

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MUDANÇA SOCIAL E PARTICIPAÇÃO
POLÍTICA

RAFAEL FERREIRA DE SOUZA MENDES PEREIRA

O cidadão de bem vai à escola: discursos, sujeitos e antagonismos na rede municipal de ensino de São Paulo entre 2018 e 2022

São Paulo

2023

RAFAEL FERREIRA DE SOUZA MENDES PEREIRA

O cidadão de bem vai à escola: discursos, sujeitos e antagonismos na rede municipal de ensino de São Paulo entre 2018 e 2022

[Versão corrigida]

Tese apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em ciências pelo Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política

Área de Concentração:

Políticas públicas e participação política

Orientador:

Prof. Dr Marco Antônio Bettine de Almeida

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Escola de Artes, Ciências e Humanidades,
com os dados inseridos pelo(a) autor(a)
Brenda Fontes Malheiros de Castro CRB 8-7012; Sandra Tokarevicz CRB 8-4936

Pereira, Rafael Ferreira de Souza Mendes
O cidadão de bem vai à escola: discursos,
sujeitos e antagonismos na rede municipal de ensino
de São Paulo entre 2018 e 2022 / Rafael Ferreira de
Souza Mendes Pereira; orientador, Marco Antonio
Bettine de Almeida. -- São Paulo, 2023.
258 p.

Tese (Doutorado em Ciências) - Programa de Pós-
Graduação em Mudança Social e Participação Política,
Escola de Artes, Ciências e Humanidades,
Universidade de São Paulo, 2023.
Versão original

1. Escola. 2. Conservadorismo. 3. Liberalismo.
4. Hegemonia. 5. Infância. I. Almeida, Marco Antonio
Bettine de, orient. II. Título.

PEREIRA, R. F. S. M.

O cidadão de bem vai à escola: discursos, sujeitos e antagonismos na rede municipal de ensino de São Paulo entre 2018 e 2022

Tese apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em ciências pelo Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política

Área de Concentração:

Políticas públicas e participação política

Aprovado em: ___ / ___ / _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Marco Bettine, meu orientador, por acolher meu projeto e pela parceria desses anos.

Agradeço à minha mãe, Teresinha, e ao meu irmão, Bruno, pelo carinho e amparo de sempre.

Agradeço à minha companheira e primeira leitora, Bruna. Este trabalho não teria chegado tão longe sem seu amor, cuidado e generosidade.

Ao Júlio Canhada agradeço pela interlocução antiga e pela leitura urgente do primeiro capítulo. Ao Edu Orsolini, amigo e teacher, pela revisão do abstract e pela escuta atenta. Ao Edu Amaral, por sempre alimentar o diálogo. Nomeando esses três amigos, quero abraçar toda a turma da filosofia, que de uma forma ou de outra tornou essa jornada menos penosa. Agradeço ainda ao João Victor Pavesi, pela precisão dos mapas e pelo gosto do debate.

Agradeço às professoras Fabiana Jardim e Jaqueline Teixeira. Sempre conto a todos a minha boa sorte por tê-las como arguidoras na qualificação. Aos professores Robson Calça e Eder Loiola, agradeço por aceitarem fazer parte dessa jornada.

Aos colegas e amigos do Instituto Federal de São Paulo, com quem venho descobrindo razões para ensinar e aprender. Agradeço especialmente a Lucas Almeida, pelas palavras de sabedoria na hora do aperto, e a Alessandro Teruzzi, por sua lucidez e teimosia freireanas.

Aos pais e mães que confiaram em mim e me contaram suas travessias conflituadas pelas escolas.

Aos educadores da rede municipal de ensino de São Paulo, por abrirem suas escolas, compartilharem suas histórias e por resistirem.

RESUMO

PEREIRA, R. F. S. M. O cidadão de bem vai à escola: discursos, sujeitos e antagonismos na rede municipal de ensino de São Paulo entre 2018 e 2022. 2023. Número total de f. 258. Tese (Tese em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2023. Versão corrigida.

Essa tese estuda a escalada dos antagonismos políticos nas escolas públicas municipais de São Paulo no cenário de emergência das novas direitas, entre os anos de 2018 e 2022. A formação discursiva ultraliberal-conservadora tem reivindicado a gramática institucionalista da escola (da cidadania aos direitos humanos) e, ao mesmo tempo, deslocado os consensos que embasaram seu sentido na sociedade civil desde a redemocratização. Esta tese investiga os efeitos da difusão desse repertório antiesquerdista sobre o pacto educativo. Com este objetivo, analiso o impacto causado na vida escolar pelo engajamento de sujeitos que veem no perfil progressista dos professores um obstáculo aos projetos educativos de suas famílias. O foco recai na interação entre estas e os educadores, particularmente os freireanos, cujo projeto escolar, oriundo da educação popular, é contestado por uma representação conservadora do povo brasileiro. O trabalho é uma reflexão sobre as promessas e dilemas da democratização da escola num tempo de incertezas que fazem dela um terreno fértil para a radicalização conservadora, o desengajamento educativo e a ressignificação das utopias pedagógicas.

Palavras-chave: Escola; Conservadorismo; Liberalismo; Relações de Gênero; Infância.

ABSTRACT

PEREIRA, R. F. S. M. The good citizen goes to school: discourses, subjects and antagonisms in the municipal education network of São Paulo between 2018 and 2022. 2023. Number of pages 258. Thesis (Doctorate of Sciences) – School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo. Corrected version.

This thesis studies the escalation of political antagonisms in municipal public schools in São Paulo in the context of the emergence of new rights, between the years 2018 and 2022. The ultraliberal-conservative discursive formation has claimed the institutionalist grammar of the school (from citizenship to human rights) and, at the same time, displaced the consensus that supported its meaning in civil society since redemocratization. This thesis investigates the effects of the dissemination of the anti-leftist repertoire on the educational pact. With this objective, I analyze the impact caused on school life by the engagement of subjects who see the progressive profile of teachers as an obstacle to their families' educational projects. The focus is on the interaction between these families and educators, particularly the Freireans, whose school project, arising from popular education, is contested by a conservative representation of the Brazilian people. The work is a reflection on the promises and dilemmas of the democratization of school in a time of uncertainty that makes it fertile ground for conservative radicalization, educational disengagement and the resignification of pedagogical utopias.

Keywords: School; Conservatism; Liberalism; Gender relations; Infancy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO p. 9

CAPÍTULO 1

Entre Paulo Nosferatu Freire e os freireanismos realmente existentes..... p. 14

1.1 O ESP entre o auge e a crise da hegemonia lulista..... p.14

1.1.2 O Escola sem Partido: tempos de incubação..... p. 14

1.1.3 De Junho de 2013 à crise do sistema político..... p. 22

1.1.4 “O lulismo existe sob o signo da contradição” p.26

1.1.5 Ultraliberal-conservadora: uma onda quebrada..... p.28

1.1.6 Teoria da hegemonia e deslocamentos do imaginário democrático..... p. 30

1.2 O pulo do gato na escola p. 41

1.2.1 Uma ideia da família Bolsonaro para o cidadão de bem..... p. 41

1.2.2 A politização reativa cristã..... p. 49

1.2.3 Difusão de um repertório: cultura, transgressão e empreendimentop. 58

1.2.4 “Professores que se cuidem!”p. 62

1.3 Entre Paulo Nosferatu Freire e o freireanismo diluído..... p. 64

1.3.1 Autoritarismos pedagógicos e a Educação Pública Popular.....p. 68

1.3.2 Confluência perversa, derivas da participação e tempo de incertezas..... p. 75

1.3.3 O cidadão de bem encontra o freireano realmente existente: questões de método..... p.80

CAPÍTULO 2

A infância livre ameaça a família e a nação p. 88

2.1 Tempo de reconstrução?..... p. 90

2.2 As amigas freireanas e as donas da escola - desafetos cotidianos..... p. 91

2.3 “É que minha prof ensinou coisa errada”..... p. 101

2.4 A ideologia na escola: a família desonrada e a nação no buraco..... p. 104

2.5 Ética e estratégia no contra-ataque da família participativa..... p. 112

2.6 Em nome da infância livre: expansão das solidariedades e limites da articulação..... p.117

2.7 Tensões e flutuações freireanas..... p. 120

2.7.1 Dilema protecionista ou pedagogia do armário? p. 120

2.7.2 Professora Neuza: do diálogo ao limbo pedagógico..... p. 122

2.7.3 Acolher o adversário p. 123

2.7.4 Uma recusa intransigente e um tempo que não passa..... p. 125

CAPÍTULO 3

O cidadão de bem participativo p. 130

3.1 A emef General Lott p.

3.1.2 *O ethos participativo do General: dois retratos* p. 130

3.1.2.1 *O Robin Hood invertido espreita a comunidade*..... p. 132

3.1.2.2 *Acolhedora e vencedora: uma comunidade livre do coitadismo* p. 139

3.1.3 *As fronteiras da comunidade e os dilemas participativos* p. 144

3.1.3.1 *“A gente quer ou não quer a comunidade dentro da escola?”* p. 149

3.1.3.2 *Sonhos de classe média no cotidiano da escola pública - ou: “E todos são pedagogos, né? Menos a gente.”* p. 154

3.1.4 *Contra o ônus democrático: Duas infâncias para o General* p. 158

3.2 EMEF Aluísio de Azevedo p. 161

3.2.1 *Autonomia docente: “uma saia justíssima”* p. 161

3.2.2 *Batalhadores em busca de ordem: uma pedagogia securitária contra um ethos emocionado*..... p. 163

3.2.3 *O sacrifício freireano da Mesopotâmia* p. 180

CAPÍTULO 4

Transgressões e devoções escolares..... p. 190

4.1 *A chegada de um coletivo outsider: “Viemos para ficar”* p. 190

4.2 *A comunidade contra a escola aberta para a... comunidade* p. 197

4.2.1 *“E o meu direito de estudar?” - mérito e ressentimento das memórias escolares*..... p.206

4.3 *Alianças delicadas de uma pedagogia de enfrentamento* p. 208

4.3.1 *Uma mãe antifreireana em defesa dos freireanos*..... p. 210

4.3.2 *Professor Raul entre o amor e a dor* p. 213

4.4 *Uma escola para os tranqueiras: o freireanismo entre a transgressão e a devoção*... p.220

CONSIDERAÇÕES FINAIS p. 225

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS p. 229

ANEXOS p. 249

INTRODUÇÃO

No ano de 2014, Flávio Bolsonaro apresentou à assembleia estadual do Rio de Janeiro um projeto de lei chamado Programa Escola sem Partido (ESP). Seu exemplo seria seguido por muitos e, nos anos seguintes, mais de 200 projetos similares seriam apresentados às câmaras legislativas do país. Alegando a necessidade de coibir a doutrinação ideológica que estaria se disseminando pelas escolas, propunham informar os pais e alunos sobre os limites ético-jurídicos da docência. Isto seria feito por meio de um cartaz afixado em cada sala de aula, “Os 6 deveres do professor”, segundo o qual este não deveria se aproveitar da *audiência cativa* dos alunos para promover seus interesses políticos e morais; nem prejudicar ou favorecer estudantes em nome de suas próprias convicções; tampouco fazer propaganda política. Ele deveria ainda, ao tratar de questões socioculturais, apresentar as principais perspectivas concorrentes sobre o tema de forma justa, bem como - e este merece ser citado - “respeitar os direitos dos pais de educar seus filhos de acordo com suas convicções morais e religiosas”. E, por último, o cartaz obrigava o professor a impedir que terceiros violassem os direitos citados. O projeto de lei declarava também que o poder público não iria se imiscuir no amadurecimento sexual dos alunos, nem trataria com proselitismo questões de gênero. A fim de assegurar isso tudo, previa a instituição de um canal de denúncias anônimas para as famílias prejudicadas por educadores - anônimas porque era preciso proteger as vítimas de perseguição. O projeto supostamente não criaria nenhum direito novo: apenas divulgaria direitos e princípios constitucionais - basicamente os direitos à educação, de liberdade de consciência e de crença e os princípios da impessoalidade, laicidade e pluralismo de ideias¹.

Lembro-me ainda hoje da sensação estranha que o projeto me causou. Eu o li pela primeira vez durante uma reunião pedagógica no Instituto Federal de São Paulo, no começo de 2016, onde sou professor desde 2015. Os deveres propostos me soavam vagamente razoáveis, excetuando o quinto dever, em cuja ambiguidade era sugerida a precedência dos valores morais familiares sobre a educação escolar, o que poderia abrir uma brecha para exigências irrealizáveis serem dirigidas às escolas. O efeito do projeto seria ruim, certamente, mas tentávamos nos tranquilizar com a tímida esperança de que ele não prosperaria no legislativo ou, no mais tardar, seria derrubado na Suprema Corte. Poucas semanas depois, a campanha vitoriosa pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff assumia a forma final de

¹ Como entre os muitos projetos dessa linhagem existem poucas variações, o leitor pode consultar a sua primeira versão federal, PL 7180/2014 . Cf. Brasil (2014).

um golpe parlamentar-jurídico-midiático. A simples afirmação de que as instituições democrático-liberais estavam funcionando se tornava controversa no debate público. As publicações, resenhas e traduções sobre crise e morte da democracia se multiplicavam. Imperceptivelmente, passei a lecionar imaginando alunos e pais de direita tumultuando minhas aulas de filosofia; cenas que também povoavam meus sonhos. Desconfiar de perguntas ambíguas dos estudantes se tornava hábito corrente entre os colegas. Alguns reagiam contornando conteúdos polêmicos, enquanto outros os exploravam mais do que nunca, para admiração e medo dos pares. Naquele mesmo ano tive meu primeiro aluno olavista. Um ano antes, tivera um estranho e desafiador aluno anarcocapitalista, que não me deixara opção a não ser ler pela primeira vez sobre o tema que até então me provocava somente risos. Nós, educadores progressistas, defendíamos os direitos humanos e esperávamos que o Supremo Tribunal Federal (STF) agisse logo e declarasse a inconstitucionalidade do ESP; enquanto éramos contestados, não só na escola, por liberais e conservadores que falavam em combater o sistema - o institucionalismo se tornava apanágio da esquerda².

Eu resistia à pressão crescente e sentia que cada vez menos a compreendia. Era difícil conciliar o engajamento, a atividade profissional e o equilíbrio analítico. Como lecionar em meio a uma crise de hegemonia que, abalando os consensos construídos ao longo da redemocratização, desorganizava o horizonte normativo do pacto educativo? O dissenso sobre os sentidos da promoção da igualdade, dos direitos humanos e da própria democracia³ repercutiam nos currículos e atingiam finalidades formativas até então inquestionáveis: a “diversidade” e a “cidadania” seriam disfarces da militância esquerdista que, infestando as escolas, estaria na raiz da crise da educação brasileira. Nem falta de financiamento, nem falta de gestão: o problema seria excesso de ideologia. A imagem da família participativa e das demandas pelo direito à educação se renovavam: mães furiosas davam depoimentos nas câmaras legislativas de todo o Brasil relatando abusos de professores; os direitos humanos eram reivindicados em nome da ordem, da liberdade e da família.

Quando Bolsonaro chegou ao governo, era a própria distinção entre ditadura e democracia que se borrava. O admirador confesso dos torturadores militares tornou-se o primeiro presidente desde a redemocratização a ser eleito sem comprometer-se a reduzir a

² Tentávamos ser combativos e prudentemente institucionalistas. Organizamos uma palestra sobre sexualidade para os professores e funcionários tendo em vista os indícios de homofobia entre os funcionários. Ministrei uma palestra chamada “política + educação = doutrinação?” durante a semana de ciência. Construímos um ciclo de seminários sobre movimentos sociais e direitos humanos. Tudo com um sentido de dever e medo mesclados.

³ A este respeito, cf. Miguel (2018).

desigualdade⁴, um dos quatro objetivos constitucionais da república. Temendo o impacto que sua gestão poderia gerar sobre as universidades públicas e sobre a rede de institutos federais, apressei-me em escrever o projeto de doutorado cujos resultados agora apresento.

Eu poderia pesquisar muitas outras coisas, mas problematizar esse incômodo e convertê-lo em projeto de investigação parecia-me necessário. Em primeiro lugar, porque me incomodava a atitude de negação dos colegas e de boa parte do campo progressista. Uma reação que assumia duas formas: a tese da cortina de fumaça, que via na agenda dos costumes apenas uma tática oportunista do projeto neoliberal ou das elites golpistas. A segunda negação, da qual eu era adepto em alguma medida, era justamente o otimismo institucionalista: a Constituição e os direitos humanos estavam do nosso lado, o lado certo da história - portanto, essa pauta em breve desapareceria: era uma questão de tempo. Assim que os projetos de lei do ESP ganharam visibilidade, importantes associações de educadores e juristas⁵ defendiam as teses que seriam confirmadas pelo STF em 2020: tais projetos contrariavam a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias; implicavam uma censura prévia incompatível com a atividade docente; arriscavam o direito fundamental de crianças e adolescentes ao conhecimento sobre gênero e sexualidade; desconsideravam que o Estado deve zelar pelas liberdades e combater as discriminações baseadas em gênero e orientação sexual; e, por fim, sugeriam falsamente que os direitos dos pais à educação de seus filhos incluiriam poderes para vetar conteúdos específicos do ensino⁶.

Se adianto já nos primeiros parágrafos as teses que refutaram o projeto do ESP, é porque sua derrota jurídica de nenhum modo significou a derrota política da articulação ultraliberal-conservadora que o sustentava⁷. E, mais ainda, porque a controvérsia sobre as fronteiras entre direitos e deveres de pais e educadores no pacto educativo não se alimenta apenas das redes de ativistas de direita, mas também dos dilemas cotidianos da escola pública, aos quais a pesquisa dedicou maior atenção.

⁴ Fausto, Sérgio. A genealogia do Mal. Revista Piauí. Fev. 2019, n. 149. Apesar desse compromisso ausente no projeto, ao longo do mandato o governo tentou imprimir uma marca social a suas políticas, inclusive rebatizando aquelas associadas ao petismo, como o Bolsa Família e o Minha casa, Minha vida.

⁵ Cf. O importantíssimo Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior et al. (2020).

⁶ Uma análise sobre a declaração de inconstitucionalidade dos projetos do tipo Escola Sem Partido pode ser encontrada em Ximenes e Vick (2020).

⁷ Aquino (2022).

No primeiro capítulo do trabalho, mostro a relação do movimento ESP com a rearticulação liberal-conservadora brasileira e seu papel na politização reativa dos cotidianos escolares. Embora tenha tido importante papel na construção compartilhada de um repertório antiesquerdista nas escolas, a difusão deste rapidamente se autonomizou em relação ao movimento, sobrevivendo à sua marginalização política e derrota judicial. Além de apresentar as bases teórico-metodológicas que nortearam o trabalho, conto como a entrada em campo me convenceu a fazer de Paulo Freire - que era, até então, apenas um espantalho nos discursos da nova direita - um efetivo sujeito de pesquisa, personificado na figura dos educadores freireanos.

No segundo capítulo, analiso o caso de uma professora da educação infantil que, acusada de praticar ideologia de gênero, viu-se obrigada a desistir da escola após ser alvo de um linchamento digital e ameaças. A articulação de pais e professores progressistas em defesa de uma infância livre não foi suficiente para sustentar sua permanência e revelou o desgaste das afinidades entre as educadoras freireanas. A mobilização digital deslegitima a escola e contorna sua institucionalidade, escalando até importantes lideranças do campo liberal-conservador, que fazem dela uma oportunidade para avançar sua agenda e se legitimar na arena pública.

No capítulo três, analiso dois casos. No primeiro, trato de uma escola cujo conselho foi dominado por pais conservadores, uma direita participativa e institucionalista que tem contestado agendas progressistas cotidianamente e, no auge de sua atuação, levou à renúncia de uma diretora freireana. Enquanto estes pais tentam diminuir o ônus democrático sobre seus projetos familiares, os educadores experimentam o valor democrático da participação como dilema. No segundo caso do capítulo, um casal de lideranças comunitárias de um bairro periférico da cidade entra em conflito com um professor, cuja propaganda política estaria, disfarçada em aulas de direitos humanos, causando constrangimentos a seu filho. Ex-petista, o casal, hoje bolsonarista, representa a forte demanda securitária dos batalhadores e o rechaço ao discurso do oprimido.

No último capítulo, o protesto antigênero se entrelaça com a demanda punitivista contra uma gestão escolar freireana e antipunitivista. Os educadores se sacrificam e ultrapassam suas funções para impedir a adesão dos jovens mais vulneráveis ao mundo do crime, enquanto a comunidade se mobiliza contra a insegurança, as drogas e, no limite, os “vagabundos”.

Nestas quatro figurações da crise do pacto educativo, analiso os deslocamentos do imaginário democrático presentes tanto na ressignificação das utopias pedagógicas quanto na

radicalização dos chamados cidadãos de bem. Essa tese, por fim, também pode ser lida como o esforço de um professor que, mais filósofo do que sociólogo, precisou aprender o uso de novas ferramentas para entender a urgência política que tomava suas aulas de assalto.

CAPÍTULO 1

Entre Paulo Nosferatu Freire e os freireanismos realmente existentes

1.1 O ESP entre o auge e a crise da hegemonia lulista

Demorou um pouco para eu encontrar o fio condutor dessa pesquisa. Queria ver a nova onda conservadora desaguando nas escolas, mas o objeto se esquivava. A pesquisa de campo mal engatinhava e a hipótese de centralidade do ESP nas disputas políticas do cotidiano escolar já mostrava seus limites: sua presença não era tão forte quanto sua campanha sugeria, ou melhor, seu discurso chegava no chão da escola em fragmentos, concatenando-se a tradicionalismos, demandas locais ou outros discursos da nova direita⁸. Tal busca por um caminho para ligar as pontas da macropolítica e da micropolítica escolar ocupam a maior parte deste primeiro capítulo. Primeiramente, apresentarei o contexto em que o ESP nasce e a crise da hegemonia lulista que o impulsiona. Concluo esta primeira parte apresentando a teoria da hegemonia que embasa o trabalho. Em seguida, destaco os protagonistas da onda ultraliberal-conservadora que levaram a pauta do ESP a grandes públicos. Nesse processo, seu repertório se difunde, se autonomiza e se ressignifica, trajetória que coincide com a expansão e marginalização do ESP como movimento dentro da coalizão bolsonarista. Acompanhando este percurso, nossa atenção se desloca gradualmente do ESP para a figura do cidadão de bem, reposicionando o problema de pesquisa. Por fim, na última parte do capítulo, explico ao leitor as providências metodológicas com as quais me endereço ao campo, a fim de compreender as figurações da crise do pacto educativo no encontro entre os projetos educativos freireanos e os projetos educativos familiares do cidadão de bem. Estes encontros, embora nunca livres de atritos, têm desenlaces mais variados do que se poderia imaginar.

1.1.2 O Escola sem Partido: tempos de incubação

⁸ Quanto à distinção esquerda e direita, sigo Bobbio (1994), para quem elas divergiriam fundamentalmente acerca da desigualdade em 4 pontos. A direita julga que (1) a porção de desigualdade natural entre os homens é superior à de igualdade (factualidade); (2) poucas formas da desigualdade são modificáveis (modificabilidade); (3) a maior parte delas possui uma função social (funcionalidade); e, por fim, (4) que sua evolução histórica não possui direção (direcionalidade). Durante a pesquisa de campo, a autoidentificação entre esquerda e progressista acabou se impondo sempre; entre direita e conservadorismo, na maioria das vezes, mas há importantes exceções, que serão identificadas. Quanto à “nova direita” me refiro ao inédito “amalgama ultraliberal-conservador” formado no Brasil em meados da década passada. Nisto sigo a tese de Camila Rocha (2018).

Os primeiros anos do ESP prenunciam, por meio de suas alianças, o lugar que ele ocuparia no campo liberal-conservador radicalizado na década seguinte. Esse seu primeiro tempo vai de 2004 a 2013 e poderíamos chamá-lo de período de *incubação*. Seu segundo ciclo, de 2014 até 2018 é, nas palavras do seu fundador, o seu *pulo do gato*. Por fim, entre 2019-2020, temos o declínio do movimento. A evolução do ESP cruza com duas temporalidades: a primeira corresponde à formação da nova direita; na segunda, onde demarca uma inflexão⁹, ele encontra as demandas por direitos dirigidas ao sistema escolar e os discursos pela democratização escolar brasileira.

No ano de 2003, a filha de Miguel Nagib, então procurador do Estado de São Paulo em Brasília, contou ao pai que o seu professor de história havia comparado Ernesto Che Guevara a São Francisco de Assis, dois homens que, movidos por um ideal, largaram suas vidas de conforto para transformar o mundo. Nagib, que vinha tolerando os excessos políticos do professor há algum tempo, perdeu a paciência e resolveu agir. Em protesto, escreve uma carta aberta dirigida ao professor da filha e vai ao estacionamento da escola distribuí-la aos pais de alunos. Apesar de seus esforços, a comunidade escolar deste conhecido colégio particular de Brasília não se solidarizou, reagindo com indiferença e até hostilidade. O diretor o convidou para uma reunião em que negou a existência do problema. Os demais estudantes, sabendo do caso, fizeram uma manifestação em desagravo ao professor, além de enviar emails críticos ou ofensivos ao procurador.

Então amigo de Olavo de Carvalho já há alguns anos¹⁰, Nagib consegue que ele divulgue a carta em seu site, o *Sapientiam autem nom Vincit malitia* (A sabedoria não vence a Malícia). Lá é publicada a *Carta ao Professor Iomar*¹¹. Nagib não é apresentado ao público de Olavo como procurador, mas tão somente como “um pai cansado”, um pai como outro qualquer. Já está ali o Ethos do pai responsável e alerta, dedicado à educação dos filhos e zelando pelo bem da comunidade, marcas que estariam presentes ao longo de toda a trajetória

⁹ Ranieri (2017) identificou um novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil no tipo de demandas educacionais recentemente dirigidas à Suprema Corte: depois de um longo ciclo de demandas focadas na extensão dos direitos de acesso à educação, estaríamos agora entrando em um novo ciclo de demandas por direitos *na* educação, voltadas para a defesa de liberdades individuais na educação. A autora reconhece no Escola sem Partido, ao lado do mandado da Educação Domiciliar e da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.439 (sobre o ensino confessional na escola), três pautas características desse novo ciclo.

¹⁰ “Eu fui migrando lentamente para o conservadorismo [...] quem teve uma influência grande nessa minha trajetória foi o Olavo de Carvalho, que eu conheci pessoalmente em 97. Fui leitor assíduo dele. E ele me influenciou bastante, inclusive na criação do Escola sem Partido.[...] Não fui aluno dele. Eu fui leitor do Olavo. E era até amigo dele” (Nagib, 2022).

¹¹ Cf. Anexo 5. Ali se encontra também a introdução que Olavo escreve para a carta.

do ESP. Na carta, conta ao professor que há tempos acompanha “os seus esforços para doutrinar ideologicamente as crianças”, por meio de aulas de história que seguem o modelo da “luta do bem contra o mal” - “idade média é do mal... o iluminismo é do bem”, “Os Estados Unidos são do mal... Cuba é do bem”. Ironiza a “pedagogia de cabo eleitoral” do professor cujo objetivo não é transmitir “conhecimento”, mas “transformar o mundo”. Por fim, lamenta a analogia entre “um dos santos mais queridos da igreja” e o “estereótipo romântico do guerrilheiro comunista”; entre quem orava “onde houver ódio, que eu leve o amor” e quem teorizava sobre o papel do “ódio ao inimigo” na violência revolucionária; entre o “Evangelho” e “a mais assassina das ideologias”.

Nesta primeira cena, o ESP apresenta seu mito fundador e seu padrinho. Olavo de Carvalho introduz a carta com seu *Estupro intelectual da infância*, texto em que desvenda a fonte do professor Iomar: Antonio Gramsci, com quem os comunistas teriam aprendido que “A Igreja não deve ser combatida, mas esvaziada de seu conteúdo espiritual e utilizada como caixa de ressonância da propaganda comunista.” A estratégia teria sido seguida à risca pela esquerda brasileira, cujo principal partido havia finalmente chegado ao governo nacional naquele mesmo ano.

A mentira perversa que esse cidadão inocula em suas alunas é doutrina oficial ou pelo menos oficiosa do governo brasileiro, condensada na ‘teologia da libertação’, personificada no guru presidencial Frei Betto e retransmitida diariamente a milhões de crianças brasileiras nas escolas públicas e particulares do país [...], [ou na] rede internacional de ONGs esquerdistas milionárias, que, mui gramscianamente, se autodenomina ‘sociedade civil organizada.

Segundo Olavo de Carvalho a esquerda brasileira, derrotada militarmente durante a ditadura, retomou suas posições por meio da cultura, guinada estratégica gramscista ignorada pelos militares: a *hegemonia cultural* sobre a sociedade civil teria sido definida como caminho para chegar ao poder do estado e ali perpetuar-se. O Partido dos Trabalhadores seria a vanguarda desse movimento, mas os seus rivais tucanos no PSDB não teriam seguido outro caminho. Anos depois, quando o lulismo atingisse sua crise, veríamos essa tese ser difundida entre diferentes grupos da nova direita, pelos quais Olavo sempre é reconhecido e louvado como precursor¹².

Olavo de Carvalho era um articulista conhecido no início dos anos 90 por suas contribuições em jornais como o Globo, Folha de São Paulo e Zero Hora. Na segunda metade

¹² Nagib herda a tese da *hegemonia cultural da esquerda* ou *estratégia gramscista* e por meio dela representa a arena política e seus adversários. Se eles alvejam a cultura, é ali que ele, como Olavo, pretende combatê-los. No que concerne especificamente à hegemonia sobre as escolas brasileiras, Paulo Freire seria o seu grande mentor. Cf. Anexo 9.

daquela década passa a divulgar suas ideias na internet: cria o blog referido acima, em seguida o site Mídia sem máscara, reunindo textos de política, economia e filosofia de diversos autores. Na primeira década do século, Olavo já era uma figura central para os contrapúblicos digitais liberais e conservadores¹³ que dariam origem à nova direita brasileira. Nagib reconhece o papel decisivo que Olavo exerceu nesse primeiro tempo do ESP:

Foi uma explosão restrita ao *ambiente que estava nascente na época*, que era o ambiente conservador. Que depois foi ganhando corpo. Isso em 2003 ainda. Você falou em 2013. 2013 que começou a ganhar mais musculatura. Na época não. Na época eram poucas pessoas no Brasil. Eu fazia parte dessas pessoas. Eram relativamente poucas que tinham essa identificação ideológica, que se identificavam ideologicamente como liberais ou como conservadores. E o Olavo tomou então conhecimento desta minha iniciativa e abraçou. E essa iniciativa passou a ser conhecida neste ambiente, ainda pequeno, ainda limitado. Mas muito maior do que era o Instituto Liberal de Brasília. Então *ganhou uma projeção nacional*, muitas pessoas.

Olavo tornou-se conhecido na esquerda como figura excêntrica, astrólogo paranóico e “guru bolsonarista”. Nada disso é inteiramente falso, mas tais categorias ou insultos têm pouco poder explicativo. Entendê-lo como intelectual público, um organizador da cultura¹⁴, resulta mais produtivo. Ele dizia trabalhar para formar elites capazes de colocar o Brasil à altura das melhores tradições intelectuais do mundo ocidental (cujo ponto alto seria Aristóteles). Na visão de Castro Rocha, o olavismo, um sistema de crenças compartilhadas, é fruto desse trabalho, que se distribuiu em três frentes: a produção de sua trilogia¹⁵; a divulgação de clássicos da tradição liberal e conservadora de baixa circulação no Brasil; e uma campanha contra a alienação cultural do *star system* acadêmico. Sobretudo nesta última, o estilo de Olavo é marcado pela beligerância. O Outro lhe concede adesão irrestrita ou é reduzido ao imbecil coletivo - convite à transgressão para uma juventude que cresceu vendo o PT no lugar do poder. A adesão a um círculo intelectual de perfil iniciático era compensada pela canalização do ressentimento e desprezo pelo *stablishment* acadêmico e midiático. Quando a crise política da década passada chegasse, dando força à recusa das formas tradicionais de

¹³ Camila Rocha (2019) defende que, ainda durante o auge do lulismo, os conservadores e ultraliberais encontraram espaços de sociabilidade e organização em fóruns digitais na internet, principalmente no Orkut, a maior rede social do Brasil antes da popularização da internet. Seguindo o teórico queer Michael Warner, ela os define como contrapúblicos, não porque sejam subalternos, mas por causa da percepção compartilhada de que fazem frente a um horizonte cultural dominante, contra o qual desenvolvem uma performance disruptiva.

¹⁴ A ideia foi defendida por Alvaro Bianchi no colóquio Direitas Volver, realizado no IFCH-UNICAMP, em 2021.

¹⁵ Castro Rocha (2021). A trilogia de Olavo de Carvalho é composta por: A Nova Era e a Revolução Cultural: Fritjof Capra & Antonio Gramsci (1994), O jardim das aflições (1995) e O Imbecil Coletivo - Atualidades inculcrais brasileiras (1996).

mediação entre poder e cidadania, a afinidade entre o olavismo e as massas digitais da internet se revelaria, nas palavras de Castro Rocha, um casamento perfeito de prole numerosa. Assim como na retórica de Olavo, no site do ESP, a eliminação simbólica do outro teria forte expressão.

Miguel Nagib conheceu Olavo no Instituto Liberal de Brasília¹⁶, lugar onde entrou em contato com outras figuras que também influenciaram o nascimento do ESP.

Eu participava das reuniões do Instituto Liberal. Havia uma discussão a respeito. Nós tínhamos inclusive o professor Nelson Lehmann, que era o cabeça do Instituto Liberal em Brasília. Ele e o ex-embaixador Meira Penna, falecido. O Nelson Lehmann, que foi professor na UNB e já estava aposentado na época. Ele chegou a fazer uma pesquisa em livros didáticos, para mostrar que havia o problema da ideologização, da politização do livro didático

As sementes do ESP se encontram na rede de *Think Tanks* liberais dedicada à difusão do ideário pró-mercado no Brasil¹⁷. Nagib foi membro de outra importante entidade dessa rede, o Instituto Millenium, criado em 2006 e financiado por empresas nacionais e transnacionais. Entre seus cofundadores estão Paulo Guedes, futuro ministro da economia de Bolsonaro, e o economista Rodrigo Constantino¹⁸. Em linhas gerais, a posição do Instituto Millenium é ultraliberal ou libertária, ideologia da chamada escola econômica austríaca. Suas bandeiras prioritárias são o Estado mínimo, a desregulamentação, a flexibilização da legislação trabalhista, mas raramente publicam textos sobre moral sexual, família ou costumes. Nagib era apresentado no site do instituto como especialista em educação e lá publicou em 2009, “Por uma escola que promova os valores do Millenium”, onde apresenta a educação brasileira como uma vítima da falta de deferência pela propriedade privada, pela meritocracia e pelo princípio da responsabilidade individual¹⁹.

¹⁶ Sobre essa pré-história do ESP, cf. Penna e Salles (2017).

¹⁷ A estratégia de difusão remete à fundação da Sociedade de Mont Pelèrin (1947), por Hayek, Popper, Lippman e outros. É uma estratégia política de longo prazo orientada para a divulgação do neoliberalismo entre vozes influentes na opinião pública em vez de agir diretamente sobre o sistema político, que no imediato pós-guerra era avesso às ideias do livre mercado. A este respeito, cf. Dardot e Laval (2016). Sobre a formação do circuito brasileiro de think tanks pró-mercado desde a década de 1980, cf. o trabalho de Camila Rocha (2019). Para uma análise específica do Instituto liberal: Casimiro (2011).

¹⁸ Constantino foi colunista da Revista Veja e do Jornal O Globo, autor de livros como *Privatize Já! E Esquerda Caviar*.

¹⁹ A autoria dos textos foi substituída por comunicação Millenium em anos recentes, decerto para não comprometer a imagem de neutralidade pela qual trabalha o fundador do ESP. Mas Lá estavam até pelo menos 2013, junto ao perfil de Nagib, como se pode ver nos prints feitos por Aquino (2015).

Outro importante elo da rede liberal em que o ESP se inseriu nos seus primeiros anos foi a Revista Veja, que chegou a dedicar uma matéria de capa à pauta do ESP em 2008. Veja era a revista de maior circulação do país num tempo em que a internet era ainda muito elitizada e não existiam *smartphones*, a publicação tinha enorme impacto. Ao longo dos anos 90, a revista montou um time de especialistas em educação que teciam uma rede de legitimidade em defesa das reformas educacionais dos governos tucanos²⁰. Ao longo dos anos 2000, a Revista se tornou um dos maiores polos do antipetismo na mídia corporativa. Antipetismo em que se destacava Reinaldo Azevedo, jornalista liberal, ex-trotskista da Libelu, pai do insultuoso trocadilho *petralha*. Ele seria um dos maiores entusiastas da iniciativa de Nagib. Em seus artigos sobre educação, o problema da crise da escola se confundia com o problema do viés ideológico dos professores. Reinaldo se apresentava em seu blog como “amigo do Escola Sem Partido”: O site do ESP e o blog de Reinaldo compartilhavam publicações e referências mútuas²¹.

Logo após a publicação daquela carta, no começo de 2004, Miguel Nagib cria um site²², o *Escola sem partido*, e o apresenta como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”, que estariam sendo “vítimas do assédio de grupos e correntes políticas e ideológicas com pretensões claramente hegemônicas, [...] e que ignoram a radical diferença entre educação e doutrinação”. A intenção do movimento era “colocar à disposição da sociedade um acervo permanente de informações sobre o tema” e um canal para o compartilhamento de experiências:

Se você sente que os professores dos seus filhos estão comprometidos com uma visão unilateral, preconceituosa ou tendenciosa;...[seus filhos são] desqualificados ou ridicularizados... [em] uma atmosfera de intimidação... [os professores] estão engajados na execução de um projeto de engenharia social,[...] envie-nos uma mensagem relatando sua experiência (acompanhada, se possível, de elementos que possam comprová-la).²³

²⁰ A este respeito, cf. Ricardo Filho (2005).

²¹ Para uma compilação dessas publicações convergentes, cf. Azevedo (2008). Reinaldo se afastaria do ESP conforme este se aproximasse dos conservadores cristãos na batalha contra a ideologia de gênero. Pouco tempo depois, a Revista Veja também romperia com o movimento. Para uma análise desta guinada da revista, cf. Brandão & Salles (2018).

²² Nos anos seguintes, este se expandiria nas redes ao lado de outras plataformas: um blog, um canal no Youtube, uma página no Twitter, outra no Instagram. Não existia diferença substancial entre seus conteúdos. Por isso me refiro sempre ao site do ESP: <http://www.escolasempartido.org/>

²³ “Quem Somos?”: texto de apresentação da iniciativa extraída do site do ESP.

O site mesclava divulgação de autores, instruções, notícias e o compartilhamento de denúncias, todos desvendando as sutilezas do *assédio militante sobre a escola e a cultura*. O internauta encontrava uma *Biblioteca politicamente incorreta*, onde eram recomendados os Guias Politicamente Incorretos da História do Brasil e da América latina, ambos do jornalista Leandro Narloch²⁴; os livros "Professor não é Educador" do português Armindo Moreira; e "Por uma Crítica da Geografia Crítica" de Luis Lopes Diniz Filho. Noutra seção, chamada *Síndrome de Estocolmo*, inaugurada pelo relato do próprio Nagib sobre os colegas de sua filha que ficaram do lado do professor Iomar, encontram-se relatos de discípulos de professores progressistas retratados como defensores masoquistas da sua própria dominação. Mas, entre todas as seções, *Corpo de delito* me parece a mais representativa. Os artigos de opinião são justapostos a depoimentos em primeira pessoa e supostas evidências do delito: trechos de apostilas e livros didáticos, questões de concursos públicos e vestibulares, fotos de quadros negros e, sobretudo a partir de 2014, prints de páginas pessoais no facebook e vídeos das aulas. Não há anonimato: as escolas e os professores são nomeados, acusados e condenados²⁵.

Os títulos são reveladores:

- a) "Esquerdopatia e ignorância militante no ENEM" (2007);
- b) "Por que apoio o MST: conheça a visão de mundo de um professor de História da Universidade Federal da Paraíba" (2009);
- c) "Governo impõe ideologia abortista no ENADE" (2008);
- d) "Livros aprovados pelo MEC criticam FHC e elogiam Lula" (2011);
- f) "Incitação de ódio aos EUA em cursinho pré-vestibular: conheça o Prof. Carlão" (2011);
- g) "Cartilha de militante petista é adotada em escolas públicas do Distrito Federal" (2012);
- h) "Desarmando consciências: O referendo sobre a comercialização de armas é o tema preferido dos doutrinadores nos últimos meses." (2011);
- i) "Politicamente Correto Desvirtua Fatos" (2011);
- j) "Uma Técnica de Doutrinação" (sobre livro da sociedade brasileira do ensino de história) (2010);
- k) "Os abduzidos do movimento Passe livre" (2011);
- l) "Marighella e A glamourização de um terrorista" (2011);
- m) "Lula é herói da economia em livros indicados pelo MEC" (2012);

²⁴ Narloch publicava na Revista Veja e no Jornal Folha de São Paulo, nos Institutos Millenium e Mises Brasil. Narloch será um dos convidados para defender o Projeto de Lei do ESP na comissão especial criada na Câmara Federal em 2017. Narloch tentou levar o ultraliberalismo para o PSC, onde construía uma tendência (Livres), da qual desistiu com a chegada de Bolsonaro ao partido.

²⁵ Por esta razão Miguel Nagib respondeu a diversos por difamação. Cf. Comunicação Millenium (2016)

- n) “Ensino da Ditadura Militar nas Escolas...Gramscismo Puro” (2013);
- o) “Falta de ética come solta em escola Fulana de Tal no Paraná” (2015),
- p) “Professores se revelam no Facebook” (2016);
- (q) “Doutrinador [filmado] em flagrante delito” (2016);
- (r) “Funk do Karl Marx em escola do Paraná (2016);
- (s) “Professor de filosofia pede para alunos relatarem 'coisas negativas' que seus pais lhes fizeram.” (2016).

O efeito de conjunto é uma forte interpelação: o pai responsável é um sujeito informado e alerta, hermeneuta de ideias aparentemente inofensivas, disfarçadas numa linguagem cidadã e/ou politicamente correta, que operam o assédio moral e ideológico.

Quero destacar dois efeitos correlatos na constituição dessa *cultura política* e dessa *subjetividade*: primeiro, um efeito contágio, nos comentários, onde novas histórias surgiam. Gente que se identificava com a denúncia, contribuía com novos relatos, tornando pública uma experiência escolar pessoal. O post enseja a ressignificação das memórias pessoais vinculadas à escola por meio de uma *narrativa coletiva* que funciona também como uma autoanamnese antiesquerdista. Isto também favorecido pelo espaço concedido aos conteúdos visuais gerados pelos usuários, principalmente paródias e reciclagens de materiais da grande mídia, repostados com alguma frequência por Nagib, potencializando o sentido de pertencimento e colaboração²⁶.

Em segundo lugar, a construção das denúncias canaliza grande agressividade. O site aliava a linguagem jocosa da cultura digital dos memes²⁷ com uma retórica olavista que favorecia o hiperbólico e o desqualificatório. Santos e Faria²⁸ fizeram uma seleção de montagens no site do ESP - o professor Parasita, o professor Lobo (em pele de cordeiro), o professor Vampiro, entre outros - demonstrando como, por meio de efeitos de animalização e demonização, a figura docente é desumanizada de tal modo que a violência contra ela se torna

²⁶ A este respeito, cf. Romancini (2018). Para uma análise da mesma dinâmica colaborativa em outros sites de direita, cf. Ribeiro *et al.* (2018).

²⁷ Cf. Algumas imagens no Anexo 6. Sobre a cultura dos memes, cf. Torres (2016).

²⁸ Santos e Faria (2022).

mais tolerável ou justificável²⁹. Em suma, uma experiência de *subjetivação*, desconfiada e reativa, por meio de performances beligerantes em meio ao clamor punitivo³⁰.

