios	Número de participantes no seminário	Número de participantes no grupo focal	Oficineiras no seminário e apoio ao grupo focal como moderadoras, facilitadoras ou registradoras
11-6-2016 14h às 19h	Vitória Vila Velha	10	09	Adriana Tavares Elda Alvarenga Erineusa Silva Lisandra Damaceno
17-6-2016 18h30min às 22h	Domingos Martins	20	06	Adriana Tavares Erineusa Silva Camila Rissari Liege Dornelas
18-6-2016 8h30min às 12h	Venda Nova Imigrante	05	03	Adriana Tavares Erineusa Silva Camila Rissari Liege Dornelas
18-6-2016 14h às 17h30min	Afonso Cláudio	16	01	Adriana Tavares Erineusa Silva Camila Rissari Liege Dornelas
2-7-2016 14h às 18h30min	Santa Teresa	07	06	Adriana Tavares Erineusa Silva Elda Alvarenga Leonara Tartaglia
8-7-2016 18h30min às 22h30	Linhares	09	09	Adriana Tavares Elda Alvarenga Erineusa Silva
9-7-2016 8h às 12h	Aracruz	13	03	Adriana Tavares Elda Alvarenga Erineusa Silva
5-8-2015 18h30min às 22h	Cachoeiro	24	03	Erineusa Silva Elda Alvarenga Rafaelle Lauff Fábio Amorim
19-8-2016 18h30min às 22h	Colatina	02	02	Erineusa Silva Ilca Barcelos
20-8-2016 8h às 12h	Nova Venécia	20	00	Erineusa Silva Ilca Barcelos
10-9-2016 8h às 12h	São Mateus	15	06	Elda Alvarenga Erineusa Silva
8-9-2016 18h30min às 22h	Conceição da Barra	12	04	Elda Alvarenga Erineusa Silva
27-9-2016 18h30min às 22h	Alegre	07	02	Erineusa Silva Elda Alvarenga Rafaelle Lauff Rosianny Berto
30-9-2016 18h30min às 22h	Itarana	13	03	Adriana Tavares Erineusa Silva
Total		173	57	11

Fonte: Elaborado pela autora.