Essa cultura política em gestação ganhará maior fôlego quando sua difusão, favorecida pela popularização da internet e dos *smartphones*, encontrar-se com a crise política.

No mundo todo, a sociabilidade digital nasceu junto com três fenômenos de enorme amplitude: a crise econômica iniciada em 2008 e que até agora não encontrou solução ou perspectiva; a rápida expansão das grandes plataformas digitais; e as crises de representação dos sistemas democráticos, identificadas como uma crise do conjunto das instituições políticas. Foi um encontro claramente explosivo para as instituições tal como tinham funcionado até ali³¹.

No caso brasileiro, o êxtase participativo das redes coincidirá com a crise do lulismo. Só então *o repertório de protesto*³² contra a militância (sempre de esquerda) nas escolas, forjado na sociabilidade digital do ESP, ganhará toda a sua desenvoltura, promovendo desde escrachos até mobilizações pela demissão de professores³³.

1.1.3 De Junho de 2013 à crise do sistema político

Segundo Miguel Nagib, na primeira década de sua existência, o ESP não era um movimento. “Foi aí que começou a semente do Escola sem Partido, que depois *virou um movimento*. Quando é que o Escola sem Partido virou um movimento? Depois de 2013, quando os conservadores, quando a direita começou a aparecer no Brasil.”³⁴ A declaração exige atenção. Por um lado, o caminho interpretativo linear que leva de 2013 ao bolsonarismo pode ser percorrido apenas com muito determinismo. Por outro, o significado do ESP e do

²⁹ O professor Fernando Penna vai na mesma direção e faz uma seleção de memes e montagens do ESP cujo efeito seria a difusão do ódio ao professorado (PENNA, 2016).

³⁰ Para uma reflexão sobre a experiência da verdade como acusação; e a participação como performance punitiva, cf. Soares (2019, pp. 205-6).

³¹ Nobre (2020, pp. 28-29).

³² Seguindo a escola de Charles Tilly, Alonso propõe a seguinte definição: “O conceito de repertório recobre um conjunto histórico e limitado de *performances políticas*, isto é, maneiras de exprimir reivindicações, que atores encontram disponíveis em seu tempo e das quais se apropriam para expressar suas demandas durante conflitos, de maneira alternativa e contrastiva em relação aos demais participantes.” (Alonso, 2017, p. 49). O repertório construído contra a militância ou ideologia nas escolas faz parte de uma operação discursiva que pretende naturalizar posições de direita num contexto de crise do sistema político. Parte do sucesso do ESP reside nesse silenciamento.

³³ Cf. Por exemplo, Salas (2018).

³⁴ Nagib (2022).

repertório que ele ajudou a construir na arena pública é de fato inseparável da crise política cujos primeiros sinais se encontram em 2013.

Naquele ano, os protestos contra o aumento das tarifas de ônibus, iniciados em Porto Alegre, espalharam-se rapidamente pelo Brasil, sobretudo após a violenta repressão policial sofrida pelos manifestantes em São Paulo. Os autonomistas do Movimento do Passe Livre³⁵ (MPL) lideravam as manifestações, mas conforme elas se difundiram para setores mais amplos da sociedade, as ruas foram inundadas por demandas e repertórios variados, extrapolando a questão do transporte público: de verbas para a saúde a protestos contra a Copa do Mundo e a corrupção, palavras de ordem patrióticas e cantos de torcida de futebol, viu-se de tudo um pouco nas ruas durante aqueles dias³⁶. Quando as prefeituras começaram a reduzir as tarifas, o MPL saiu de cena, denunciando os grupos de esquerda e direita que, nas palavras de um de seus líderes, tentavam “dar um golpe em nossa pauta, dizendo que a luta não era somente por 20 centavos”³⁷.

O ciclo de protestos atingiu em cheio o governo Dilma: aprovado por dois terços da população no início dos atos, viu sua popularidade despencar 27 pontos em apenas três semanas. O debate acadêmico e político sobre o legado de Junho é cercado de controvérsias³⁸. Dentro da esquerda, aqueles que responsabilizam o MPL e suas táticas organizativas por terem chocado o ovo da serpente bolsonarista, costumam enfatizar dois eventos: o desfecho dos atos em São Paulo, onde a extrema direita rasgou bandeiras de partidos de esquerda e encurralou seus militantes; e a forte imagem de centenas de manifestantes sobre o palácio da esplanada em Brasília. Todavia, a ilusão retrospectiva exagera o peso dessas imagens, esquecendo que as manifestações ocorreram em centenas de municípios brasileiros e que, em capitais como Belo Horizonte e Rio de Janeiro, elas se prolongaram por meses e a esquerda manteve-se na liderança até o fim.

Se fôssemos procurar continuidades de Junho, as ocupações dos estudantes secundaristas de 2015 e 2016 seriam os seus herdeiros mais prováveis. Vários dos

³⁵ Movimento apartidário que atuava na luta pelo passe livre desde os anos 2000, organizado em torno das experiências do Fórum Social Mundial, do autonomismo, da antiglobalização. Entendem a demanda por tarifa zero como eixo central luta pelo direito à cidade. É composto em sua maior parte por jovens secundaristas e universitários avessos aos meios institucionais, como os partidos políticos e a disputa de espaços de poder do Estado. A este respeito, cf. Cf. Judensneider et alli (2013) e também a autoapresentação do movimento em <https://www.mpl.org.br/>

³⁶ Alonso (2017), Tatagiba (2014).

³⁷ Capelo apud PINTO (2013, p. 105).

³⁸ A este respeito, cf. Carlotto e Altman (2023).

protagonistas na luta contra a reorganização escolar imposta pelo governo Alckmin em São Paulo não somente estiveram nas ruas em 2013 como algumas das suas organizações catalisadoras, especialmente o coletivo O Mal Educado, tinha fortes laços com o MPL³⁹. As afinidades não param aí: as ocupações reagem à decisão tecnocrática do governo, que atropelara o princípio da gestão democrática e decidira unilateralmente fechar e fundir unidades escolares. O protesto secundarista em seu conteúdo demanda uma restauração democrática, mas também a efetiva em sua forma de organização horizontal, na defesa dos elos de pertencimento à comunidade escolar e no cuidado com o patrimônio coletivo⁴⁰. A ocupação expressa uma crise de representação do sistema político e a luta por direitos sociais, duas fortes linhas de continuidade com Junho de 2013.

O momento da difusão das agendas em 2013 recebeu de Roberto Andrés um tratamento sutil. Ele analisou em sua tese mais de 5 mil cartazes expostos em Junho nas ruas de São Paulo, concluindo que em nenhuma fase, nenhuma outra pauta, nem mesmo a da corrupção, prevaleceu sobre a do transporte. No entanto, mesmo no início dos protestos, quando eles se restringiam aos círculos da esquerda, era possível encontrar cartazes como “Abaixo a máfia dos transportes!”. Ele expressa a demanda do MPL tanto quanto ataca a corrupção. Cartazes contra a Copa do Mundo atacando a falta de transparência e os altos gastos também estiveram presentes desde os primeiros atos.

[...] abundam exemplos de uso de símbolo patriótico para a veiculação de mensagens de teor progressista em 2013; assim como são significativas as intersecções entre temas nas mensagens - a pauta anticorrupção estava presente em muitos discursos, *de esquerda e de direita* [...] Trata-se no fundo de uma revolta contra um modelo econômico-político-eleitoral muito enraizado, que se concretiza nas cidades e impacta profundamente a vida das pessoas.⁴¹

Os repertórios patriota e anticorrupção, que estiveram no centro de ciclos de grandes manifestações desde a redemocratização⁴², eram usados em 2013 por muitos neófitos,

³⁹ Januário et alli (2016).

⁴⁰ Segundo Ortellado (2016), as ocupações puseram em prática uma política prefigurativa em cujas táticas se antecipa a imagem de mundo que inspira a ação. Ademais, como desenvolvo mais adiante, as ocupações expressam conflituosamente a crescente valorização da escola entre os meios populares, que eventualmente também pode se exprimir em linguagens conservadoras e reacionárias.

⁴¹ Andrés e Rolnik (2023, p. 24).

⁴² As Diretas Já e os manifestações pelo impeachment de Collor. Seus repertórios de protesto são comparados aos de Junho de 2013 por Tatagiba (2014).

estreadas em mobilizações de rua, cuja orientação ideológica ainda não era clara⁴³, para expressar uma revolta mais ampla. Lucas Monteiro⁴⁴, um dos seus líderes em São Paulo, diz que esse era realmente um dos efeitos pretendidos pelo MPL: para contornar o consenso petista e suas mesas de negociação, seria preciso ultrapassar as bases de mobilização do movimento e da própria esquerda, levando às ruas massas populares livres do controle de qualquer organização.

Junho de 2013 não nasce do sentimento antipetista, mas expressa a rejeição de vários aspectos do sistema político, com os quais o Partido dos Trabalhadores passara a se confundir. As alianças com oligarquias tradicionais em busca da governabilidade sacrificou parte da sua diferenciação político-ideológica ante a percepção pública. A formação de supermaiorias legislativas vinculou o partido a um sistema de bloqueios e vetos que blindava o sistema político contra transformações substantivas desde a redemocratização, lógica que Nobre identificou e batizou de peemedebismo⁴⁵. Os blocos antagônicos liderados por PSDB e PT, seriam apenas duas de suas variações, uma de centro-direita, outra de centro-esquerda, que se alternariam no poder cortejando as coalizões dominantes aglutinadas ao redor do PMDB e do Centrão. O lulismo seria um dispositivo anexado pelo peemedebismo e expelido depois de 13 anos no centro do sistema.

Sem poder entrar no debate da ciência política sobre o presidencialismo de coalizão⁴⁶, gostaria apenas de reter a seguinte implicação. Se havia uma pulsão anti-sistêmica nas ruas, o Lulismo não seria capaz de expressá-la. As Jornadas de Junho são um marco importante por marcar o momento em que o PT perde seu protagonismo histórico nas ruas, da qual ele já vinha se afastando com a profissionalização e burocratização dos seus quadros⁴⁷. A força política hegemônica no campo de esquerda perdera a capacidade de simbolizar as demandas de mudança. Ademais,

⁴³ Um exemplo interessante é o de Artur do Val, que se tornaria conhecido como Mamãe Falei, youtuber do MBL e futuro vereador da câmara de São Paulo (cassado por declarações discriminatórias sobre as mulheres ucranianas). Recentemente, na série de entrevistas realizadas pela Folha de São Paulo sobre os 10 anos de Junho de 2013, ele conta que participou dos atos, mas não tinha ainda na época nenhuma orientação política que lhe diferenciava à esquerda ou à direita.

⁴⁴ Monteiro (2011).

⁴⁵ Nobre (2020).

⁴⁶ Nobre contrapõe o peemedebismo ao modelo do presidencialismo de coalizão, cujo esgotamento Junho teria evidenciado.

⁴⁷ Secco (2011).

O PT, que vocalizara boa parte das demandas colocadas pelos manifestantes nas décadas passadas encarou os protestos como risco, perdendo a oportunidade de lançar uma agenda mais radical e robusta de reforma urbana⁴⁸

A preocupação com os megaeventos da Copa do Mundo e com as Olimpíadas atraiu as preocupações do partido em outra direção, para a ampla *coalizão da repressão* formada em 2014. Nesse contexto, embora nada predestinasse seu impulso antissistêmico ao antipetismo ou ao golpe político-jurídico-midiático do impeachment, não foi complicado para a direita capturar os desejos de transformação de junho de 2013 e convertê-los em uma cruzada contra “os corruptos do PT”⁴⁹.

1.1.4 “O lulismo existe sob o signo da contradição”

É com esta frase que André Singer abre o livro em que pretende dar um status sociológico ao conceito. O Lulismo, em linhas gerais, é um projeto político de superação da miséria sem confronto com os grandes privilégios da estrutura de classes brasileira⁵⁰. Ele é baseado, por um lado, no consentimento do grande capital e, por outro, no apoio das massas mais empobrecidas, o subproletariado, adepto de uma ideologia conservadora de mudança dentro da ordem. Nesta arbitragem do conflito social, ganhariam os mais ricos e os mais pobres; e as classes médias não ganhariam nem perderiam. O fenômeno se estabiliza nas eleições de 2005, quando, logo após o escândalo do “Mensalão”, ocorre um realinhamento da base eleitoral petista, em que se afastam as classes médias, fonte tradicional dos seus votos, e se aproximam os mais pobres, até então refratários ao petismo, como reconhecimento das políticas de inclusão. Apesar do aumento da desconfiança no sistema político, Lula se consolida.

Para amenizar a desconfiança do mercado, bem antes de 2005, o partido dera vários passos. Aliado ao Partido liberal para o pleito de 2002, Lula teria um vice-presidente empresário e evangélico, José Alencar. A Carta ao Povo Brasileiro, por sua vez, documento

⁴⁸ Diegos; Rolnik (2023, p. 24).

⁴⁹ Apesar das ocupações secundaristas, o destino da pulsão anti-sistêmica de 2013 não encontrou formas organizadas duradouras à esquerda. O próprio Lucas Monteiro, um dos líderes do MPL à época, conta que naquele momento o MPL foi inundado por pedidos de coletivos e sujeitos querendo se integrar ao movimento, mas que, por falta de dispositivos organizativos e excesso de disputas internas, não puderam capitalizar essa força política. O depoimento foi feito no lançamento do livro *Junho: a A rebelião Fantasma*.

⁵⁰ Singer (2016).

de campanha em que Lula se compromete a manter a estabilidade macroeconômica⁵¹, descarta qualquer tipo de ruptura estrutural no plano econômico. A indicação de vários ministros próximos ao mercado para a Fazenda e o Banco Central confirmariam essa promessa. Enquanto a demanda de *commodities* puxada pela expansão da economia chinesa manteve-se em alta, foi possível, sem incomodar os lucros do capital, viabilizar o combate à pobreza. Segundo Singer, isto foi feito por meio de 4 pilares: programas de *transferência de renda*; valorização do *salário mínimo*; ampliação do *crédito popular*; que favoreceram o aumento do *emprego formal*⁵². O período é marcado por um grande crescimento da classe C, vista pelo autor não como classe média, mas um novo proletariado⁵³. Os sujeitos dessa nova classe social, batizados apropriadamente como *batalhadores* por Jessé de Souza, não gozam dos privilégios da classe média tradicional: eles alcançaram “novos patamares de consumo ao custo de extraordinário esforço e sacrifício pessoal”⁵⁴.

Segundo Singer, o lulismo seria um *reformismo fraco*, resultado da *diluição* do *reformismo forte* do petismo original⁵⁵. Enquanto este buscava a superação da desigualdade, aquele busca a superação da pobreza - objetivos que, como o autor reconhece, não confluem necessariamente. Apesar disso, o compromisso popular e até socialista permaneceriam vivos no partido, convivendo de maneira tensa, como duas almas dentro do mesmo corpo - o espírito do Colégio Sion, onde o partido foi fundado, e o espírito, do Anhembi, onde o seu diretório nacional integrou a carta ao povo brasileiro a suas orientações partidárias. A pressão por rupturas vindas da esquerda do partido e dos movimentos sociais nunca cessariam, todavia, no lulismo, o pacto e o antagonismo integram a mesma ordem discursiva, forçando a nela coabitarem aliados e adversários: sindicalistas e banqueiros; blogueiros progressistas e mídia corporativa; evangélicos e feministas; quilombolas e latifundiários⁵⁶. Não surpreende que as transformações precisassem ser moderadas. Tampouco que o pacto colapsasse, dada a

⁵¹ Para uma análise do alinhamento do primeiro governo Lula com a ortodoxia neoliberal, Tristão (2011).

⁵² Singer (2016, p. 189).

⁵³ Singer (2016, p. 212).

⁵⁴ Souza (2010).

⁵⁵ “Se discernirmos com isenção, percebemos que são, de forma atenuada, as mesmas propostas do ‘reformismo forte’, porém em versão homeopática, diluídas em altas doses de excipiente, para não causar confronto” Singer (2016, p. 189). Este

⁵⁶ Remeto ao trabalho de Avellar (2021). Sua análise da ordem discursiva do lulismo levou-o a interpretá-lo como um dispositivo que administra os conflitos à maneira de um oxímoro, figura de linguagem em que se combinam palavras de sentido oposto, reforçando a expressão, como, por exemplo, em “silêncio eloquente”.

dificuldade de promover reformas, ainda que diluídas, sem nenhum confronto - contradição no coração do lulismo⁵⁷.

1.1.5 Ultraliberal-conservadora: uma onda quebrada

Junho não foi o evento central para a reunião das forças sociais que formariam o bloco bolsonarista e impulsionariam o ESP. É verdade que alguns ativistas de direita que estariam na vanguarda do impeachment (ligados ao MBL e ao Revoltados Online) estiveram nas ruas em 2013, mas em nenhum momento tiveram papel de destaque. A importância do evento foi antes mostrar-lhes que o Partido dos Trabalhadores não tinha mais o monopólio das ruas e de que era possível enchê-las com outras pautas⁵⁸.

Os primeiros atos pela deposição da presidenta Dilma Rousseff começaram apenas 6 dias após sua reeleição. Foram apoiados pelo PSDB, tendo Aécio Neves à frente, e puxados pelos ativistas ultraliberais⁵⁹ da campanha de Paulo Batista a deputado estadual que, embora derrotado, ganhou notoriedade pela peça publicitária em que voava pela cidade feito super-herói dotado de um “raio privatizador”. As manifestações, a princípio pequenas, avolumaram-se rapidamente na entrada de 2015. O desenvolvimento das ações da Operação da Lava Jato propiciou a percepção de que a corrupção era o nosso principal problema social⁶⁰, e ajudou na massificação de uma campanha que ia ganhando a imagem de moralização da vida pública. A concatenação de ações entre ministério público e judiciário, partidos de direita, empresariado e grandes meios de comunicação fortaleceu a narrativa que explicava a recessão econômica por meio da corrupção⁶¹.

⁵⁷ Se me detive sobre o lulismo com mais vagar do que o necessário para o ponto em que me encontrava, é porque a diluição do petismo e a convivência tensa entre suas duas almas, mostrar-se-á útil mais adiante quando tratar das tensões internas ao campo freireano.

⁵⁸ Kataguirí (2023; 2023a).

⁵⁹ Este é o grupo que formaria o Movimento Brasil Livre. Embora a imprensa tenha promovido a imagem de grupo jovem autônomo e descolado (“Não é uma banda de indie-Rock, é a vanguarda anti-Dilma”. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2014/12/12/politica/1418403638_389650.html). Seus fundadores tiveram formação e até financiamento na Students For Liberty, ator importante da parte rede internacional de Think Tanks liberais. Isso está bem documentado em AMARAL (2015).

⁶⁰ Aquele foi o primeiro ano em que a corrupção foi considerada o maior problema do país segundo o Datafolha, à frente de desemprego e saúde. Cf. Reportagem disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2015/11/corrupcao-e-vista-como-o-maior-problema-do-pais-diz-datafolha.html>

⁶¹ cf. Feres Junior e Gagliardi (2019).

O discurso contra a corrupção se aliava ao sentimento antipolítico e ao antipetismo. Celi Pinto analisou a trajetória discursiva das manifestações de 2013 a 2015⁶² e concluiu que, quanto mais as manifestações adquiriam uma postura clara antigoverno federal, mais a Rede Globo as transmitia, chegando ao ponto de mudar sua programação, afetando até a sua intocável novela das nove. Em relação a 2013, cuja orientação política era de esquerda ou no máximo ambígua, os jornalistas da emissora diferenciavam os manifestantes em cidadãos de bem e vândalos, disputando a narrativa dos atos⁶³. O antipetismo, posicionamento de longa duração na mídia corporativa, era traduzido como discurso da cidadania para legitimar-se⁶⁴. Foi com um apelo ao “brasileiro de bem” e aos “cidadãos comuns” (contrapostos aos manifestantes de movimentos sociais), que o jornal o Estado de São Paulo, em apaixonado editorial, “Chegou a hora de dizer: basta!”, convocou a população para os atos pelo impeachment⁶⁵. Muitas carreiras políticas decolariam explorando o sentimento antipolítico e a indignação contra a corrupção: as campanhas vitoriosas de Marcelo Crivella e João Doria, respectivamente às prefeituras de Rio de Janeiro e São Paulo, são bons exemplares deste processo. Apresentavam-se como trabalhadores ou pessoas de bem que não tinham carreira política, mas teriam sido levados às candidaturas para dar um basta àquela situação. Não pretendo com isso simplesmente apontar o oportunismo dos políticos que não eram políticos, mas destacar um processo de politização de arenas e públicos que até não eram protagonistas do sistema político-partidário - a politização do judiciário, das polícias militares e das forças armadas pode ser interpretada nesse sentido.

⁶² Celi Pinto (2013) comparou a cobertura da Rede Globo das jornadas de junho de 2013; as mobilizações contra a Copa do Mundo de 2014; e as manifestações pelo impeachment de março de 2015 .

⁶³ “A gente identifica logo essa minoria porque as pessoas estão na rua para brigar por saúde, educação, por um transporte mais digno ou contra a PEC 37, essas pessoas não precisam cobrir o rosto. Quando alguém aparece com uma máscara ou um pano, isso deve querer dizer alguma coisa. Aí acaba virando bagunça, são os infiltrados querendo criar tumulto[...] Hoje circulou nas redes sociais uma informação interessante. Parece que na Argentina, quando os vândalos começaram a depredar prédios públicos, jogar fogo nas coisas, enfim, os verdadeiros manifestantes, aqueles que tinham organizado a manifestação, se sentavam no chão. Aí só os vândalos ficavam de pé, isso facilita o trabalho da polícia. É fácil separar o joio do trigo numa situação dessas.” (Willian Bonner apud YAMAMOTO, 2016)

⁶⁴ Como mostram as pesquisas de opinião entre manifestantes pró-impeachment de Solano et alli (2019), mesmo em 2016, a desconfiança generalizada em políticos é mais abrangente do que o antipetismo. Isso mudaria nas manifestações de março 2017 em apoio à Lava Jato, cujos público, embora heterogêneo, tinha forte coesão em torno de antipetismo (em torno de 80%), valor que ultrapassava o antipartidarismo (72%). O “fora-todos” aos poucos era deslocado, processo que se consolidaria com a aglutinação em torno de Bolsonaro.

⁶⁵ Estado de São Paulo. Chegou a hora de dizer Basta. Disponível em <https://www.estadao.com.br/opiniao/chegou-a-hora-de-dizer-basta/>

Enquanto políticos tradicionais como Geraldo Alckmin e José Serra eram expulsos de atos pelo impeachment, a direita descobria estrelas novas e diversas: Olavo de Carvalho, o roqueiro Lobão, youtubers liberais como Kim Katagui⁶⁶, o humorista Danilo Gentili, monarquistas do Instituto Plínio Correa (continuadores da TFP - Tradição, Família e propriedade), , evangélicos em defesa da família, defensores da intervenção militar, juristas contra a doutrinação nas escolas. A lista poderia seguir, mas o ponto que interessa é o seguinte: essa pluralidade de atores faz da nova onda liberal-conservadora uma *onda quebrada*⁶⁷, com linhas de forças desiguais, crescendo em órbitas de influência variadas e em distintas temporalidades.

Empregando o repertório patriota, essa heterogeneidade aglutinada em torno da anticorrupção, da antipolítica e do antipetismo, foi liderada pelos sujeitos que perceberam e ocuparam o espaço político disponível à radicalização do discurso até então hegemônico pelo PSDB⁶⁸. E isso ninguém fez tão bem quanto Bolsonaro, unificando processos de politização reativa em diferentes arenas públicas, movendo os limites do aceitável e do dizível, deu forma à representação liberal-conservadora hegemônica do povo brasileiro do período histórico que vivemos.

1.1.6 Teoria da hegemonia e deslocamentos do imaginário democrático

A partir de 2015, diante de antagonismos transbordantes, a força do lulismo para traduzir e arbitrar os conflitos na sociedade civil e no estado foi cedendo. Bolsonaro se tornaria aos poucos o nome encontrado por inúmeros antagonismos represados⁶⁹. Numa crise de hegemonia, as bases normativas de uma sociedade são suspensas, e a emergência de contrapúblicos (nem sempre subalternos, nem sempre democratizantes) se torna possível. Segundo Mouffe,

⁶⁶ Marcelo Alves dos Santos Júnior (2016) mapeia em sua tese o que ele chama de Rede Antipetista na campanha de 2014, na qual já se destacam entre os primeiros lugares Olavo de Carvalho, Bolsonaro e Bolsonaro Zoiro 3.0. Quando combinadas as variáveis público engajamento e centralidade na rede, os melhores índices de desempenhos são de Revoltados Online, Tv Revolta, Movimento Contra a Corrupção, Bolsonaro Zoero, Canal de Direita, Olavo de Carvalho, Fora PT, Direita Política, Eu era esquerdista mas me curei e Folha Política.

⁶⁷ O conceito é desenvolvido por Ronaldo Almeida (2017), que chama a onda conservadora de *quebrada* para explicar suas conexões *mediadas* com o campo evangélico. Eu acrescento liberal ou ultraliberal apenas para visualizá-la por inteiro, já que os conceitos não se recobrem perfeitamente.

⁶⁸ Miguel (2018).

⁶⁹ A metáfora do represamento e do transbordamento dos antagonismos é de Avellar (2021, p. 238).

[...] sob a pressão de transformações políticas ou socioeconômicas, a hegemonia dominante é desestabilizada pela multiplicação de demandas insatisfeitas. Nessas situações as instituições existentes falham em garantir a lealdade das pessoas, na tentativa de garantir a ordem existente. Como resultado, o bloco histórico que estabelece a base social de uma formação hegemônica é desarticulado, e surge a possibilidade da construção de um novo sujeito de ação coletiva - o povo - capaz de reconfigurar uma ordem social tida como injusta⁷⁰.

No caso brasileiro, com a crise do lulismo, foi o bloco ultraliberal-conservador quem liderou a construção de povo em busca de justiça que saiu às ruas, muitas vezes, como quem procura inimigos ou vingança. Nas crises de hegemonia, diria Gramsci, manifestam-se os fenômenos mórbidos mais variados .

Os conceitos de Antonio Gramsci que aparecem neste trabalho são sempre empregados segundo a interpretação de Chantal Mouffe e Ernesto Laclau, que se propuseram a eliminar os obstáculos epistemológicos essencialistas da obra do filósofo italiano, ao mesmo tempo em que avançavam um projeto de *radicalização democrática*. Em sua primeira obra a quatro mãos, *Hegemonia e Estratégia Socialista* (HES), o casal defende uma reorientação do socialismo, interpretado como momento interno daquilo que Alexis de Tocqueville chamou de *revolução democrática*⁷¹. Quando a revolução francesa pôs abaixo uma sociedade hierárquica regida por uma lógica teológico-política personificada no corpo do rei, o gesto de legitimação do poder absoluto do povo inaugurou um novo modo de instituição do social. Esta ruptura com o Antigo Regime, simbolizada pela declaração dos direitos do homem, forneceu as condições discursivas para que diferentes formas de desigualdades fossem vistas como antinaturais, ilegítimas e opressivas. As formas originais de pensamento democrático, adotando, a princípio, uma concepção positiva e unificada de natureza humana, fixou suas manifestações de liberdade e igualdade num lugar único: o espaço público, onde as diferenças deveriam ser apagadas pela equivalência universal dos cidadãos; domínio apartado de uma pluralidade de espaços privados em que as diferenças (e subordinações) seriam toleradas. Tocqueville, no entanto, acreditava que a expansão da igualdade para outros domínios era inevitável e, de fato, conforme o discurso democrático se difunde como *matriz do imaginário social*, “a revolução democrática passa a deslocar a linha demarcatória entre o público e o

⁷⁰ Mouffe (2020, p. 31-2).

⁷¹ Mesmo quando encontrarem novas formulações políticas, como o populismo de esquerda ou o agonismo democrático, será sempre a radicalização democrática que estará em jogo. Há intérpretes que destacam as diferenças entre as obras de cada um dos autores (WENMAN, 2003). Elas existem, mas neste trabalho exploro a complementaridade entre ambos. Nesse mesmo sentido, cf. Mendonça (2010).

privado e a *politizar* as relações sociais”⁷². É o que vemos na obra de Mary Wollstonecraft, *Vindication of Rights of Women*, de 1792, que deslocava a ideia de igualdade entre cidadãos para repensar (e contestar) a subordinação entre os sexos. Assim como na luta dos trabalhadores europeus do século XIX, vemos a ideia de igualdade política redirecionada para deslegitimar a desigualdade econômica. É o que fazem os cartistas e logo os socialistas.

O marxismo fez o conflito de classes entre proletariado e burguesia substituir a oposição entre Povo e Antigo Regime como princípio da divisão social, mas preservou o que os nossos autores chamam de imaginário jacobino: o postulado de um momento fundante da ruptura⁷³ e de um espaço político único, no qual emerge o antagonismo fundamental. As identidades políticas seriam pré-determinadas pela posição dos agentes nas relações de produção, donde decorrem seus reais interesses, saibam eles disso ou não. A correlação entre interesse econômico e identidade política do proletariado seria favorecida pela simplificação e polarização da estrutura de classes, tendência latente do desenvolvimento capitalista⁷⁴. O capitalismo avançado, no entanto, complexificou a estrutura de classes, fazendo da articulação dos espaços políticos proliferantes um grande problema teórico e prático, já que, nesse contexto, ‘toda identidade social se torna o ponto de encontro de uma multiplicidade de práticas articulatórias, muitas delas antagonísticas [entre si]’⁷⁵. Em vez de tentar conciliar a autonomia relativa das esferas sociais com o pressuposto da determinação econômica em última instância⁷⁶, os autores tomam o caminho inverso: a pluralidade antagônica do social não como fenômeno a ser explicado, mas como ponto de partida da análise. Era uma resposta ao desafio posto pelos novos movimentos sociais dos anos 60: na visão dos autores, as

⁷² Laclau e Mouffe (2015, p. 238).

⁷³ “O *ponto nodal fundamental* a galvanizar o imaginário político da esquerda: é o conceito clássico de revolução, em moldes jacobinos.” (Ibidem, p. 265) O problema, para os autores, não estaria no conceito de revolução se isto significasse “sobredeterminação de um conjunto de lutas num ponto de ruptura política, a partir do qual se seguiria uma série de efeitos espalhando-se por todo o tecido social” (Ibid. P. 265). Entretanto, usualmente se atribui ao ato revolucionário um caráter fundacional, “a instituição de um ponto de concentração de poder a partir do qual a sociedade poderia ser ‘racionalmente ‘reorganizada’” (Ibid). Em contraponto, eles aderem ao conceito gramsciano de guerra de posição para enfatizar o “caráter processual de toda transformação radical - o ato revolucionário é, apenas, um momento interno deste processo” (ibid, p. 266).

⁷⁴ Os autores dialogam aqui não propriamente com Marx, mas com o marxismo ortodoxo da segunda internacional.

⁷⁵ Ibidem (p. 238).

⁷⁶ O diálogo aqui é com Althusser e Poulantzas, cuja solução, para nossos autores, ainda os afasta pouco do essencialismo econômico.

diferentes lutas contra a subordinação deveriam ser articuladas pela esquerda socialista sem privilegiar nenhum agente social a priori.

Para dar conta da emergência plural do político, eles reconstróem a teoria da hegemonia como lógica simbólica do social, fazendo dela uma gramática de formação das identidades sociais organizada em torno de 3 bases: (1) a ideia de que toda identidade é relacional; o (2) conceito de significante vazio e a (3) centralidade do antagonismo⁷⁷.

(1) O sujeito não é uma substância, mas uma relação ou um regime de relações. Falar em sujeito, é falar em *posição de sujeito* num sentido bem específico. “É o discurso que constitui a posição de sujeito do agente social e, portanto, não é o agente social que é a origem do discurso”⁷⁸. Nisso os autores ainda acompanham Althusser: o princípio unificador de um discurso é o ‘sujeito’ interpelado e constituído através desse discurso, centro também da solidariedade social que ele articula. Contudo, eles extrapolam os resultados da linguística estrutural, sustentando que “o caráter puramente relacional ou diferencial não é exclusivo de identidades linguísticas, mas vale para todas as estruturas de significação, isto é, para todas as estruturas sociais”⁷⁹. Como não conferem prerrogativa ontológica à esfera econômica, o sentido e o peso político das identidades de classe também será relacional.

Imaginemos um grupo de vizinhos que organiza uma manifestação em frente à prefeitura para reivindicar uma linha de ônibus para o bairro. Se toda identidade social é definida pela diferença em relação a outras identidades, podemos inferir que ao realizar o protesto, eles constituem sua diferença como grupo perante os vizinhos que preferiram ficar em casa e perante o poder do Estado. A interpelação “Queremos transporte!” compacta um sujeito coletivo, diferencia um Nós de um Eles, atuando como ponto privilegiado numa fixação relativa do jogo de identidades, ponto que pode ser chamado também de *ponto nodal*⁸⁰. Note-se que a identidade política não precede a *demanda*, mas dela decorre, razão pela qual

⁷⁷ Essa é uma pequena adaptação do modelo que Carlés (2022) identifica em HES, cuja segunda base ele nomeia “lógica de desparticularização”. Mas como esta seria desempenhada pelo conceito de significante vazio, que apareceria nas obras seguintes dos autores, resolvi antecipá-lo.

⁷⁸ Laclau e Mouffe (2015a, p. 39).

⁷⁹ Nunca é demais lembrar que o universo discursivo é mais amplo que o puramente linguístico. A síntese de Maingueneau (2014) é esclarecedora nesse ponto. Discurso: é uma forma de ação; é interativo; é contextualizado; é assumido por um sujeito; é regido por normas; faz parte de um interdiscurso; e constrói socialmente o sentido. A respeito da relação circular entre discurso e afetividade, cf. Nunes (2022, p. 27).

⁸⁰ Não é propriamente a manifestação pública que faz da demanda um ponto nodal. O importante é a interpelação do sujeito em torno de uma demanda diferenciadora. Por exemplo: a demanda “Irmão vota em irmão”, feita em uma igreja, cumpriria o mesmo papel.

esta se constitui como unidade básica de análise para os autores e para esta tese⁸¹. Por fim, observa-se que esta subjetivação não formou (ainda) uma identidade antagônica: quando operam em contextos de estabilidade institucional, as demandas tendem a legitimar a autoridade estabelecida.

Esta *lógica diferencial* das demandas desdobra-se numa *lógica da equivalência* quando introduzimos um pouco de negatividade no cenário. Nos contextos de crise, um número considerável de demandas é frustrado, favorecendo relações antagônicas com a autoridade instituída: a subordinação passa a ser vista como opressão, a legitimidade do poder é fragilizada. A multiplicação de tais demandas facilita a conexão lateral entre elas: por meio da identificação mútua, não mais se esgotam em suas próprias diferenças. Um bom exemplo de formação de *equivalências* é o movimento das "Diretas Já!", que articulou demandas díspares num mesmo bloco: demanda por eleições diretas, reivindicação por creches nas periferias, protesto contra a inflação, contra o racismo, a luta contra a corrupção, o fim do desemprego, o respeito aos direitos humanos⁸². A equivalência é uma *prática articulatória* que redefine as identidades políticas.

(2) No exemplo anterior, "Diretas já!" assumiu uma função simbólica unificadora, atuando como ponto nodal sobredeterminado. À medida que se generalizava, esvaziava-se como significante: tornou-se (tendencialmente) vazio, não porque carecesse de sentido, mas justamente por condensar múltiplos significados. O processo de desparticularização do *significante vazio* é fundamental para compreender as articulações hegemônicas. Operando como uma metonímia, em que a parte representa o todo, o significante vazio torna possível que “uma força social particular assuma a representação de uma totalidade que lhe é radicalmente incomensurável”⁸³. E não há outro caminho para a instituição do social: a forma da universalidade hegemônica é a única que uma comunidade pode alcançar, pois, como toda identidade é relacional, não existe um “Nós” universalmente inclusivo, todo o “Nós” pressupõe um “Eles”⁸⁴. Seja ele representado por um líder, um partido ou um movimento social, nada nesse significante hegemônico prenuncia a função universal de representação da

⁸¹ Embora presente em HES, a noção ganharia aceção técnica em Laclau (2009). Assim, Laclau se posiciona sobre a questão da autonomia do político no debate marxista.

⁸² Mendonça (2013).

⁸³ Laclau (2015, p. 37).

⁸⁴ Mouffe (2015).

cadeia de demandas. Isto faz com que toda e qualquer comunidade política se estruture afetivamente em torno de uma falta constitutiva⁸⁵.

(3) O último elemento que nos falta analisar, o antagonismo, já está esboçado. Como vimos, o jogo das diferenças é convertido numa equivalência quando a negatividade se introduz entre as identidades: esse gesto de *exclusão constitutiva* estabelecerá o horizonte ou limite do que é representável dentro do laço social.⁸⁶

O antagonismo sempre consiste na construção de uma identidade social – de uma posição de sujeito sobredeterminada – com base na equivalência entre um conjunto de elementos ou valores, que expõem ou externalizam os outros aos quais se opõem. Uma vez mais, encontramos-nos diante da divisão do espaço social⁸⁷.

No *antagonismo*, a presença do Outro nos impede de ser plenamente, o outro é a diferença que simboliza o nosso não-ser. É em torno dessa fronteira que será possível articular as diferentes demandas/identidades/significantes num bloco histórico hegemônico⁸⁸.

Dito isso, voltemos ao nosso quadro de crise orgânica, quando os antagonismos transbordam, as articulações se debilitam e muitos significantes decisivos flutuam no espectro político. Os slogans petistas do “sou brasileiro e não desisto nunca” e da “pátria educadora” foram substituídos pelo patriota viril bolsonarista⁸⁹. A articulação entre os significantes “PT” e “Partido da Ética na Política” foi desafiada pela rearticulação “partido dos corruptos”. Estes exemplos mostram que o sentido dos significantes patrióticos ou anticorrupção⁹⁰, assim como

⁸⁵ O significante vazio funciona como uma catacrese, figura retórica que descreve metaforicamente um objeto para o qual não existe expressão literal. É também possível descrevê-lo psicanaliticamente. O significante vazio encarna a fantasia primordial de unidade plena, graças a um investimento afetivo que faz do líder ou outro agente social o objeto que preenche a falta constitutiva. Segundo Laclau, a lógica hegemônica é a lógica do *objet petit a* de Lacan. A este respeito, cf. o capítulo 4 de Razão Populista.

⁸⁶ Laclau (2013, p. 133-4).

⁸⁷ Laclau; Mouffe (2015, p. 250).

⁸⁸ “Um espaço social e político relativamente unificado através da instituição de pontos nodais e a constituição de identidades *tendencialmente* relacionais é aquilo que Gramsci chamou de bloco histórico. O vínculo que une os diferentes elementos do bloco - não a unidade dada a priori, mas regularidade em dispersão - coincide com nosso conceito de formação discursiva. Na medida em que consideramos o bloco histórico do ponto de vista do terreno antagonístico em que ele é constituído, chamamo-lo formação hegemônica” (LACLAU, MOUFFE, 2015, p. 216). Ao definirem a formação discursiva como uma regularidade em dispersão, seguindo a arqueologia do saber foucaultiana, enfatizam que se trata de uma totalidade não-suturada e, por isso, suscetível a rearticulações contingentes.

⁸⁹ Kalil (2018).

⁹⁰ Pinto sustenta que a corrupção, nas mobilizações pelo impeachment, também pode ser analisada como significante vazio. O significante vazio pode ser mais do que um, mas nunca serão muitos. Assim, ao lado do antipetismo, o significante corrupção teve papel central na formação das novas direitas (Pinto, 2019). Todo significante vazio é flutuante, pressionado pela forças das disputas políticas (Laclau, 2013).

dos *significantes populares*, não é fixo, mas determinado pela articulação lhes dá forma. Juntá-los aos significantes do antipetismo foi um dos passos fundamentais para que o bolsonarismo pudesse hegemonizar o bloco histórico ultraliberal-conservador. A luta por hegemonia é uma guerra de posições em que diferentes projetos políticos pretendem articular em torno de si o maior número de demandas socialmente relevantes ao mesmo tempo que nomeiam os limites da articulação. O bolsonarismo, na medida em que nomeou melhor do que ninguém o seu Outro antagônico, o lulismo⁹¹, pôde desbancar e liderar as diferentes forças do seu próprio campo. A força hegemônica é o antagonismo que se torna dominante por converter-se na tradução dos demais antagonismos que ele lidera.

A eficácia da tradução bolsonarista decorre em boa parte do seu corte populista⁹². Populismo nessa tese não tem sentido pejorativo: trata-se de uma categoria analítica que não é definido por *conteúdos* ideológicos (ele pode ser tanto de direita quanto de esquerda), mas pela *forma* de articulação do social. Ele é uma estratégia de construção da fronteira política que divide a sociedade em dois campos: a elite (ou suas variantes: o *stablishment*, o sistema, a oligarquia) oposta aos excluídos, aos *descamisados*, em suma, ao povo⁹³.

Apesar de sua força analítica, algumas ressalvas são necessárias. Ao admitir o *significante* povo como um dos significantes vazios centrais da vida política - e conjunturalmente o *significante* vazio - não pretendo subordinar a categoria hegemonia à categoria populismo, como Laclau parece ter feito⁹⁴. Tampouco pretendo exagerar o peso do vínculo vertical com o líder na formação de uma articulação, cautela apoiada pela metáfora da *onda quebrada* liberal-conservadora. O significado do bolsonarismo não será encontrado na personalidade de Bolsonaro ou nos primórdios de sua atuação política. O vínculo entre Bolsonaro e o bolsonarismo, isto é, entre o ex-capitão, seus aliados e eleitores (a onda) é sintético e contingente. "Bolsonarista", hoje, refere-se a um segmento social que, ao longo dos últimos oito anos e tanto, adquiriu uma orientação política explícita por meio de um processo de retroalimentação com lideranças *como* Bolsonaro⁹⁵. O líder deu e recebeu algo de sua

⁹¹ Não me refiro ao lulismo singeriano, mas ao lulismo como o sistema e suas personificações: vagabundos, Jean Willys, comunismo, professores militantes etc.

⁹² Cf. Cesarino (2020).

⁹³ Laclau (2013).

⁹⁴ Nisso sigo Carlès (2022), que vê no populismo uma subvariante da hegemonia, preservando os ganhos analíticos e o pluralismo de HES.

⁹⁵ Nunes (2022, p. 24) .

identidade, por exemplo, ao conservadorismo cristão, mas sua performance também bebeu, em doses variáveis de pragmatismo e afinidade, dos discursos ultraliberais, das trollagens youtubers em ascensão ou das diatribes do ESP⁹⁶. Bolsonaro é também o efeito da multiplicação de efeitos equivalenciais a partir de diferentes pontos nodais.

A notoriedade de Laclau e Mouffe se deve em grande parte ao renascimento contemporâneo do interesse pela questão populista, mas, para os desdobramentos desta tese, é importante não perder de vista que sua reflexão sobre o popular permanece sempre ligada ao problema democrático moderno, inclusive naquilo que ele tem de mais paradoxal.

Em vez de simplesmente identificar a forma moderna da democracia com o lugar vazio do poder, eu também gostaria de enfatizar a distinção entre dois aspectos: por um lado, a democracia como uma forma de governo, isto é, o princípio da soberania popular; por outro, o marco simbólico no qual esse governo é exercido. A novidade da democracia moderna, o que a torna propriamente ‘moderna’, é que com o advento da ‘revolução democrática’, o antigo princípio democrático de que ‘o poder deve ser exercido pelo povo’ surge novamente, mas desta vez em um marco simbólico informado pelo discurso liberal, com forte ênfase no valor das liberdades individuais e nos direitos humanos.⁹⁷

E mais adiante, condensando a tese numa fórmula: “O que não poderia ser contestado numa democracia liberal é a ideia de que é legítimo limitar a soberania popular em nome da liberdade. *Eis sua natureza paradoxal.*”⁹⁸(Grifo meu). Os valores constitutivos da moderna visão de mundo e do liberalismo - a separação entre igreja e estado, a distinção entre público e privado, ou a ideia de estado de direito - não são filhos da democracia. A articulação entre as tradições liberal e democrática é uma cristalização contingente do século XIX, cuja fragilidade costuma ser subestimada. Aceitando seu caráter paradoxal, Mouffe defende que a luta por hegemonia dentro dos marcos democráticos liberais funciona como um *consenso conflituoso*: consenso em torno dos princípios da liberdade e da igualdade, dissenso sobre os meios para realizá-los. Há um marco simbólico compartilhado, mas sua interpretação é disputada por diferentes projetos de hegemonia – socialistas, liberais, conservadores, socialdemocratas e outros -, com suas respectivas visões sobre o bem comum dos cidadãos e a justiça de suas demandas.

⁹⁶ Nesse sentido, a análise laclauliana de Cesarino (2018) é a mais radical. Ela mostra como a formação da imagem do líder no populismo digital é construída por vetores descendentes e ascendentes. Enquanto numa campanha à moda antiga os militantes distribuiriam os panfletos do comitê central. Em 2018, os seus seguidores construíam ou reconstruíam seus próprios memes. Alguns deles, produzidos por anônimos, eram compartilhados pela campanha central de Bolsonaro, numa lógica típica da descentralização das redes que já observamos na análise do site do ESP.

⁹⁷ Mouffe (2000, p. 2) .

⁹⁸ Mouffe (Idem, p. 4)

É no interior dessa reflexão que Mouffe propõe um arcabouço normativo⁹⁹ para sua teoria política, o *agonismo democrático*, baseado fundamentalmente na distinção entre adversários e inimigos.

Um adversário é um inimigo, mas um inimigo legítimo, com quem temos alguma base comum, em virtude de termos uma adesão compartilhada aos princípios ético-políticos da democracia liberal: liberdade e igualdade. Discordamos, porém, em relação ao sentido e à implementação dos princípios e não se pode resolver tal desacordo por meio de deliberação ou de discussão racional. De fato, dado o pluralismo inerradicável de valores, não há solução racional para o conflito – daí a sua dimensão antagonística”¹⁰⁰

A divergência não faz do adversário uma ameaça que precisa ser eliminada. A figura do adversário não representa a superação do antagonismo (seria o mesmo que abolir a lógica do político), mas sua institucionalização sublimada. O agonismo democrático de Mouffe é minimalista: menos do que um modelo, resume um princípio normativo¹⁰¹. A preocupação da autora é evitar as soluções racionalistas como as de Habermas e Rawls, cujo consensualismo deixa vulnerável a democracia que pretendem defender. Quando o antagonismo não encontra canais políticos para emergir, ele surge na sociedade civil e, quando nem isso pode, ele politiza reativamente as relações da esfera privada. As duas expressões políticas mais acabadas da visão consensualista da democracia talvez tenham sido a Terceira Via e o Consenso de Washington, marcos da globalização neoliberal e seu imaginário pós-político. Seu efeito colateral foi o represamento de antagonismos e ressentimentos que a extrema direita global, reivindicando a desprezada soberania popular, soube aproveitar.

O pretensão universalismo das teorias políticas racionalistas facilmente reforça formas de globalização por cima, que muitas vezes são formuladas em termos como “os direitos humanos não nos deixam outra opção”¹⁰². Em seu lugar, Mouffe desenvolve uma *visão agonística dos direitos humanos*. Ela a desenvolve especialmente em suas reflexões geopolíticas, onde considera a possibilidade de uma ordem multipolar contraposta aos ideais cosmopolitas. Baseando-se nos iluminismos não ocidentais de James Tully e na concepção mista de direitos humanos de Boaventura, defende o reconhecimento de equivalentes

⁹⁹ Ao longo de sua trajetória, Ernesto Laclau dedicou poucas páginas ao sentido normativo da teoria. Apesar do seu envolvimento prático com o Podemos espanhol e sobretudo com o kirchnerismo, no plano teórico, sua obra, com o passar dos anos, torna sua dimensão crítico-emancipatória cada vez mais abstrata e alusiva. A este respeito, Fair (2018).

¹⁰⁰ Mouffe (2005, p. 20).

¹⁰¹ Mendonça (2010).

¹⁰² Habermas apud (Mouffe, 2005, p. 85).

funcionais dos direitos humanos em outras culturas, por meio dos quais elas também fornecem critérios para o reconhecimento da dignidade da pessoa como condição indispensável à ordem política. Seguindo Raimundo Panikkar, afirma que

Se aceitarmos que o que está em jogo nos direitos humanos é a dignidade da pessoa, fica claro que essa pergunta pode ser respondida de diferentes maneiras. O que a cultura ocidental chama de direitos humanos é uma forma culturalmente específica de responder a essa pergunta, uma forma individualista específica da cultura liberal que não pode reivindicar o direito de ser a única legítima.¹⁰³

Desta perspectiva, as implicações do paradoxo democrático se ampliam e nos permitem retomar a questão popular. Como diz Laclau,

o problema da democracia, visto em sua verdadeira universalidade, torna-se o problema da pluralidade de marcos que possibilitam a emergência de um povo. [...] a questão da constituição da subjetividade popular torna-se parte integral da questão da democracia¹⁰⁴.

Se a democracia é o lugar vazio do poder, como quer Lefort, é porque determinada força social se esvazia para ocupá-lo, articulando paixões e demandas de equivalência. A afirmação dos direitos do povo não somente pode se articular de várias formas à tradição liberal, pode ainda se articular a marcos não ocidentais da dignidade humana. Em qualquer um dos casos, a articulação diz respeito à política como forma de vida ou à vida como comunidade política ou, ainda, *politeia*, domínio que precede e atravessa a distinção entre sociedade civil e estado, domínio da hegemonia.

Por fim, e retornando o ponto inicial da seção, a luta por hegemonia não apenas emerge em múltiplos espaços da sociedade civil e do estado, mas também produz as formas de articulação e delimitação entre um e outro¹⁰⁵. Poucos movimentos sociais o deixam tão claro quanto o *feminismo*.

É realmente o reino da autorrealização pessoal um reino privado? Seria se a autorrealização tivesse lugar num meio neutro, em que os indivíduos pudessem prosseguir desimpedidos de realizar seus próprios objetivos. Mas esse meio é um mito. Uma mulher que busca sua autorrealização encontrará obstáculos nas regras orientadas por homens que limitarão suas aspirações e possibilidades *pessoais*. As lutas feministas que tendem a alterar tais regras constituir-se-ão num ‘nós’ coletivo diferente do ‘nós’ da abstrata cidadania pública; porém, o espaço que essas lutas criam - lembremos o mote ‘o pessoal é político - não será menos comunitário e público do que aquele em que os partidos políticos intervêm e em que as eleições são disputadas. E o mesmo pode ser dito sobre qualquer luta que se inicia como resultado da existência de normas sociais, preconceitos, regulações etc. que frustram a

¹⁰³ Mouffe (2015, p. 126).

¹⁰⁴ Laclau (2013, p. 244).

¹⁰⁵ Mouffe e Bernal (2009).

autorrealização de um indivíduo. Vejo o vigor de uma sociedade democrática na multiplicação desses espaços públicos e em sua condição de reconhecimento dessa pluralidade e autonomia. [...] Assim, o que se pode pensar do privado? Ele é uma categoria residual, limitada por aqueles aspectos da nossa atividade em que nossos objetivos não sofrem interferência de nenhuma barreira social estrutural e cuja obtenção não requer a constituição de nenhuma disputa comunitária, de nenhum ‘nós’. Logo, vemos que os termos clássicos do problema são deslocados: já não se trata mais de impedir que o espaço público invada a privacidade dos indivíduos, dado que os espaços públicos devem ser constituídos com a finalidade de que os objetivos individuais sejam alcançados. Entretanto, as condições para uma sociedade democrática é a de que esse espaço público seja plural: uma sociedade democrática é, por certo, incompatível com a existência de apenas um espaço público. O que deveríamos aspirar é a um ‘republicanismo cívico múltiplo’.¹⁰⁶

A partir do entendimento de que os direitos das mulheres estavam desprotegidos, *o feminismo* desprivatizou as *relações de gênero*, deslocando as fronteiras entre autoridade pública e privada, entre cidadão e indivíduo, focos de tensão permanente da política moderna¹⁰⁷.

Para Laclau e Mouffe, enquanto a esquerda tradicional demorou para entender a ascensão dos novos movimentos sociais nos anos 60, lamentando certa inclinação liberal em suas demandas, os neoconservadores teriam compreendido prontamente o deslocamento do imaginário democrático então em curso. Huntington por exemplo via nelas um *excesso de democracia*; Daniel Bell falava em *precipício igualitário*. Com efeito, as novas demandas implicavam a redução da esfera do privado. Thatcher e Reagan lideraram a reação que resultou na formação de blocos neoliberais-conservadores em que o primado da liberdade individual coadunava-se ao princípio hierárquico, recorrendo ao tradicionalismo social e ao conservadorismo cultural, num claro sinal de desarticulação entre liberalismo e democracia¹⁰⁸.

O neoliberalismo desarticula liberdade e igualdade para subordinar a segunda à primeira. Wendy Brown vai ao cerne do problema quando diz que “a democracia exige esforços explícitos para criar um povo capaz de se engajar em formas modestas de autogoverno, esforços que se dirigem às formas pelas quais as desigualdades sociais e econômicas comprometem a igualdade política”. E mais adiante: “A democracia exige um cultivo robusto da sociedade como o local em que experimentamos um *destino comum em*

¹⁰⁶ Laclau (2010, p. 177-8).

¹⁰⁷ Laclau e Mouffe (2015, pp. 274-5).

¹⁰⁸ Seguindo Macpherson, os autores sustentam que o liberalismo, a partir de Locke, passou por duas ondas democratizantes, a primeira levou-o à aceitação da liberdade política e à participação democrática; a segunda, à aceitação dos direitos sociais (falta de educação, pobreza e grandes disparidades passaram a ser vistas como ofensas à liberdade). Ao longo dessas ondas, o liberalismo se democratizou; e a democracia se liberalizou. A este respeito, cf. Mouffe (1999).

meio às nossas diferenças e distâncias.”¹⁰⁹ Nesse lugar intermediário entre nossas vidas pessoais e o estado, onde somos cidadãos reunidos, a desigualdade pode ser combatida desde que nossa irreduzível pluralidade de diferenças seja *articulada* de modo a torná-las visíveis como nossas desigualdades e nosso destino comum¹¹⁰. Entretanto, é justamente a existência da sociedade como um local de justiça e de bem comum que o privatismo neoliberal se propõe a destruir conceitual, normativa e praticamente, despolitizando as desigualdades. Sociedade? “Não existe tal coisa...”, diria Thatcher, “existem apenas os indivíduos e suas famílias”. Conforme se deteriora a autocompreensão democrática do social, cresce a visão da liberdade como posicionamento intransigente e direito de apropriação.

1.2 O pulo do gato na escola

As bases teóricas expostas acima esclarecem tanto a relação do ESP com onda ultraliberal conservadora (objeto desta seção), quanto o significado de sua agenda no quadro histórico de lutas em torno da escola brasileira. No golpe que fundou a república ainda no fim do século XIX, os militares tomaram como uma de suas primeiras iniciativas educacionais, bem no espírito positivista que os inspirava, retirar das escolas o ensino religioso e substituí-lo pela disciplina Educação Moral e Cívica. A matéria religiosa voltaria às escolas apenas com o golpe do Estado Novo e, a partir de então, teria grande estabilidade curricular ao longo do século, ao contrário das idas e vindas de sua, então, rival¹¹¹. Os projetos de hegemonia opostos entre militares e Igreja católica faziam da moralidade pública a ser promovida nas escolas objeto de repetidas controvérsias. A influência católica na educação brasileira é profunda: durante o Brasil Império, o clero fornecia a maioria dos professores de uma grande rede doméstica de educação, que ultrapassava amplamente a rede estatal. Embora crescente, a incipiente rede de grupos escolares formados na Primeira República, pouco mudou esse cenário¹¹². Diante disso, os escolanovistas fizeram do seu famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, uma defesa apaixonada da autonomização do campo

¹⁰⁹ Brown (2019, p. 38).

¹¹⁰ Parafrazeio o artigo de Snir (2017, p. 8).

¹¹¹ O Ensino de moral e cívica, que retorna aos currículos escolares como disciplina obrigatória em 1969, no período de recrutamento autoritário do regime promovido pelo Ato institucional 5, não resistiria à redemocratização.

¹¹² A este respeito, cf. Xavier (2003).

educacional como função pública e estatal, laica, gratuita e obrigatória. Liderado por especialistas e profissionais da pedagogia, este sistema exigiria a redução da influência amadora da família e da igreja como condição da transformação e modernização da nação¹¹³. Por fim, os longos debates em torno da LDB que seria aprovada em 61, opôs, de um lado, a esquerda e os escolanovistas, e de outro, os católicos e liberais - entre os principais pontos de divergência estavam a destinação dos recursos públicos: eles deveriam financiar escolas particulares e confessionais? Como se vê, ao longo do século, os diferentes projetos de estado nacional agenciaram a escola como significante estratégico na construção do que é entendido como público. O ESP, afirmando claramente o primado educativo da família, faz parte dessa história.

Digressão feita, retomemos o fio da meada. Miguel Nagib, em entrevista recente, contou as origens do seu Projeto de Lei assim:

Em 2014 eu recebi um e-mail do hoje senador Flávio Bolsonaro[...] Ele teve a ideia de fazer uma lei contra a doutrinação, que ele chamou de Programa Escola sem Partido. Nós já tínhamos o movimento Escola sem Partido, Movimento não, Nós tínhamos a página, um site chamado Escola sem Partido. E aí ele pediu minha colaboração para redigir o Projeto de Lei. Eu dei um tapa na testa e falei: como é que eu nunca pensei em fazer um Projeto de Lei do Escola sem Partido?...E aí eu redigi a primeira versão do Projeto que tinha a finalidade de afixar em todas as salas de aula do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, um cartaz com seis deveres do professor. Essa proposta era inteiramente baseada nos princípios da Constituição Federal: direito à educação, à impessoalidade, laicidade, liberdade de consciência e de crença, pluralismo de ideias[...]. Um estudante de 12, 13 anos de idade, que já é vítima da doutrinação, ele não vai entender o que aquilo significa. Mas se você disser e escrever: o professor não pode fazer propaganda política em sala de aula, que é a mesma coisa[...], traduzir para uma linguagem mais acessível aquilo que já está na Constituição Federal. [...] Então esse foi o grande pulo do gato. É o pulo do gato da conscientização.

O *pulo do gato* vale por dois ou três pulos. O ESP faz da gramática da lei e dos direitos fundamentais a sua nova trincheira na luta contra a hegemonia esquerdista e avança em diversas arenas como *movimento de conscientização*.

Em poucos meses o anteprojeto de Nagib começa a se espalhar nas câmaras legislativas país afora, pautando o debate público sobre os limites da escola. Apesar das variações nos Projetos de lei e em suas relatorias, havia pouca variação nos temas centrais mencionados na introdução deste trabalho. Em 2016, já eram 60 projetos pelo Brasil. Quando comecei essa pesquisa em 2019, já passavam de 200; e as leis aprovadas já chegavam a 46¹¹⁴.

¹¹³ Vidal, D. (2013).

¹¹⁴ Como o foco do trabalho não é a disputa ou a tramitação parlamentar em torno dos projetos de lei, não irei analisá-lo. Na Câmara federal, outros Projetos de natureza similar lhe foram pensados. Estes previam a alteração da LDB para acrescentar-lhe a precedência da ordem familiar sobre a educação escolar e a proibição do

“A coisa que deputado e vereador mais gosta é de apresentar Projeto de Lei. E sabendo disso, a gente usou essa estratégia para fazer com que a proposta do Escola sem Partido se tornasse conhecida em todo o país. Foi um sucesso!”¹¹⁵ Nagib, bem curtido na escola (anti)gramsciana olavista, não enxerga o sucesso propriamente na institucionalização do ESP.

Eu sempre digo: aprovar uma lei contra a doutrinação nas escolas não era o nosso objetivo. Era a nossa estratégia. O nosso objetivo era fazer com que os estudantes e os pais conhecessem os seus direitos. E para fazer também com que os professores conhecessem os seus deveres. Porque muitos professores de boa-fé nunca pensaram sobre os limites do seu discurso dentro da sala de aula. Então, o Escola sem Partido era um movimento de conscientização de direitos. E a lei era apenas um instrumento. [...] No final das contas, era uma *pretensão de mudança cultural*¹¹⁶. [Grifo meu].

O projeto de lei é um meio para a transformação cultural. A lei poderia acelerá-la, mas não poderia criá-la. Nesse sentido, a campanha pelo projeto de lei é tão ou mais importante que a lei, pois divulga os valores da mudança. Numa espécie de institucionalismo tático, o ESP, convertido em movimento, ganha dupla face: por um lado o discurso da neutralidade e do estado de direito; por outro, um ativismo antiesquerdista beligerante na sociedade civil. Quando Nagib foi questionado em debate por Fernando Penna sobre a agressividade dos conteúdos da campanha e dos comentários no site do movimento, Nagib se esquivou assim: “estamos debatendo o site ou Projeto de lei?”¹¹⁷ - pulo do gato. Mais do que um Projeto de lei, o ESP dava uma tradução escolar para o sentimento antipolítico ao mesmo tempo que o politizava na correnteza ascendente do antipetismo.

Um último sentido do pulo do gato, que teria um preço alto para Nabib. Como mostra Tarrow¹¹⁸, os precursores de um movimento social, para expandi-lo, precisam enfrentar um dilema: ativar pessoas sobre as quais eles não terão poder. De fato, conforme a agenda do movimento se difundisse, a influência de Nagib sobre seu discurso recuaria gradualmente.

desenvolvimento de políticas de ensino que aplicassem a “ideologia de gênero”. Muita tinta já correu sobre os conteúdos desses projetos, como o leitor pode conferir em FRIGOTTO et alli (2017); AÇÃO EDUCATIVA (2016); Ronai Rocha (2020). Os trabalhos de Elena Aquino, Fernando Moura e Deigo Salles, voltados para o mapeamento destes projetos são uma referência sobre o assunto. A sistematização dos seus resultados pode ser encontrada no site dos professores contra o ESP: <https://profscontraoesp.org/vigiando-os-projetos-de-lei/>

¹¹⁵ Nagib (2022).

¹¹⁶ Ibidem.

¹¹⁷ Sala Debate Oficial (2016). Fernando Penna é um dos responsáveis pelo site Professores contra o Escola Sem Partido, uma das mais importantes iniciativas acadêmicas e militantes contra o movimento de Miguel Nagib.

¹¹⁸ Tarrow (1997, p. 43).

Nagib: Então aquilo gerou um tumulto enorme e que beneficiava justamente esses parlamentares, que, de repente, estavam saindo na televisão. Estavam sendo entrevistados como autores da iniciativa. E eu...Sempre foi, até este momento, uma iniciativa minha. Muita gente surfou no Escola sem Partido.

A bem da verossimilhança, reformulemos um pouco a metáfora. O movimento de Nagib era uma das correntes da onda ultraliberal-conservadora, onda em que o próprio Nagib também surfava¹¹⁹. Os maiores surfistas, bolsonarismo e o conservadorismo cristão, aproveitaram-se da corrente do ESP, mas não surfavam apenas nela; e ainda tinham outras manobras no seu repertório. Além destes dois sujeitos coletivos, há um processo descentralizado que precisa ser analisado: a difusão cultural do repertório antiesquerdista¹²⁰. Nas próximas páginas darei a atenção devida a cada um deles e ao fim do trajeto o efeito será um deslocamento do ESP, que nos ajudará a compreender a entrada em campo da pesquisa.

1.2.1 Uma ideia da família Bolsonaro para o cidadão de bem

Na campanha presidencial de 2018, Jair Bolsonaro foi o único candidato a se comprometer com o programa Escola sem Partido. No seu enxuto plano de governo para a educação, lemos que “um dos maiores males [da educação] é a doutrinação ideológica da esquerda”, a “sexualização precoce” e que seria preciso “expurgar Paulo Freire” do currículo. Quatro anos antes, seus filhos, Flávio e Carlos, apresentaram os dois primeiros projetos de lei do ESP, respectivamente nas câmaras estadual e municipal do Rio de Janeiro. Isso marca a entrada do projeto do ESP na arena pública. A família Bolsonaro, naquele momento, era uma força em ascensão. No pleito de 2014, Jair Bolsonaro estava no fim do seu 6o mandato como deputado federal (2010-14). Ele se reelegera 5 vezes na margem de 100 mil votos, mas

¹¹⁹ O discurso em defesa da família era uma jogada usada em múltiplos tabuleiros. Nagib estava em apenas um deles, e o sentido desse repertório não poderia ser extraído apenas do seu movimento. Os significantes infância, família e escola eram sobredeterminados por aqueles atores que o sustentavam e ocupavam o centro da equivalência compartilhada.

¹²⁰ Existem outros atores importantes na rede do ESP. Um mapeamento completo da rede de apoiadores na internet pode ser encontrado em Hypolitto e Lima (2020). Dentre eles, mencionaria apenas mais um, os juristas de direita. Miguel Nagib é casado com Ruth Kicis, procuradora, uma das fundadoras do Ministério Público Pró-Sociedade, organização de promotores e procuradores conservadora contra cotas, contra a lei do abuso de autoridade, contra regulação das redes sociais e favor de armas para os cidadãos de bem (MP-Pró Sociedade, 2019). No mesmo mês de sua fundação, o ESP conseguiu uma nota pública de apoio assinada por 230 promotores. A cunhada de Nagib é a procuradora aposentada Bia Kicis, futura vice-líder do governo Bolsonaro na Câmara.

naquele ano quase quintuplicou esse número¹²¹, além de conseguir eleger pela primeira vez um dos seus filhos para o congresso nacional, Eduardo Bolsonaro, eleito por São Paulo. O ex-capitão do Exército levou sua atuação parlamentar a outro patamar nesse período, indo além do enfoque militar corporativo dos seus primeiros mandatos e se dirigindo para um discurso antiesquerdista, anti-diversidade sexual e anti-direitos humanos¹²². A mudança de status político que o elevaria de figura obscura do baixo clero da câmara a personagem central do ciclo político seguinte¹²³ deve frisar sua atuação em duas frentes: a defesa intransigente do regime militar na Comissão Nacional da Verdade (CNV), encarregada de investigar os crimes contra a humanidade praticados durante a ditadura; e na comissão de direitos humanos, onde celebrizou-se pelo ataque ao que batizou como kit gay, um dos projetos do Programa Brasil sem homofobia. Nas duas frentes, a performance de Bolsonaro se destacava pela agressividade: em mais de uma ocasião esteve à beira do embate físico com seus adversários. Militares e Cristãos conservadores são aliados de primeira hora do bolsonarismo emergente¹²⁴.

Moura e Coberllini afirmavam já em 2017 que o candidato que melhor assumisse o discurso antissistema teria as maiores chances na corrida presidencial e que, mesmo antes da facada ou da prisão de Lula, Bolsonaro apresentava os índices de crescimento proporcional mais acentuados dentre todos os candidatos¹²⁵. Apelava aos temas morais e, com igual ou maior veemência, ao sentimento de insegurança social, uma escolha promissora no país dos 60 mil homicídios por ano. “Contra tudo o que está aí!”, “É ponto final!” - prometia violência

¹²¹ Francho, Barón. O inquietante fenômeno Bolsonaro. El País. 10/2014. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2014/10/07/politica/1412684374_628594.html

¹²² Os verbetes dominante no primeiro mandato (90-94) são "militar", "forças armadas", "benefícios", "salários" e "pensões", apareceram 702 vezes. Enquanto no período de 2010-14 destacam-se palavras como "direitos humanos", "PT", "tortura", "Cuba", "esquerda" e "gays", aparecendo 297 vezes nesse período. Estas, no seu primeiro mandato, foram citadas apenas 41. cf. Shalders, André (2014).

¹²³ Bolsonaro já era conhecido por sua defesa intransigente da Ditadura, incluído o assassinato de adversários políticos, ou por comemorar anualmente nos jardins do Congresso em Brasília seu aniversário em 31 de março. Isso não lhe garantia uma opinião favorável entre os oficiais do exército, tendo sido inclusive impedido de frequentar a Escola das Agulhas Negras, por ser considerado uma influência negativa para os cadetes. Mas sua atuação contra a CNV o reabilitou junto aos oficiais. cf. Rocha Castro (2021).

¹²⁴ Embora católico, seus filhos são batistas, e sua esposa evangélica, de modo que a aproximação do clã Bolsonaro com líderes pentecostais. Um dos gestos mais simbólicos nesse processo foi o batismo de Bolsonaro no rio Jordão em 2016, realizado pelo Pastor Everaldo, membro do PSC que o convenceu a entrar no partido ao lhe prometer a chance de concorrer à presidência pela legenda em 2018. Bolsonaro continuou se dizendo católico após o batismo e pragmaticamente saiu do PSC para o PSL em 2017. Nem só de afinidades eletivas é feita a onda quebrada.

¹²⁵ Moura e Coberllini (2019).

contra bandidos, intolerância contra comunistas e o retorno dos militares ao governo¹²⁶. Se por um lado reforçaria a autoridade, por outro, restauraria a liberdade individual: os públicos jovens de classe alta e baixa apreciavam sua irreverência politicamente incorreta e seu masculinismo¹²⁷. Adepto das teses de Olavo de Carvalho, o então pré-candidato à presidência Jair Bolsonaro declarava no final de 2017: “Mas vamos até o fim! Há algo maior que eleição em jogo: a derrubada da hegemonia cultural da esquerda!”¹²⁸. Como ficaria claro na votação obtida por Geraldo Alckmin (inferior a 5%): a direita que os tucanos lideraram por tantos anos migrara massivamente para sua candidatura. Mais do que isso, o próprio centro foi esvaziado: Marina Silva, que vinha de duas eleições com 20% de votos, recuou a 1%. A *polarização assimétrica* do espectro ideológico estava concluída¹²⁹.

Muito se debateu sobre a melhor forma de analisar e nomear as forças constitutivas que deram sustentação política e social a Bolsonaro¹³⁰. Kalil é quem oferece a divisão mais vertiginosa, identificando 16 tipos sociais em sua base: as pessoas de bem; a Masculinidade viril; os Nerds, gamers, hackers e haters; Militares e ex-militares; Femininas (mas não feministas) e “bolsogatas”; mães de direita; Gays de direita; Etnias de direita; Estudantes pela liberdade; Periféricos de direita; Meritocratas; Influenciadores digitais; Líderes religiosos; Fieis religiosos; Monarquistas; Isentos¹³¹. A dispersão recoberta pela lista ganha interesse no seu ponto de condensação: Kalil concluiu que todos os tipos poderiam ser reunidos sob a categoria *cidadãos de bem*, figura de interpelação central no discurso de Bolsonaro. Este cidadão pretende ter uma conduta meritória que o diferencia dos demais e se subjetiva no engajamento contra a mazela polissêmica da corrupção. Kalil explica que se trata de

¹²⁶ Ribeiro (2018), Messemberg (2017), Almeida (2018).

¹²⁷ Pinheiro-Machado (2019); Dieguez (2019).

¹²⁸ Bolsonaro apud Castro Rocha (2021, p. 107) Coerente, em seu primeiro ato de governo, assinou um decreto que extinguiu o ministério da cultura, num forte gesto simbólico.

¹²⁹ Nunes (2020) tem adjetivado o conceito de polarização para evitar falsas equivalências. Parece-me que a expressão tem um segundo efeito fecundo: enfatiza a natureza do deslocamento dos consensos que faz um democrata moderado parecer um militante radical, efeito que está sempre em jogo quando me refiro ao repertório antiesquerdista dirigido a professores.

¹³⁰ Seus adeptos de uma moral hierarquizadora, nacionalismo beligerante e antielitismo (Alonso, 2018), ou seria melhor dividi-los, como Avellar (2021), em 5 partidos fundamentais (o partido do mercado, o partido do boi, o partido teocrata, o partido da polimilícia e o partido dos trolls), ou seria melhor compreender sua ascensão a partir das linhas de força da onda (quebrada) conservadora: econômica, moral, securitária e societal (ALMEIDA, 2017, 2021).

¹³¹ Kalil (2018).

Uma concepção de pessoa, de agenda e de estar no mundo, “o “cidadão de bem” passou a designar aquele que, além de ter uma conduta individual “correta” e saber se comportar nas manifestações, se distingue dos “bandidos” (corruptos) ou de quem apoia bandidos. Assim, o “cidadão de bem” refere-se a um conjunto de condutas dos indivíduos na vida privada, a um conjunto de formas específicas de reivindicação política na vida pública e a um conjunto particular de temas e agendas que passaram a ser consideradas como legítimos. É dessa forma que o “cidadão de bem” extrapola as formas de condutas individuais e passa a designar aqueles que não são “comunistas”, “petistas” ou “de esquerda” - vistos como apoiadores da corrupção e “não trabalhadores”. Trata-se de uma noção específica de pessoa e um sentimento de pertencimento à uma forma correta de estar no mundo¹³².

Essa definição do cidadão de bem é útil para este trabalho na medida em que descreve a politização de uma certa concepção moral de pessoa, uma forma de ser nas relações privadas que se traduziu em parâmetros de vida pública. Ela permite ainda reconhecer na coalizão política elementos de uma comunidade moral.

Antes de se tornar um ponto nodal do bolsonarismo, ‘cidadão de bem’ já era um significante que fazia circular uma clivagem moral e securitária da cidadania. Costa mapeou seu emprego nas demandas pela redução da idade penal, pelo direito à posse de armas de fogo, na defesa das ações violentas da Polícia Militar, desde a primeira década do século¹³³. O cidadão de bem precisa de armas para defender sua família, já que o estado não lhe dá segurança; ele lamenta a leniência da polícia contra os bandidos, que estão livres, enquanto ele está preso, com medo em casa. Ele é o cidadão que *merece* tratamento educado da polícia. É o cidadão que debocha dos “direitos dos manos” e os reivindica para os “humanos direitos. Se, nos anos 1980, vigorava o binômio “trabalhador” x “vagabundo”, agora temos o “cidadão de bem” x “vagabundo”, uma versão atualizada e sintonizada com as transformações socioeconômicas das últimas décadas. Ao adjetivar-se, este cidadão arroga-se um status superior mobilizando a hierarquia moral das relações sociais ordinárias contra a condição formal da cidadania, expressando a distância entre a linguagem dos direitos e sua efetivação como forma de vida. Por isso, para Costa, “a contradição fundamental do cidadão de bem não é em relação à figura do bandido ou vagabundo, mas ao próprio ideal de universalização da cidadania”. Estaríamos diante da “expressão ideológica de uma cidadania prometida, mas que

¹³² Kalil (2018, p. 9).

¹³³ Costa (2021).

nunca se efetiva plenamente.”¹³⁴ O cidadão de bem é um sintoma da erosão democrática, da qual ele é mais efeito do que causa¹³⁵.

O Bolsonarismo radicaliza o sintoma e o converte em objetivo estratégico (“você não tem que escolher entre direitos ou ter emprego”), ampliando a fronteira que define o cidadão de bem: a corrupção ou, no seu jargão próprio, a mamata é o ponto nodal que faz as mudanças nos costumes ecoarem índices de criminalidade altos; ou a estabilidade do funcionalismo público confundir-se com as políticas afirmativas e o desvio de verbas - tudo sob o prisma de uma decadência a ser combatida. Esta ampliação do significado político dos cidadãos de bem é um dos grandes feitos do bolsonarismo e explica parte do seu apelo ao andar de cima: “Sua capacidade de estabelecer equivalências entre direitos básicos e privilégios de elite, e de apresentar os primeiros nos termos dos segundos, é decisiva para tecer a aliança de classe da qual o bolsonarismo depende”¹³⁶.

A renúncia ao imaginário igualitário é substituída no bolsonarismo pela radicalização do discurso da liberdade. Nada a ver com a liberdade da radicalização democrática que, ao estender a demanda por igualdade ao direito à igualdade dos diferentes¹³⁷, mostra a valorização da liberdade no compromisso com as liberdades do outro. Bolsonaro personifica a afirmação da *minha liberdade*, ou a liberdade *dos nossos*, a rejeição autoritária da liberdade dos diferentes (“as minorias se curvarão às majorias”). Uma liberdade em que confluem o esvaziamento neoliberal do social e a reposição de hierarquias tradicionais (de gênero, raça,

¹³⁴ Costa (2021, p. 3).

¹³⁵ Os efeitos dessa erosão alteram a percepção do que é igualdade e diferença. Uma ampla pesquisa coordenada pela Fundação Tide Setubal (2019), entrevistando sujeitos medianamente conservadores da classe C, mostrou que muitos deles identificam a defesa da igualdade como uma política de direita, por contraposição à esquerda, cuja valorização das diferenças e políticas afirmativas negaria esse valor. Estamos diante de um grande desafio político, sobretudo quando lembramos que a esquerda hegemônica, representada pelo lulismo, afastando-se do projeto petista original, substituiu a superação das desigualdades pela superação da pobreza como objetivo estratégico.

¹³⁶ Nunes (2022, p. 37). Segundo o autor, residiria aí o segredo comum aos populismos de direita: sua capacidade de unir quem teme perder privilégios com quem mal tem direitos. Nesta operação, um magnata como Trump pode ser representado como inimigo das elites. O povo contra *uma* elite que favorece algum outro grupo - o rechaço a políticas redistributivas dando as mãos ao desejo de restauração do status quo.

¹³⁷ Mouffé e Laclau (2015, pp. 273-4).

sexo etc.) por meio da *expansão protegida do privado*¹³⁸: indo do pastor ao miliciano, do latifundiário ao pai de família, todos se veem chancelados para o livre exercício da autoridade.

Neste elogio autoritário da liberdade encontramos também uma das afinidades eletivas entre bolsonarismo e ESP. O cidadão de bem, para quem as demandas por expansão de direitos e reconhecimento soam ilegítimas, encontrará no ESP uma autorização para freá-las. Ele talvez não tenha armas para defender sua família dos bandidos, mas, contra o assédio ideológico nas escolas, tem o ESP, que reivindica a *liberdade de educar*. Este é um ponto que, além do mais, explica porque o projeto do ESP tenha sido tão prontamente abraçado pelo conservadorismo cristão.

1.2.2 A politização reativa cristã

Quando Nagib surge no debate público em 2004, sob as bênçãos de Olavo de Carvalho, já marca sua posição como católico¹³⁹, mas levaria tempo até que o ativismo cristão dele se aproximasse. As questões de gênero e sexualidade não eram uma preocupação central no discurso do ESP em sua primeira década¹⁴⁰, mas, quando Nagib as incluiu nos seus anteprojetos de lei na década seguinte, as alianças com o conservadorismo cristão foram facilitadas, dando ao movimento nascente um impulso fundamental¹⁴¹. A rápida proliferação dos projetos do ESP teria sido impossível sem o engajamento das bancadas cristãs nas câmaras legislativas¹⁴². Os líderes políticos pentecostais estiveram à frente, mas católicos também se destacaram. Para tomar um exemplo representativo, o primeiro projeto do ESP em

¹³⁸ Segundo Brown (2019), a razão política neoliberal preparou o terreno para a extrema direita ao redor do mundo ao formular um conceito de liberdade que legitima o rechaço à democratização das hierarquias tradicionais. A tese de Brown é que as reformas neoliberais sempre foram econômicas e morais, embora a segunda parcela do projeto tenha sido longamente ignorada. É esta parcela que o conceito de expansão protegida (das normas) do privado tenta captar para explicar a aliança desdemocratizadora entre neoliberalismo e neoconservadorismo.

¹³⁹ Em seu site chega a declarar que “a moral é inseparável da religião” e pedir respeito à “religião da maioria esmagadora da sociedade brasileira” (Nagib apud RONAI ROCHA, 2020, p. 136).

¹⁴⁰ O primeiro a notar isso foi Miguel (2016).

¹⁴¹ Como o próprio Nagib reconhece: “A tentativa do MEC e de grupos ativistas de introduzir a chamada ‘ideologia de gênero’ nos planos nacional, estaduais e municipais de educação acabou despertando a atenção e a preocupação de muitos pais para aquilo que está sendo ensinado nas escolas em matéria de valores morais. E, com o acirramento da disputa política a partir de 2015, o alinhamento ideológico dos professores e o aparelhamento político-partidário do sistema de ensino tornaram-se manifestos, e isso também está sendo percebido pela sociedade” diz o advogado, que hoje é procurador em Brasília.” (DIP, 2016).

¹⁴² A este respeito, cf. De Moura (2016).

nível federal (PL 7.180/2014) teve como relator o deputado Diego Garcia (PHS/PR), membro da renovação carismática católica paranaense, que foi também relator do PL 6.583/2013, que propunha o Estatuto da Família¹⁴³.

Durante os dois primeiros governos Lula e até o início do governo Dilma, as lideranças evangélicas no congresso compuseram as suas bases de apoio. Pastores hoje completamente identificados com o bolsonarismo como Magno Malta e Marco Feliciano chegaram a defender votos em Dilma em 2010¹⁴⁴. A Igreja Universal, por meio do PRB (posteriormente Republicanos), esteve ao seu lado até poucos meses antes da conclusão do processo de impeachment. Embora nunca tenha sido fácil conciliar as demandas dos movimentos feministas e LGBTQI com as agendas das bancadas cristãs dentro da grande coalizão petista, foi somente no começo do primeiro mandato de Dilma que as tensões escalaram.

No Brasil, o feminismo e o movimento LGBTQI se organizaram no campo de oposição à ditadura e passaram por um processo de institucionalização progressiva ao longo da redemocratização, seja em organizações da sociedade civil, seja em conselhos de estado¹⁴⁵. Entre os avanços conquistados, no âmbito das políticas educacionais, merece atenção a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos 90, que instituíram a educação sexual como um dos temas transversais a serem trabalhados nas escolas. O documento trazia um fascículo sobre orientação sexual e relações de gênero, embora praticamente silenciasse a respeito da diversidade sexual¹⁴⁶. Tal como em outras iniciativas no âmbito dos estados e municípios, o binômio gênero/sexualidade era ainda subordinado ao trinômio corpo/saúde/doença, focado na prevenção de práticas de risco¹⁴⁷.

No governo Lula, encontramos conquistas mais robustas¹⁴⁸: a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a Secad (2004); o Programa Brasil sem

¹⁴³ O Estatuto da Família (PL 6.583/2013) propunha definir e reconhecer como família apenas a unidade formada por homem e mulher.

¹⁴⁴ Andrea Dip (2018).

¹⁴⁵ Cf. Facchin; Carmo; Lima (2020).

¹⁴⁶ Cesar (2009).

¹⁴⁷ Vianna e Cavaleiro (2011).

¹⁴⁸ Esse aprofundamento é acompanhado do aumento de produções na área de sexualidade, gênero e educação no mundo acadêmico. Vianna e Cavaleiro (2011) mapearam seu crescimento a partir de 1995 e, com maior fôlego a partir de 2000. O primeiro período tem Joan Scott como principal referência; no segundo, é a influência de Butler que sobressai.

homofobia (2004); a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2007). Avanços e recuos se combinavam. Outros avanços dos movimentos sociais foram alcançados nesse período somente pela via judiciária¹⁴⁹, pois, já no fim do primeiro mandato de Lula, os parlamentares cristãos organizaram oposição à ampliação dessas políticas. Foi o que aconteceu em torno do projeto de lei 122/2006 para a criminalização da homofobia, proposto pela deputada Iara Bernardi do PT. No segundo mandato de Lula, o governo precisou recuar em pontos importantes do 3o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH3/2009), como aborto e uso de símbolos religiosos em espaços públicos¹⁵⁰. As eleições presidenciais de 2010, sobretudo seu segundo turno, foram dominadas pelas pautas do aborto e do casamento gay, mobilizadas pelo candidato tucano José Serra, enquanto a campanha petista reagiu na mesma moeda. Acossada, Dilma compromete-se com evangélicos e católicos a não avançar sobre essas pautas e termina eleita num pleito em que os pentecostais têm significativa ampliação de sua bancada parlamentar.

Em 2013, o governo Dilma, precisando distribuir as presidências das comissões da câmara e negociar com os partidos aliados, abriu mão da comissão de Direitos Humanos (uma das menos cobiçadas, dado seu caráter mais denunciatório e fiscalizador). O beneficiário foi o PSC, o partido social cristão, que escolheu o deputado Marco Feliciano, pastor da Igreja catedral do avivamento (ligada à Assembleia de Deus), para assumi-la. Os movimentos sociais iniciaram a campanha “Feliciano não me representa!”, para forçá-lo a renunciar; divulgaram vídeos de suas declarações em cultos e nas redes sociais: ele afirmava que africanos eram amaldiçoados, por descenderem de Noé; que a AIDS era uma doença gay¹⁵¹. Feliciano reclamava do preconceito histórico contra evangélicos e dos aliados que se afastavam. Nesse momento, Bolsonaro se colocou ao seu lado. O Ex-capitão do Exército fez corpo a corpo com militantes e parlamentares de esquerda em embates inflamados travados na comissão, selando uma relação que se revelaria duradoura. Ele dizia: “Sou um soldado do Feliciano”¹⁵².

¹⁴⁹ Outras conquistas importantes foram alcançadas no Supremo tribunal Federal: reconhecimento da união estável de pessoas do mesmo sexo (2011) e do direito de adoção de crianças para casais gays (2015); autorização para pessoas trans alterarem seu nome sem necessidade de cirurgia ou decisão judicial (2018); criminalização da homofobia (2019).

¹⁵⁰ Passarinho (2010).

¹⁵¹ Cf. Reportagem disponível em <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/campanha-feliciano-nao-me-representa-reforca-protestos-contrapastor,b3d12f001c3ad310VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>

¹⁵² Cf. Reportagem disponível <https://g1.globo.com/politica/noticia/2013/03/sou-um-soldado-do-feliciano-afirma-deputado-jair-bolsonaro.html>

Feliciano resistiu à pressão e assumiu a presidência, marco importante na entrada do ativismo cristão na disputa pela gramática dos direitos humanos no Brasil. Três meses depois, o pastor Silas Malafaia organizou uma manifestação em Brasília: contra o PL de criminalização da homofobia, contra o aborto, contra o casamento homoafetivo¹⁵³ e a favor da liberdade religiosa. A manifestação ocorrida em 5 de junho de 2013 reuniu dezenas de milhares de evangélicos de todo o Brasil. Nos cartazes, podia-se ler “Não para o PL da Homofobia. Sim para a liberdade de culto, o direito de expressão e a família” - reivindicava-se o direito de condenar a homossexualidade numa perspectiva religiosa. Outro cartaz dizia “Nova moda no Brasil: MMA: Minorias Mimadas e Autoritárias. Se você fala mal, te espancam.” A imagem da perseguição religiosa, tão forte na memória das comunidades evangélicas, é ativada politicamente e reposicionada numa interpelação que reivindica o status das majorias. Passaram pela tribuna da manifestação o deputado Magno Malta, então assessorado por Damares Alves, e Bolsonaro. Silas Malafaia conta que o ato era também um desagravo a Marco Feliciano. Os evangélicos também tiveram seu Junho de 2013¹⁵⁴, uma prova de força nas ruas que vinha acompanhada de um processo de fortalecimento das lideranças pentecostais¹⁵⁵ na Câmara dos deputados, o qual atingiria seu cume dois anos depois com a eleição de Eduardo Cunha para a presidência da casa.

Isso não significa que os católicos se tornaram menos influentes, pelo contrário. A literatura converge ao identificar o Plano Nacional de Educação (PNE), apresentado pelo governo Dilma ao parlamento em 2010, como ponto disparador de uma aliança entre evangélicos e católicos que se consolidaria nos anos seguintes no combate ao reconhecimento de direitos sexuais e reprodutivos¹⁵⁶. O plano apresentado pelo governo formulava o combate às desigualdades educacionais, em seu artigo 2º, com “ênfase na promoção da igualdade racial, regional e de gênero e orientação sexual”. O PNE seria aprovado na câmara dos deputados em 2012, mas a mobilização de parlamentares cristãos fez o projeto sofrer modificações propostas no senado, voltando à câmara, onde ele foi aprovado em abril de 2014 com a

¹⁵³ Proposto em 2011, o projeto de lei de legalização do casamento homoafetivo foi proposto pela então senadora petista, Marta Suplicy.

¹⁵⁴ Cf. Balloussier (2023) e também reportagem disponível em <https://veja.abril.com.br/brasil/pastor-silas-malafaia-organiza-marcha-contra-o-casamento-gay-em-brasilia>.

¹⁵⁵ Para uma discussão sobre a hegemonia pentecostal no universo evangélico, cf. Burity (2016) e Almeida (2016).

¹⁵⁶ Micolski e Campana (2017); Rosado-Nunes (2015).

exclusão das referências a gênero e orientação sexual¹⁵⁷. Enquanto o PNE era debatido no congresso, uma série de eventos foi realizada na casa para difundir as teses de ativistas católicos leigos e clericais sobre a ideologia feminista e o marxismo cultural¹⁵⁸. A ideologia de gênero passaria a circular intensamente nos debates parlamentares¹⁵⁹.

Essa aliança interconfessional aponta para uma tendência que não é apenas brasileira e se confunde com um processo de *politização reativa cristã*¹⁶⁰ cujas origens remontam aos anos 90, quando a Organização das Nações Unidas (ONU), em suas conferências de Cairo (1994) e de Pequim (1995), reconhece os direitos sexuais e reprodutivos como parte dos direitos humanos¹⁶¹. É nesse contexto que surge a expressão *Ideologia de gênero*. O significante é encontrado pela primeira vez em documentos oficiais católicos na conferência episcopal peruana de 1998, depois de ter surgido no ativismo católico estadunidense em meados dos 90¹⁶². O documento reage a uma ofensa à sua doutrina, mas não pressupõe dogmas teológicos, ele ataca os “novos direitos humanos” falando em nome do direito e da natureza, discurso que pretende não a salvação, mas enfrentar desafios éticos contemporâneos impostos por uma ideologia radical disfarçada sob a linguagem dos direitos humanos¹⁶³. A ideologia de gênero é um significante que combate a desnaturalização das diferenças e hierarquias sexuais. Como mostra Vaggione, a linha estratégica que preside o uso

¹⁵⁷ Segundo Ximenes e Vick (2020), este foi o primeiro palco de encenação das forças parlamentares que se uniram em torno do ESP. Como o PNE excluía a menção específica a gênero e diversidade sexual da sua diretriz “erradicação de todas as formas de discriminação”, não haveria direito de formulá-la nas instâncias subordinadas. Esse entendimento, que norteou conservadores nas batalhas dos planos estaduais e municipais de educação, desdobra-se também no ESP, que interpela a família a garantir esse veto no chão da escola.

¹⁵⁸ Para uma descrição desses eventos, cf. Machado (2020). Destaque-se dentre os convidados católicos o Padre Paulo Ricardo, muito ativo no youtube, conta com grande público (1.730.000 seguidores em 2021) para o qual produz vídeos em que combate o marxismo cultural, o aborto e o casamento homoafetivo, além de divulgar livros, como os de Olavo de Carvalho, e pregar a doutrina católica.

¹⁵⁹ Embora haja registros do termo ideologia de gênero antes desse período, a curva ascendente se localiza a partir de 2013, alcançando seu pico em 2017, ano em que acontecem a maioria das reuniões da comissão especial para o debate do projeto Escola sem Partido. A este respeito, cf. Teixeira (2019).

¹⁶⁰ Vaggione (2017).

¹⁶¹ Era o efeito de uma longa batalha. Desde os anos 70, os movimentos feministas, e em seguida os movimentos LGBT, vinham colocando as relações de gênero e sexualidades na agenda pública, exigindo políticas de Estado e deslocando as bases da autoridade masculina e a ordem moral das Igrejas, legitimando outras moralidades no sistema internacional de direitos (BIROLI, 2019, 2020).

¹⁶² A jornalista O’Leary, ativista de uma OnG pró-vida estadunidense, foi delegada nas conferências da Onu de Cairo e Pequim. Como fruto da sua atuação escreve o livro *The gender Agenda*, denunciando os “novos direitos humanos” como fruto do Lobby feminista radical.

¹⁶³ Conferência Episcopal Peruana (1998).

da ideologia de gênero é a mesma que orienta o construto *cultura de morte*, categoria formulada por João Paulo II em 95, na Encíclica *Evangelium Vitae*. A cultura de morte seria responsável por difundir uma mentalidade não reprodutiva, "concepto egoísta de libertad que ve en la procreación un obstáculo al desarrollo de la propia personalidad"¹⁶⁴. É um significante mobilizado principalmente no combate às propostas de descriminalização do aborto e à difusão de métodos contraceptivos ou à pesquisa com células-tronco embrionárias.

La cultura de la muerte tiene como uno de sus principales propósitos políticos el de ofrecer un sentido renovado en defensa del derecho natural frente a las legislaciones que autonomizan la sexualidad y la reproducción. La ideología de género por su parte, permite trazar fronteras antagónicas con los movimientos feministas y por la diversidad sexual para reactivar, defensivamente, la participación de los creyentes en la defensa de un proyecto cultural amenazado¹⁶⁵.

As categorias *cultura da morte* e *ideologia de gênero* exprimem a politização das crenças religiosas como parte de uma estratégia cultural. Tendo recuado o projeto da nação católica (outrora incontestável na América latina), a igreja passa a interpelar novas clivagens identitárias, politizando comunidades morais, ecumênicas e transnacionais. Subjetivação política das culturas cristãs.

La Iglesia además de ser una usina moral que sostiene fronteras y construye comunidades religiosas, es una maquinaria política que produce procesos de subjetivación, identificación y trazado de fronteras que delimitan comunidades políticas. Una vez interrumpido el proyecto de la nación-católica se vuelven relevantes nuevos proyectos culturales que permitan defender la moral sexual en la construcción de la ciudadanía¹⁶⁶.

Vaggione mostra que a politização reativa da cultura cristã se manifesta tanto nas adaptações à gramática laica por meio do *secularismo estratégico* quanto, mais obviamente, na reivindicação da *cidadania religiosa*. Ambos conceitos mostram os limites da dicotomia secular/religioso presentes nas teorias da secularização quando é preciso analisar a presença de atores religiosos na política. Um exemplo de atuação na linha da cidadania religiosa são as intervenções do Papa Bento XVI, inclusive em debates públicos com Jurgen Habermas, em que o sumo sacerdote católico critica o secularismo como ideologia que ameaça a liberdade religiosa e obriga o fiel que deseja participar da construção da ordem social a negar a si mesmo. O cristão deveria então reagir à ideologia secular defendendo sua visão de mundo no

¹⁶⁴ Juan Pablo II (apud Vaggione, 2017).

¹⁶⁵ Vaggione (2017, p. 12).

¹⁶⁶ Idem, Ibidem.

espaço público e na construção do direito¹⁶⁷. Traço comum aos últimos 3 papados, os direitos humanos se tornaram uma prioridade política para o Vaticano. Eles facilitam a transnacionalização ecumênica e, devidamente renaturalizados na perspectiva jusnaturalista, fundamentam uma ordem moral universal, a ser defendida contra a cultura da morte e a ideologia de gênero. Afinal, separar a sexualidade da reprodução, assim como negar a diferença natural entre homens e mulheres, contraria a lei natural, logo, o plano de Deus e a ordem da criação. Portanto, as demandas feministas e LGBTQI não são apenas ilegítimas, mas antinaturais e injustas, tanto anormais como incorretas¹⁶⁸.

Se o Programa Nacional de Direitos Humanos recomendava a descriminalização do aborto, os parlamentares cristãos sustentavam o direito à vida do nascituro; contra a criminalização da homofobia, defendiam o direito humano à liberdade religiosa; contra o PNE, os direitos humanos dos pais educarem seus filhos. O conflito de moralidades foi fortemente judicializado nesse período e uma ampla rede de especialistas cristãos, principalmente juristas¹⁶⁹ e psicólogos, foi ativada tanto na linha do secularismo estratégico quanto da cidadania religiosa¹⁷⁰.

A expansão da representação política dos pentecostais é retratada às vezes como ameaça ou refluxo da democratização brasileira, principalmente quando esta é interpretada apenas como obra de movimentos populares progressistas. No entanto, os evangélicos também foram, à sua maneira, parte dos “novos personagens que entraram em cena” com a reabertura democrática, agindo por meio de partidos e igrejas, e também por meio de organizações da sociedade civil, ativando canais de participação democráticos¹⁷¹. Essa constatação obriga a analisar os processos de democratização com suas ambiguidades e

¹⁶⁷ Na mesma linha, a *Alliance Defending Freedom*, braço mais forte da cristandade evangélica nos Estados Unidos, que financia as agendas pró-vida e formação de especialistas em jurisprudência cristã no mundo inteiro, afirma em seu site que os cristãos precisam reagir a “uma agressiva guerra secular”, que os impede de exercerem sua fé de modo público e expansivo. Sua estratégia é “recriar a cultura por meio da contestação de aparatos políticos e legais comprometidos com o secularismo, o igualitarismo e a inclusão” (BRown, 2019, p. 137) Nessa batalha, o conceito chave da direita religiosa é liberdade. Por exemplo: a Liberdade individual de discriminar as diferenças segundo as tradições religiosas professadas pelo sujeito.

¹⁶⁸ Amaya (2017).

¹⁶⁹ A trajetória de Damares é exemplar nesse sentido. Fundadora da Anajure (Associação Nacional de Juristas Evangélicos), representa um movimento em que religiosos traduzem seus anseios para linguagem pública secular. A entrada de Marco Feliciano na presidência da comissão de direitos humanos e a chegada de Diego Mendonça no STF são marcos importantes dessa trajetória.

¹⁷⁰ Birolli, Machado, Vaggione (2020).

¹⁷¹ Observação de Joanildo Burity no Colóquio Laclau realizado na UFPEL em 2022.

paradoxos. Quando reivindicam a liberdade religiosa contra a expansão de direitos sexuais, os cristãos contestam a ampliação dos direitos individuais em nome de direitos individuais. É verdade que nesse embate pelos limites da cidadania e da pessoa humana, o pluralismo ético é comprimido por um questionável ideal de ordem moral universal baseada na lei natural. Mas, para reconhecê-lo, não é preciso pressupor nem teleologia da secularização, nem teleologia da democratização ou dos direitos humanos.

A incidência estratégica sobre a gramática dos direitos humanos confere ao ESP uma afinidade profunda com a politização reativa das culturas cristãs. O Projeto de Lei de Nagib, desde suas versões iniciais, reivindica a autoridade da Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica). Em seu artigo 12o, sobre liberdade de consciência e religião, a Convenção determina: “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral, que esteja de acordo com as suas próprias convicções”. Nagib tem clareza de que ali não reside o consenso que nos une apesar de nossas diferenças, mas o antagonismo que separa nossos projetos de sociedade.

Nagib: o maior problema do Escola sem Partido era dizer em alto e bom som que os pais têm direito sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos[...] o Escola sem Partido apenas repetia neste cartaz uma regra de um tratado de Direitos Humanos, onde o Brasil é parte. [...] Mas os professores não suportavam esta regra. [...]. Então toda essa campanha que hoje se faz sob o nome de diversidade, inclusão, combate ao preconceito, por exemplo, muitas vezes se chocam com os valores morais da família. Mas como a escola se transformou hoje numa fábrica de engenharia social, então esse é o ponto mais sensível que eu vejo¹⁷².

E mais adiante:

Nós fizemos uma ação civil pública contra uma regra do edital do ENEM em 2016 [...] o ENEM obriga a pessoa a dissertar a respeito de um problema [...] e oferecer uma solução. Então, por exemplo, no ENEM de 2015 o problema era: a violência contra a mulher. Então, o aluno tinha que dissertar a respeito disso e, depois, oferecer uma solução de política pública para o problema da violência contra a mulher. Só que, dizia o edital: se esta solução violar os Direitos Humanos, ele toma zero. E aí a gente entrou com uma ação civil pública para dizer o seguinte: o que são os Direitos Humanos para os fins do ENEM? Não é, certamente, a legislação relativa aos Direitos Humanos. É aquilo que se concebe, que a imprensa chama de Direitos Humanos. Então o aluno era obrigado a repetir o discurso do politicamente correto, dentro da sua prova do ENEM. E nós dissemos: isto aí viola a liberdade de expressão do estudante... e a liberdade de consciência e de crença também. E nós ganhamos essa ação no Supremo... foi uma causa linda. Foi uma das causas mais bonitas que eu tive ocasião de defender como advogado. E nós saímos vencedores. Claro, teve um efeito muito mais simbólico. Para dizer o seguinte: o aluno não é obrigado a seguir a concepção de Direitos Humanos que o professor tem. A não ser que o professor fosse, por exemplo, um especialista,

¹⁷² Nagib (2022).

um advogado, um jurista, para dizer o que são os Direitos Humanos. Mas não é isso. E foi uma causa muito bonita. Nós ganhamos. Para que fosse assegurada a liberdade de expressão e a liberdade de consciência e de crença do estudante¹⁷³.

O professor tem *uma* concepção de direitos humanos. No geral, ela coincidiria com o politicamente correto, a hegemonia cultural progressista; um equivalente aos falsos ou “novos” direitos humanos de que falam os ativistas católicos. Derrotar a concepção progressista de direitos humanos é uma das batalhas dentro da grande guerra cultural de Nagib, Olavo, Bolsonaro e, podemos agora dizer, do conservadorismo cristão¹⁷⁴. O direito é apenas uma das arenas em que ela é travada.

Vale para o território dos direitos humanos o que vale para o discurso da cidadania. Numa pesquisa de 2008, encomendada pela revista Veja à CNT/SENSUS, 78% dos professores entrevistados elegeram como sua prioridade a formação de cidadãos em detrimento da preparação dos jovens para o mercado (14%) ou do ensino a matéria (8%)¹⁷⁵. Nagib interpretava seus resultados como a prova incontestada da inclinação facciosa dos professores. Como gosta de repetir Nagib, “educar para a cidadania é fazer a cabeça dos alunos”¹⁷⁶: “educação cidadã” seria o disfarce do *assédio* contra a família e a infância. A suposta restauração do primado educativo da família é estruturada em três ressalvas: a Escola *sem Partido* para o cidadão *de bem* e o humano *direito*. Estas ressalvas ao Pacto cidadão, apelando à imagem de um projeto familiar moralmente inquestionável, daria a cada família a

¹⁷³ Nagib (2022, 2016). É preciso reconhecer: há um ponto indiscutível a favor de Nagib a respeito do ENEM. Zerar a prova daria margem a grandes arbitrariedades, não por causa da hegemonia do politicamente correto, mas justamente por causa da suposição extravagante de que os profissionais de Letras responsáveis pela correção das redações partilhariam um consenso sobre os modos adequados de efetivar os 30 artigos dos direitos humanos declarados em 1948.

¹⁷⁴ Quando Donald Trump esteve no governo estadunidense constituiu uma comissão para redefinir o conjunto dos direitos humanos, que seriam excessivos. Ela foi liderada pela professora antigênero e anti-direitos reprodutivos, Mary Glendon, ex-professora de Angela Gandra, secretária-geral do Ministério de Damarcos Alves, que acompanhou os trabalhos da comissão nos Estados Unidos (Disponível em <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/02/18/eua-redefinirao-direitos-humanos-e-brasil-envia-representante.html>).

¹⁷⁵ As críticas às falhas metodológicas da pesquisa não tardaram a aparecer: “A configuração do fenômeno baseada nessa pesquisa (CNT/SENSUS, de 2008) torna-se frágil, pois: o fenômeno é baseado numa resposta de uma pesquisa defasada temporalmente; não se apresentam os critérios pré-definidos para o entendimento das suas questões pelos entrevistados; não há divulgação dos dados primários e; foi divulgada somente por um veículo de informação, no caso, privado e, o qual foi responsável também por encomendar essa pesquisa.” Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/557101-escola-sem-partido-e-a-desconstrucao-da-educacao-plural>

¹⁷⁶ É lícito ao professor, a pretexto de “despertar a consciência crítica dos alunos” – ou de “formar cidadãos”, “construir uma sociedade mais justa”, “salvar o planeta”, etc. –, usar a situação de aprendizado, a audiência cativa dos alunos e o recinto fechado da sala de aula para tentar obter a adesão dos estudantes a uma determinada corrente ou agenda política ou ideológica? Com outras palavras: é lícito ao professor tentar “fazer a cabeça” dos alunos?” (Nagib, 2013)

palavra final sobre os limites das pretensões pluralistas e equitativas da educação escolar. Num só gesto, retração do pacto republicano e da regulação pública da infância.

1.2.3 Difusão de um repertório: cultura, transgressão e empreendedorismo

No começo do governo Bolsonaro, foi ficando cada vez mais claro que a força do ESP dentro da coalizão que chegara à presidência era muito limitada. Olavo de Carvalho, figura central no crescimento da nova direita e na ascensão do ESP, já vinha lhe fazendo algumas críticas desde 2016, mas depois da eleição de Bolsonaro, elas se aprofundaram - “coisa de gente burra”, decretou o filósofo. Vindo da principal força dentro do MEC (e de vários outros ministérios) nos primeiros anos do governo, a declaração praticamente selava o destino do ESP¹⁷⁷. Quando Bia Kicis, até então vice-líder do governo na Câmara, e cunhada de Nagib, conseguiu criar uma nova versão do Projeto de Lei no meio de 2019, ele já não mobilizava o bolsonarismo e nem mesmo foi à votação. Bia Kicis e Nagib perderam várias posições na agenda educacional do governo, como a votação de expansão das verbas do FUNDEB, contra a qual fizeram campanha¹⁷⁸. A aprovação da extensão do Programa Maria da Penha nas Escolas, apoiada por Damare Alves, foi objeto de indignação de Nagib. O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, liderado por ela, em uma parceria com o MEC de Artur Weintraub, criou um canal de denúncias anônimas para as violações escolares contra a moral e religião familiares, uma espécie de versão olavista e cristã do ESP sem o ESP. Depois da derrota judicial decisiva sofrida no STF, Nagib desistiu do movimento¹⁷⁹. Caiu, mas caiu atirando: atacou o STF, a traição do bolsonarismo e do olavismo, a esquerda e a direita teriam se unido para destruir o ESP. Esse é o tema recorrente das suas publicações hoje em dia, seguidas por pouquíssimas pessoas, no geral recebendo poucas dezenas de curtidas.

¹⁷⁷ Nagib: “Uma ou duas semanas depois do 2º turno, ele grava um vídeo no Youtube, acabando com o Escola sem Partido. Detonando o Escola sem Partido. Chegando a dizer até que o Escola sem Partido era uma iniciativa de gente burra. [...] Eu comecei a ser atacado justamente pelas pessoas que antes me aplaudiam. Ou atacado ou ignorado... Então, com isso, nós perdemos completamente a sustentação política e social que o Escola sem Partido tinha. Depois de eleito, o Bolsonaro nunca mais falou em Escola sem Partido. Porque ele agora achava que a solução estava na proposta do Olavo, que contrapunha ao Escola sem Partido, o que ele chamava de uma Escola com Todos os Partidos. Então a ideia... era um slogan. Não era uma proposta. Era um mero slogan... Eu percebi que sem a sustentação social e política, o Escola sem Partido não iria jamais alcançar o objetivo que ele tinha que alcançar: que era uma conscientização de massa.” (NAGIB, 2023)

¹⁷⁸ Cassio e Mourão (2020).

¹⁷⁹ Cf. Reportagem “Após derrota no STF, fundador do Escola Sem Partido diz que deixa o movimento.” Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/22/apos-derrota-no-stf-fundador-do-escola-sem-partido-diz-que-deixa-movimento.htm>.

Mais um nome que poderia ser incluído na grande lista de desafetos e defenestrados pelo bolsonarismo: Bebiano, MBL, Janaina Paschoal, Sérgio Mouro, Mourão, General Santos Cruz, Augusto Nunes.

A marginalização do ESP dentro da coalizão coincide com a incorporação e reelaboração do repertório, que ele ajudou a moldar, por outras forças sociais do campo bolsonarista. Este deslocamento se dá paralelamente à difusão descentralizada do repertório liberal-conservador na cultura e na sociedade civil. Estes processos combinados de marginalização e difusão ajudam a explicar os usos do repertório antiesquerdista na escola que, apesar do ar de família com o ESP, revelaram-se autônomos em relação ao movimento. Na pesquisa de campo, mais de uma vez ouvi slogans do ESP mobilizados por sujeitos que simplesmente ignoravam a existência de Miguel Nagib ou o conteúdo do seu PL¹⁸⁰.

Na difusão liberal e conservadora como fenômeno cultural mais amplo, considero duas tendências relevantes para nosso debate. Primeiramente, algumas editoras vinham investindo em publicações conservadoras ou antipetistas desde a primeira década do século, o que resultaria num *boom* editorial de direita nos anos 10¹⁸¹. As pioneiras foram É Realizações, Vide Editorial, Grupo Editorial Record. Diogo Mainardi, com seu *Lula é minha Anta* (2007) foi um precursor, seguido logo por Reinaldo de Azevedo, *O país dos Petralhas* (2008). Merval Pereira publica *O lulismo no poder*. Em 2013, sai a *Esquerda Caviar* de Constantino e *O Mínimo que você precisa saber para não ser um idiota*, do Olavo de Carvalho, que se tornaria um best seller, seguindo por anos entre os livros mais vendidos do Brasil. Por fim, desde 2009, os diversos Guias Politicamente Incorretos publicados por Narloch, Pondé e outros na Editora Leya.

A segunda tendência merece um pouco mais de atenção: é o politicamente incorreto como fenômeno midiático. O sujeito politicamente incorreto tem um ethos transgressor e irreverente contra normas tidas como hipócritas ou censoras. Muitos artistas e humoristas que o praticam ganham mercados provocando controvérsias com grande potencial de judicialização. É um jogo em que equilibram ousadia e oportunismo, podendo tanto alavancar suas carreiras quanto arruiná-las, a depender da força de mobilização dos grupos ofendidos. Muitos deles combinam suas performances com um discurso em defesa da liberdade de

¹⁸⁰ Quando os mapas das redes sociais do ESP foram feitos, já se notava como o seu desempenho em termos de engajamento de públicos era beneficiário da centralidade de outras páginas como a do MBL, do Revoltados Online, etc. Para o mapeamento do ESP nas redes sociais, cf.: Romancini (2018); Severo; Gonçalves (2019); Araujo; Santos (2018); Hypolitto e Lima (2020).

¹⁸¹ A este respeito, cf. O trabalho de Leonardo Nóbrega da Silva (2018): O mercado editorial e a nova direita brasileira.

expressão, interpelando politicamente seus públicos. Alguns nomes como os roqueiros Roger Moreira, Lobão e o olavista Nando Moura, e humoristas como Danilo Gentili são figuras proeminentes nas redes de direita. Os dois últimos tornaram-se apoiadores do ESP, realizando entrevistas simpáticas com Nagib e divulgando suas ideias para um grande público. Gentili, candidato do MBL para as eleições presidenciais de 2026¹⁸², orgulha-se por ser o recordista de processos judiciais entre os colegas de ofício e, ao lado de Nagib, não poderia estar mais confortável, afinal, o procurador vê na concepção de direitos humanos da esquerda o domínio cultural do politicamente correto. Quando ganhava notoriedade no início da década passada, Bolsonaro se tornou uma espécie de herói do politicamente incorreto, expressando revolta contra a suposta hegemonia das minorias na esfera pública e “mitando” contra os supostos militantes que dele discordavam¹⁸³. Tais performances em programas de TV foram fundamentais para aproximá-lo do público jovem, masculino e insatisfeito com o *stablishment*¹⁸⁴. O apelo à ordem, tão importante no discurso bolsonarista, é mal compreendido quando apartado do apelo à transgressão presente na recusa à norma politicamente correta.

A transgressão à norma politicamente correta, politicamente dignificada, ganha no desafio à ordem escolar uma expressão privilegiada. Ela pode ser encontrada em filmes do próprio Danilo Gentili¹⁸⁵, mas também nas salas de aula reais. Um belo exemplo é encontrado na página de youtube de Doug Nas. Este jovem negro é um youtuber pouco conhecido, acompanhado por 3700 seguidores. Em seu canal, podemos vê-lo fazendo grafites, dançando em rodas de break; em outros momentos, ele compartilha seus jogos de futebol de várzea, fuma e fala sobre a legalização da maconha. Entre outros vídeos do gênero, um deles se destaca. Seu nome é “Professor comunista passa mal com nós”¹⁸⁶, postado em 02 de novembro de 2018, poucos dias depois da vitória de Bolsonaro no segundo turno das eleições.

¹⁸² Cf. Reportagem disponível em <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2023/01/19/kataguiru-anuncia-danilo-gentili-como-candidato-do-mbl-a-presidente-em-2026.htm>

¹⁸³ A mitagem é a versão conservadora para a lacração típica de públicos progressistas, em que os interlocutores encerram debates de forma performativa e disruptiva, geralmente com frases de efeito agressivas ou humilhantes.

¹⁸⁴ Sobre a cultura do politicamente correto, cf. Di Carlo e Kamradt (2018); sobre os ideais de masculinidade e autenticidade entre jovens bolsonaristas, cf. Pinheiro-Machado (2019); ainda sobre a juventude bolsonarista, Dieguez (2019).

¹⁸⁵ Refiro-me ao *Como se tornar o pior aluno da escola*, filme em que o personagem de Gentili instrui os alunos a declararem guerra à Escola do diretor que se orgulhava de ter acabado com o bullying na sua instituição. Segundo Gentili, seria o manual politicamente incorreto para se comportar na escola. Por este filme, o humorista foi processado por apologia à pedofilia. Cf. <https://www.adorocinema.com/noticias/filmes/noticia-134485/>

¹⁸⁶ Doug Nas. Professor comunista passa mal com nós. Vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=5bq_vr1wf4c&t=3s

Enquanto caminha pelos corredores da sua faculdade (uma instituição privada da periferia de São Paulo), filma a si mesmo:

To aqui na facu, galera! E é o seguinte, vou expor uma situação que acabou de acontecer comigo na aula do comunista, tinha de ser. Esse professor, a gente tá com ele há 3 semestres e ninguém aprende nada na aula dele, tá ligado?. Aí o que acontece hoje ele passou uma atividade lá e ninguém tava conseguindo fazer. E eu tava trocando ideia com meus parça. Aí, ele sabe que eu sou bolsonarista, parça, ele sabe que eu sou cristão. E ele é comunista. Aí a sala inteira conversando, mano, tipo assim, e ele veio me cutucar porque eu tava conversando. Eu falei: ué, mas a sala inteira tá conversando. Aí se levantou uma mina lá, já mandei tomar naquele lugar, aí o parça dela já veio na mesma bala, eu também já pulei na bala dele também. Eu vou filmar aqui pra mostrar, vou entrar na sala agora. Ele vai ficar doido o comunista. Vou sair bolado, que ele vai chamar o segurança, mas não vai arrumar nada. Vou expor essa situação aqui, ele vai ver. Tá de brincadeira! Isso não pode, não, rapaz! eu pago isso aqui, eu posso. Ó vou expor a situação, se liga. [Doug entra na sala] Ó, a aula é essa aqui, todo mundo aqui ó [filma os colegas], tão a favor dele... ele me expulsou da sala [Ouvem-se lamentos e reclamações, alguém grita 'sai daqui!']. Ó o professor aqui, ó o comunista que me expulsou da sala! [O professor esconde o rosto com as mãos, ele também é negro]. Todo mundo aqui tá a favor dele, isso aqui é denúncia que eu não fiz nada e fui expulso. Isso aqui é denúncia que vai pro advogado, vai pra justiça. Todo mundo tá ciente que ninguém aprende nada nessa aula aqui, aula lixo, olha aqui o comunista. [alguns reclamam, outros riem.] Meu comunistinha preferido, vai pras internet. [O professor se dirige à porta]. Pode chamar a polícia, a segurança, até o Papa, até o Marx, chama os lgbt aí, olha os gayzistas aqui [e aponta a câmera pra um grupo]. Viu? [Ele sai da sala e se apressa] Agora vou embora, vou falar com o Ferreira, vou falar com todo mundo viu, comunista? Ele vai fazer o corre dele, eu vou fazer o meu. [Doug começa a correr] Não vou parar de filmar não, tamo junto galera! [Conforme se aproxima da catraca da Faculdade, o rosto de Doug se distensiona]. Nois é zica, cuzão, tá ligado, ninguém vai arrumar nada com nois, cuzão! Comunista, passou mal! Tô com meu cartãozinho aqui, vou bater... certo! Tranquilo, já sai da facu! Já era! Tá divulgado, comunista passou mal. É isso que nois faz, deus é deus, nois é zica! Rapidão subi la, tava no ponto, nois é zica, não vai baixar a cabeça, não, tá ligado? Comunistão, mano! Me expulsou da sala na crocodilagem. Saiu correndo pra chamar a segurança. Aula lixo - consegui falar alguma coisa? Falou nada. Só um salve aí galera, um vídeo rápido aí pra nois, tamo junto.

A reação dos colegas (nenhuma adesão) enfraquece as acusações que ele faz ao professor, assim como as inconsistências do seu discurso: primeiro disse ter sido expulso por mandar alguns colegas “para aquele lugar”; quando retorna à sala, porém, diz que não fez nada; disse que naquela aula os alunos não faziam nada e muitos conversavam, mas quando ele abre a porta da sala, descobre-se uma turma silenciosa e diversos alunos escrevendo em seus cadernos. No corredor, Doug parecia vocalizar um incômodo geral com o professor - “ninguém aprende nada” -, mas na sala, outra clivagem aparece: “tá todo mundo do lado dele”, “olha os gayzistas aqui”. Doug seria vítima de perseguição política - “ele sabe que eu sou bolsonarista, sabe que eu sou cristão” -, por isso o professor não teria legitimidade para adverti-lo.

Se entre os colegas “gayzistas”, ele não obteve apoio, ao postar o vídeo nas redes, encontrou grande suporte: enquanto a maioria de suas publicações alcança entre quatro ou cinco centenas de visualizações, raramente atingindo os quatro dígitos, o seu “comunista

passa mal com nois” alcançou 348 mil visualizações. Não é possível avaliar a situação escolar em si, faltam dados, mas é possível, analisando a circulação do vídeo, observar como o gesto de Doug foi compreendido: ele traduziu politicamente sua inconformidade às normas disciplinares, dignificando sua transgressão à autoridade docente. É o que vemos na recepção de Bruno Yago, um youtuber anarcocapitalista mineiro, que fez um React¹⁸⁷ ao vídeo de Doug. Em seu vídeo, “Aluno enfrenta professor comunista”, Bruno diz, entre irônico e astucioso, que não vai se posicionar, pois “detesta militância”, prefere fazer comentários bem humorados sobre a performance de Doug, cuja coragem e inspiração elogia. Bruno não esconde a linha político-ideológica de seu canal, mas, para ele, militante é o Outro, ao qual ele dedica a sua irreverência e, nisso, se reconhece em Doug Nas.

Os títulos das performances disruptivas contra “professores comunistas” são um verdadeiro *clickbait*¹⁸⁸. A Brasil Paralelo - a produtora de audiovisual olavista que tomou proporções gigantescas e hoje investe mais em publicidade no youtube do que o próprio governo federal - transformou essa estratégia em uma verdadeira arte¹⁸⁹. Desmascarar um professor comunista, dar “uma invertida” em uma feminista, ou humilhar um “militante” é um meio de acumulação de capital simbólico, eventualmente, monetizável. Rodrigo Nunes¹⁹⁰, analisando o fenômeno dos youtubers de direita, sugeriu analisar o bolsonarismo como um empreendedorismo em si mesmo, como um filão de negócios. Nessa linha, podemos concluir que esse tipo de empreendedorismo político enxerga o desprestígio docente e a crise da forma-escola como oportunidades.

1.2.4 “Professores que se cuidem!”

O ESP perdeu influência no bolsonarismo, mas, de certa forma, seu objetivo se cumpriu. Os vídeos de professores gravados por alunos se tornaram um instrumento da mudança cultural que Nagib considerava o principal objetivo do ESP. O repertório anti-professor militante passou a funcionar como regulação social das aulas, renovando o sentido

¹⁸⁷ Vídeos de reação são aqueles vídeos em que você pode assistir à reação de um youtuber a um segundo vídeo.

¹⁸⁸ Literalmente isca-de-clique ou caça-cliques: estratégia de uso de títulos sensacionalistas para gerar visualização e engajamento aumentando o tráfego e a receita de um canal na internet.

¹⁸⁹ “Desbancar o seu professor de história” ou “Isso seu professor de história não vai te contar!” São exemplos representativos analisados por Nicolazzi (2019).

¹⁹⁰ Pequenos fascismos, grandes negócios. In: Nunes (2022).

de controle social sobre o Estado: algo como uma reorientação individualista do dispositivo participativo. Quando foi formulado por Bia Kicis a versão 2.0 do ESP, naturalmente previa-se autorização para o aluno filmar seu professor, institucionalizando a mudança em curso. Se a participação no conselho escolar era a forma democratizante de controle social sobre a escola do Estado, a vigilância anônima sobre docentes é o sintoma de sua crise.

Nagib com frequência citava as matérias críticas ao ESP, justamente aquelas que mostravam que, mesmo sem ter se tornado lei, ele estava afetando as salas de aula, provocando perseguição, autocensura e medo entre os professores. Para o jurista, eram provas de que o movimento estava no caminho certo¹⁹¹.

Apesar de desonestas e tendenciosas, essas reportagens comprovam que os *mecanismos de coerção social colocados em movimento pelo ESP* já estavam funcionando em outubro de 2018, quando Bolsonaro foi eleito. Ao lê-las vocês entenderão por que, em novembro de 2018, José Dirceu declarou a uma plateia de petistas em uma pizzaria de BH que “a pior ameaça que nós vamos viver é o Escola sem Partido”. Esfreguem nessas reportagens o focinho de todo direitoista imbecil ou picareta que coloca em dúvida a eficácia do ESP.¹⁹² [Grifo meu].

José Dirceu de fato disse isso durante o evento de lançamento de sua biografia, em Minas Gerais¹⁹³. Declaração que Nagib passaria a usar orgulhosamente como plano de fundo de sua página no facebook e também como argumento enquanto tentava em vão fazer sua posição avançar dentro do governo Bolsonaro:

Nagib: A militância estava acuada, com medo da reação dos bolsonaristas dentro das salas de aula, dos filhos dos bolsonaristas. Por isso é que ele viu. Ele tinha informação. O Zé Dirceu sabe tudo que acontece no quintal do PT, que são os sindicatos. E os professores estavam apavorados¹⁹⁴

Quando Fernando Penna, debatendo com Nagib, argumentava que o site incentivava a violência e a caricatura, Nagib desconversava e pedia foco no PL¹⁹⁵, mas os efeitos aparentemente colaterais da campanha, intimidações e difamações nas redes, revelaram-se o

¹⁹¹ As reportagens citadas são: Escola sem Partido promove censura e controle social nas instituições de ensino (Brasil de Fato, 2018); Mesmo sem lei, Escola sem Partio se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aulas (Fagundez, 2018); Escola sem Partido caça bruxas nas salas de aula (DIP, 2016); Do medo à autocensura: sintomas evidenciam que Escola Sem Partido se fez lei (Freitas, 2019).

¹⁹² Nagib (2021).

¹⁹³ Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9Sc0Np8PtMo>

¹⁹⁴ Nagib (2022).

¹⁹⁵ Sala Debate Oficial (2016).

mais importante do ponto de vista do jogo da hegemonia. Este foi o post da conta oficial do ESP no twitter após a derradeira derrota judicial no STF:

Ao declarar a inconstitucionalidade de leis que proíbem ideologia de gênero no ensino fundamental, STF pode acabar levando pais a fazer justiça com as próprias mãos para defender a integridade psíquica e moral de seus filhos e o direito sagrado de educá-los. *Professores que se cuidem.*¹⁹⁶ [Grifo meu].

Encorajamento (pouco) sutil e autorização moral de quem fala não propriamente a linguagem do direito positivo, mas antes a dos direitos naturais; o tweet teria um ar de ameaça, se algo como uma ameaça retroativa fosse possível. De que importam os tribunais quando está em jogo um direito sagrado? Ou, no jargão bolsonarista, “supremo é o Povo”, as minorias devem se curvar. Se o Supremo não sabe o que é justo, os pais o sabem. Se sua consciência moral transcende o STF, que dizer da autoridade da comunidade escolar? Vaggione argumenta que a objeção de consciência tem sido mobilizada pelo ativismo cristão de modo a fragilizar o sistema de direitos. Enquanto a objeção de consciência do pacifista que se nega a ir à guerra não prejudica direito alheio algum, na objeção de consciência contra direitos sexuais e afins, afirma-se um direito moral contra direitos já reconhecidos de outros grupos¹⁹⁷. É uma autorização dessa natureza que está em jogo aqui. O cidadão de bem lamenta a crise de autoridade, mas valoriza antes a ordem do que a lei ou a instituição, sobretudo quando a ordem lhe reconhece as devidas prerrogativas, a liberdade de agir segundo sua consciência: seja a liberdade religiosa do padre Paulo Ricardo, seja a liberdade politicamente incorreta de *mitar* contra os professores, seja a liberdade de intimidá-los para colocar as coisas (e eles) em seu devido lugar.

1.3 Entre Paulo Nosferatu Freire e o freireanismo diluído

O cidadão de bem aumenta a pressão sobre o pacto educativo e alimenta sua crise, mas, verdade seja dita, ele não a inventa. Se por um lado, o discurso sobre a crise da escola pública foi banalizado pela grande imprensa, por outro, é preciso não subestimar as numerosas experiências de privação de direitos que os sujeitos ali vivenciam. E o bolsonarismo, que tantas vezes promoveu ataques arbitrários às instituições escolares, também se alimenta das decepções da nossa democratização escolar.

¹⁹⁶ Disponível em <https://twitter.com/escolasempartid/status/1254168786699255812>

¹⁹⁷ A este respeito, cf. Vaggione (2018).

As decepções não seriam tão grandes se não fossem precedidas por grandes expectativas. E, de fato, a educação escolar como valor tem sido objeto de crescente adesão das famílias populares no Brasil. Se até a década de 90, o projeto educacional dos filhos dessas famílias era no mínimo cercado de incertezas, hoje, elas cada vez mais se organizam para (tentar) lhes assegurar um projeto escolar de longo curso¹⁹⁸. As estratégias de aproximação da vida escolar dos filhos não são mais exclusividade das classes médias¹⁹⁹. A expansão da educação escolar como valor cidadão e subjetivo tem um efeito nada óbvio sobre o crescimento dos seus processos conflituosos. A família atenta à vida escolar dos filhos, sempre celebrada como um grande trunfo para o sucesso escolar, nem sempre frequenta a escola segundo a medida e os modos que os educadores julgam adequado. Isso faz da sua crescente valorização um trunfo ambivalente, principalmente quando as promessas escolares se frustram. Esta é uma linha interpretativa útil para lidar com o aumento ou a intensificação de protestos de famílias no cotidiano das escolas, mas também poderia lançar luz sobre movimentos como as ocupações de estudantes secundaristas, cujo engajamento também expressava de modo conflituoso a valorização da escola.

Quando comecei a pesquisa de campo, em busca de boas histórias, não discriminei entre as redes de ensino (federal, municipal ou estadual), tampouco excluí os colégios técnicos ou particulares. Aos poucos, no entanto, foram se acumulando razões para privilegiar escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. Em primeiro lugar, é do município a responsabilidade pela educação infantil, nível de ensino em que os pais e, sobretudo, as mães são muito mais presentes na vida escolar dos filhos. Em segundo lugar, é nas creches que as crianças têm geralmente os primeiros contatos com a diversidade de arranjos familiares e outras moralidades; e os pais, por sua vez, veem sua influência sobre os filhos relativizada. As aulas de sociologia ou filosofia do ensino médio talvez não tenham tanto potencial polêmico quanto as brincadeiras da educação infantil. Em terceiro lugar - e esta foi a razão decisiva -, descobri que, na rede municipal, Paulo Freire era uma referência viva entre os professores. Tendo trabalhado muitos anos na rede estadual e federal, eu não poderia imaginá-lo. Quando confessei minha surpresa para a professora Lia²⁰⁰, amiga com quem trabalhei alguns anos numa escola do Estado, ela confirmou e reforçou minhas impressões:

¹⁹⁸ Essa tese é defendida por Marcelo Burgos (2020, 2019).

¹⁹⁹ Alves, Batista e Carvalho (2013).

²⁰⁰ Lia é o nome fictício de uma das protagonistas do caso que será analisado no capítulo 3. Todos os nomes de pessoas, escolas, logradouros são fictícios nesta tese, a fim de garantir a segurança de sujeitos que continuam situados em contextos conflituosos.

É assim mesmo, a antiga diretora, por exemplo, fazia todo mundo estudar Paulo Freire, mas não era uma coisa dela, a rede municipal é uma escola super freireana, *por causa dos seus educadores*. É uma maturidade, um acúmulo de conhecimentos que se formou ali dentro da própria rede, sabe? [Grifo meu].

A resposta avivava em minha memória as manifestações massivas realizadas em 15 março de 2015 pelo impeachment da presidenta Dilma, que estão entre as maiores da história do país²⁰¹. Naquele dia, em Brasília, em meio à multidão, um grupo de manifestantes ganhou atenção da imprensa por carregar uma faixa amarela em que se lia: “Basta de Paulo Freire: chega de doutrinação marxista nas Escolas!”. Pela primeira vez, eu via Freire identificado como antagonista de um protesto pelo direito à educação. Como descobriria posteriormente, para o ESP, ele era a mente por trás de uma estratégia de hegemonia, do marxismo cultural e da ideologia de gênero, era *Paulo Nosferatu Freire*²⁰². A imagem revela o humor satírico e polemista de Nagib, mas também, posta no contexto da campanha do ESP, resume bem a representação conspiratória de militantes disfarçados de professores. Se uma caricatura como esta bastava para levar o pânico a muitas escolas, o que se poderia esperar então do encontro dos cidadãos de bem com os educadores freireanos realmente existentes? A rota de colisão era a mais provável, no entanto, a passagem do repertório digital da nova direita ao cotidiano escolar, passaria necessariamente por muitas mediações, sobre as quais decidi ajustar o foco da pesquisa de campo. Por isso, a “rede super freireana” determinou o primeiro recorte no corpus de entrevistas.

O *freireanismo* pode ser compreendido como um discurso que atravessa uma rede de práticas que vão da educação popular em movimentos sociais à educação formal em instituições escolares, da pesquisa universitária à formação política em partidos, chegando mesmo a políticas públicas transversais. Uma ampla rede que não se restringe ao Brasil. Por isso tudo, o freireanismo só pode ser uma identificação coletiva difusa. Tentarei compreendê-lo como discurso que suporta/posiciona os sujeitos escolares da rede municipal paulistana perante os conflitos escolares. A grande maioria dos profissionais entrevistados reconhecem a própria rede como um legado freireano, posição que Rita²⁰³, hoje diretora da educação infantil,

²⁰¹ Naquele teria se realizado na av. Paulista a maior manifestação da história do país desde as Diretas Já. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/03/1603271-paulista-reune-maior-ato-politico-desde-as-diretas-ja-diz-datafolha.shtml>

²⁰² Cf. anexo 8. Na verdade, “Conde Gramsci” é o protagonista da charge postada por Nagib em seu facebook; e “Paulo Nosferatu Freire” é referido apenas como um auxiliar, mas ambos simbolizam a mesma função: hegemonia cultural da esquerda.

²⁰³ Rita é uma das protagonistas do caso analisado no capítulo seguinte, ocasião em que a apresentarei adequadamente.

mas atuante na rede como professora de história desde o começo dos anos 90, representa bem. Perguntei-lhe o que sobrevive de propriamente freireano na rede, ao que ela respondeu:

Eu penso que essa força, essa sua percepção, é porque o Paulo Freire e a Erundina estruturaram uma rede com um pensamento e com princípios que garantem uma continuidade, tipo assim, os conselhos de escolas, os regimentos escolares, o plano de carreira dos profissionais da educação... É um patrimônio a ser defendido. E as nossas últimas greves foram pra defender essas coisas que a gente tá perdendo... E tem mais, é uma rede que preserva esse conhecimento, que forma quadros na educação, isso é um patrimônio também, e eu sou parte dele. Isso é um patrimônio que não é só do Freire, porque o Freire e a Erundina são produtos de um processo que a gente viveu historicamente com o Brasil, que foi o processo de redemocratização, né? E tudo isso produziu consenso, sínteses sociais, que vai dar, graças, né, na rede municipal, a um Paulo Freire, secretário de educação, mas, nacionalmente, deu em uma constituinte, em uma Constituição, em legislações avançadas que garantem direitos, uma rede pública municipal que tá mais perto do povo. E o que é avançado na rede pública? É ser pública, né? É garantir direito à educação, que foi, se você considera, foi o setor que, ousadamente, o Brasil foi na contramão do mundo, quando o neoliberalismo já avançava, Estado mínimo no mundo todo, o Brasil disse: "Vamos universalizar. A gente vê como arruma dinheiro, mas vamos universalizar". Então, quer dizer, então tem tudo isso, né?

Para Rita, Freire não é a estátua de um ídolo ou uma simbologia vazia. Ele é a síntese de um processo histórico democratizante que vai da luta contra a ditadura e se estende na resistência ao neoliberalismo. A rede pública é vista como uma força, ousadia e conquista do povo brasileiro. O legado continuaria vivo na transmissão e atualização dos saberes e valores da rede, ligando Freire e Rita a um projeto de sociedade.

O freireanismo representa a si mesmo como projeto de democratização da escola e da sociedade. Não o questiono, mas me interessa analisar as diferentes formas assumidas dentro desse consenso, sem lançar todas as contradições para o outro lado da fronteira. Isto é possível se considerarmos que o freireanismo também se confunde, decerto a contragosto, com os aspectos ambíguos e paradoxais dessa democratização da sociedade somada à sua neoliberalização. Para identificá-los, meu primeiro passo, na seção seguinte, será retomar algumas ideias de Freire sobre o encontro entre educação popular e educação formal; em seguida, dedico uma seção para a análise das transformações históricas que mudaram o horizonte no qual o autor pensava e trabalhava; por fim, na última seção deste capítulo, apresento o método com que adentrei ao campo, organizei o corpus e analisei os achados que exponho nos capítulos seguintes.

1.3.1 Autoritarismos pedagógicos e a Educação Pública Popular

Paulo Freire ganhou notoriedade nos anos 60 ao conduzir, junto à secretaria de extensão da Universidade de Recife, uma experiência de alfabetização na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte. Informado de que trezentos jovens e adultos haviam sido alfabetizados em 40 horas, o presidente João Goulart o convidou para conceber e liderar um programa

nacional de alfabetização que seria implementado como parte das reformas de base, agenda que já vinha polarizando a opinião pública. Freire projetou alfabetizar 1,8 milhão de pessoas já em 1964 por meio de 60 mil círculos de leitura. Num país em que o direito político à participação eleitoral era restrito às pessoas alfabetizadas, sua projeção era uma grande ameaça a diversas oligarquias regionais: em cidades como Recife e Sergipe, por exemplo, o colégio eleitoral praticamente dobraria subitamente²⁰⁴. Em 14 de Abril de 1964, duas semanas depois do Golpe Militar, o programa de alfabetização freireano foi extinto, o educador foi preso e interrogado por 70 dias. O inquérito militar concluiria que seu método era subversivo e comunizante, endossando a opinião de seus detratores na imprensa²⁰⁵. A obra de Freire só se aproximaria do marxismo nos anos de exílio, com a publicação de *Pedagogia do Oprimido*²⁰⁶, todavia, antes disso, já defendia que a *forma* da educação podia reproduzir ou enfraquecer o autoritarismo e as desigualdades políticas. A escola pública de então, com altíssimos índices de reprovação e evasão, sem dúvida contribuía para a reprodução do pacto oligárquico. Sob os militares, a massificação da alfabetização e do sistema escolar seriam aceleradas, mas também promoveriam um civismo *autoritário e tecnocrático* sob os auspícios da doutrina de segurança nacional²⁰⁷. O encontro entre a educação popular e o estado permaneceria adiado.

Durante a ditadura civil-militar, o rápido crescimento das periferias das grandes capitais foi alimentado pelos fluxos migratórios estimulados pelo crescimento da demanda por mão de obra operária e pelas violências na expansão da fronteira agrícola. Essas famílias de imigrantes, organizadas em torno do que Gabriel Feltran chamou de *projeto do trabalhador*²⁰⁸, protagonizariam episódios importantes da luta pela democratização escolar. Carentes de asfalto, linhas de ônibus e telefone, esgoto, os vizinhos, organizados em associações de bairros e comunidades eclesiais de base, logo identificavam a falta de creches e escolas na periferia como um dos seus problemas prioritários. O projeto do trabalhador se expressava

²⁰⁴ Em 1960, 40% da população adulta era analfabeta. Haddad, Sergio. Analfabetismo: o que há de novo? Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/08/opiniaio/10.html>

²⁰⁵ Haddad, S. (2019).

²⁰⁶ Antes do marxismo, o Paulo Freire foi marcado pelo personalismo cristão (Klenk, 2014), o nacional-desenvolvimentismo isebiano (Ortiz, 2010) e fortes referências na Escola Nova, revigoradas numa espécie de escolanovismo popular (Saviani, 2018). Segundo Beisegel (1987), nessa fase do pensamento freireano, uma visão otimista sobre as potencialidades do capitalismo convivia com a crítica ao autoritarismo das elites brasileiras, à inadequação das instituições acessíveis aos pobres e a defesa das novas perspectivas de emancipação popular.

²⁰⁷ Cunha, L. A. (2014).

²⁰⁸ Projeto composto por uma expectativa de mobilidade social ascendente em torno do trabalho fabril, da autoconstrução da moradia, da teologia católica e da participação em movimentos sociais. Cf. Feltran (2011).

também, aprendemos lendo Marília Sposito, uma demanda educativa e uma necessidade de saber, um esforço de reapropriação do espaço-tempo inóspito da nova realidade urbana²⁰⁹. Analisando o Movimento de Educação da Zona Leste de São Paulo, no período dos anos 80, ela converge com uma série de pesquisas sobre periferia do período, mostrando como o associativismo daqueles sujeitos, ao contestar suas experiências de privação e subordinação, politizava as relações cotidianas, redefinindo o limites entre público e privado e, portanto, redimensionando o sentido da cidadania²¹⁰. Uma vez conquistada a escola ou a creche para o território, a luta não se encerrava, pois era preciso enfrentar o autoritarismo escolar em suas múltiplas formas: dominação burocrática, patrimonial, corporativa. A nova escola do bairro frequentemente repunha o vínculo hierárquico do estado e negava a experiência associativa dos sujeitos, vista com maus olhos por diretores e professores²¹¹. A escola pela qual lutaram não era a escola que recebiam. Foram movidos por uma ilusão, mas, apesar de tudo, uma *ilusão fecunda*, já que a luta por si só forjara um processo educativo que, desvelando o funcionamento do estado, convertia-se em embrião de possíveis transformações sociais no sentido da autodeterminação coletiva.

As raízes do autoritarismo com que essas famílias populares se chocavam no cotidiano escolar podem ser procuradas nas concepções tecnocráticas e cívicas herdada dos militares²¹², mas isso não explicaria tudo. Antes dos militares, mesmo no interior do pensamento escolanovista, a desconfiança pedagógica em relação à família e ao meio social como um todo era forte. A família era vista como mera auxiliar do Estado educador e sua aproximação era valorizada apenas como meio de difusão dos ideais educativos e higienistas escolares²¹³. É preciso não perder de vista as matrizes do autoritarismo pedagógico presentes na própria forma escolar moderna. A pedagogia moderna, ao fazer do ato educativo uma expertise, fundamenta um pacto entre adultos que se efetiva na *aliança assimétrica entre família e*

²⁰⁹ Sposito (1993).

²¹⁰ A análise desses movimentos periféricos como portadores de uma nova noção de cidadania pode ser encontrada em vários trabalhos do período. cf. Dagnino (1994).

²¹¹ “A experiência histórica demonstra que um movimento de expansão das oportunidades escolares encontra no interior da burocracia escolar, e da própria rede, pontos fortes de resistência porque ele é, antes de mais nada, destruturador de uma certa ordenação das rotinas administrativas e pedagógicas” Sposito (1993, p. 275).

²¹² Com efeito, a ditadura civil-militar, por meio da LDB de 71, instaura as associações de pais e mestres (APMs) como instâncias obrigatórias de função auxiliar na manutenção dos prédios e arrecadação de fundos. Um dispositivo de controle e participação tutelada em que a associação é uma obrigação, não um direito. A este respeito, cf. Sposito (1993).

²¹³ Cf. Cunha, M. V. (1997).

escola. Segundo Narodowski e Arias²¹⁴, sua legitimidade supõe o *monopólio do saber* educativo pela escola, o que garantiria, no caso de conflito entre as partes, que este fosse dirimido sempre a favor dos educadores. Estes desempenham o papel do adulto que sabe; enquanto os pais, os adultos que colaboram. Dessa perspectiva, a escolarização só é possível se a família acata a demarcação da norma escolar sobre a cultura. A escola como espaço disciplinarizado, apartando a infância do meio social, torna possível a identificação e correção dos desvios do sujeito: do aluno e, por extensão, de sua família - “a pedagogia moderna infantiliza tudo o que toca”²¹⁵. Ao identificar o mau aluno, identifica também os pais irresponsáveis, a família desestruturada e, até mesmo, a classe perigosa²¹⁶.

Mas quando o Partido dos Trabalhadores assumiu a prefeitura da maior capital do país em 1989, as condições para a reversão dos traços autoritários da pedagogia dominante pareciam promissoras. A eleição de Luiza Erundina, uma assistente social paraibana, cujo mandato como vereadora tinha sido um importante articulador do Movimento Unificado de Favelas de São Paulo²¹⁷, ampliava canais de representação popular dentro do Estado. E Paulo Freire, à frente da secretaria da educação, poderia enfim enfrentar o desafio de levar sua pedagogia do oprimido aos bancos escolares. Para dizer sem meias palavras, o que estava está em jogo na pedagogia freireana é a criação de poder popular e a subversão de estruturas de poder²¹⁸, um objetivo que, como o educador sabia, não seria transposto facilmente para o interior do estado.

Se durante o período ditatorial as práticas de educação popular se desenvolveram fora do estado, em movimentos de base²¹⁹, rejeitando ou suspeitando das possibilidades emancipatórias da escola²²⁰, com a perspectiva da reabertura política uma inflexão tática e

²¹⁴ Narodowsky e Arias (2019)

²¹⁵ Narodowski (1995, p. 62).

²¹⁶ A escola obrigatória, num mesmo gesto, relativiza a autoridade patriarcal e administra o social (e seus riscos) por meio da gestão da infância (Donzelot, 1980). Não por acaso as resistências à implementação da escola obrigatória ao redor do mundo foram muitas, especialmente contra a dissolução de meios educativos autônomos da classe trabalhadora organizada. Para uma análise desse processo na Espanha, cf. Varela; Alvarez-Uria (1992).

²¹⁷ cf. Feltran (2007).

²¹⁸ Cf. Freire, Gadotti e Guimarães (1995, p. 68).

²¹⁹ Além dos centros eclesiais de base, os centros de educação popular, muitos dos quais se tornariam ONGs importantes (como o Instituto Polis) promoviam o método Paulo Freire.

²²⁰ Um bom exemplo nesse sentido é a publicação de “Cuidado, Escola!” pelo Instituto de Ação Cultural (IDAC), fundado por Freire em 1971, em Genebra. O livro, que aparentemente nunca foi publicado na Suíça, foi traduzido e publicado pela primeira vez no Brasil em 1980 e reeditado pelo menos vinte vezes até 2003. O livro é apresentado por Freire e por Carlos Brandão, importante nome da educação popular. Na capa, há uma placa de

novas ferramentas analíticas se tornam possíveis e até necessárias. Segundo Semeraro²²¹, houve uma transição de paradigma na educação popular desse período: o conceito *libertação*, seu antigo centro, aos poucos perde espaço para a categoria *hegemonia*. A questão que se colocava era como transformar o sistema por dentro? Freire se pergunta diretamente.

É possível fazer educação popular na rede pública? Ou, pelo contrário, agora afirmando: a educação popular se pode realizar apenas no espaço da informalidade, na prática político-pedagógica fora da escola, no interior dos movimentos populares.²²²

Ele sustenta que “a prática educativa, não podendo tudo, ainda assim pode alguma coisa”. A perspectiva de construção de uma *educação pública popular*, como Freire nomeará sua proposta à frente da secretaria paulistana, impunha ressalvas. Começemos pelo que ela não pode.

O pretendido encontro entre a Sociedade civil e o Estado como caminho para o socialismo, passa pela democratização do estado. Cremos que não é a escola que transformará a sociedade, mas terá um papel no conjunto das forças que a estão transformando, como o partido, o sindicato, na crítica à ordem capitalista existente e na formação da consciência socialista²²³

Nesse texto oficial dirigido aos professores da rede, em que a palavra socialismo figura destemida, a transformação da educação pública em Educação Popular depende das lutas por hegemonia em direção a uma nova sociedade fora da escola, isto é, dos avanços na guerra de posição travada na sociedade civil, da capacidade dos movimentos populares contra-hegemônicos sitiarem o aparelho de Estado e reinventarem o poder²²⁴. Por dentro ou por fora

trânsito com a figura estilizada de duas crianças indo para a escola com um sinal de proibição por cima. O subtítulo é desigualdade, domesticação e algumas saídas. O livro é apresentado como análise do sistema pedagógico dominante na sociedade capitalista, partindo de um modelo reprodutivista para explicar o fracasso e a evasão observadas na realidade europeia. A visão crítica da escola cedo marcou a produção freireana, que se desenvolve orientada à educação de jovens e adultos em contextos informais. A pedagogia do oprimido por exemplo menciona a palavra escola apenas 6 vezes, todas em sentido negativo. A este respeito cf. Ronai Rocha (2020).

²²¹ Semeraro (2007).

²²² Freire (2019, p 47) .

²²³ Ibidem (p. 62).

²²⁴ Nesse livro-diálogo do meio dos anos 80, Freire afirma que, num processo revolucionário, as classes populares reinventam o poder ou terminam por traí-la, aburguesando-se. Gadotti indaga se ele concorda que “Esse cimento [seria] criado pela sociedade civil, que hoje nós chamamos de movimentos populares[...]. Essa reinvenção do poder corresponderia à ‘sociedade regulada’ de Gramsci, em que os movimentos populares exerceriam o controle sobre o poder do estado e garantiriam uma forma de exercício do poder diferente da burguesia?” (Freire, Gadotti, Guimarães, 1995, p. 68). Ao que Freire responde: “Eu acho o caminho gramsciano fascinante. É nessa perspectiva que me coloco. No fundo tudo tem a ver com o papel do intelectual[...] o papel do intelectual revolucionário não é colocar na cabeça da classe trabalhadora, que também é intelectual, os conteúdos da teoria revolucionária, mas de, aprendendo com ela, ensinar a ela” (Ibid). A influência gramsciana não é uma peculiaridade freireana à época: “Gramsci é o autor que mais contribuiu para as análises e as

do Estado, um mesmo alvo. Gadotti interpreta o pensamento de Freire nessa direção:

[...] Nas últimas décadas, experimenta-se o retorno da educação Popular ao Estado, por conta dos regimes democráticos, mas ela, "estrategicamente", ficou também com um pé fora do Estado [e cita um texto de Freire]: "o problema que se põe àqueles que, mesmo em diferentes níveis, se comprometem com o processo de libertação, enquanto educadores, dentro do sistema escolar ou fora dele, de qualquer maneira dentro da sociedade (estrategicamente fora do sistema; mas taticamente dentro dele) é saber o que fazer, como, quando, com que, para que, contra que e em favor de que"²²⁵.

A interpretação esclarece mais as perspectivas freireanas sobre a redemocratização brasileira do que a década passada (contexto em que Gadotti escreve). Dentro da escola se realizaria um movimento tático convergente com a estratégia de transformação que ocorre fora da escola, dirigida por um projeto socialista de criação do poder popular²²⁶. A sobredeterminação política do pedagógico não é determinista, de modo que, numa conjuntura favorável às lutas sociais, a escola pode dar sua contribuição à reinvenção do poder, sobredeterminando pedagogicamente o processo político.

É o que se pode depreender de palestra dada por Freire na faculdade de educação da USP, posterior a sua passagem pela secretaria da educação.

A questão colocada não é a de um educador que se insira como um estímulo à tomada do poder, mas a da tomada do poder que se prolongue na reinvenção do poder tomado, o que vale dizer que essa educação tem a ver com uma compreensão diferente do desenvolvimento, que implica uma participação, cada vez maior, crítica, efetiva dos grupos populares²²⁷.

Situada neste devido contexto teórico e estratégico, o uso freireano da palavra participação, hoje tão desgastada, ressignifica-se e parece afastada de nós por uma era geológica. Retomando o documento Construindo a Educação Pública Popular, lemos:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. [...] centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la, a escola é também um espaço de organização política das classes populares. A

dinâmicas das lutas e dos movimentos populares urbanos na América Latina nos anos 1970 e 1980" (Gohn, 2017, p. 188).

²²⁵ Gadotti (2014).

²²⁶ Rufo (2018) notou a oscilação entre os termos socialismo e sociedade democrática nos textos de Freire à época. Nisso ele não estava sozinho. Como mostrou Secco, nas resoluções do PT ao longo dos anos 80, as formulações sobre a estratégia socialista compartilhavam essa vagueza.

²²⁷ Freire (2019, p. 40).

escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência²²⁸.

Esse trecho, bastante lembrado nas minhas entrevistas com educadores, projeta transformações ambiciosas. Estamos bem longe do monopólio escolar do saber: o critério da composição curricular são os interesses populares de autoemancipação da classe social. A assimetria da aliança com as famílias populares é relativizada ou mesmo negada: o povo não vai à escola apenas para colaborar e muito menos para ser punido. Nessas condições, a escola seria não apenas um espaço estatal, mas um espaço público entre iguais, ampliando a experiência cidadã. A ilusão fecunda dos sujeitos populares que Sposito nos apresenta se reconciliaria com o sonho freireano de escola.

Para dar consequência a este objetivo, Freire, como secretário, mudou algumas estruturas administrativas hierárquicas que tutelavam a participação das comunidades e movimentos populares²²⁹, buscando na gestão do estado os meios de democratização do poder que sempre foi o pressuposto ético-político de toda a sua pedagogia²³⁰. É ele que, nas mais diversas questões escolares, orienta a mesma recusa: não há questão pedagógica pura.

Essa escola que expulsa alunos (e isto tem sido chamado de *evasão* escolar), que reproduz as marcas de autoritarismo deste país nas relações dos educadores com os alunos, que têm bloqueado a entrada dos pais e da comunidade na escola, não tem uma ‘cara’ de que se possa gostar e manter.²³¹

Se Freire se recusa a falar em evasão escolar, é porque

De um lado, [ela] é a incapacidade que o sistema tem de atender a demanda social; do outro, é excesso de capacidade de classe. No fundo o fracasso da escola é o êxito de uma concepção retrógrada de classe social, porque evidentemente, uma classe social dominante hegemônica, lúcida, não poderia satisfazer tamanha malvadez que termina por obstaculizar o progresso do país.²³²

²²⁸ Freire (2019, p. 64-5).

²²⁹ “Como Secretário de Educação Paulo Freire não impôs suas ideias pedagógicas. Sabia que educação não se faz por decreto. É preciso consensos, alianças, para que uma política educacional se torne hegemônica. Ele deu cursos para merendeiras, vigias, pais de alunos e trabalhadores(as) em educação. Ele fez parcerias com associações e movimentos sociais, universidades públicas e privadas. E mais, criou uma equipe na Secretaria para atender aquelas associações e movimentos sociais e populares que não dispunham de condições estruturais para fazer convênios com a Prefeitura Municipal de São Paulo. Qualificou juridicamente movimentos que antes não tinham a documentação exigida pela Prefeitura. Paulo Freire sabia que a Educação Popular como política pública seria um processo longo e que precisava fortalecer as entidades que a praticavam para que elas não fossem cooptadas pelo poder público e pudessem manter sua autonomia ao conveniar-se com a Prefeitura. Mas não abria mão dessa dialética entre poder público e poder popular.” (Gadotti, 2016, p. 1).

²³⁰ Streck (2013).

²³¹ Freire (2019, p. 208).

²³² Freire (2019, p. 226).

A aparente disfunção pedagógica manifesta a dominação classista: o mesmo elitismo que desprestigia os saberes populares, produz a evasão escolar. Se mudarmos a questão, passando ao problema da violência e do vandalismo nas escolas periféricas, Freire enxerga fenômeno análogo.

se a escola conseguir criar condições propícias ...para que ela se abra à comunidade e a comunidade a tome como sua, se assuma na própria escola, ela passa a ser um pedaço da comunidade, então ela é defendida... transformar-se em centro da vida da sociedade local, em que haja festas de casamento e outras.²³³

A fonte do problema, mais uma vez, é o caráter alienante da escola que, avessa à cultura popular, impede a comunidade de nela se reconhecer, criando ali sentimentos de pertencimento²³⁴, faceta cultural da escola como obstáculo à autodeterminação dos sujeitos.

Esta leitura, que aguça a sensibilidade pedagógica contra as discriminações simbólicas, ainda é muito visível entre os freireanos. Nela permanece em jogo o princípio freireano da politicidade inerente da educação. Este implica que a relação pedagógica é uma forma social cujo sentido é determinado pela sua posição relativa à forma social dominante, mas também - e isso se perde de vista mais facilmente - sua posição relativa no estado das lutas sociais que exorbitam a escola e de cujo sucesso depende o alcance das pretensões transformadoras do educador. Entretanto, a intencionalidade pedagógica dirigida por uma estratégia orientada para a emancipação de classe, que Freire gostaria de ver, e Nagib parece ver em toda parte, não é tão fácil de achar.

1.3.2 Confluência perversa, derivas da participação e tempo de incertezas

Parece-me que as transformações sócio-históricas que explicam parte dos deslocamentos pedagógicos atuais do freireanismo também lançam luz sobre as novas

²³³ Freire (2019, p. 183).

²³⁴ Isso não era propriamente uma singularidade freireana. Fazendo um balanço das iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil a partir dos anos 80, Gonçalves e Sposito (2002) mostram que o amplo consenso sobre a necessidade de democratizar a sociedade, tanto na opinião pública quanto na academia, interferiram bastante no tipo de resposta oferecida pelo Poder Público. A questão da violência era vinculada à gestão interna da escola e à sua abertura para a comunidade para diversos usos. No entanto, teria prevalecido, tanto no âmbito municipal como no estadual, uma forte ênfase nas medidas de segurança: rondas escolares, zeladorias, instalação de alarmes, provavelmente por pressão das próprias unidades escolares sobre o Poder Público. Esse deslocamento de ênfase viria a se consolidar conforme a oferta escolar se expandisse concomitantemente à consolidação neoliberal na economia e do crime organizado nas periferias.

experiências de pertencimento, fracasso e violência vividos na escola. Dentre elas, sublinharia três, todas interdependentes. A primeira é a transformação do significado do projeto democrático participativista em meio à hegemonia neoliberal. A segunda, já analisada, é o advento do lulismo como marco de uma guinada no projeto histórico do Partido dos Trabalhadores. Por fim, as transformações da cultura escolar e particularmente das identidades docentes ao longo desse processo.

Pois bem, a aposta mais ampla de que a democratização do estado começaria pela participação da sociedade civil na vida pública era compartilhado pelo vasto campo de oposição ao Estado autoritário, toda uma geração de intelectuais (além dos gramscianos, habermasianos, arendtianos e outros), políticos, militantes, setores da imprensa e movimentos sociais. A constituição de 88 é em boa medida a institucionalização desse consenso. A agenda de pesquisas das ciências sociais, que até os anos 80 dedicara grande atenção aos movimentos sociais de base, migrou junto com eles ao longo dos anos 90 para dentro do estado, gerando uma grande produção sobre Conselhos, ONGS e canais participativos²³⁵. Anos depois, fazendo um balanço sobre o esgotamento dessa agenda, Lavallo diz o seguinte:

[...] a participação, que nos anos 1960 a 1980 condensava a crítica dos atores sociais e de parte da academia perante os déficits de inclusão das instituições políticas e do crescimento econômico, bem como exprimia um reclamo de autodeterminação efetiva em face de partidos e intermediários políticos vários, tornou-se progressivamente, nos anos da pós-transição, parte da linguagem jurídica do Estado e atingiu patamares de institucionalização ímpares não apenas na história do país, mas em outras democracias. A participação, é claro, não perdeu seu registro simbólico original, mas adquiriu novo registro dominante.²³⁶

Esse diagnóstico indica que não seria mais possível postular as conexões normativas entre participação e democratização da mesma forma. Por isso, Lavallo sugere que as pesquisas recentes sobre o tema passaram a mover-se num *cenário pós-participativo*²³⁷.

Seguindo Feltran²³⁸, poderíamos identificar três deslocamentos estruturais nesse processo: a sociedade civil organizada se profissionaliza e se torna menos reivindicativa (ascensão do discurso do Terceiro Setor); os partidos de esquerda, posicionando-se no estado, instrumentalizam as associações de base e as subordinam à sua própria dinâmica; as

²³⁵ O processo chegou a ser retratado como crise da análise dos movimentos sociais. A este respeito, cf. Scherer-Warren e Luchmann (2004).

²³⁶ Lavallo (2011, p. 13).

²³⁷ Apesar disso, muitos trabalhos críticos dos limites da participação, atentos, por exemplo, ao baixo impacto de conselhos meramente consultivos ou executivos, tentam explorar caminhos para revalorizá-la. No campo da educação, os textos de Elie Ghanem (2004) podem ser lidos nesse sentido.

²³⁸ Feltran (2011).

associações são convertidas em dispositivos de gestão do social. Na fórmula de Dagnino, o projeto participativo democratizante e o projeto neoliberal entraram numa *confluência perversa*, sob hegemonia do segundo, levando o primeiro a uma crise discursiva. A defesa de uma sociedade civil ativa e propositiva avançou combinada à rejeição do universalismo como horizonte de ampliação da cidadania, enquanto a integração social via consumo e políticas focalistas se espraivavam.

O Partido dos Trabalhadores fez parte desse processo. Suas concepções sobre participação²³⁹ migraram de uma visão conselhistas do poder popular no governo nos anos 80 para uma visão fiscalizadora e consultiva ao longo dos anos 90.

Gradualmente, e à medida que o partido acumula experiências administrativas em diferentes níveis de governo, a participação deixa de estar associada à transformação social radical e passa a estar cada vez mais associada ao vocabulário da gestão transparente de políticas públicas, da sua elaboração ao seu controle e fiscalização de desvios exercidos por aqueles que estão ocupando os espaços de poder no Estado²⁴⁰

Por fim, é preciso mencionar o impacto da reestruturação produtiva iniciada nos anos 90 sobre a organização das lutas dos trabalhadores. A abertura dos mercados gerou forte desindustrialização econômica, elevando as taxas de desemprego e reduzindo os níveis de assalariamento. Seu impacto sobre a estrutura de classes afetou diretamente a representatividade da classe operária que estava na base do projeto petista no mundo do trabalho. Quando o lulismo se estabilizou, na passagem para o segundo mandato de Lula, sua principal base social já tinha um perfil bem diferente: os pobres beneficiados pelas políticas de transferência de renda e os batalhadores que chegavam à classe C não criaram estruturas de organização coletiva como foram os sindicatos e os movimentos populares dos anos 80²⁴¹.

²³⁹ Naturalmente, as formulações freireanas não são mero reflexo do discurso petista nos anos 80, o qual, aliás, era dotado de significativa pluralidade e disputas internas, todavia o vínculo entre o educador e o partido é profundo. Freire não foi apenas membro fundador do partido, foi o primeiro presidente do conselho diretivo do Instituto Cajamar, e diretor do instituto Wilson Pinheiro, ambos centros de formação política fundados pelo partido, além de integrar a comissão de educação do PT desde sua fundação. Cf. Gadotti (2021) e Freire (1988).

²⁴⁰ Bezerra (2019, p. 20).

²⁴¹ Há um longo debate sobre a ênfase da inclusão social pelo consumo no lulismo em detrimento da transformação das instituições cidadãs. Ela teria produzido os efeitos, observáveis em outros países sob hegemonia neoliberal, da redução do cidadão ao consumidor, da retração dos bens públicos e do esvaziamento da política na esfera do social, em suma, favoreceria a erosão democrática (Streck, 2013; Rizek, 2016). Há análises mais otimistas em relação às ambiguidades do processo, como as de Pinheiro-Machado (2019), que mostram como o ato de consumo de bens até então monopolizados pelas elites confronta a cultura do servilismo de classe. Mas mesmo nesse trabalho, é identificada a precária esperança de que o gesto se alimentava. Quando a crise econômica chegasse, muitos dos sujeitos que simbolizaram a ascensão lulista estariam desempregados e/ou endividados com o nome sujo num dos sistemas bancários com um dos maiores juros do planeta - eles não teriam dificuldades em passar ao bolsonarismo.

Se o Lulismo é um reformismo diluído, não será surpreendente se encontrarmos no caminho expressões de um *freireanismo diluído*. Se as formulações de Freire à frente da SME oscilavam entre democracia e socialismo, quando olhamos para as políticas educacionais das gestões petistas de Marta Suplicy (2001-04) e Fernando Haddad (2013-16), vemos a oscilação já dissipada: não há mais menção ao socialismo; e classe social deixa de ser uma referência que orienta a ação escolar nos documentos da secretaria²⁴². Claro que a confluência (e a perversidade) entre neoliberalismo e democratização pode ser mais ou menos acentuada. É difícil confundir a gestão Erundina com a de Paulo Maluf (1993-96), que tomou como mote da sua política educacional o lema gerencialista “Enfrentar o Desafio: Qualidade Total”; ou com a de seu sucessor, Celso Pitta, que reforçou as medidas de controle e padronização, restringindo a autonomia pedagógica²⁴³. Mas há algumas linhas de forças que atravessam as diferentes gestões e marcam firmemente nossa democratização escolar. Não me refiro somente ao neoliberalismo, mas àquilo que o sociólogo português Rui Canário descreveu como passagem da escola a uma nova temporalidade. A massificação dos sistemas escolares outrora elitizados em todo o mundo teria nos conduzido de um *tempo de promessas* para um *tempo de incertezas*.

A investigação sociológica encarregou-se de demonstrar a inexistência, quer de uma relação de linearidade entre as oportunidades educativas e as oportunidades sociais, quer de uma relação linear entre democratização do ensino e um acréscimo de mobilidade social ascendente. O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mudanças no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes²⁴⁴.

No Brasil, a universalização da escola esteve ligada às reformas promovidas na esteira da constituição de 88: o ECA, a LDB, os PCNs ampliaram os compromissos democráticos da escola, mas, ao fazê-lo, fizeram da educação escolar uma tarefa multifacetada e complexa. Integrada à rede de proteção da infância e da juventude, a escola teve suas funções assistenciais reforçadas, adquirindo novos objetivos de gestão do social²⁴⁵. As políticas de

²⁴² Refiro-me novamente ao trabalho de Rufo (2018).

²⁴³ A este respeito, cf. Freitas et alli (2001). Pitta foi também o responsável por implementar o sistema de ciclos e o regime de progressão continuada, promovendo todavia uma ruptura apenas parcial com o sistema seriado.

²⁴⁴ Canário (2008, p. 73). Para uma análise dos novos conflitos sociais que acompanham a democratização da escola em contextos de crise econômica, cf. Haddad (1998).

²⁴⁵ Cavaliere (2002) defende que ao longo dos anos 90, a ampliação de *tarefas e funções sócio-integradoras* da escola acarretou a *perda de sua identidade cultural e pedagógica*, enquanto Pellegrino (2010) mostra que a sua massificação, já nos anos 80, despontava com uma tendência de *desescolarização da escola* provocada pelas responsabilidades assumidas na *gestão da pobreza*.

enfrentamento à evasão e reprovação, aumentaram a responsabilização docente sobre o fracasso escolar²⁴⁶. A gestão de turmas heterogêneas desafia o planejamento de aulas e ainda obriga os professores a equilibrarem critérios novos e extraescolares de justiça escolar²⁴⁷. No combate à evasão, o aprendizado deixa de ser o critério decisivo na promoção dos alunos, gerando efeitos colaterais desestabilizadores: autoridade docente fragilizada e renovação dos mecanismos intraescolares de estigmatização dos jovens com dificuldade de aprendizagem²⁴⁸. O impacto se faz sentir nos altos números de absenteísmo, de adoecimento e medicalização dos docentes²⁴⁹; e na sua grande rotatividade²⁵⁰, principalmente nas escolas de periferia. O desprestígio da carreira, que se manifesta dramaticamente na crise das licenciaturas²⁵¹, completa o quadro. Em suma, os educadores, freireanos ou não, assim como as famílias das classes populares, também se veem deslocados de um tempo de promessas para um tempo de incertezas escolares. Incerta a mobilidade social das famílias; incerta a democratização da cidadania. Mas há uma diferença fundamental: o educador não é apenas destinatário, mas um enunciador das promessas, que legitimam em grande parte sua posição de sujeito.

Por isso tudo, não é raro encontrar em campo a figura do professor *freireano cansado*. Afinal, diante de múltiplas injunções e omissões institucionais, ele ainda deveria pôr em prática, não apenas um projeto de educação, mas um projeto de sociedade. Essa interpelação, decerto, motiva a sair da cama: ao politizar o ofício, o freireanismo o redignifica, ainda que, ao fazê-lo, o sobrecarregue. O freireano cansado é um tipo limite, talvez seja um ex-freireano: encontra-se num recuo ou *desengajamento educativo*. Mas há outros freireanos típicos, cuja heterogeneidade foi uma das primeiras coisas que me chamou a atenção em campo, afastando não apenas as caricaturas de Nagib, mas também leituras mais rigorosas, como é a de Flávio Brayner, que interpreta o que ele prefere chamar de *paulofreireanismo* como uma identidade

²⁴⁶ A este respeito, cf. Dias e Guzzo (2018); Angelucci et alli (2004).

²⁴⁷ Burgos (2020).

²⁴⁸ Rufo (2018). A OECD realizou uma pesquisa com 33 países para ranqueá-los segundo o tempo de aula gasto para colocar a sala em ordem: o Brasil ficou em primeiro. 60% dos professores entrevistados gastam mais de 20% da aula tentando resolver “problemas de comportamento de alunos” (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2015).

²⁴⁹ Camargo (2012) radicaliza a abordagem do tema para retomar a utopia do abolicionismo escolar na educação, refletindo sobre a fadiga-limite dos docentes como contra-conduta moral.

²⁵⁰ GLOBO. Prefeitura cria bônus de até R\$ 1.500 para professores e funcionários que se mantiverem em escolas da periferia de SP. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/08/09/prefeitura-cria-bonus-de-ate-r-1500-para-professores-e-funcionarios-que-se-mantiverem-em-escolas-da-periferia-de-sp.ghtml>

²⁵¹ Queiroz (2023).

mais uniformizada. Concordo com ele quando afirma que Paulo Freire foi convertido em instituição por meio de um processo iniciado décadas antes de sua monumentalização como patrono da educação nacional²⁵²: a criação dos institutos e centros Paulo Freire; a disciplinarização universitária da educação popular; a edição de livros de forte carga testemunhal a partir de entrevistas com amigos; e, por fim, a gestão póstuma que atualiza seus escritos são alguns de seus marcos²⁵³. O pensador aos poucos foi se transformando em Autor e, suas publicações, em Obra. Mais do que um corpus, um tesouro: origem de uma Palavra a ser preservada, decifrada e comentada. Segundo Brayner, ao fim e ao cabo, a pedagogia da libertação assumiu a forma de uma *teologia laica*, com suas fraternidades e códigos. Apesar de reconhecer vários elementos da caracterização da pedagogia freireana como teologia laica²⁵⁴, não encontrei em campo a força homogeneizadora atribuída aos dispositivos do paulofreireanismo institucional. Em lugar da fidelidade doutrinária controlada, entre os freireanos da rede municipal paulistana, o que me saltou aos olhos foi a tênue afinidade político-pedagógica que podia, em momentos críticos, sustentar posições díspares e até antagônicas.

As fontes dessas tensões são variadas. A primeira delas foi objeto da reflexão do próprio Freire, como vimos, a educação popular e a educação escolar não se harmonizam facilmente. O educador freireano na escola pública é um representante do Estado, com todas as limitações que isso representa. Os professores com experiência em movimentos populares foram os que se mostraram mais sensíveis a esse potencial descompasso. A segunda decorre da primeira, a estrutura administrativa do estado hierarquiza os educadores em professores e gestores, clivagem muito marcada em todas as entrevistas. Um terceiro fator de tensão é a reinterpretação dos discursos freireanos em contextos sociais cambiantes: além das mudanças históricas mencionadas, a emergência de novas agendas e sujeitos coletivos²⁵⁵. Responder ao

²⁵² Para esse processo, cf. Brayner (2017).

²⁵³ Destaque-se por exemplo a reedição do livro *Educação na Cidade*, sobre os anos de sua gestão na prefeitura, agora com o novo título *Direitos humanos e Educação libertadora*. O autor pouco ou nada escreveu sobre direitos humanos e no texto incluído no livro a este respeito, uma brevíssima palestra na USP, o leitor encontrará uma abordagem lateral da questão, cheia de ressalvas.

²⁵⁴ Bastaria lembrar o encontro da educação popular com as comunidades eclesiais de base, a força do existencialismo cristão no seu trabalho, seu vínculo institucional com o conselho mundial de igrejas (escolhido em detrimento de Harvard) e sua ampla interlocução com militantes e intelectuais católicos (Beisegel, 2008), mas Brayner vai além: identifica na ontologia da esperança e no reencantamento utópico do mundo contra a sociedade unidimensional as matrizes proféticas do anúncio e da denúncia.

²⁵⁵ Paludo (2004) já sustentava que Paulo Freire chegou a acompanhar no fim de sua vida um “período de refundamentação” da Educação Popular, que a distanciou de uma leitura puramente classista e incorporou temas como a questão de gênero, a questão ambiental e outros.

desafio de articular pedagogicamente os significados renovados de opressão no contexto escolar, definindo prioridades e eventualmente sacrifícios, nem sempre resulta em operação óbvia e enseja vez por outra rupturas ressentidas entre aliados. Não por acaso, muitos freireanos confessaram a dificuldade de dar conta das exigências do pensamento que os inspira; e a necessidade de transcendê-lo para estar à sua altura - como pude testemunhar e, mais de uma vez, admirar.

1.3.3 O cidadão de bem encontra o freireano realmente existente: questões de método

Trabalhar a partir das múltiplas posições de sujeito dos freireanos será tão importante quanto evitar a homogeneização dos sujeitos que protestam contra eles na escola. Por isso decidi investigar a escola não como ponto de chegada do conservadorismo organizado - como se este fosse um alienígena (análogo invertido do professor militante) -, mas como seu ponto de partida, procurando o encontro lateral entre os vetores do agonismo cotidiano e o repertório antiesquerdista. Avançando nessa direção, peguei a pista laclauliana e elegi como ponto de partida as *demandas* dos sujeitos que viam no perfil militante dos educadores um *obstáculo aos projetos educativos de suas famílias*. A ideia foi estudar a ressignificação da articulação ultraliberal-conservadora a partir dos antagonismos escolares locais. Sistematizando um pouco, os objetivos gerais eram (e são) responder:

(a) Os discursos conservadores ou liberais adquirem valor nas disputas locais das escolas respondendo a quais demandas concretas?

(b) As instituições escolares sofrem rupturas sob o seu impacto ou são capazes de absorvê-lo? Ou, noutros termos (menos institucionalistas), o que estes discursos/demandas fazem com a escola e o que a escola faz com estes discursos/demandas?

(c) Por fim, como o repertório antiesquerdista tem transformado o discurso freireano nas escolas?

São 3 focos de reflexão sobre a disputa dos sentidos da crise da escola e de sua vocação democratizante.

Os estudos antropológicos ou de inspiração etnográfica sobre as direitas atraíram minha atenção quando elaborava o projeto, esperava avançar sobre estas questões por meio de uma observação participante. No entanto, a pandemia de COVID-19 e seu prolongamento indefinido, forçaram-me a redesenhar o método. Em lugar de leituras de antropologia, passei a encontrar maior auxílio nos recursos da teoria do discurso²⁵⁶. Entre maio de 2019 e junho de 2022, realizei em torno de 60 entrevistas com professores, diretores, supervisores, estagiários, pais e mães de alunos. A maior parte delas não faz parte do corpus que analiso, mas foi fundamental para o avanço da pesquisa e será mencionada vez por outra. Localizei a maioria dos sujeitos de pesquisa por meio da minha rede de professores, pesquisadores e militantes, a quem solicitava contatos de escolas em conflito com famílias conservadoras²⁵⁷. Chegando às escolas, minha intenção de usar a técnica da bola de neve logo encontrou dificuldades: como o primeiro contato era sempre com um professor progressista inserido num contexto conflituoso, o acesso a seus adversários ficava bloqueado pelas rixas ou desconfianças entre eles. Nesses casos, procurava um ou mais sujeitos intermediários para contornar os desafetos – o caminho era lento, tortuoso e nem sempre levava ao interlocutor desejado. Desde o início imaginei que seria delicado o diálogo com o pai bolsonarista mais radical, mas algumas entrevistas com professores se revelaram igualmente delicadas. Todos tinham passado por conflitos e carregavam suas feridas, muitos ainda tentavam curá-las ou defendê-las. Para piorar, a maior parte das conversas eram entrevistas online, que impunham uma dificuldade extra para o estreitamento de relações e o estabelecimento de confiança.

Levava comigo um roteiro semiestruturado²⁵⁸ que indagava basicamente: a percepção dos sujeitos de pesquisa sobre a presença da crise política brasileira no cotidiano escolar, sua autoidentificação política, suas convicções sobre educação e, finalmente, sobre aquilo que ensejava nosso encontro: seu envolvimento nas disputas locais da escola. Do ponto de vista

²⁵⁶ As teorias do discurso têm afinidade com a Análise do Discurso, mas não se confundem com ela. Maingueneau (2015) evoca essa distinção, situando as primeiras no campo da reflexão filosófica, sociológica e política. Diferentemente, a segunda, ocupada por “discursivistas” centrados em corpus, não se desdobra numa teoria social. Apesar disso, as leituras dos trabalhos discursivistas de Maingueneau foram muito úteis na organização do corpus.

²⁵⁷ Essa minha abordagem acabou gerando um problema metodológico oriundo de uma cumplicidade. Minha entrada em campo admite o uso da categoria ‘conservador’ por parte dos professores em contexto polêmico, deslegitimando demandas de famílias. O rótulo geralmente se confirmava, mas a demanda do outro lado quase sempre se revelava mais complexa do que a clivagem ideológica sugerida.

²⁵⁸ O roteiro, que sofreu poucas adaptações ao longo do processo, pode ser visto no Anexo 7. Além das entrevistas, analisei muita interação dos sujeitos dos conflitos em fóruns da internet, principalmente nas páginas de facebook mantidas pelas próprias escolas.

analítico, considero que o jogo entre identidade e diferença, sua posicionalidade móvel, organiza tanto os embates nas arenas públicas como a performance na entrevista. O que o leitor encontrará a seguir são análises da emergência de fronteiras discursivas por meio da identificação de diferentes *ethos discursivos*: o modo como, em determinada cena de enunciação, o sujeito organiza uma imagem de si. Esta, em contextos antagonísticos, constrói uma imagem do Outro, situando-o em seu exterior constitutivo. Assim entendido, o *ethos* discursivo permite delinear uma passagem da autocompreensão dos sujeitos aos seus projetos educativos familiares e, no limite, descrever um projeto de sociedade a partir de um ideal de pessoa, tendo sempre como fio condutor uma demanda antagônica relativa a direitos. Interpelado a narrar sua experiência conflituosa, o sujeito aciona uma ou mais formações discursivas para legitimar suas demandas, enquanto conta uma história de engajamento e aprendizado individual ou coletivo. A fronteira discursiva enunciada pontua “militantes”, “incompetentes”, “corporativistas”, “pseudoprofessores”, “famílias desestruturadas”, “a esquerda” e assim por diante. Do outro lado, a operação análoga representa *Eles* como os “fascistas”, “a direita”, os “moralistas”, os “conservadores” e etc.

Nos capítulos seguintes, a história sempre se repete: um pai ou mãe de aluno incomodado com um educador que teria passado dos limites cobra providências. Essa demanda se publiciza e apela a solidariedade de outros pais, iniciando um processo de articulação que pode escalar ou não. O *ethos* discursivo se manifesta na oposição Nós-Eles dentro de uma disputa pela imagem da escola: o sentido do pacto educativo e o que precisa ser dele expelido. Esse Nós interpela os sujeitos da aliança escolar - pai, educador, família, responsável, comunidade, cidadão, patriota -, indagando aonde vamos parar. A fronteira do Outro é definida em nome da infância e da juventude, de sua segurança física e simbólica. Diversos significantes da rede semântica que constituem a infância se movem aqui (cuidado, proteção, autoridade, autonomia, gênero, futuro, mercado, cidadão, igualdade, diferença), inclusive para questionar se ainda estamos falando de infância, se ainda estamos falando de jovens, se estamos falando de jovens em perigo ou jovens perigosos. Nesses embates, demanda-se uma aliança em torno da nossa fragilidade presente e nossas incertezas futuras, afirmamos quem somos nós e quais (não) são nossos compromissos com o Outro.

Ao longo dessas disputas, a performance de alguns sujeitos desponta como significante articulador, seja por sua eloquência, seja por seus vídeos ousados, seja por sua capacidade de escuta ou seus contatos influentes. A função dos grandes líderes capazes de personificarem um significante vazio e gerar equivalências também pode ser procurada, em

suas devidas proporções, nessas pequenas alianças do cotidiano. A performance e o corpo dos sujeitos podem provocar articulação pela identificação que despertam ou, por outro lado, pelo antagonismo que inspiram. O corpo trans, não binário ou a professora lésbica muitas vezes despertam essas repulsas aglutinadoras. A estabilidade da aliança família-escola tradicionalmente pressupõe certas normas de gênero e sexualidade que, uma vez relativizadas, ativam comunidades emergentes²⁵⁹. As atribuições de gênero são uma parte nem sempre explícita dessa aliança²⁶⁰. Elas podem ser formuladas por pais inquietos com as liberdades dadas às meninas na escola, mas também por uma diretora que convoca uma família devido a problemas supostamente causados por seu filho efeminado. A expectativa tradicional implícita é que as hierarquias de sexo e gênero sejam zeladas por meio de uma *pedagogia do armário*²⁶¹, dispositivo capaz de manter essas corporalidades dissonantes fora do espaço público, no exterior constitutivo da aliança educativa. Do lado oposto, o reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos de mulheres e minorias sexuais depende de uma reorganização da aliança educativa capaz de transformar as *normas de reconhecimento* que organizam a subjetivação dos indivíduos na escola²⁶².

Nos contextos estudados, quando protestam contra educadores, mobilizando públicos externos às escolas ou mantendo-se dentro dos limites das comunidades escolares, os sujeitos sempre diagnosticam problemas sociais mais amplos, o que permite vinculá-los aos discursos dominantes em circulação no debate público e adaptá-los ou, digamos, escolarizá-los. Nas próximas páginas observaremos basicamente a mobilização de três linhas de força ou discursos dominantes pelas demandas. A primeira delas estava em jogo no parágrafo anterior: o *discurso conservador*. Seu principal ponto nodal é “Ideologia de gênero”, em torno do qual significantes como ‘família’, ‘tradição’ e ‘escola de antigamente’ orbitam. Já o *discurso liberal* põe no centro os significantes da “liberdade” e do “mérito”, orientado por um ethos

²⁵⁹ A este respeito, cf. Introdução do capítulo 2.

²⁶⁰ Para a noção de atribuição de gênero cf. Butler (2018). Para uma análise do pacto de gênero pressuposto pelo pacto cidadão na escala do estado nacional, cf. O trabalho de Veena Das (2020) sobre os conflitos originados entre Paquistão e Índia quando da declaração de suas respectivas independências nacionais.

²⁶¹ O conceito foi cunhado por Junqueira (2013).

²⁶² Butler afirma que, quando uma pessoa transgênera pode andar sozinha nas ruas, ela não anda sozinha “Caminhar é dizer que esse é um espaço público onde pessoas transgêneras caminham, que esse é um espaço público onde pessoas com várias formas de se vestir, não importa o gênero que lhes seja atribuído ou a religião que eles professem, estão livres para se mover sem ameaça de violência.” (Butler, 2018, p. 59). Quando isso se torna possível de fato, é porque muitos outros além dela exercem (e suportam) esse direito: uma aliança. Nessa caminhada peculiar estão um indivíduo e uma aliança: performativo é seu exercício de gênero e a reivindicação política de igualdade nele corporificada.

concorrencial que facilmente se adapta ao discurso escolar. O funcionalismo público e as demandas por justiça social são suspeitos de sustentarem privilégios, assim como a iniciativa empreendedora e o mercado privado da educação são idealizados como modelos de conduta²⁶³. Como já dediquei muitas linhas a eles acima, vou me concentrar na terceira, o *discurso da ordem ou punitivista*. Embora a longa tradição autoritária brasileira não permita tratá-lo como uma novidade, a literatura sobre a guinada punitiva contemporânea tem certamente boas pistas²⁶⁴. O neoliberalismo se manifesta também como governo punitivo da insegurança social, que o próprio Estado ajuda a instaurar, pois a reconfiguração do social sob a forma empresa exige considerável incremento coercitivo²⁶⁵. No Brasil, a guinada punitivista é vocalizada por numerosos projetos de lei que, até o momento, têm encontrado barreiras no legislativo e na constituição; no entanto, ela também se manifesta nas culturas de operadores do aparelho de justiça no dia a dia das instituições²⁶⁶. Isso se observou também no corpus desta tese. As imagens da desordem, da insegurança e da impunidade dominam a cena, reclamando ‘disciplina’, ‘autoridade’, “providências”, “limites”, pedindo firmeza contra professores e alunos vagabundos. A figura do vagabundo desponta no limite do pacto social atraindo o ressentimento do cidadão de bem e do aluno batalhador (e não raro de professores) indignados com o fracasso da autoridade escolar. No discurso da ordem predomina a moral retributiva que estende o ideal do pai severo ao espaço público²⁶⁷. Ele pode se manifestar no rechaço à mediação de conflitos em perspectiva restaurativa ou no apelo à justiça com as próprias mãos. Neste segundo caso, indo às vias de fato, apelando a ameaças ou a linchamentos digitais, valoriza-se mais a ordem do que a lei, um dos tripés da gramática moral bolsonarista²⁶⁸.

Esta divisão entre os discursos dominantes não deve ser levada a ferro e fogo. O conservadorismo moral também posiciona um discurso sobre a liberdade, que pode voltar-se

²⁶³ Nessa chave, ganha força análises do neoliberalismo na linha foucaultiana: uma racionalidade normativa e disciplinadora que modela as instituições e as subjetividades segundo a forma-empresa. A este respeito, cf. Dardot e Laval (2016); e Brown (2019).

²⁶⁴ A este respeito, cf. Minhoto (2015).

²⁶⁵ Para explicar o realinhamento das pontas penal e social do Estado na direção da punição da pobreza, a referência clássica é a obra de Wacquant (2012).

²⁶⁶ A este respeito, cf. Alvarez, Gisi e Santos (2022).

²⁶⁷ Lakoff (1996).

²⁶⁸ Nunes (2021) completa o tripé com o *individualismo* e *punitivismo*. Não vejo razão para separar este de *valorização da ordem acima da lei*, por isso reúno os dois sob *discurso da ordem ou punitivista*. Ademais, entendo que liberdade qualifica melhor a inclinação reativa do cidadão de bem do que individualismo. Por fim, incluo o conservadorismo na minha versão do tripé.

para a liberdade de crença ou para a liberdade de educar seus filhos. O discurso da ordem, por sua vez, pode contrapor-se ao desordenado mundo público afirmando a segurança da vida familiar, um dos significantes centrais para o discurso conservador. As distinções entre linhas de força dominantes é de natureza analítica, e a sobreposição entre elas nos lembra que o mesmo indivíduo pode ocupar múltiplas posições de sujeito. Nos casos que veremos, estas tendem a se aglutinar em equivalências produzidas por articulações antagônicas, mas também podem flutuar e se rearticular em alianças menos óbvias, fazendo até mesmo um freireano recorrer ao discurso da ordem.

Nos próximos capítulos, trato de ciclos conflituosos variados: ora escalam de imediato, ora gradualmente; por vezes são amortecidos pelas mediações escolares e negociações contemporizadoras. Compreendo esses reposicionamentos dos sujeitos a partir do modelo agonístico mouffeano: um *consenso conflituoso escolar* estruturado em torno do direito à educação. Por razões óbvias, para cá escoam os significantes disputados entre cidadãos de bem e freireanos. Direitos, direitos humanos, deveres, igualdade, liberdade, participação, comunidade, justiça: tudo o que poderíamos enquadrar como gramática cidadã. O modelo agonístico permite analisar as disputas institucionais da gestão escolar e do currículo, mas também algumas interações extrainstitucionais, mesmo quando recorrem, por exemplo, ao discurso moral²⁶⁹. Este modelo, no entanto, não dá conta de todas as interações porque o antagonismo vez por outra atravessa o agonismo para deslegitimar a presença do adversário no espaço público. O cidadão de bem também pode mobilizar o discurso antissistêmico e/ou recorrer a soluções de força. Em todos os capítulos, a possibilidade de escalada violenta do conflito cerca a escola como uma possibilidade real, provocando quase sempre alarme entre os educadores.

É possível classificar os conflitos que estudaremos a partir da relação estabelecida entre as demandas e a ordem institucional escolar. As variações das mobilizações podem ser divididas em: (1) demandas dentro da ordem, (2) fora da ordem e (3) simultaneamente dentro e fora da ordem. O agonismo mais institucionalizado pode se desdobrar em duas configurações alternativas. Mesmo quando o caso se estabilizar em um dos três tipos, não deve ser abstraído desse espectro, pois cada escola analisada é apenas uma fotografia, que, apartada das demais, perderia muito do movimento que a torna significativa. Outra razão para

²⁶⁹ Agonismo não é sinônimo de disputa institucional. Embora nesses embates sempre esteja em questão alguma imagem da justiça, não é só a linguagem jurídica que a veicula. As reivindicações por direitos mobilizam o discurso moral, político, pedagógico, operando traduções discursivas e pressionando a gramática dos direitos fundamentais por dentro e por fora.

não isolá-las: a circulação dos discursos nas redes dos sujeitos escolares e a circulação dos próprios sujeitos na rede de ensino. A rotatividade dos professores é alta, muitos deles dão aulas em mais de uma unidade, estão inseridos em redes sindicais, redes de amizades, redes de coletivos. Não raro um professor entrevistado me surpreendia dizendo conhecer os incidentes de uma outra escola que eu vinha pesquisando. Os supervisores, por sua vez, são responsáveis por grande número de escolas²⁷⁰, compartilham com diretores de unidades distantes entre si informações sobre conflitos e táticas para enfrentá-los. Entre os pais e mães ocorre algo similar: incidentes escolares compartilhados na vizinhança, na igreja, nas redes de whatsapp, informações trocadas na hora de escolher uma escola. Por último, mas não menos importante, muitos pais, alunos e professores se deslocam pela rede a fim de se afastar justamente dos conflitos que são objeto desta pesquisa, em busca de uma comunidade escolar mais afinada com seus interesses ou convicções. Este procura uma escola sem ideologia de gênero; aquele, uma onde a questão racial seja trabalhada a sério; outro, quer uma gestão menos autoritária. Se abstraíssemos este horizonte em que circulam as histórias de conflitos, muito da ação dos sujeitos escolares pareceria irracional, permanecendo sem explicação.

Este espectro dentro-fora da institucionalidade foi importante para organizar o corpus, mas não foi concebido como posição normativa. Não se trata de indiferença. É verdade que um cruel linchamento digital apela a ordenamentos normativos exteriores à instituição escolar para reconfigurar o pacto educativo, mas o recurso a ordenamentos normativos externos também é mobilizada para garantir o funcionamento da escola, seja recorrendo a figuras de força na comunidade para garantir a disciplina, seja recorrendo à militância que relativiza normas da escola para garantir os direitos humanos dos seus alunos mais vulneráveis. As disfunções institucionais, paradoxalmente, podem tanto enfraquecer quanto garantir a reprodução da ordem escolar (ou parte dela). Como mostram Veena Das e Debora Poole, por vezes as instituições estatais funcionam somente mobilizando o que está nas margens do estado; por vezes, a exceção governa a regra, fenômeno que pode se manifestar tanto como violência, como invenção de saídas de emergência contra ela²⁷¹.

Essas combinações táticas entre ordenamentos normativos diferentes e até opostos operam não somente nas margens do estado, pois se estendem mesmo onde o institucionalismo parece reinar. Interessados nas resistências à democratização escolar, Nascente, Conti e Lima investigaram as concepções de gestão entre diretores de escolas

²⁷⁰ Na diretoria regional do Butantã, por exemplo, eles respondem em média por 15 escolas cada.

²⁷¹ Sobre as margens do estado que estão paradoxalmente dentro do estado, cf. Das e Poole (2008).

municipais, descobrindo uma reveladora coexistência de formas burocráticas, gerencialistas e participativas²⁷². O ponto interessante não é que estas formas estejam distribuídas entre diferentes diretores, mas que elas possam conviver no estilo de gestão de um mesmo diretor. O mesmo que demanda autonomia para decidir um assunto, reclama mais centralização da secretaria noutro; aquele, que lamenta a pouca participação de famílias numa pauta, tenta diminuí-la na outra. Essa coexistência de formas de gestão podem ser descritas como uma *governamentalidade híbrida*²⁷³, noção que Andrade e Cortês cunharam para analisar como a racionalidade política neoliberal incorpora regimes tradicionais de poder local, combinando diferentes ordenamentos normativos, segundo variações estratégicas²⁷⁴. O manejo micropolítico dessas racionalidades, no contexto da aliança assimétrica em crise, é um dos focos de disputa e suspeita que está em jogo nos próximos capítulos.

²⁷² Cf. Nascente, Conti e Lima (2018). O que eu chamo de participativas, as autoras chamam de emancipatórias.

²⁷³ Andrade e Côrtes (2022).

²⁷⁴ Num sentido compatível Feltran (2014) interpretou a combinação da gestão neoliberal do social com os ordenamentos do mundo do crime e do mundo religioso nas periferias. Em sua análise, o único código de mediação universal entre eles é o dinheiro.

CAPÍTULO 2

A infância livre ameaça a família e a nação

EMEI Gilberto Freyre:

Educadoras:

Rita (diretora)

Natália (professora)

Vanessa (professora)

Leonora (professora)

Raiane (Ex-diretora)

Milena (ex-diretora)

Marina (professora)

Neuza (professora)

Pais e mães de alunos:

Nilson

Cátia

A defesa das crianças é um desses lemas que ninguém nega. Talvez por isso seja tão sujeito à controvérsia. Diferentes adultos pretendem ser os melhores representantes dos seus interesses, na medida em que são melhores pessoas, melhores profissionais, melhores pais, melhores brasileiros. Em torno da infância, esse bem frágil e precioso, eles armam seus projetos de futuro e organizam suas memórias e fantasias sobre o passado, investem suas expectativas de cidadãos e suas ansiedades parentais, a questão social e a revolta íntima. Por isso, ao analisar os projetos de família, discursos pedagógicos e dispositivos de gestão do social²⁷⁵ que se cruzam em torno das crianças, é preciso desnaturalizar tanto a infância, quanto a norma adultocêntrica.

Em décadas recentes, um acontecimento importante na história desses dispositivos modificou as relações entre adultos e crianças em diferentes sociedades do mundo. No ano de 1989, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança foi aprovada na Assembleia das Nações Unidas, reconhecendo à criança (até os 18 anos) todos os direitos e liberdades inscritas na Declaração dos Direitos Humanos, estendia aos pequenos o status de sujeitos e a

²⁷⁵ A este respeito, cf. Donzelot (1980). Um bom exemplo de dispositivo de gestão que, responsabilizando a família, governa a infância e o social, é o desenho de condicionalidades (matrícula, frequência escolar e vacina) do Bolsa Família. A este respeito, cf. Pinho (2018) e Jardim (2017).

dignidade de pessoa e, sem ignorar sua especificidade, outorgava-lhes direitos especiais²⁷⁶. No ano seguinte, foi promulgado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990). Até então, a infância era regulada pelos códigos de menores (Decreto 17.493/1927 e Lei 6.697/1979), cuja doutrina da situação irregular, de ênfase repressiva e discriminatória, vinha sendo objeto de críticas de diversos atores da sociedade civil nos anos 70 e 80²⁷⁷. O ECA a substituiria com uma doutrina da proteção integral, que orientava a organização de uma rede intersetorial para assegurar os direitos da infância. As transformações em curso fomentam uma nova sensibilidade em relação às questões privadas e, assim como o feminismo, relativizam os jogos de poder doméstico e questionam algumas de suas violências banalizadas. Dessa forma, abala-se uma das fontes mais importantes do adultocentrismo: a tendência adulta de olhar todas as crianças como filhos, naturalizando a infância como fenômeno do mundo privado, ligado à família e ao lar²⁷⁸. A sociedade se democratizava e as crianças também ingressariam nessa era cidadã. Nas arenas públicas, em torno da infância, também se travaria o debate sobre os sentidos da democratização brasileira.

A resistência à efetivação desses novos direitos no âmbito escolar, tanto quanto a interpretação divergente sobre os meios adequados à sua implementação, são componentes centrais dos conflitos deste capítulo. A “infância” interpela adultos e politiza comunidades emergentes²⁷⁹, desestabilizando a legitimidade escolar. Veremos duas articulações opostas: seus significantes dominantes aglutinam um campo conservador contra a *ideologia de gênero* e um campo progressista em defesa da *infância livre*. As normas de reconhecimento que

²⁷⁶ Esse duplo reconhecimento estrutura uma tensão interna nos direitos da infância: a ênfase na autonomia e a ênfase na proteção nem sempre encontram equacionamento evidente, dificuldade que reaparece nas divergências entre os freireanos abaixo.

²⁷⁷ Um ano antes, a Constituição Federal, estabeleceu o artigo 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Brasil, 1988, art. 227).

²⁷⁸ A invisibilidade infantil no mundo público, reforçada pelo sequestro escolar, é a norma - a criança no espaço público é o desviante, a questão social. A este respeito, cf. Rosemberg (2010).

²⁷⁹ No cotidiano escolar, é comum ouvir no discurso dos educadores a menção à comunidade escolar. A expressão tem vários usos: pode ser a referência empírica e neutra ao conjunto das famílias dos alunos, pode ser a referência ao grupo mais restrito de famílias que participam dos colegiados da escola, pode ser uma referência às condições socioeconômicas do bairro atendido pela escola. E, por fim, pode ser um recurso de legitimação à prática educativa efetivada, conferindo-lhe legitimidade democrática. Nesse último uso, bem como no segundo, fica clara a acepção política da comunidade. Em ambos, fica pressuposta a referência a um conjunto estável de sujeitos. Neste trabalho interesse-me pela dimensão política da comunidade escolar, mas tento desnaturalizar seu caráter institucionalista sedimentado focando as comunidades emergentes como efeito do processo articulatório.

defendem afetam a relação pedagógica entre adultos e crianças, as relações políticas entre pais e educadores e, por fim, as relações afetivas entre as educadoras.

2.1 *Tempo de reconstrução?*

No começo da pesquisa de campo, temia estar atrás de uma pista falsa ou, pior, uma falsa questão. Os professores, sobretudo os homens, falavam dos embates ideológicos escolares como eventos anedóticos ou passageiros, talvez reflexo do caráter alienígena da agenda conservadora na escola, como muitos críticos do ESP argumentavam. Todavia, um dos entrevistados, ouvindo a confissão do pesquisador hesitante, apresentou-me às colegas da escola cujos percalços me interessariam. Às vésperas do primeiro turno das eleições de 2018, viralizara nas redes sociais um vídeo acusando uma de suas professoras, Natália, de praticar a chamada ideologia de gênero. Ela foi vítima de um linchamento digital²⁸⁰ e ameaças de morte. Amedrontada, pediu afastamento, adoeceu e terminou abandonando a escola. O acontecimento desestabilizou a equipe e os pedidos de remoção da escola para o ano seguinte se multiplicaram.

Rita, sua atual diretora, acompanhou o caso à distância em 2018, o que não a fez hesitar na hora de escolher a escola. É dela a fala sobre o patrimônio freireano como legado coletivo no primeiro capítulo. Nosso primeiro encontro foi online, a pandemia de COVID estava no seu quarto mês e as escolas estavam fechadas. Só viria a conhecê-la pessoalmente depois de um ano. Ela é uma mulher branca, de 53 anos, com grande experiência de gestão e militância²⁸¹. Assim que chegou na escola, em 2019, se envolveu diretamente na apuração do caso, participando das audiências no ministério público. Rita defende “que Natália estava colocando em prática o que é o currículo na educação no Brasil” e lamenta a conduta do pai que, ignorando as instâncias da escola, expôs a professora à difamação. Ela reivindica indiretamente o *legado contestado* de Natália na medida em que defende a instituição escolar, na qual ela vê uma força ética e até revolucionária²⁸². Ela conta que, ao assumir o cargo,

²⁸⁰ *Digital*, e não “virtual”, pois não se trata de uma alternativa ao real. A mediação digital do social não o torna menos real, afinal, toda relação social é mediada.

²⁸¹ Formada em História, está na rede municipal desde o começo dos anos 90. Sua formação como militante começa na educação popular. Fez parte de coletivos de cultura, do MTST e do coletivo 13 de Maio (originalmente no PT, hoje mais próximo ao PCB). Trabalhou por muitos anos na periferia da zona leste como professora e representante sindical. Teve cargo na secretaria de cultura da gestão do PT em Guarulhos entre 2001 e 2005, ano em que foi expulsa do partido com a leva de militantes que fundaria o PSOL.

²⁸² “*A escola* tem uma força muito grande, inclusive de interferir na família quando alguma coisa não tá legal...eu acho que a ousadia de ser uma escola pública, é que garante que a gente tem uma força ética, eu acho que é um

percebeu de imediato o “efeito devastador, muito nocivo, desse vídeo [...] a equipe estava desorganizada, porque a escola teve muitos pedidos de remoção²⁸³, além de um racha no grupo, que não conseguiu se unificar para defender a escola e a professora.” Por isso, Rita concebe seu trabalho de gestão como um esforço *cauteloso* de reconstrução, ethos discursivo que domina nossa primeira entrevista.

A imagem da devastação evocada pela diretora ressoou bastante em minhas entrevistas com as professoras que viveram o conflito, cujas memórias combinavam porções de melancolia, raiva e esperança. O trabalho de reconstrução e o trabalho de luto pareciam se encontrar.

2.2 *As amigas freireanas e as donas da escola - desafetos cotidianos*

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Gilberto Freyre, ou simplesmente Gilberto, atende em torno de 300 crianças, entre 4 a 6 anos, em dois turnos. Relativamente pequena, conta com uma equipe de 15 professoras. É uma EMEI localizada há várias décadas num dos bairros da região central da cidade²⁸⁴. Por isso, as crianças que ela recebe são de origens socioeconômicas diversas: parte oriunda das famílias de trabalhadores que prestam serviços no bairro (porteiros, zeladores, empregadas domésticas, garçons etc.); parte vem de uma classe média empobrecida ou endividada, cujos pais estudaram em escolas particulares, e lamentam não poderem proporcionar a seus filhos a mesma oportunidade que tiveram²⁸⁵ (são profissionais liberais, professores, profissionais da comunicação, artistas).

Natália trabalhou na Gilberto por quase 10 anos. A história de sua trajetória ali se confunde com a história da formação político-pedagógica de um pequeno coletivo e da construção de um vínculo afetivo entre amigas. Elas compartilham no trabalho um desejo de

lugar de equidade, coisa que a gente ainda não conquistou nesse país. É *um lugar de rede de proteção, de garantia de direito...* Fazer isso bem feito já é revolucionário, né? “.

²⁸³ Uma das remanescentes conta: “eu brincava com a minha parceira que a gente tinha se removido dentro da própria escola porque mudou todo mundo... Só quatro professores permaneceram. Mudou diretor, mudou assistente, mudou coordenador. Era uma nova escola dentro de um mesmo espaço”.

²⁸⁴ Assim como os nomes dos entrevistados, por questões de segurança, os logradouros dessa pesquisa também têm nomes fictícios. Pela mesma razão, uma caracterização mais específica dos territórios foi evitada.

²⁸⁵ Há uma minoria, segundo Rita, que o faz por opção: “As famílias mais ricas e mais progressistas que frequentam escola falam que o patrimônio que essa escola tem para os filhos delas é as crianças conviverem com gente de diferentes camadas em uma condição de igualdade, que as crianças são todas tratadas iguais e elas são só crianças, uma experiência de igualdade que elas não viveriam em outro lugar”

transformação que motiva sua formação contínua, orienta sua relação ao saber e sua autocompreensão subjetiva. Para Rita, “elas eram um grupo mais de vanguarda na escola, mas não conseguiam aglutinar os trabalhadores da escola em torno dessa pauta”²⁸⁶. Esse grupo de amigas freireanas, no esforço de expandir a influência de sua visão de educação, encontrou a resistência de um grupo mais numeroso e antigo. Natália conta que, ao ingressar na Gilberto, no ano de 2009, logo identificou uma colega que exercia liderança incontestável sobre as demais, ela “agia como a dona da escola”. Estudara na Gilberto quando criança e ali mesmo, depois de formada, começou sua carreira docente, trajetória que lhe conferia a autoridade de quem conhece a comunidade como ninguém. Ainda segundo Natália, “ela tinha um discurso persuasivo, era mais intimidador na verdade; as pessoas tinham medo de contrariar ela”. Embora fosse uma figura moral e politicamente conservadora e tivesse um estilo pedagógico tradicionalista²⁸⁷, o seu grupo não era unido por algum tipo de projeto político ou pedagógico. Sua influência era exercida por meio de focos e favores trocados com a gestão, como o privilégio de lavar as toalhas da escola em troca de folgas abonadas. Vanessa, professora mais próxima de Natália, resume o jogo complexo entre as relações funcionais e pessoais que organizava as dinâmicas de poder dizendo que “ela tratava a escola como se fosse o quintal da casa dela”²⁸⁸.

Quando conheci Vanessa, em janeiro de 2021, ela estava convalescendo depois de um longo período de descuido com a saúde,

Eu acho que se você viesse fazer essa entrevista comigo um ano atrás, talvez eu não conseguisse falar quase nada de tão atribulada de coisa que eu tivesse, e emocionalmente não tivesse bem. Talvez nem conseguisse organizar meu pensamento. Eu penso que mudou muita coisa... Eu consegui diminuir 80 por cento da medicação que eu tomava. Eu fiquei com duas medicações só agora. Então eu tô me sentindo super bem. É... Daquele ano da Natália, 2018 pra cá, eu adoeci mesmo. Até então, eu ficava doente, mas ia trabalhar e aguentava porque eu... Né?

²⁸⁶ “Vanguarda” designa aqui tanto a combatividade quanto a incapacidade de unificar a comunidade ou os *trabalhadores*. Como veremos, uma fonte de atrito frequente entre gestores e professores é a pressão que estes exercem sobre aqueles para proteger seus projetos contra as famílias conservadoras. Os primeiros tendem geralmente à mediação contemporizadora.

²⁸⁷ *Tradicionalismo*, no sentido usado por Manheim (1986), é um modo de fazer habitual herdado. O *conservadorismo* seria sua racionalização política, literária, filosófica.

²⁸⁸ Organizo essa sessão em torno da oposição entre as *amigas freireanas* e as *amigas da dona da escola*, ou melhor, da maneira como as primeiras narram e constroem essa fronteira. Natália, Vanessa, Leonora e, posteriormente, Raiane, não são as únicas professoras freireanas que passaram pela escola no período, mas além de protagonizarem a oposição ao grupo conservador dominante, se constituíram como grupo de amigas duradouro, fato que se revelou importante para a análise.

Vanessa é uma mulher negra, casada, tem 47 anos. É professora da educação infantil há 15 anos e está na Gilberto desde 2011. Ao longo de nossa entrevista de duas horas, narrou uma experiência de formação coletiva, contrariando a ênfase na individualização do trabalho de Natália que predominou na narrativa de seus detratores. Questionada sobre o que teria provocado o conflito em torno de sua amiga, condicionou sua resposta: “pra entender isso você precisa saber o contexto das nossas didáticas”. Na didática, cabe um mundo inteiro.

Vanessa conta que a vontade de estabelecer com as crianças uma relação livre de autoritarismo foi um fator que cedo a aproximou de Natália.

Como eu trabalhei no terceiro setor com educação de jovens e adultos, eu já tinha essa formação freireana, de escuta, de entender a realidade do outro, de empatia. E eu via que a Natália praticava isso ali com as crianças e com as famílias, e então a gente começou a fazer muita coisa junta.

As professoras descobriram uma afinidade pedagógica e ética que reorientava as relações entre professores e famílias, bem como entre adultos e crianças.

Ela me serviu de inspiração, ela tinha uma concepção de infância muito libertadora. [...] Olhando de fora parecia “sala da professora Natália é uma bagunça”, mas não, é que as crianças ficavam livres nas propostas, nas brincadeiras, nas didáticas, ficavam muito à vontade e se apropriavam do espaço da escola. Então elas desenvolviam uma relação com os adultos diferente das outras crianças. [...] Tem gente que não entende, porque na escola é muito forte ainda uma relação autoritária com as crianças, é uma relação adultocêntrica (Vanessa).

A busca de um vínculo mais horizontal com as crianças privilegiava seus movimentos e autonomia em detrimento da disciplinarização dos corpos e espaços escolares, causando estranhamento entre algumas colegas.

É fundamental na narrativa de Vanessa a lembrança dos anos de formação continuada.

A gente tinha uma coisa que era fazer formação, a gente fez muita formação. A gente saía da aula, eu, a Natália e a Cleuma no fim do dia, sete horas, e corria pros cursos de formação. Nesses cinco anos a gente fez muito curso. E não porque a gente queria evolução funcional, a gente sentia necessidade de aprender, né? Se percebe o quanto essas formações contribuem pra gente melhorar a nossa prática e a nossa concepção. [...] porque a gente ainda tá muito aquém de uma educação integral, inclusiva.

Importante notar que a consolidação e transformação do vínculo desse grupo ocorreu fora da escola, excedendo as relações profissionais. O laço do grupo se estreita com a “necessidade de aprender”, a certeza de que o aprendizado transforma a escola, a “nossa prática e a concepção”

e diminui a lacuna entre a escola real e a “educação integral, inclusiva”. Ao longo desses anos de formação e trabalho, as amigas vão elaborando sua concepção de *infância livre*, significante expansivo que atravessa seu discurso pedagógico, ponto nodal que articula significantes como *criança é movimento*, *brinquedo não tem sexo*, *desconstrução*, *equidade de gênero*, *pedagogia do oprimido*, *educação antirracista*, *autonomia*, *igualdade*²⁸⁹. Elas “correm” e correm juntas, num caminho que demarcaria a relação com o grupo das donas da escola.

Eu dizia pra Natália, será que somos nós que estamos fora desse mundo doido? Será que a gente tá tão errada? Ou será que a gente já andou pra frente e precisa trazer essa galera junto com a gente?" (Vanessa).

A distância entre as colegas é expressa na imagem do “mundo doido”. O contato com o conhecimento acadêmico atualizado sobre infância, gênero, sexualidade e raça leva o grupo a reposicionar sua relação com as colegas, deslocamento crítico que aparece nas entrevistas como uma *ambivalência discursiva*. Por um lado, é preciso “trazer essa galera com a gente”, disposição pedagógica de esclarecimento, variando entre a atitude dialógica e a vanguardista. Por outro lado, uma disposição refratária, mais combativa que dialógica, pessimista sobre o alcance do diálogo²⁹⁰.

Quando vi Natália pela primeira vez, ainda numa videochamada, sua camiseta estampada dizia “Vidas Negras Importam”. Ela tem 50 anos, apresenta-se como mulher negra, tem a pele clara e os cabelos cacheados. Ela desejava contar sua história mas ainda temia que a divulgação da pesquisa a expusesse a uma nova onda de ataques, por isso demorei um pouco a conquistar sua confiança. Meses depois nos conheceríamos pessoalmente. Tinha os cabelos azuis, arroxeados, em seus braços tatuagens, um arco-íris, um continente africano, gatos. Depois de 23 anos de sala de aula, ela se ocupava agora com trabalhos administrativos da rede municipal de ensino, alocada na seção de transportes. Não conseguira retornar à sala de aula depois do ocorrido. Ela, uma professora que “amava todas as linguagens da infância”, que aprendera a tocar violão e flauta para animar suas aulas, tão popular entre pais e crianças, acabou adquirindo um “ranço de escola” e doou a maioria dos seus livros sobre o assunto.

²⁸⁹ Ou também “Infância mais livre” ou “infância livre de opressão” e talvez, forçando um pouco, “infância plena”. Um conjunto intercambiável de significantes demarcando a diferença em relação a pedagogias tradicionais.

²⁹⁰ O diálogo é um conceito central no pensamento freireano. A descoberta prática sobre seus limites é um momento crítico. Vanessa reflete a este respeito nesses termos: “Eu entendo que tem uma defasagem na formação das minhas parceiras de escola, mas eu entendo que não adianta só formação, currículo. [...] Eu fico pensando que vivências de infância elas tiveram. O professor da Educação Infantil, se ele não teve uma infância boa, pra ser um professor bom, vai ter que passar por um processo de desconstrução de infância, pra construir uma infância diferente.”

Natália: Às vezes, eu não tenho paciência. Não respeito quem não vai atrás do conhecimento, desculpa, não respeito. [...] Pô, tá aí há 50 anos e não aprendeu isso ainda? A gente precisa ser tolerante, mas às vezes não dá, por que quando que você vai aprender? Quando você aposentar? Aí não faz diferença nenhuma na vida das crianças, né? Precisa ser agora. Então assim, vamos aprender agora?

As coisas estão gritando, nós precisamos trazer as bandeiras para escola, porque, senão, a criança que tá aqui hoje com a gente, vai receber 80 tiros amanhã²⁹¹, sabe? Vai sofrer feminicídio...Pelo amor de deus, tem uma hora que não dá pra repetir as mesmas coisas, tem que avançar. E aí não avança, eu fico inflamada nas reuniões e aí as pessoas me odeiam. Não me interprete mal, Rafael, não sou arrogante, mas não tenho mais paciência de passar a mão na cabeça das pessoas, é a pressa é a urgência das coisas.

Natália vive a urgência das coisas. Uma temporalidade em que o presente tem valor enquanto é semente do futuro, potencial de mudança. Conservadores e progressistas não experimentam a temporalidade da mesma forma, segundo Mannheim, possuem atitudes opostas diante do tempo histórico: “o progressista considera o presente o começo do futuro, enquanto o conservador o vê simplesmente como o último ponto alcançado pelo passado”²⁹². No limite são duas formas de vida incomensuráveis, em que uma só reconhece valor no presente naquilo que se manifesta ao outro como ameaça. Se houve um tempo em que isso era diferente, quando Natália ainda possuía uma disposição de esclarecimento otimista diante do outro, com o acúmulo de contratempos e feridas, a disposição refratária parece ter predominado, alimentada ainda por uma *urgência de mudança* – “Precisa ser agora!” – que reconfigura os limites da aliança, da paciência e da tolerância – “Não respeito quem não vai atrás do conhecimento, desculpa”.

A maior parte da sua narrativa se concentra nas *maldades* testemunhadas na escola.

Eu ouvi professora dizer que não era racista mas que não tinha culpa se ‘o cabelo da menina é ruim’. E essas que só abraçam as branquinhas, ou quando tem de escolher a criança ajudante do dia é sempre aquela loirinha.

Insistiam em falar ‘Reunião de *pais*’ mesmo que quase sempre viessem apenas as mães. Ou falar da Sala dos “professores’ embora fossemos todas mulheres”? [...] você tinha que explicar e brigar pelo óbvio, muito estressante.

Visão bem tradicional de família, brinquedo tem o de menina e o de menino... Quando via um menino mais delicado já vinha dizendo “xiii esse menino tá com um jeitinho”. Várias maldades!

²⁹¹ Em abril de 2019, Evaldo dos Santos Rosa, um homem negro de 51 anos, levava a família para um chá de bebê quando teve o carro alvejado por mais de 80 balas disparadas por militares que patrulhavam a Estrada do Camboatá, no bairro de Guadalupe, zona oeste do Rio de Janeiro. O então presidente Jair Bolsonaro declarou que “o exército não matou ninguém.” O caso reacendeu o debate para que crimes cometidos militares sejam julgados na justiça comum https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/08/politica/1554759819_257480.html

²⁹² Mannheim (1986, p. 123)

Elas eram descaradamente de direita e faziam questão de falar.

Natália sempre destaca nas práticas das donas da escola a ordenação hierárquica dos marcadores de raça, sexo e gênero. Uma porção dessas discriminações também era destinada às colegas, numa rotina que aos poucos, Vanessa conta, os estudos e as experiências compartilhadas começaram a problematizar²⁹³. “Fui percebendo que era um ambiente insalubre [...] as relações eram péssimas. Eu ouvia comentários preconceituosos, xenofóbicos, racistas em relação às colegas e comecei a me posicionar”. Nesse ponto as relações pessoais foram ressignificadas por uma interpelação político-pedagógica forjada na formação continuada, na amizade e na experiência coletiva de discriminação²⁹⁴. A fronteira discursiva que distancia as amigas das donas da escola também coloca no seu exterior constitutivo as discriminações contra minorias e o desprezo pelo conhecimento, encadeando um antagonismo ora nomeado como maldade, ora como insalubridade, ora como fascismo.

Contra esse cenário, as professoras freireanas concebem suas didáticas no intuito de efetivar o currículo na forma de linguagens e práticas simbólicas em que a diversidade dos corpos e expressões infantis encontrem amparo alargado. Um exemplo nesse sentido é contado por Vanessa.

Nós usávamos nas rodas de conversa com as crianças uma boneca, uma boneca preta pra ser o mascote da roda de conversa. Quem pega o mascote tem a fala. E aí num determinado momento um menino não quis pegar a boneca, porque “era coisa de menina.” E aí isso gerou

²⁹³ Nesse período a que Vanessa se refere, na gestão Haddad (2013-16), foi criado o “Núcleo de Gênero e Sexualidade”, dentro da Diretoria de Orientação Técnica da SME, para subsidiar o trabalho docente na área (TAVANO, 2021). No campo da educação para as relações étnicorraciais (ERER), a secretaria multiplicou significativamente o número de ações de formação continuada para contemplar as normas estabelecidas pela lei 10.639/03. Assim como aumentou o aporte orçamentário do Núcleo de ERER, que liderou as ações. A Formação em ERER na Rede saltou de 42 eventos entre 2005 e 2012 para 200 eventos entre 2013 e 2016. Entre 2017 e 2018, a gestão Doria-Covas realizou apenas 14 eventos (ALVES; HADDAD, 2020). As amigas freireanas não foram as únicas entrevistadas que participaram dessas iniciativas (cf. capítulo 4), seja como professores em formação, seja como gestores promovendo as formações. Muitos de uma geração mais jovem de militantes dos movimentos sociais. Sobre a renovação do movimento negro e feminista no Brasil da última década cf. FACHINI; CARMO (2020).

²⁹⁴ A politização das relações pessoais compartilhada por essas amigas poderia ser interpretada na chave das epistemologias da liberação. Andrew Hartman, analisando as guerras culturais americanas, explicam-nas assim: “Black Power and the other identity-based movements of the sixties underscored new forms of knowledge, a new intellectual agency in relation to oppression that might be termed an epistemology of liberation. In doing so these movements created new ideas about identity. Identity was something to be stressed; it was something to grow into or become. Only by becoming black, or Chicano, or a liberated woman, or an out-of-the-closet homosexual— and only by showing solidarity with those similarly identified— could one hope to overcome the psychological barriers to liberation imposed by discriminatory cultural norms. Becoming an identity— identifying as an oppressed minority— meant refusing to conform to mainstream standards of American identity”. (Hartman, 2016, p. 21).

um projeto maravilhoso com a turma: eles colocaram nome na boneca; ela virou o mascote da sala, ganhou uma mala e começou a visitar as famílias, toda semana ia pra casa de uma criança e tinha que brincar, cuidar, né? A gente falava pras crianças que era pra cuidar da boneca igual um filho." O pai não cuida de você? Não dá banho? comida? "Então é a mesma coisa! E quando os pais diziam que boneca não é coisa de menino, eles já defendiam em casa: "Não, mas você não cuida de mim? Então, eu tô cuidando igual você cuida de mim. Não tem nada a ver.

Trata-se de uma brincadeira que mexe com estruturas sociais importantes dentro da dinâmica doméstica: a boneca preta rompe os muros da escola, entra nos lares, inverte hierarquias de gênero e rompe estigmas raciais. A brincadeira de cuidar e ser responsável já não é coisa de menina e pode ser uma lembrança amada do futuro homem. A boneca, presença figurada da criança negra, encoraja a responsabilidade compartilhada da comunidade e ensina as crianças a se preocuparem com os sentimentos e direitos dessa coletividade vulnerável.

A gente tem que falar dessas coisas. Quantas vezes meu cabelo não foi puxado na escola? E eu nem tenho a pele tão escura, sabe? [...] se a gente não cuidar das coisas, ninguém vai cuidar, não é a mãe que tá sofrendo violência em casa que vai olhar pra isso. A gente tem que educar essas crianças e orientar essas famílias: "Olha, você não precisa sofrer violência desse cara, pode mandar ele embora" (Natália)

Ela teme que a trajetória escolar de suas alunas repita suas próprias experiências de discriminação. As demandas de reconhecimento no currículo fazem da escola um espaço habitável e digno também para as subjetividades das professoras antirracistas e, principalmente, negras.

Outra prática que Vanessa e Natália conduziam frequentemente juntas, misturando suas turmas, o "cantinho da pintura" dará ensejo ao vídeo-denúncia que me levou a conhecê-las. No cantinho, havia um baú com adereços, tintas, maquiagens; lá as crianças podiam se pintar e se fantasiar livremente. Na turma de Natália, havia um menino que vinha de casa com as unhas pintadas e encontrou em sua professora uma atitude receptiva, apesar do atrito que já sentia com as normas de gênero trazidas pelos colegas de suas casas. Vanessa conta que um desses perguntou a Natália se menino podia fazer aquilo.

Uma criança fez essa pergunta, ela juntou a turma e falou "qual o problema, né gente?" [...] Inclusive a questão já havia aparecido antes - "Fulano porque você tá com a unha pintada?". "Porque eu quis pintar minha unha, qual o problema? Menino não pode pintar a unha?" "Claro que pode!". E a gente tinha uma coisa muito bacana que era esse diálogo com as famílias, de defesa de uma infância livre, não de Ideologia de Gênero como se diz por aí, né?

Mesmo quando não há educadores comprometidos com a temática, as questões de gênero se impõem por si só no cotidiano da educação infantil. A criança pergunta por que fulana não tem pai, por que sicrano tem duas mães, por que só os meninos podem tirar a camiseta, por

que menino não pode usar batom e por aí vai, tudo com sua proverbial inocência, tradicionalmente debelada pela *pedagogia do armário*²⁹⁵.

No ano de 2016, as divergências entre os dois grupos entram numa nova fase com a chegada da diretora Raiane, que vinha de uma escola premiada pelas iniciativas antirracistas, considerada referência pelo museu afrobrasileiro. Era uma mulher preta vinda de uma família com forte experiência militante na cultura popular e no movimento negro da zona leste. As ideias de Natália e suas amigas finalmente encontravam eco na gestão. Raiane esteve à frente da Gilberto por menos de dois anos, mas foi para Natália o bastante.

a diretora maravilhosa, que revolucionou a escola.[...] As reuniões passaram a ter debate pedagógico e não bate papo, [...] a questão indígena foi levada a sério, [...] a participação das famílias foi incentivada, com autonomia nas decisões, [...] a escola passou a integrar a rede de escolas do território [...] ela deixou claro que maus tratos às crianças não seriam tolerados.

As resistências conservadoras se viram acuadas diante de uma diretora que além de forte compromisso com os movimentos sociais, tinha pulso firme e amplo conhecimento da legislação. “Ela simplesmente dizia, as leis estão aqui, é isso que a gente vai fazer”. A ideia de que se praticava uma revolução dentro da lei esclarece o comentário contraintuitivo de Rita, para quem o grupo era uma vanguarda e que Natália simplesmente aplicava o currículo oficial. Vanessa lembra que apesar dos avanços, “a gestão sofreu uma rejeição tremenda dentro da escola, liderada por aquela professora [a dona]. Todo tipo de boicote possível foi feito²⁹⁶. [...] a gente era odiada.” As intrigas envenenaram a sociabilidade. A afinidade entre Raiane e as freireanas era alvo de acusações: a diretora privilegiaria suas amigas, cujas vidas pessoais e relacionamentos afetivos eram cercados por rumores. Num dos embates mais simbólicos dessa fase foi aprovada pelo conselho a remoção de um mural que retratava o sítio do pica-pau amarelo

Era uma pintura horrorosa do sítio do pica-pau amarelo, o mural com tia Anastácia etc. bem racista...combinamos em conselho que ela seria uma parede de azulejo pras crianças pintarem... um dos meus primeiros desenhos foi a bandeira com arco íris, escrevi amor, sororidade, feminismo... Elas chamaram supervisor, queriam chamar imprensa, fizeram intriga. Se preocupavam com tudo, menos com as crianças.

²⁹⁵ Cf. Capítulo 1.

²⁹⁶ Natália conta “Eu levei o movimento da virada da educação pra escola, a diretora nova adorou e quis continuar. Levamos gente pra tocar, levamos teatro, conseguimos outros artistas... Mas não apareceu ninguém, elas [professoras conservadoras] boicotaram, não repassaram os convites para as famílias e não levaram as turmas delas”.

A ousadia de Natália pode ser tão provocativa quanto à da Parada LGBT daquele ano²⁹⁷. Afinal, ao longo da última década foram extensos os debates sobre essa icônica obra da nossa literatura infantil, que por muitas gerações povoou o imaginário do que seria uma tradicional família brasileira. Lobato cunhou um mito nacional, assim como Gilberto Freyre em Casa Grande e Senzala, cuja família patriarcal era o centro do equilíbrio de antagonismos sociais que daria unidade ao Brasil. Mas Lobato penetra as memórias de infância, o vínculo afetivo com os pais e as primeiras letras de muitos brasileiros. Quando sua obra era atacada como ícone do racismo, seus defensores protegiam também esse passado subjetivo e coletivo²⁹⁸. Se propor algumas notas críticas no rodapé da obra causaram celeuma, pode-se imaginar o impacto de uma bandeira LGBTQI+ sobre esse mito fundador desmonumentalizado.

Natália não hesita ao caracterizar a relação entre os grupos nessa época: “éramos inimigas mesmo”. E foi como inimiga que a “dona da escola” celebrou a notícia de que a aposentadoria de Raiane fora liberada, conduzindo seus alunos num cortejo carnavalesco pelos corredores como gesto de despedida.

O ano de 2018 começaria com um importante enfraquecimento do grupo das amigas freireanas. Natália, desanimada, tentara sem sucesso uma remoção. Suas amigas Vanessa e Leonora se ausentavam com frequência por problemas de saúde, que levariam esta a uma readaptação e aquela a um afastamento. Milena, uma jovem diretora sem experiência com educação infantil, estreava no cargo em regime temporário. Conforme ela se aproximava das donas da escola, cuja influência na escola voltava a crescer, a tensão com Natália crescia, atingindo seu cume quando uma das professoras conservadoras foi flagrada batendo numa criança. Milena se negou a denunciá-la, argumentando que ela estava prestes a se aposentar.

Natália: Aí não dá, com fascistas eu não faço acordo. A diretora fazer isso é o cúmulo, é inadmissível. Um lugar que eu jamais colocaria uma criança minha. [...] Aí fui perdendo condições de dialogar. *Conto isso tudo pra você entender porque depois nada aconteceu.* [...] Professora que bate em criança, que empurra criança, que acha que o Bolsonaro tá ótimo, que compactua com tudo que tá acontecendo. [...] Quando aconteceu isso comigo em 2018, lá já tinha gente mostrando as garras: "ah, eu acho que ele [Bolsonaro] é a melhor opção". Eu acho que sempre existiu esse conservadorismo nas escolas, pessoas que acham que a criança tem que ficar com a cabeça abaixada, tolher os movimentos das crianças, criança feito um robozinho, que elas não podem falar, não podem participar do planejamento.

²⁹⁷ Não custa lembrar que 2016 foi o ano em que a marcha do orgulho LGBTQI levou Jesus crucificado para a Avenida Paulista, representado por uma atriz trans. Esta performance desencadeou enorme perseguição sobre a atriz, além de um avanço de projetos legislativos e ações judicializantes da bancada cristã na Câmara.. A este respeito, cf. Leite (2019).

²⁹⁸ Essa reflexão foi inspirada pela Agroeça, obra do grupo Teatro da Vertigem.

[...]onde não importa o que a criança pense, eu tô ali para ganhar o meu dinheiro, eu vou de salto alto, não faço uma roda, não me sento no chão, não me abaixo, eu olho para a criança de cima mesmo, porque criança não merece respeito, quem manda aqui sou eu. Elas eram declaradamente, assim, nem vou dizer "fascistas" porque... elas eram pessoas malvadas mesmo, sabe?[Itálico meu]

Antes da mobilização digital invadir a escola, a polarização local já tinha minado os pactos possíveis entre os sujeitos escolares. Para Natália, daquela ambivalência discursiva, restava agora somente a disposição refratária. Não reconhecia legitimidade nas demandas das colegas, nas quais, hoje, enxerga retrospectivamente as tendências sociais autoritárias que levaram o bolsonarismo ao governo em 2018. Fascistas ou malvadas, Natália não poderia compactuar com elas, seria o mesmo que “compactuar com tudo o que tá acontecendo”. Natália nos interpela num pacto contra ‘eles’ - “professora que empurra criança, que acha que Bolsonaro tá ótimo” – essa grande equivalência reacionária que ameaça a infância livre. Essa recusa em compactuar fará com que Natália pareça uma colega difícil, arrogante e intransigente ou, como dirá a professora Neuza, “resistente aos combinados”²⁹⁹. Natália, preservava apenas o pacto que entendia preceder todos os combinados, um pacto com a infância, que a mantinha firme no cotidiano apesar do seu crescente isolamento.

Tenho caracterizado as resistências das donas da escola como um misto de tradicionalismo moral e pedagógico e defesa de interesses de grupo, que passa a ser visto pelas amigas freireanas como fator de atraso e opressão nas didáticas e nas relações pessoais. Vimos sua disposição de esclarecimento e diálogo arrefecer conforme o sentimento de urgência das mudanças aumentava junto à confiança de quem sabe estar do lado da lei e da ciência (ou da formação continuada e do currículo). Mas transformar as tradições escolares é tarefa complicada. A resistência ou mera inércia das culturas escolares já fez naufragar muita reforma bem intencionada. De outro lado, a presunção acadêmica em relação aos saberes da experiência docente é bem conhecida³⁰⁰. Os ressentimentos voltados contra acadêmicos também podem se voltar facilmente contra as colegas que pretendem modificar práticas tradicionais sob pretexto de atualizá-las. Com efeito, as hierarquias simbólicas entre escola,

²⁹⁹ Ela se refere a uma ocasião em que Natália fez uma arte nas cadeiras compartilhadas sem consultá-la previamente. Recebeu como resposta um bilhete que dizia apenas: “as cadeiras são das crianças”. Como já veremos, Neuza não é uma professora conservadora.

³⁰⁰ Queixa bastante conhecida por pesquisadores da educação escolar. Deixo aqui a melhor síntese para a dinâmica, encontrada ao fim de uma entrevista bastante amistosa, quando perguntei à professora se podíamos repeti-la no futuro. Ela respondeu: “Sim, eu tô por aqui, migo. Eu não acredito muito na academia, porque eu acho que a academia, ela faz uma coisa muito feia, ela bebe na escola e cospe na escola depois, dizendo que a escola não sabe o que tá fazendo, só que nada existiria na academia sem a escola. Isso tem muito a ver com a autoestima das professoras, a gente acha sempre que a gente não é competente pra fazer as coisas.” (Marina)

academia e estado foram mobilizadas várias vezes no discurso das freireanas para justificar um reposicionamento dos saberes docentes.

2.3 “É que minha prof ensinou coisa errada”

Depois daquela aula no fim de agosto de 2018, em que explicara à turma que meninos podiam usar brinco, saia e se pintarem, Natália voltou para a casa tranquila, sem pensar muito no assunto. Quando recebeu o telefonema da diretora, avisando que um dos pais da sua turma fizera um vídeo com acusações contra ela, pensou que bastaria chamá-lo para uma conversa que o problema, como em tantas outras vezes, seria resolvido. Ela não entendia o porquê do tom alarmado da jovem diretora.

Ela falava pra mim: "Você não tá entendendo, isso é muito grave!" Eu então resolvi ligar pro meu supervisor. Ele falou: "não vai para a escola hoje, fica em casa!". Até então eu não tava com medo. Eu já tinha conversado tantas vezes, com tantas pessoas, achava que ia conversar com ele e ele ia entender". Não, ele não ia entender. Ele não vai entender nunca.

Natália ficou 15 dias sem sair de casa, adoeceu, iniciou tratamento psicológico, foi transferida para a diretoria regional (DRE) e nunca mais pisou na Gilberto³⁰¹.

No dia seguinte àquela aula de Natália, Nilson postou no facebook da EMEI um vídeo em que conversa com sua filha, Samanta, uma criança de 4 anos, vestida com o uniforme escolar.

Samanta: É que minha prof ensinou coisa errada, que menino usa saia, vestido, brinco e pinta unha, e também a profe disse e... quando a gente fez uma roda

Nilson: E onde foi essa roda?

Samanta: Foi na minha sala

Nilson: E ela falou o que?

Samanta: Que menino usa saia, vestido, brinco e pinta unha

Nilson: E qual o nome da professora?

³⁰¹ “Eu acho que eu não vou me recuperar nunca, eu criei assim Ranço de escola, não de criança, mas de criança nesse ambiente escolar assim, de falar coisas assim e no que que isso vai se transformar. Não, nem vou falar de crianças que eu não quero ser mal interpretada, que eu adoro criança, eu acho que eu sou da educação infantil e eu acho que eu já tenho uma carreira, 23 anos assim, foram momentos de muito aprendizado, muito comprometimento e muito prazer trabalhar com as crianças e estudar sobre as crianças, mas assim, eu não quero estar com as crianças nesse ambiente da escola, também estar ligada à professoras, às famílias, isso eu não quero, eu não quero nem passar perto de escola, sabe? Não volto pra sala de aula nem por 100 mil, dei todos meus livros e materiais.”

Samanta: Professora Natália

Nilson: E da sua escola, você lembra?

Samanta: Gilberto Freyre?

Nilson: E seu nome?

Samanta: Samanta

Nilson: E quantos aninhos você tem?

Samanta: 4 anos

Nilson: Ela falou isso pra todas as crianças hoje, dentro da sala de aula? Então tá bom, a gente vai ver o que a gente faz, porque isso é inadmissível, uma criança de 4 anos de idade aprender que um menino, pode usar brinco, pode usar vestido e pintar unha!

Ela olha pro chão quando repete o que a professora teria dito e cadencia a voz como quem faz um esforço de memória; sorri quando diz sua idade e o nome da sua escola. O vídeo tem menos de um minuto. “*A prof ensinou coisa errada*” – a escola confrontou o que foi ensinado em casa, algo aprendido há alguns meses ou, quem sabe, há alguns minutos. Seu pai reage a uma ofensa – “*é inadmissível!*” – e a criança, apesar de sua inocência - “*uma criança de 4 anos de idade!*” - parece entender, ele não está contente. Ele não pergunta mais nada: se isso começou com a pergunta de algum coleguinha, se alguém fazia “*coisa errada*”, se aquilo era uma instrução sobre a escola ou sobre o mundo. Para o pai, o contexto era autoevidente ou simplesmente não importava. Precipitado ou não, ele identifica bem o ponto de ruptura: as normas tradicionais de gênero praticadas pela família seriam desnaturalizadas pela escola.

Impulsionado pelas redes sociais em campanha, o vídeo alcança uma viralização espantosa, lançando a escola no tempo acelerado da política eleitoral digitalizada. Quem visita a página ainda hoje, entre as fotos de brincadeiras infantis curtidas por poucas dezenas de pais, verá o vídeo de 23 mil compartilhamentos que fez de ‘Natália’ o nome de uma ameaça existencial aglutinadora de públicos conservadores³⁰².

Na semana seguinte à postagem, o então candidato à presidência Jair Bolsonaro sofreria um atentado à faca. Ausentando-se de manifestações e debates, sua campanha investiria mais do que nunca nas táticas de engajamento digital de seus apoiadores. Nesse período, um produto de propaganda bolsonarista tentou incitar o pânico no eleitorado ressuscitando o suposto kit gay que seu rival, Fernando Haddad, distribuiria nas escolas. É nessa atmosfera tóxica que também respiram os públicos que se engajaram no linchamento

³⁰²Natália: “...elas [mães da escola] tinham meu celular e começaram a me mandar um monte de *print* das ameaças que iam chegando, coisa horrorosa, horrível. Isso na sexta de manhã ainda. Eu fui ficando pilhada, morrendo de medo, ameaças de morte, de esfregar minha cara no chão, me encontrar na rua e me espetar uma seringa, de atirar em mim. [...] Resolvi tomar o floral que tinha ganhado de uma mãe e de repente, pirei, pensando “ai, meu Deus. Será que eles colocaram alguma coisa nele? Eles são do bem ou mau?”. Totalmente pirada. Ai eu não saí mais de casa... Minha filha começou a fazer compras para mim. Eu saí depois de 15 dias, mas olhando para um lado e para o outro: “será que é esse que vai me matar? Será que é de faca? De tiro?”

digital da professora Natália, as marcas discursivas não deixam dúvida: compartilham léxico, tema, sensibilidade conspiratória, mas isso não explica tudo. Em primeiro lugar, porque o vídeo possui enraizamento numa comunidade em particular: as pessoas a quem ele se dirige imediatamente conhecem Nilson e sua filha, com quem se encontram diariamente no portão da escola. Segundo, o vídeo não se situa simplesmente na zona da manipulação fraudulenta: a professora Natália não nega nem retira as palavras que ele divulga; ainda que, é verdade, descontextualize suas palavras, desinforme e distorça a natureza educativa de sua intervenção. Um efeito que é intensificado quando Nilson o difunde em outras redes, como páginas de motoristas de Uber e da igreja presbiteriana de São Paulo³⁰³.

O processo de *publicização digital*, apesar de assimétrico, não é apenas exógeno. A EMEI Gilberto Freyre, como tantas outras, ao longo da última década, incorporaram as ferramentas digitais e as redes sociais para modernizar sua comunicação. Hoje em dia é raro encontrar uma escola pública que não tenha uma página no Facebook. Não se trata apenas de um meio para divulgar o trabalho escolar, mas também um recurso para viabilizar a participação de muitos pais que, de outra maneira, teriam pouco ou até nenhum contato com o cotidiano escolar. Mas é um processo ambíguo. A disponibilidade de um canal de comunicação direto com a escola e a comunidade favorece a amplificação de grupos minoritários que deslegitimam a gestão: que podem reutilizar a imagem pública da escola perante públicos externos passíveis de mobilização, públicos críticos aos valores predominantes na comunidade escolar, desequilibrando a correlação de forças ali instalada. Assim, a página da escola foi ocupada por milhares de forasteiros que ali aterrissaram, identificaram um delito flagrante, testemunharam, julgaram, condenaram sumariamente e executaram a sanção por meio do linchamento moral e das ameaças que instalaram a professora numa forma de vida de insegurança contínua. As poucas vozes de pais e professoras em defesa de Natália se perdem em meio à multidão. Nilson, outrora isolado na luta contra a ideologia de gênero, encontrou os aliados capazes de contestar a (des)ordem inadmissível da instituição. Em torno desta, convertida em prova da existência do inimigo, uma subjetividade vigilante conservadora é interpelada. A escola involuntariamente forma o cidadão de bem que, fora da escola, está pronto para consertá-la ou atacá-la nas redes sociais.

Tocqueville considerava o gosto dos estadunidenses pelos linchamentos uma expressão deformada do seu espírito democrático: a tirania da maioria que se autoriza a

³⁰³ Na página de facebook de Nilson, há diversos eventos e fotos da família na igreja presbiteriana. A professora Vanessa conta que lhe chamava a atenção que, às segundas-feiras, quando as crianças deviam contar algo sobre seu fim de semana aos colegas, as atividades de Samanta e sua irmã eram sempre relacionadas à igreja .

descontar suas frustrações em minorias vulneráveis. Comentando esse texto, Runciman saúda ironicamente a democracia moderna, que teria domesticado esses impulsos: não linchamos mais as pessoas, a não ser no Twitter³⁰⁴.

2.4 *A ideologia na escola: a família desonrada e a nação no buraco*

Uma vez postado, no começo de setembro, o vídeo rapidamente chegou às redes da vereadora Rute Costa, que decide entrar em contato com Nilson por meio do seu assessor, um pastor da Igreja Assembleia de Deus, que o encontra e o acompanha até a escola em busca de evidências para fundamentar a denúncia. Em seguida, Rute Costa recebe Nilson na câmara e faz um discurso no plenário tornando o caso público. O debate que se segue representa o ponto mais alto da escalada do conflito e sua instalação nas formações discursivas liberais e conservadoras que, articuladas na disputa da gramática dos direitos fundamentais, restringem as demandas de reconhecimento voltadas para o sistema escolar e dignificam a ação direta daqueles que se engajaram no ataque à professora³⁰⁵.

Rute Costa, então líder da bancada do PSD (hoje no PSDB), é representante de importante clã religioso³⁰⁶. Depois que o presidente da sessão ordinária abriu os trabalhos do dia, foram feitas algumas falas lamentando o incêndio do museu nacional do Rio, logo em seguida a vereadora tomou a palavra e exibiu o vídeo de Nilson para os vereadores, seguido da fala abaixo:

RUTE COSTA (PSD)- Eu recebi esse vídeo ontem e o passei imediatamente ao Sr. Secretário Dr. Alexandre Schneider, pelo qual tenho a mais alta estima e consideração, inclusive é meu amigo particular. Nós já tratamos do assunto antes, porque algumas pessoas haviam me procurado, dizendo que alguns professores da rede municipal estavam sendo pressionados a provocar as crianças pequenas para conversar sobre ideologia de gênero. E o que eu faço, hoje, nesta casa é deixar uma palavra de repúdio. Repúdio pessoal, repúdio dos meus pares, com os quais conversei ontem à noite mesmo. Uma palavra de repúdio. Porque alguns até falaram que era fake news. Inclusive conversei com o Prefeito Bruno Covas, que, respeitosamente, me falou: “Estou levantando esse caso e me parece fake news”. Eu, como vocês sabem, muito poucas vezes tenho subido nessa tribuna, mas gosto de, quando abrir minha boca, falar de fatos concretos, os quais eu possa provar. Então, fui buscar a fundo a

³⁰⁴ Runciman (2018, p. 152).

³⁰⁵ Depois de ler centenas de comentários sobre o vídeo de Nilson, além dos insultos, identifiquei argumentos cujos padrões e tópicos se repetem no embate parlamentar, por isso decidi privilegiar estas intervenções em detrimento dos posts de internautas.

³⁰⁶ Ela é filha do pastor José Wellington da Costa, principal liderança da Igreja Assembleia de Deus (Ministério Belém), a maior igreja evangélica do Brasil, com filiais em dezenas de países. Marta Costa, sua irmã, vereadora por três mandatos, naquele se reelegeria deputada estadual pelo PSDB; é irmã do pastor e deputado federal Paulo Freire. Seus outros irmãos presidem importantes filiais da igreja dentro e fora do país. Para uma análise das campanhas políticas da família, focada na sua relação com o lulismo, Cf. Valle (2019).

notícia e trouxe aqui o pai da menina. Está aqui, comigo, o Sr. Nilson, que está vivenciando, infelizmente, esse drama. Ele, que leva a criança para a escola, e a escola, ao invés de ensinar, ao invés de dar conhecimento, quer... Então não é um ambiente seguro para uma criança. Porque, se fosse um ambiente seguro, ela estaria naquele ambiente de aprendizagem, em que o que precisa ser aprendido, e não o que é obrigação dos pais ensinar em casa. Não estou falando isso da minha cabeça. Quem fala isso é a nossa Constituição e também o artigo 1.634 do Código Civil que diz: “A educação dos filhos compete exclusivamente aos pais, que são seus representantes legais”. E a Constituição, no artigo 229, nos afirma: “Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os seus filhos menores e o que fugir disso é uma violação de direitos da criança”. O que estou fazendo aqui, senhores, não é acusar as professoras, porque minha mãe foi professora. Eu tenho a mais alta estima pela profissão das professoras. Minha mãe alfabetizou secretários dos municípios e do Estado do Ceará, no Colégio 7 de Setembro. Orgulho-me disso! Meu pai foi um feirante e minha mãe foi professora. Não nasci ontem e nem vim de berço de rico. Vim da mais humilde casa. Mas algo que aprendi na minha casa foi honrar pai e mãe, e honrar as famílias! E isso está sendo desrespeitado dentro do ambiente de escola. É inadmissível! E nós, o nosso dinheiro público, está sendo usado para que sejam ensinadas coisas que não se deve ensinar em sala de aula. Então, queridos Pares, perdoem a indignação desta Vereadora, aqui, neste lugar, hoje. Hoje eu estou indignada! Coloco-me aqui como indignada! Estou fazendo um desabafo aqui, e eu sei que aquela câmera está levando imagens para a rede da TV Câmara, porque o meu telefone celular não para de tocar desde ontem. Isso é um desrespeito, é uma crueldade e é uma violência com a infância; e eu jamais deixaria isso passar dessa maneira. Pedi, na ocasião em que falei com o Sr. Secretário, para que S.Exa. se posicionasse, e S.Exa. disse: “Estou levantando os fatos”. E agora venho hoje aqui não só pedir um posicionamento, mas pedir uma atitude, uma atitude. A escola não é lugar de deseducar ninguém. A escola é lugar de informar e de dar conhecimento. Está aqui o Sr. Cláudio Fonseca, a quem eu estimo muitíssimo, do Sindicato dos Professores. Eu não acredito que isso seja uma unanimidade entre os professores. Não, eles são pessoas idôneas e pessoas de bem, mas há de se fazer uma equalização e há de colocar muito claro o que é certo e o que é errado; e não se fazer esse desserviço. Eu chamo isso de desserviço à sociedade. Então, Sr. Presidente e Srs. Vereadores, desculpem-me o desabafo. Isso aqui é uma pauta que já foi passada nesta Câmara Municipal. Ela foi passada aqui e já foi anulada aqui. Essa é uma pauta que já foi ultrapassada. Isso é descumprimento de regras muito sérias. Então, eu venho hoje fazer essa denúncia. Eu falei ao Sr. Nilson, que aqui está: “Você tem de ir ao Ministério Público. Vá fazer uma denúncia no Ministério Público, porque eu já tenho visto muita gente reclamar disso, mas pouca gente se levanta, com coragem, para assumir e falar: ‘Não, eu vou até o fim nessa denúncia’”. Esse Sr. Nilson, que é pai de duas crianças, falou: “Eu vou até o fim, eu vou até o fim”, porque, em São Paulo, há gente de coragem, mas também de respeito. Respeitem as nossas crianças, não mexam com a infância das crianças do Município de São Paulo. Eu serei uma voz que não vou me calar. Eu não admito e vou defender isso até o meu último fôlego de vida. Sr. Presidente, eu agradeço a oportunidade de usar a palavra.

O tom polido que a vereadora dirige aos colegas, adversários incluídos, contrasta com a exaltação que o tema lhe provoca. Apresenta o ethos discursivo de uma pessoa discreta – “poucas vezes subi à tribuna” –, que não fala à toa nem levianamente – “gosto de fatos concretos... fui buscar a fundo a notícia”. O próprio acusador, mais do que a personificação do “drama”, é apresentado como prova da acusação. Rute hesita: “Ele, que leva a criança para a escola, e a escola, ao invés de ensinar, ao invés de dar conhecimento, quer... Então não é um ambiente seguro para uma criança” O que a escola quer: a desonra indizível; o mundo invertido. “Porque, se fosse um ambiente seguro, ela estaria naquele ambiente de

aprendizagem, em que o que precisa ser aprendido, e não o que é obrigação dos pais ensinar em casa”. A escola é perigosa para a criança e para a família; excede a linha do ensino e se imiscui na educação, pressuposta exclusividade familiar.

A vereadora apela à sua biografia. Filha de professora, jamais perseguiria a profissão. Neste ponto seu discurso ganha força articuladora e interpela figuras heterogêneas, acolhendo múltiplas demandas e subjetivações. Protesta em nome das mães, fala como a filha que aprendeu o exemplo, lembra orgulhosamente do ofício de professora, remete ao Ceará e ao coração dos migrantes da cidade, fala aos humildes que não nasceram “em berço de rico”, aos que honram a família, ao contribuinte que vê “nosso dinheiro público” empregado em fins escusos, apela aos indignados contra a crueldade, desabafa, ela que não fala à toa, e, por fim, saúda os paulistanos “de coragem e respeito”. A passagem “aprendi a honrar pai e mãe, honrar as famílias! E isso está sendo desrespeitado dentro do ambiente de escola” é particularmente eficaz: lamenta a guinada em que a mãe professora é substituída pela professora usurpadora. Na aliança educativa entre família e escola a primeira é honrada e a segunda subordinada. Defender essa hierarquia é mostrar caráter honrado, de respeito e de coragem, como ela e Nilson. O ethos da honra exalta as virtudes idealizadas para a formação do cidadão.

Essa ampla articulação pretende sustentar a fronteira contra a “ideologia de gênero”, contra professores que pretendem “deseducar” – ou simplesmente “educar”, já que escola é apenas “lugar de informar e dar conhecimento”. Essa ideologia “não é uma unanimidade”: os professores “são pessoas idôneas e pessoas de bem”, mas “estavam sendo pressionados a provocar as crianças pequenas para conversar sobre ideologia de gênero”. Ela é uma imposição sobre as crianças e sobre os professores, contrariando a essência moral de ambos: a inocência das crianças e a idoneidade dos professores. “São pessoas de bem, mas...” – Rute Costa espera “não só um posicionamento, mas uma atitude, uma atitude”, “uma equalização”, enuncia uma demanda punitiva pelo restabelecimento da ordem, pois houve o “descumprimento de regras muito sérias”.

As tais regras sérias já tratadas pela câmara são o Plano Municipal de Educação aprovado em 2015, do qual foram retiradas, por pressão da bancada cristã, todas menções a gênero. Essa mobilização não aconteceu apenas em São Paulo, foi liderada pela aliança católica e evangélica em nível nacional. Marco Feliciano contou em um post em sua página pessoal no facebook em 2015: “Tenho a alegria de dizer que fechei aqui no aeroporto minha planilha e contabilizei vitória em 804 municípios, e isso só em minha planilha. Os movimentos sociais estão assustados, pois a Igreja Católica e Evangélica saíram das quatro

paredes. Estamos exaustos mas valeu a pena”³⁰⁷. Numa cerimônia da câmara realizada dois anos depois, o futuro prefeito de São Paulo, Ricardo Nunes, celebraria aquele momento como uma vitória do bem contra o mal, condecorando seus ativistas mais destacados com Salvas de Prata: Felipe Nery³⁰⁸ e o padre José Eduardo Oliveira. Durante o evento, manifestantes protestavam ao fundo. Sobre eles, disse Nunes a sua plateia: “Vocês perceberam aqui há alguns minutos o que é lidar com um grupo de pessoas intransigentes, que parecem que estão ali incorporadas de algo muito ruim e muito mau”³⁰⁹. O discurso da cruzada espiritual não exclui o secularismo estratégico, antes com ele se concatena e se alterna segundo o contexto. É o que vemos na resposta de Rute Costa à vereadora de Sâmia Bonfim (PSOL), que classificou sua denúncia como “fundamentalista e conservadora”, “alheia à realidade da escola” e ao “trabalho exemplar” de professores como Natália, além de reclamar da “falta de solidariedade, de amor e tolerância” e atacar “o ódio, o machismo, à LGBTfobia”³¹⁰.

Rute Costa: Sr. Presidente, em primeiro lugar, gostaria de dar novamente boa tarde a todos os colegas, com os quais gosto de ter um relacionamento pessoal e respeitoso - com todos eles. Minha primeira fala é que não aceito a pecha de ser LGBTfóbica, porque nada tenho contra os LGBTs. E não sei por que essa conversa veio parar nos LGBTs sendo que estávamos conversando a respeito de Educação. Então, quero voltar a discussão exatamente para o foco ao qual me direcionei. Falei sobre educação e não sobre tolerância. Não se fala para uma criança... A Vereadora Sâmia, que ocupou esta tribuna, disse que talvez não tenhamos noção do que passa uma professora dentro de sala de aula. Gostaria de dizer que a professora tem de ter noção de tudo o que faz em sala de aula porque é uma profissional formada para fazer isso. Assim como o advogado é formado para fazer o que faz, a professora tem de ter noção, inclusive, não só de Pedagogia, mas também de psicologia. E, se a professora tem noção de Psicologia, sabe que uma criança de quatro, cinco anos está em formação. E, dentro da formação, não cabe uma agenda de tolerância e, sim, de respeito. Não estou discutindo tolerância. Estou discutindo respeito. É o que o vereador Fernando Holiday falou aqui. Temos de nos ater àquilo que as instituições se comprometem a fazer. A escola vai educar? Não. A escola vai ensinar. A educação pessoal daquela criança é feita pelos pais e nunca se pode tirar o direito dos pais. Eles são os tutores daquela criança. Orientação sexual nunca foi obrigação de escola. Orientação sexual, orientação religiosa, orientação de cunho pessoal é, sim, de responsabilidade dos pais. Jamais vou me calar e falar “não, eu aceito essa fala”. Não aceito essa fala. Sou mãe de três filhos e sou avó também. Sou psicóloga e sou psicopedagoga, não estou falando à toa. Eu estudei. Eu sei o processo de desenvolvimento de criança por onde vai, e uma criança de quatro anos não tem maturidade para ficar se ensinando orientação sexual. É preciso se ensinar respeito e não tolerância, porque talvez a criança de cinco anos não tenha capacidade para entender o que é tolerância e, sim, respeito. Peço que possamos esperar a criança crescer. Se é que se tem noção de Educação e Psicologia, vamos nos voltar aos teóricos. Se vocês não querem seguir o que os nossos teóricos Jung, Freud e tantos outros ensinaram, pior ainda, seguir o que a lei sustenta. Na minha fala, disse que tenho a maior

³⁰⁷ Feliciano apud DIP (2018, p. 102).

³⁰⁸ Ativista do movimento Pró-Vida, coordena o Instituto Observatório da Biopolítica. Foi o responsável pela distribuição do livro de Jorge Scala, referência conservadora sobre “ideologia de gênero” na América Latina.

³⁰⁹ Cf reportagem disponível em <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/camara-de-sp-comemora-dois-anos-da-exclusao-do-debate-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-505/>

³¹⁰ O discurso de Samia Bonfim se encontra na íntegra no anexo 1.

admiração pelos professores. Minha mãe é professora e me orgulho disso. Nada tenho a ver com ameaças que fazem a essa professora, inclusive, na minha gravação sequer declinei o nome dela porque gosto de ser respeitosa em tudo que faço não só aqui, como também na minha vida pessoal. Levo as coisas na maior lisura e jamais traria à luz um assunto que para mim não fosse indignante. É indignante, sim. Estou indignada, sim, porque esse não é um assunto para se tratar com criança de cinco anos. Não se trata de desrespeito às pessoas diferentes e, sim, de respeito à infância. Foi um desrespeito à infância. Não vou me calar. É um desrespeito à infância. É um absurdo alguém não preservar a infância. A infância tem de ser preservada. Alguém pode pensar que falo isso porque sou religiosa, mas não tem nada a ver com religiosidade. Isso tem a ver com a natureza e a formação da sociedade. Se pretendemos que o nosso mundo melhore, precisamos mudar a atitude para melhor. Vamos elevar a nossa discussão e não rebaixá-la. Vamos elevar a nossa educação e não fazê-la rastejar na lama. Precisamos levantar a hipótese não de conservadorismo. Na escola não se fala isso, trata-se de Ciências, Matemática, Português. É isso que será apresentado na escola. Não tenho nada com os professores, mas tenho com a lei. Sou uma mulher da lei, da ciência e a minha ciência me diz que o que fizeram na sala de aula foi errado. A minha ciência me diz isso, calcada nos meus fundamentos teóricos. Freud, Jung, e todos os teóricos que já estudei no processo de aprendizagem negam isso. Então, calcada em conhecimento e não em arroubo, digo que o que foi feito naquela sala de aula foi um absurdo e não pode se repetir. É necessário que se tomem providências. Espero que providências sejam tomadas. Muito obrigada.

Nessa segunda intervenção, Rute Costa enfrenta a pretensão progressista de definir a essência da educação. Nesse intuito ela realiza dois movimentos concatenados: descarta a agenda de tolerância e afasta-se da acusação de fundamentalismo. Começamos pelo segundo. “Alguém pode pensar que falo isso porque sou religiosa, mas não tem nada a ver com religiosidade. Isso tem a ver com a natureza e a formação da sociedade”. A reconfiguração secular do discurso cristão naturaliza o direito, a formação da pessoa e da sociedade. Rute Costa não apela à autoridade bíblica, seu gesto de filiação é antes endereçado aos “nossos teóricos, Jung, Freud e tantos outros ensinaram”. Ela fala como psicóloga e psicopedagoga, mãe e avó, “sei o processo de desenvolvimento de criança por onde vai”. A naturalização religiosa das hierarquias de gênero e da heteronormatividade se transfiguram em constatação do desenvolvimento psicológico normal - logo, o que desonra a família é aquilo que contraria a natureza humana ou sua normalidade. A constrangedora falta de familiaridade com os autores citados não é o ponto relevante, mas sim o anseio de credenciar seu rechaço sob a autoridade científica que confirmaria a ideologia de seus adversários³¹¹. O ethos discursivo está completo: “mulher da lei, da ciência e da família”

“E não sei por que essa conversa veio parar nos LGBTs sendo que estávamos conversando a respeito de Educação”. A abordagem progressista da vereadora psolista teria,

³¹¹ Ao lado da distorção dos psicólogos citados, cabe notar que os artigos legais referidos não amparam as inferências feitas. A constituição brasileira define no seu artigo 2015 a corresponsabilidade entre família, sociedade civil e estado na educação das crianças.

por ignorar a natureza da atividade educativa, desviado “o foco” da discussão: “Não estou discutindo tolerância. Estou discutindo respeito”. Note-se que para a vereadora ‘orientação sexual’ não designa uma condição ou inclinação sexual, mas integra um conjunto de responsabilidades: “Orientação sexual, orientação religiosa, orientação de cunho pessoal é, sim, de responsabilidade dos pais.” Responsabilidades usurpadas. Os pais devem orientar seus filhos sobre religião, naturalmente aquela escolhida ou aceita pela família. Analogamente, a sexualidade é objeto de escolha - eventualmente equivocada, mas possivelmente desfeita nas chamadas terapias de reversão sexual conhecidas popularmente como cura gay. A orientação nessa acepção se assemelha àquela empregada em “orientação profissional”, por meio da qual a carreira mais adequada ao perfil do orientado é descoberta. Professores possivelmente ensinariam (ou melhor, imporiam) qual é a sexualidade de cada um. Nessa primeira camada, a orientação sexual é parte inerente da “agenda” de tolerância, ou seja, incursão política sobre a educação, da qual ela pretenderia se afastar.

Fernando Holiday, o jovem vereador, então em seu primeiro mandato, pelo Partido Democratas, alcançou notoriedade entre os ativistas do MBL durante as mobilizações pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. No seu discurso de posse, Holiday se declarou um jovem negro e gay que rejeitava o coitadismo³¹². No ano seguinte, apresentou o projeto de lei do Escola Sem Partido à câmara paulistana e, pouco tempo depois, iniciaria sua blitz contra a ideologia nas escolas municipais: visitas surpresas com o objetivo de flagrar o trabalho de doutrinação dos professores de esquerda. Estas visitas foram cercadas de apreensão e constrangimento para os educadores: a performance de Holiday oscilava entre o repertório ativista e o apelo à autoridade de vereador. A repercussão gerou críticas do secretário da educação, Alexandre Schneider que, por isso, se tornou alvo, assim como a vereadora Sâmia Bonfim, do grande engajamento digital que a blitz gerou entre os seguidores de Holiday. Apesar do sucesso midiático, os flagrantes prometidos não aconteceram. Quando Nilson surge no plenário da câmara junto à vereadora Rute Costa, as blitz já tinham sido abandonadas. Holiday não perde a oportunidade e pede a palavra depois de escutá-la.

Sr. Presidente, Sras. e Srs. Vereadores, venho falar brevemente sobre o assunto que discutiram a Vereadora Rute Costa e o Vereador Cláudio Fonseca, especialmente a Vereadora Rute Costa, que trouxe um vídeo no qual uma garota de cinco anos de idade diz em sua sala de aula, de uma escola municipal aqui de São Paulo, que sua professora estaria ensinando a ideologia de gêneros: a desconstrução daquilo que seria o masculino e o feminino para uma criança de cinco anos de idade. Não é segredo para nenhum de V.Exas. e nem para o meu eleitorado que sou homossexual assumido. Nunca tive nenhum problema com isso, Vereadora Rute Costa, mas, ao mesmo tempo, também, nunca quis impor os meus

³¹² Cf. Messenberg (2017).

ideais, as minhas condições, ou convicções pessoais, a qualquer pessoa. Estou cursando licenciatura. Pretendo ser um professor - uma profissão que muito admiro -, mas, em nenhum momento do meu curso até aqui, a faculdade de licenciatura me ensinou, ou ensinou a qualquer outro professor, que é seu dever impor suas convicções pessoais, sua ideologia aos seus alunos, quanto mais a crianças de cinco anos. Em nenhum momento, no curso de Licenciatura se ensina, ou se deveria ensinar, aos professores que aos cinco anos de idade deve-se iniciar um processo de sexualização das nossas crianças. Aos cinco anos de idade, eu não sabia o que era homossexualidade, mas aos cinco anos de idade eu sabia que eu deveria respeitar o próximo. E é isso que as escolas têm de ensinar: o respeito ao próximo, independentemente de religião, cor ou sexualidade. Entendo, Vereador Cláudio Fonseca, que V.Exa., enquanto professor, enquanto representante da classe, a quem muito respeito, venha aqui defender a professora e acredito que, pessoalmente, em nenhum momento, ela deva ser atacada. Mas há um problema sim, e não é só na cidade de São Paulo, que envolve as nossas instituições, especialmente as instituições de ensino, porque o currículo escolar implantado pelo Ministério da Educação e as constantes tentativas de se implantar, nos planos municipais de educação, inclusive no de São Paulo, a ideologia de gêneros, é assustadora. Estão tentando retirar a autoridade dos pais, da família, e mais do que isso, retirar a responsabilidade dos pais sobre os ensinamentos morais e éticos de seus filhos - algo que é, sim, garantido pela Constituição. O vídeo que a Vereadora Rute Costa nos mostrou é absurdo, é lamentável, porque começamos a acreditar que é comum e aceitável os professores extrapolarem as suas funções. Que é comum e aceitável apresentar a crianças de cinco, seis, sete anos de idade, conteúdos, que, no mínimo, deveriam ser apresentados no Ensino Médio. Conteúdos proibidos de serem apresentados em TV aberta no horário nobre, para que as crianças não possam ver. Precisamos preservar a infância, porque a destruição da infância irá levar este país, cada vez mais, para dentro do buraco. E São Paulo não pode ser o condutor desse caminho tão tenebroso. São Paulo não pode ser o condutor dessa relativização completa daquilo que é a família, e daquilo que é a sexualidade, ainda mais na infância. Por isso, Vereadora Rute Costa, eu apresentei na Câmara Municipal de São Paulo o programa do projeto “Escola sem partido”, que não busca, em hipótese alguma, perseguir professores, mas busca conscientizar pais e alunos de que os professores, por mais que tenham a sua liberdade de cátedra dentro da sala de aula, tenham seus limites de atuação. Por isso, Vereadora, conte com o meu apoio e vamos juntos nessa luta para proteger as nossas crianças. Obrigado.”

Reafirmam-se basicamente alguns elementos fortes da retórica da ideologia de gênero, todos na chave da inversão da ordem: a usurpação da autoridade moral dos pais; a “relativização da sexualidade”, “desconstrução do masculino e feminino”, a “sexualização” dos alunos e “destruição da infância”, levarão “cada vez mais o país pra dentro buraco”. Proibidos no horário nobre, permitidos na escola: signos da desordem, ameaça para a nação. O efeito gerado só é compreendido se o leitor tiver em mente que, uma semana antes, Jair Bolsonaro fora entrevistado no Jornal Nacional como candidato presidencial. Contrariando as regras da entrevista que impediam a apresentação de recursos visuais, retirou de uma pasta um livro, seria o kit gay que vinha denunciando há anos. A reação dos jornalistas foi impedi-lo de exibir o material. De imediato, a sua campanha reagiu nas redes sociais dizendo que a exibição do kit fora proibida porque teria conteúdo indecoroso. É essa a ideia que Holiday repercute. A ideologia de gênero fere o decoro público, mas, no segredo das salas de aula, circula livre - escola como caixa preta.

Fernando Holiday recorre à sua trajetória pessoal, fazendo de seu lugar de fala uma inscrição particular numa cadeia de equivalência conservadora³¹³. Ele se apresenta como “homossexual assumido” e de imediato qualificar sua condição: “Nunca tive nenhum problema com isso, Vereadora Rute Costa, mas, ao mesmo tempo, também, nunca quis impor os meus ideais, as minhas condições, ou convicções pessoais, a qualquer pessoa”. Diferente dos gays militantes ou ideólogos, não quer se impor aos demais, mas, por outro lado, não considera sua orientação um problema, que precisaria de solução ou cura³¹⁴. Rejeita a ideologia em sala de aula não simplesmente como político, mas como futuro professor, como um licenciando bem informado. Para rejeitar a “sexualização das nossas crianças”, lembra da sua infância, não lhe ensinaram “o que era homossexualidade”, mas sim “que eu deveria respeitar o próximo”.

Desse ponto, Holiday formula a solução: “respeito ao próximo independente de religião, sexo...”. Holiday usa uma expressão híbrida, entre a linguagem político-jurídica e a linguagem da moral religiosa. O próximo deve ser, se não amado³¹⁵, respeitado. Já o “*independentemente de...*” remete aos direitos civis e à tolerância liberal. Para preservar os direitos do próximo, não é preciso nomear ou focar suas diferenças sexuais ou as desigualdades de que ele é vítima, mas sim considerá-lo como igual a qualquer outro. A objeção a políticas afirmativas, bandeira importante de Holiday e do MBL, fundamenta nessa chave liberal-cristã facilmente: a demanda por reconhecimento das diferenças ou das desigualdades extrapola a esfera do respeito devido aos sujeitos.

Poucos dias depois, Kim Kataguirí, então candidato a deputado federal, não perdeu a chance de incorporar o vídeo de Nilson à sua campanha que, aliada a João Dória no pleito estadual, tinha em Márcio França, do Partido Socialista Brasileiro, um rival. A ideologia de gênero é tratada como arma dos socialistas, estatistas e inimigos da igualdade liberal. França é atacado por ter aprovado, quando governador, um projeto de lei que contava histórias de figuras relevantes da comunidade LGBTQI para o público infantil. Seu primeiro ponto é,

³¹³ Seria preciso aprofundar a resignificação do lugar de fala feita por Holiday e outros militantes conservadores. Ele tem um efeito implosivo, na medida que reivindica sua condição racial para rejeitar as políticas afirmativas. Serve ainda para deslegitimar o movimento negro e a esquerda em geral. Nesse sentido uma comparação com os bolsonaristas Sérgio Camargo (presidente da Fundação Palmares sob Bolsonaro) e Sonaira Fernandes (vereadora da cidade de São Paulo), que afirmam sua negritude para negar “a senzala ideológica da esquerda”.

³¹⁴ O vereador é crítico das chamadas terapias de reversão sexual defendidas por psicólogos que pretendem corrigir a orientação homossexual. Depois de serem desautorizados pelo Conselho Nacional de Psicologia, alguns destes profissionais se tornaram ativistas cristãos em defesa da causa, tendo inclusive lançado candidatura à presidência do conselho com apoio de Damara Alves. A este respeito, cf. Machado (2020).

³¹⁵ A expressão “amor ao próximo” aparece em várias passagens bíblicas, particularmente no novo testamento, em Lucas, Mateus, em passagens em que Jesus resumiria os mandamentos ao essencial. Mas também no antigo testamento, na fórmula da regra de ouro, em Levítico, por exemplo. Fernando Holiday é católico.

diante da crise educacional, o desperdício do fundo público: inversão de prioridades e ofensa ao contribuinte. A abordagem de gênero não seria legítima nas escolas porque, sendo apenas uma teoria ou crença, deveria ser tratada como questão pessoal, ou seja, os sujeitos poderiam aderir, segundo sua vontade, na esfera privada. Ela não deveria ser um princípio de estado imposto aos cidadãos, razão pela qual ela teria sido excluída do PNE e da Base nacional curricular comum aprovada no governo Temer. Em resumo, o estado que afirma esta (e qualquer outra) política de diferenças corrói os bens públicos da nação e ameaça as liberdades privadas. A artificialidade das demandas feministas e LGBTQI reforçam a artificialidade do intervencionismo estatal, contrariando a naturalidade da vida familiar e suas hierarquias. Kataguirí e Holiday personificam exemplarmente a interpretação de Brown (2019) do neoliberalismo como projeto econômico e moral de expansão protegida do privado.

2.5 Ética e estratégia no contra-ataque da família participativa

Na seção anterior, o corpo da pequena Samanta se tornou um ponto de inscrição das demandas liberais e conservadoras em que se desenhava a fronteira contra o Outro intolerável: o ideólogo, o abusador, o comunista. Nesta seção, conforme se organizem as alianças para defender a professora Natália, Samanta mais uma vez se tornará a imagem em negativo do Outro, desta vez, o opressor, o linchador, o perseguidor, personificado por seu pai, que lhe marioneta.

Entre a divulgação de Nilson e essa controvérsia na Câmara se passou apenas uma semana. Nesse intervalo, alguns pais e educadores procuraram defender Natália e a própria escola diante da comunidade interna e externa. Uma dessas iniciativas foi a intervenção na página de facebook de Fernando Holiday, numa espécie de contra-ataque que aprofunda a incorporação da escola à arena pública digital. Depois de discursar no plenário, o vereador postou em seu facebook um vídeo³¹⁶ ao lado de Nilson, quando finalmente entrega para seu público, um ano após as malfadadas blitz, “uma prova para os que não acreditam que esse tipo de coisa acontecia em sala de aula”. Nilson é apresentado como “pai de garota vítima de assédio ideológico em escola municipal de São Paulo”. Sentados lado a lado, eles conversam.

Holiday: “Olá pessoal! Eu to aqui com o Nilson, o pai da Samanta, uma criança de 5 anos de idade e o Nilson foi o responsável pela repercussão que teve um vídeo da Samanta falando

³¹⁶ Quando acessei o conteúdo pela primeira vez, no fim de 2020, o vídeo tinha 49 mil visualizações e 132 comentários.

como uma professora de uma escola municipal aqui de São Paulo estaria ensinando ideologia de gênero pra ela. [Exibição do vídeo] Nilson conta aí pra gente como foi essa história.”

Nilson: “Sim, bem, eu como pai, fui à reunião da escola no primeiro dia de aula, apresentação dos pais, do currículo escolar. A professora ao se apresentar, no meio da fala, disse que se especializou no ensino de ideologia de gênero e que ia ensinar isso no decorrer do ano.

Holiday: “Isso na presença dos pais?”

Nilson: “Isso, em seguida até falou: ‘pessoal vocês sabem que brinquedo não tem sexo, né?’ Ouvindo isso procurei falar com ela depois, e disse que era contra esse tipo de ensino, que em casa a gente ensinava de certa forma diferente, ela falou que eu deveria esperar pra uma reunião, essa reunião nunca aconteceu. Então falei pessoalmente com a diretora. Ela também falou que nada podia fazer porque isso estava previsto na educação da escola.”

Holiday: “Ela disse que a professora poderia fazer isso?”

Nilson: “Disse.”

Holiday: “Que absurdo!”

Nilson: “Disse que poderia e ia continuar porque não poderia proibir esse tipo de ensino. Foi então que o tempo passou e, nada foi feito, eu tomei a liberdade de...depois, um dia, eu fui buscar minha filha na escola, e ela me contou o que havia acontecido, eu fiquei abismado, fiquei chocado, resolvi gravar um vídeo e postei. E agora tá tendo toda essa repercussão de pessoas a favor e contra.”

Holiday: “É pessoal, aqui na câmara municipal a gente já teve um debate sobre isso, o Nilson procurou a vereadora...”

Nilson: “Na verdade a vereadora Rute Costa que me procurou sobre isso.”

Holiday: “Ah legal. Ela fez um discurso sobre isso, eu fiz um discurso mas é claro que os discursos não bastam. A gente tá oficiando a DRE [diretoria regional de ensino] e a secretaria de ensino pra evitar que essas coisas aconteçam e pra quem não acreditava que esse tipo de coisa acontecia em sala de aula, tá aí a prova.”

No retrato antagônico convivem falsificação, deliberada ou involuntária - “ela disse que se especializou no ensino de ideologia de gênero” -, e verdade - “ela disse que brinquedo não tem sexo”. A diretora “não podia fazer nada”, “não podia proibir”, estava “previsto na educação da escola” – ela estava de braços amarrados ou, pior, cruzava os braços, “nada foi feito”. É a senha que o justifica, já não haveria mediação possível, ele precisava agir, “tomei a liberdade”. Nilson, assim como Holiday, apresentam-se como homens de ação - “discursos não bastam”. Se Nilson tivesse esperado as mediações institucionais não obteria o efeito desejado: esbarraria nas diretrizes pedagógicas oficiais da rede e encontraria ainda a resistência dos pais do conselho que, de fato, posicionaram-se a favor da professora assim que o caso veio à tona. A mobilização dos públicos conservadores digitais, além de fazer seu protesto escalar, contornando a suspeita comunidade escolar, legitimou moralmente sua demanda por sanção através de ameaças e um linchamento digital, que se mostrou o fator decisivo na desistência de Natália.

Na caixa de comentários dessa postagem de Holiday, alguns dos pais da EMEI Gilberto Freyre realizaram o seu contra-ataque: se os públicos digitais conservadores se intrometeram na página da escola como alienígenas, ali, numa inversão de posições, eles são os intrusos. A interação conversacional estabelecida é de baixa qualidade dialógica, mas

quase sempre respeitosa, ao contrário dos múltiplos excessos observados na página da escola. Configura-se uma arena entre dois públicos: *o vigilante e o participativo*. Três tópicos dominam o debate: a autenticidade do vídeo, a reivindicação da prerrogativa dos pais participativos e a disputa do conceito de respeito. Sobre o primeiro, os pais da escola insistem que a menina poderia ter se enganado ou ter sido manipulada pelo próprio pai e reclamam também da falta de informação sobre o contexto da aula. Esses argumentos são frontalmente repelidos: o vídeo seria irrefutável, evidência ou questão de lógica para qualquer um que não seja suspeito de cumplicidade. A ausência de contexto é preenchida com os depoimentos sobre experiências pessoais de doutrinação nas escolas, dinâmica que há mais de uma década era desenvolvida nas páginas do ESP. Samanta torna-se ali um significante sobre o qual são projetados os abusos sofridos pelo cidadão de bem, reforçando uma identificação que tem nas narrativas de privação na escola ou na denúncia da precariedade dos serviços públicos um denominador comum. A questão da autenticidade do vídeo é superada pela experiência que autentica uma identificação coletiva e reforça os laços da comunidade³¹⁷.

O segundo tópico que ocupa o debate é a crítica à valorização desigual da opinião de um pai isolado em detrimento do valor das vozes das famílias participativas.

Mãe 1: Meu filho estuda nessa escola e eu também estava nessa reunião de pais, no primeiro dia, mas em nenhum momento a professora disse que ensinaria ideologia de gênero para as crianças.

Pai 1: Fernando Holiday, verifique com sensatez, meu filho estuda na escola, e não há ideologia de gênero. Você ao invés de escutar apenas um pai, escute os demais, sejamos sensatos.

Os pais participativos apelam ao testemunho de primeira mão e à experiência cotidiana na escola, apelando à “sensatez” e desautorizando a versão de Nilson .

Pai 2: O sr. Nilson diz que "essa reunião nunca aconteceu" - a escola tem reunião todo mês com baixa adesão dos pais. Ele se quisesse resolver, poderia ter colocado em pauta nas reuniões da escola, mas não o fez.

Mãe 2: Nada como uma conversa com a escola para entender o que realmente aconteceu e o que realmente foi falado em aula pela professora antes de julgar, né?

³¹⁷ Analisando a interação verbal produzida em torno de postagens, Maingueneau (2015, p. 172) afirma que “tais enunciados são possíveis porque eles são indissociáveis das comunidades restritas cuja coesão eles contribuem para manter[...] As postagens se enunciam, assim, no interior de uma espécie de convivência mais ou menos forte, de um fluxo contínuo de manifestações de sociabilidade, em que cada um pode ‘se expressar’ pontualmente, sem necessidade de articular os signos que envia a uma totalidade textual. Concebida em função de um destinatário situado em outro espaço. As postagens, ao mesmo tempo, pressupõem e reforçam as comunidades, favorecendo uma espécie de ‘tribalização’ fundada na comunicação e que não segue os recortes sociais tradicionais”. Os “pais participativos” são, portanto, uma espécie de intrusos da comunidade ou visitantes inoportunos, questionando os pressupostos dessa convivência tribalizada.

Pai 1: Agora aparece um monte de advogado do cara, sem nem sequer conhecer a escola.

Se aqueles que julgam a escola sem conhecê-la são criticados, aqueles que a conhecem, mas não a frequentam, o são com mais força ainda, pois ignoram suas responsabilidades e fogem ao diálogo, fonte da legitimidade reivindicada pelos pais participativos. O pai 2, mais adiante critica:

Ele ainda diz que " estava previsto na educação da escola " - o que está previsto são as diretrizes e a política do que se pode e deve ser ensinado e adequado para a faixa etária não só por essa escola e sim todas.

Ele não sabe o que diz porque, faltando às reuniões da escola, não apreende o seu funcionamento e suas normas, acessíveis a quem se empenhe em fazê-lo. Curiosamente, assim como os adeptos do ESP, esses pais participativos também protestam pelo direito de educar seu filho, usurpado na desvalorização da participação escolar. Eles pretendem se diferenciar de Nilson e seus aliados em termos de hierarquia moral e legitimidade política; contrapõem à posição cômoda dos críticos de internet o seu trabalho de participação paciente nas reuniões.

Por fim, a Mãe 2 e o Pai 2 negam a existência da ideologia de gênero na escola, dando uma torção nova à chave do respeito já utilizada no debate na câmara.

Pai 2: É muito possível que alguma criança tenha perguntado se menino pode pintar unha. A professora responde que menino pode pintar unha. Vocês conseguem enxergar que isso é relatar fatos e ensinar respeito? Não teve "ideologia de gênero", teve respeito, esse foi o verdadeiro tema da aula. E "disse que menino pode usar saia, pintar unha e usar brinco" - se disse que pode, não disse que deve, não está ensinando o que fazer e sim o que existe.

Ao mostrar o que "pode" acontecer, para o Pai 2, a professora mostra "fatos e ensina respeito". A distinção entre poder e dever acarreta outra, implícita: pintar as unhas não é obrigatório, mas, sendo um ato permitido, o dever dos demais é não o desrespeitar. Em suma, respeitar as diferenças e aceitar a realidade.

Mãe 2: Bom dia, as professoras, diretora e funcionários são competentes e capacitados, já é o segundo ano do meu filho nessa escola incrível e o que ele tem aprendido com eles é sobre respeito (em todos os sentidos). Em momento algum percebi algo que me levasse a entender que estão ensinando a ideologia de gênero.

"Ideologia de gênero" não é problematizada enquanto conceito; a possibilidade da sua existência não é descartada. A Mãe 2 parece considerá-la uma preocupação pertinente: "Em momento algum percebi algo que me levasse a entender que estão ensinando a ideologia de gênero". Na Gilberto Freyre, cuja qualidade ela exalta, onde se acusa a prática de "ideologia de gênero", o que ocorreria na verdade é o ensino "sobre respeito". A desnaturalização das hierarquias de gênero, a temida ideologia, reencontra passagem entre esses pais, alguns deles

moderadamente conservadores, não por meio da linguagem da desconstrução, mas por meio da linguagem moral do respeito³¹⁸. Nesse sentido, a Mãe 1 questiona:

O pai diz que discorda da fala da professora, que brinquedos não tem sexo (que meninos e meninas podem brincar de carro, boneca, bola, casinha...) e questionou a professora e a diretora achando que isso está errado. Qual erro em criança brincar com qualquer tipo de brinquedo?

É o mesmo que dizer: o que há de ideológico nisso? Ou: ideológico é o que vocês dizem! Por que não seria respeitável? O recurso à ideia de que a criança, brincando, não faz nada de errado, ou não faz mal a ninguém, fundamenta seu *direito de brincar*. Aqui se apela à inocência da criança não para defender hierarquias de gênero, mas para denunciar sua arbitrariedade. O uso acusatório do significante “ideológico” é não só rechaçado como invertido em nome do respeito ao pluralismo no currículo. Disputa-se o significado de ideologia na mesma arena em que se disputa o significado de respeito³¹⁹, numa tentativa de restaurar um consenso conflituoso *ético-político* no limiar da instituição escolar.

Também pude observar mais de uma vez a tradução do discurso progressista sobre as diferenças sexuais num registro moral, eufemizando as linguagens de gênero e até dos direitos humanos, reconfiguração discursiva análoga à realizada, do lado oposto, pelo secularismo estratégico do conservadorismo cristão. Dois anos mais tarde, quando a escola sofresse outros ataques por desnaturalizar as relações de gênero, a diretora regional a defenderia na comissão de educação da Câmara Municipal nos seguintes termos:

Esse assunto é do país, de todos nós. Apesar do currículo oficial, existem as diferenças de pensamento – nossa tarefa é encontrar meios de trabalhar o tema e o tema é respeito. A maior questão não é só o que está acontecendo ali, é uma pauta da sociedade, entendemos que na educação infantil se forma o ser que vai aprender a respeitar as diferenças das pessoas, que isso não seja uma pauta que gere tantos conflitos porque afinal de contas nós todos seres humanos.

³¹⁸ Uma operação análoga foi tentada pelo vereador Claudio da Fonseca (PPS), presidente do sindicato dos professores (SINPEEM), na sua réplica à vereadora Rute Costa na Câmara Municipal: “Ontem, nós tivemos aqui um debate sobre educação, quando apareceu a Professora Valentina, que não nasceu Valentina. Mudou o nome, é professora da rede municipal com uma dignidade imensa, com respeito às crianças, respeito aos adultos, à família e dá um depoimento extraordinário, dizendo que o respeito com a forma como ela se manifesta, a forma como ela é, veio do pai e da mãe. É a educação.” Valentina é um significante que também aspira condensar as demandas da ‘família’, do ‘respeito’, da ‘dignidade’, tanto quanto Rute Costa. Para ler o discurso completo do vereador, cf. Anexo 10.

³¹⁹ Há contextos em que o significado de ‘ideologia de gênero’ é objeto de negociação mesmo entre os conservadores. Recentemente um vereador bolsonarista mineiro ganhou fama súbita ao desmaiar enquanto discursava na câmara em defesa do direito ao uso de nome social por pessoas trans. Insistia que era uma questão de respeito, nada a ver com a ideologia de gênero, que ele dizia combater. Sucumbiu à atmosfera rarefeita entre as fronteiras ideológicas. Disponível em <https://www.metropoles.com/brasil/vereador-ataca-ideologia-de-genero-defende-pessoas-trans-e-desmaia>

Por um lado, indício de recuo tático no debate público; por outro, tentativa de desarticular pontos nodais conservadores do discurso moral nas comunidades escolares. A eficácia da operação é incerta, mas os relatos de educadores sobre famílias que chegam à escola preocupadas com a tal ideologia de gênero e terminam admitindo que *brinquedo não tem sexo* não são tão raros quanto se poderia imaginar³²⁰.

A reversão das hierarquias morais do cidadão de bem ou a inversão do significado de ideologia, no que se refere a gênero, é difícil, mas se torna menos improvável nos encontros cara a cara do cotidiano escolar do que nos embates em fóruns digitais.

2.6 *Em nome da infância livre: expansão das solidariedades e limites da articulação*

A ampliação de solidariedades em torno de Natália cresceu rapidamente. As escolas do território lhe fizeram uma homenagem: um belo cortejo de rua carregando faixas com seu nome. Moções de apoio e repúdio de sindicatos foram assinadas; grupos de direitos humanos e universidades se manifestaram. A ONG Ação Educativa levou o caso ao Ministério Público para pressionar a secretaria de educação na defesa e proteção de Natália. O conselho de representantes dos conselhos de escola da diretoria regional lançou um documento em sua defesa, reivindicando os direitos fundamentais da cidadania³²¹. Um dos pais, advogado, voluntariou-se para acompanhá-la na delegacia para fazer o B.O. contra Nilson e seus detratores digitais. Entretanto, no interior da escola, as adversárias e desafetos de Natália formavam um grupo numeroso. As intervenções na página do Facebook o confirmam: há colegas que aplaudem o vídeo, há quem confirme a denúncia e mesmo quem julgue o traumático desfecho merecido. A direção, por sua vez, tratava de se desvincular da iniciativa da professora. Natália, quando soube que Nilson havia procurado a diretora para reclamar dela meses antes de fazer o vídeo, interrogou-a:

³²⁰ Educadoras da EMEI Alfonso Sardinha me contaram que um pai chegou à escola revoltado com o fato de sua filha estar brincando como um menino, mas acabou convencido da qualidade do projeto e meses mais tarde foi junto às professoras receber um prêmio de direitos humanos promovido pelo Instituto Tomie Ohtake. A própria Rita tem histórias como essa para contar. O projeto da Alfonso Sardinha pode ser conhecido em <https://www.youtube.com/watch?v=fB4vYuw9KUo>.

³²¹ Nele, o vídeo do pai era denunciado com o “manipulação”, “disseminação de discurso de ódio”, “violação de direitos individuais”, contrário à “revolução nos costumes” provocada pela reivindicada “Constituição Cidadã de 1988”, “atrasado em décadas, milênios”.

Milena, o que que você falou para ele?", ela falou: 'eu não falei nada, quem falou com ele foi Bárbara [a coordenadora]. Ela só explicou que você gostava de trabalhar com gênero mesmo. Sabe?! Tipo: são as coisas da Natália!

A gestão individualiza o trabalho de Natália, como se as questões de gênero não fossem parte do currículo.

Ela [Milena] só ligou pra saber como eu estava meses depois e ainda reclamou, dizendo que eu saí da escola e deixei a confusão pra ela– meu, eu tava sendo ameaçada de morte! -Era meio 'ah, você fica trabalhando essas coisas e vai embora, agora eu que tenho que responder.

Trabalhar contra as discriminações de gênero lhe parece um ônus inconveniente e arriscado³²². “Coisas da Natália” reforça a imagem de que se trata de uma iniciativa arbitrária de minorias, possivelmente radicais. Todo esforço dos aliados da professora irá no sentido oposto: produzir o reconhecimento público do secretário da educação de que ela simplesmente pusera em prática o currículo oficial. Embora progressista em matéria de costumes, o secretário Alexandre Schneider e seu governo tinham fortes compromissos com o partido de Rute Costa³²³. Natália foi acolhida pelo secretário, que mais de uma vez ligou para saber como ela estava e atendeu o seu pedido de readaptação para um cargo administrativo, mas manteve isso tudo em segredo.

Entre os aliados de Natália destacam-se as famílias majoritárias no conselho. A diretora Rita conta que nas suas primeiras semanas na escola lhe chamou a atenção o perfil progressista deste grupo do conselho. O ano letivo começara sob greve dos educadores, gerando uma situação naturalmente muito difícil para famílias com crianças pequenas, mas, apesar disso, esse grupo foi à escola dialogar e declarar seu apoio à greve. Foram estas famílias que travaram o embate com os adversários de Natália no interior da escola. Vanessa lembra da sessão do conselho em que isso aconteceu:

³²² Para analisar a desresponsabilização relativa às dimensões igualitárias do pacto educativo, no próximo capítulo, desenvolvo o conceito de *ônus democrático*.

³²³ Sob sua gestão, o currículo da cidade (São Paulo, 2017) foi aprovado com a agenda da UNESCO de desenvolvimento sustentável incluída (“Agenda 2030”), o que implicava assumir a igualdade de gênero como meta. Ao fazê-lo, contornava o Plano Municipal de Educação do qual foram excluídos gênero e orientação sexual dois anos antes. No entanto, Rute Costa, que já era da base do governo naquele ano, no pleito seguinte se tornou puxadora de votos do PSDB: usando o número 45000, reelegeu-se como a candidata mais votada do partido. O então prefeito Bruno Covas escolheu como seu vice na candidatura a prefeito, o então vereador Ricardo Nunes, o mesmo da luta do Bem contra o Mal da ideologia de gênero. Essa política dúbia favorece tanto um currículo oficial apartado do real, quanto um *currículo sorrrateiramente oficial*, que precisa cumprir a norma sem chamar a atenção, tendência reencontrada em campo várias vezes. Um diretor orientou uma professora a alterar o nome de seu projeto extracurricular: em lugar do explícito “conversas sobre orientação sexual”, um cauteloso “conversas com adolescentes”. Numa das EMEFs do próximo capítulo, a coordenadora autorizava os projetos mais ousados, mas recusava sua inscrição explícita no projeto político pedagógico.

Essas famílias, que vinham desde a gestão da Raiane, estavam cobrando uma postura da escola. E as professoras em silêncio, não se posicionavam. Os pais diziam: "olha, o que que tá acontecendo... vários órgãos fizeram manifesto e a escola não fez nada ainda [...]. E aí as professoras começaram a levar pro lado pessoal: que não se posicionavam porque a Natália era uma pessoa difícil, ela é arrogante. Ela deixa a sala bagunçada. [...] Elas não se sentiam respeitadas pela Natália, então não se sentiam no dever de defendê-la. Aí foi quando um pai fez essa defesa de questão. O pai falou assim: " a questão aqui não é a professora Natália, é a questão de educação infantil, de uma *educação mais livre pras crianças* brincarem daquilo que elas quiserem, mas o problema de vocês está muito aquém do que a gente tá discutindo aqui [Grifo meu].

É a defesa da infância livre que interpela as professoras a colocarem suas questões pessoais de lado. Entre as educadoras recalcitrantes encontrava-se Neuza. Os pais a conhecem. Sabem dos livros sobre questão racial que ela mostra às crianças, sabem que famílias LGBTQI+ são bem acolhidas em suas turmas. Ela inclusive defendeu publicamente uma delas contra uma colega que dissera que “aquilo não era de deus”. Neuza, assim como Natália e Vanessa, apresenta-se como educadora freireana, negra e feminista. Por isso tudo, os pais não entendem, como ela pode, misturando questões pessoais com o ‘problema principal’, negar seu apoio à defesa desta fronteira que deveria uni-los em torno da infância livre³²⁴.

Aos olhos de Vanessa, essa atitude era mais uma amostra do descompasso entre discurso e prática que lhe parece generalizado na rede: o discurso progressista dos professores e até do currículo oficial é em boa medida contrariado pela inércia de práticas tradicionais.

Vanessa— Isso é muito desanimador. Isso fez eu recentemente tentar uma reação de desapego, pra tentar sobreviver (riso). Isso porque eu adoeci, eu, a Natália, a Leonora, nós adoecemos...À medida que a gente defendia essa concepção de infância, que é justamente o que era proposto pela rede, e as pessoas no discurso também defendiam, de certa forma, o discurso; mas na prática, muito, muito diferente. É uma dicotomia imensa, né?

Está em disputa aqui a relação entre meios e fins entre freireanas: radicalismo, vanguardismo, incoerência, inautenticidade, são todos conceitos que assumem significado polêmico nesse consenso conflituoso em torno da infância livre.

³²⁴ Depois de um longo debate, o conselho aprovou uma declaração de apoio à professora divulgada nas redes sociais. Eis um trecho: “Nós nos solidarizamos com a competência e amor da professora Natália em seu compromisso com os princípios da educação. Porque acreditamos que a escola é lugar de dialogar e combater intolerâncias. Porque acreditamos na promoção do bem comum, do respeito à diversidade e à democracia. Porque respeitamos todas as diferenças: Religiosas, étnico-raciais, de gênero, sócio culturais, de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e de altas habilidades. Porque brincar é livre!!!! E a liberdade de brincar nos ensina a viver e a respeitar nossos semelhantes. (Texto de autoria Famílias do Conselho EMEI Gilberto Freyre.)”

2.7 Tensões e flutuações freireanas

2.7.1 Dilema protecionista ou pedagogia do armário?

A fronteira freireana tem uma porosidade surpreendente. Uma disputa significativa é lembrada tanto por Natália quanto por Neuza. Resumo aqui por minha conta: Neuza e outras professoras, incomodadas com a permissão que Natália dava às crianças para andarem sem camiseta, propuseram-lhe um combinado para mudar essa prática, proposta que foi recusada. Elas argumentavam que era preciso reduzir a exposição das crianças a riscos, já que o parquinho da escola podia ser visto da rua, “por qualquer um, até por um pedófilo - vai saber!” (Neuza). Elas também alertavam para a presença, entre os funcionários da escola, de homens que pareciam constrangidos nessas ocasiões. Natália lhes disse que se os homens não pudessem ver crianças sem camisetas, eles é que tinham algum problema a ser resolvido, não elas. E argumentou que ninguém reclamaria se ela autorizasse apenas os meninos a tirarem a camiseta. Aos olhos de Neuza, Natália se sentia injustificadamente perseguida em questões relativas a gênero e sexualidade; para Natália, a colega fazia o jogo do sexismo.

Aqui temos um caso em que todos os adversários poderiam reivindicar os direitos fundamentais da infância, sua legislação nacional e internacional. Boa parte da literatura sobre a Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989 destaca que ela possui uma tensão fundamental: por um lado, as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos universais, tais como os adultos; por outro, foram outorgados a elas direitos especiais. Surge o desafio de equacionar duas gramáticas ou tradições diferentes: a liberacionista (ou autonomista) e a protecionista³²⁵. A ênfase protecionista identifica a criança como pessoa em desenvolvimento, destaca sua fragilidade e incompletude; de lado oposto, a extensão das liberdades fundamentais (de opinião, expressão, pensamento, consciência, religião, associação) às crianças é visto como reconhecimento da sua dignidade. As divergências possíveis a partir daqui são numerosas. A depender da questão e do contexto, um defensor da autonomia da criança pode ser visto como um adulto omissivo, que responsabiliza a criança em situações de

³²⁵ Rosemberg e Mariano explicam que a concepção de proteção especial adotada pela Convenção remanesce da tradição da Filosofia que prevaleceu nas Declarações homólogas de 1924 e 1959. As autoras o explicam citando Thery: “Na *tradição de proteção*, a filosofia adverte que nos direitos do homem – em particular em Kant e Condorcet –, a ideia fundamental é a da educação, da instrução. Se o homem é por essência um ser livre, ele somente assim se torna realmente realizando o processo educacional que o faz alcançar a autonomia e a responsabilidade [...] Neste sentido, os direitos da criança são aqueles de seres humanos particularmente vulneráveis, porque ainda não são autônomos. A incapacidade legal nada mais é que o direito a uma certa irresponsabilidade, quer dizer, a não ser submetido ao dever que implica a capacidade. (Théry, 1996, p.341-342, apud Rosemberg; Mariano, 2010, p. 713).

risco. É o que acontece no debate sobre a inquirição de crianças em processos de divórcio, ou de crianças vítimas ou testemunhas de crimes. O direito das crianças serem ouvidas, muitas vezes, é convertido na obrigação de testemunhar, ou seja, o princípio autonomista (o direito de a criança se expressar) é interpretado e institucionalizado em detrimento do seu direito de serem protegidas³²⁶. Por outro lado, muitos dispositivos protecionistas são empregados no intento de limitar liberdades fundamentais. É o que ocorre nas questões relativas à sexualidade. Em relação à sexualidade dos adolescentes, prevalece no ECA a ênfase preventiva contra o abuso e exploração sexual³²⁷, mas pouco ali se encontra a respeito da autodeterminação reprodutiva e sexual dos adolescentes, o que acaba sendo interpretado numa perspectiva tutelar, condicionando o acesso a direitos como sigilo, informação e saúde ao “acompanhamento dos responsáveis”³²⁸.

Se a polêmica é possível nos tribunais entre interpretações concorrentes da lei, o que dizer no chão da escola, onde tantas mediações são necessárias até que a norma se converta em didática? A preocupação com a segurança da criança sem dúvida zela por um dos seus direitos fundamentais; e democratização alguma avançaria negligenciando-a. Por outro lado, a sobrevalorização preventiva e securitária (misturada ou não com tradicionalismo moral) pode realmente fazer o jogo da pedagogia do armário. A divergência das freireanas sobre a melhor forma de equacionar liberdade e segurança, risco controlado e perigo iminente, implica em diferentes táticas diante do conservadorismo. Sem dúvida, a ênfase autonomista acarreta riscos maiores, mas, por outro lado, parte deles decorrem não da vulnerabilidade inerente das crianças, mas da forma contingente como nós adultos organizamos a nossa relação com elas, o que Rosemberg e Mariano chamam de sua vulnerabilidade estrutural³²⁹.

2.7.2 Professora Neuza: do diálogo ao limbo pedagógico

³²⁶ Melo (2008); Arantes (2009).

³²⁷ Pirotta e Pirotta (2005).

³²⁸ Ventura (2005).

³²⁹ Em diferentes contextos dessa pesquisa me encontrei com pais e professores que, sem serem conservadores, temiam os efeitos da educação para a mudança social, que educa as crianças para um tempo que ainda não veio. Um desses pais disse que aceitaria qualquer orientação sexual que sua filha viesse a manifestar, mas preferia que ela fosse heterossexual, pois temia a violência que ela poderia sofrer. Outro pai, no próximo capítulo, reconhece os abusos policiais, mas teme que seu filho proteste contra eles perante um policial numa blitz. Para uma posição peculiarmente conservadora a respeito da relação entre educação e mudança social, cf. Arendt (2004). Para o conceito de vulnerabilidade estrutural, Rosemberg e Mariano (2010).

Depois da eleição de Bolsonaro, Nilson voltou à caixa de comentários da Emei Gilberto Freyre para agradecer:

Obrigado a todos que me deram apoio, a professora foi afastada definitivamente³³⁰, Bolsonaro escolheu um ministro da educação que irá bloquear este tipo de ensino nas escolas em todo o Brasil, a maioria democrática venceu, viva a família, viva a inocência das crianças, viva a Escola sem Partido!

Neuza conta que a saída de Natália seguida pela vitória de Bolsonaro lhe provocou medo e melancolia.

Elas [as donas da escola] cresceram nessa coisa moral sabe, tipo "somos melhores, não sei o quê"... o sentimento de derrota era tão grande, a sensação de perda, que você não tem nem vontade mais de argumentar... Então esse pai, ele transitava pela escola de queixão erguido, todo rebolante e disposto a pisar em qualquer uma que se atrevesse a dizer o contrário, eu fiquei com medo, né?

Os sujeitos que, para as freireanas, representavam uma espécie de atraso ou resquício cultural, viam seus discursos dignificados por uma dupla vitória política, na história nacional e no cotidiano escolar. As moralidades conservadoras desprestigiadas pelo discurso pedagógico oficial se articulavam publicamente como vontade democrática em defesa da infância e do bem comum.

Neuza viveu essa experiência sozinha. Ela está há 20 anos na rede municipal e está na Gilberto Freyre desde 2016. Formada no magistério e em educação física, tinha 49 anos quando fizemos nossa entrevista online em 2021. Ela lembra de seus primeiros meses na escola:

Eu me relacionava com a Natália e com as amigas dela. Mas conforme eu comecei a me relacionar com as professoras conservadoras, aí meio que eu fui banida do grupo. Então as meninas que pensavam como eu não eram minhas amigas. As pessoas com as quais eu conversava, não pensavam da mesma maneira que eu. [...] As conservadoras não eram minhas amigas, mas acho que a gente tem de se relacionar profissionalmente, e até pra você ir tentando educá-las [...] Mas não adianta falar "porque nós somos da esquerda pensamos assim", aí ela já nem quer ouvir. Então, vou pondo aquelas interrogações pra pessoa sem agredir aquilo que ela pensa né?" [...] Mas pedagogicamente falando a solidão foi muito grande... eu tava no limbo.

Neuza confirmou todos os casos de racismo e homofobia que Natália e Vanessa atribuíram às professoras conservadoras, bem como a caracterização da “dona da escola”, com sua liderança baseada em trocas de favores e intimidação. Ela compartilha com as amigas

³³⁰ Na verdade, Natália pediu para ser readaptada e poderia voltar à escola se quisesse ou conseguisse.

freireanas o desprezo por essas experiências e se sentiu aliviada com a dispersão recente do grupo. Porém, enquanto elas ali estiveram, Neuza se esforçou por manter uma relação profissional e cordial - “*até pra você ir tentando educá-las*” - o que abalou o vínculo com o grupo das freireanas, com quem teria afinidade político-pedagógica. Ficou suspensa no trânsito bloqueado entre os dois grupos hostis, sem apoio ante os contratemplos do trabalho³³¹. Sentindo-se injustamente isolada na escola, não conseguiu ver na demanda das famílias do conselho mais do que um pedido unilateral de solidariedade, vindo de uma aliança da qual ela fora repelida. Enquanto Natália simbolizava para aqueles pais a defesa da infância livre, para Neuza, ela representava sua experiência de isolamento profissional e afetivo. Neuza lembra que chorou muito por ocasião do conselho e se emociona novamente durante a entrevista. Ela se sente arrependida e envergonhada por não ter conseguido isolar as desavenças pessoais para apoiar Natália e uma concepção de infância com que ela se identifica.

Talvez Neuza pudesse abstrair o lado pessoal do princípio político. Impossível saber. Como vimos no capítulo anterior, a universalização de uma demanda política sempre guarda algo do vínculo afetivo particular entre os grupos que ela articula, grupos que encontram nos mesmos significantes vazios um meio de expressar suas experiências de privação e falta. Para as pessoas da comunidade escolar, Natália não é um princípio abstrato, suas práticas e relações pessoais tornaram possível a figuração de uma aliança, muitos projetos familiares de infância se reconheceram ali. Embora afinada a tais concepções de infância, Neuza vê em Natália também a recusa ao reconhecimento do seu esforço dialógico com as professoras conservadoras ou tradicionalistas. Não se trata de julgar Natália. As donas da escola representam para ela não só o tradicionalismo, mas a agressão contra a infância (dos alunos e de sua memória da infância) e a ofensa pessoal, por isso o diálogo significa, para ela, “*compactuar* com tudo o que tá acontecendo”, algo entre o fascismo e a maldade. A negociação sobre a medida do tolerável dificilmente poderia abstrair as experiências afetivas mais dramáticas dos sujeitos.

2.7.3 *Acolher o adversário*

³³¹Neuza lembra de uma mãe que foi à escola com a intenção de agredi-la depois que sua filha, tendo ouvido a leitura de uma história sobre o racismo, entendeu o oposto, que se tratava de uma história contra negros. Nessa ocasião Neuza não recebeu apoio de nenhum dos grupos. A autoidentificação racial como mulher negra é muito importante para ela: “a certidão diz parda, mas eu odeio porque não sou papel”.

No começo de 2019, as professoras não queriam assumir a turma da Samanta, temendo os desdobramentos do conflito. Neuza confessa ser uma delas. Vanessa, diferentemente, aceita substituir Natália. Os ressentimentos não estavam curados. Mas, surpreendentemente, eles não vêm de Vanessa, que teria de lidar com o agressor que roubou a saúde da sua amiga. A presença da família de Nilson gera desconforto entre professoras e também entre algumas famílias da comunidade.

Vanessa: Eu percebi, no ano seguinte no grupo de famílias da sala havia esse discurso... elas queriam alguma representação contra esse pai – a sensação era que ele tava se saindo vitorioso.

Para um dos sites³³² que divulgaram o caso de Nilson no ano anterior, ele diz ter sido vítima de discurso de ódio:

Logo que o vídeo foi lançado, muitas pessoas da esquerda falaram que iam me denunciar. Aqueles que apoiam a ideologia de gênero dentro da sala de aula vieram com discurso de ódio mesmo, contra mim. Falaram que eu não era um pai decente.

Nilson, o disparador de uma aglutinação digital que submeteu a professora Natália a uma sanção moral, era agora alvo de sanções da articulação oposta.

Vanessa: eu acredito que tenha tido represália das famílias com ele sim. Quando eu peguei a turma da Samanta, teve a primeira reunião do ano, que é uma reunião muito importante, eu percebi que ele não tava. [...]. Porque eu falo pra eles que a gente tá constituindo um grupo ali que vai caminhar junto que não só sou eu e eles, mas é todo mundo junto ali. E aí eu senti falta dele nesse momento. Então eu escrevi no outro dia um bilhete, "ah, senti falta de vocês na reunião, que pena. Venham pra gente conversar". Eles não vieram, não apareceram. E quando ia buscar a criança na escola, pedia pro menino entrar lá dentro e ficava lá no portão esperando. Ele não entrava. Então eu percebi ele constrangido, fugindo da escola. Ele não se envolveu na escola, não questionou, nada. A mãe veio umas duas reuniões, acuada. Fiz de tudo pra acolher. A cada quinze dias eu convidava as famílias pra brincar dentro da escola com as crianças. Eu chamei, convidei, insisti. Ela veio uma vez ou duas, mas eu percebi ela isolada das outras famílias.

Como se vê, não era apenas a diretora Rita que trabalhava pela reconstrução da escola. Vanessa narra um trabalho de acolhimento, gesto que foi preciso direcionar para Samanta também. E é ali que o sentido pluralista da família na escola se afirma como prática docente.

E outra coisa que eu percebi muito forte entre as crianças foi: "Ah, a professora Natália foi embora da escola por causa do pai da Samanta", "ah, a culpa foi da Samanta". Conversei que a gente não tem que ficar procurando culpado, e que a professora saiu da escola porque ela precisava ficar um momento fora. E que eles eram crianças, que eles precisavam brincar e interagir e que a Samanta não tinha culpa disso. E que a gente precisava era respeitar, trazia

³³² Trata-se de um site de mídia evangélico de propriedade de senador bolsonarista. A seu respeito, <https://apublica.org/2020/08/grupo-de-midia-evangelica-que-pertence-a-senador-bolsonarista-e-um-dos-que-mais-dissemina-desinformacao-afirmam-pesquisadores/>

muito essa questão do respeito pra eles, né? Respeitar o jeito de ser de cada um e que o jeito de ser de um não pode ser imposto pro outro. Que cada família tem um modo de ser e as famílias não devem impor. Aí eu trazia, pedia pra eles trazerem exemplos de como era na casa deles, né? Como é que eles se organizavam na casa deles e cada um trazia uma experiência diferente pra eles entenderem essa diferença, né?

Aqui o pluralismo, ao contrário do projeto de infância de Rute Costa e do conservadorismo cristão, não tem nada de inacessível à inteligência infantil ou incompatível com o respeito à família, ele é a própria condição do respeito às famílias, cuja presença na escola lhe dá forma como espaço público aberto às diferenças. Ela não vive nenhum dilema acerca da participação³³³. A escola aberta para os conservadores não lhe assusta - restaurar as relações com a família de Samanta é um trabalho que ganha inteligibilidade justamente à luz do discurso que a aproximou de Natália.

Tem uma cultura muito forte de achar que família é do portão pra fora e que depois que a criança entra, a mãe é mal educada, o pai é barraqueiro... e se a família vem, ela vem pra ouvir; ela não vem pra dialogar. Uma relação preconceituosa que a gente sempre recusou.

É nas bases do discurso freireano, a fonte primária, aos olhos da nova direita, do assédio ideológico na escola, que a família conservadora reencontra seu lugar ali, não como inimiga, mas adversária. Um acolhimento intransigente.

2.7.4 *Uma recusa intransigente e um tempo que não passa*

No ano de 2021, a estratégia de reconstrução cautelosa da diretora Rita foi testada pela primeira vez. A relação entre o pai de uma das crianças, um investigador da polícia civil, e uma professora chegada no ano anterior, Marina, se tornava belicosa rapidamente. Os primeiros atritos entre eles vinham do começo do ano, quando Marina, durante uma reunião com os pais, criticou a atitude negacionista do presidente Bolsonaro em relação à pandemia de COVID-19. Na mesma ocasião, assumiu seu compromisso com uma educação livre de estereótipos de gênero. O pai, que logo deixou claro seu incômodo com as falas da professora, teria, apesar disso, um contato frequente e intenso com ela, pois embora tenha logo tentado mudar seu filho de turma, foi convencido por Rita que Marina seria a professora mais

³³³ Desenvolvo o conceito de *dilema da participação* no próximo capítulo.

adequada para ele. O menino possuía alguma necessidade especial ainda não diagnosticada³³⁴, razão que também a fez encaminhá-lo ao CAPS. Algumas semanas depois, ele chega com um tom autoritário à secretaria da escola, dizendo que torturaram o seu filho, em cuja orelha descobrira um hematoma, e que daria voz de prisão ao responsável. A diretora consegue acalmar os ânimos de todos, faz um relatório sobre a suspeita de maus tratos e faz um novo encaminhamento: a partir daquele momento a criança seria acompanhada também pelo Conselho Tutelar. A presença do pai na escola aumentava: ele exigia que seu filho não brincasse com bonecas, enquanto Marina se recusava a negociar seu planejamento e seus métodos. Estava comprometida com as crianças da sua turma que, reunidas em assembleias, sempre decidiriam autonomamente o calendário das brincadeiras - sua caixa de bonecas multiétnicas, “as Barbies”, estavam entre as preferidas, escolhidas por deliberação semana após semana. A professora enfrentava o pai publicamente nas reuniões presenciais e no grupo dos pais no whatsapp. Quando Raíssa Leal, a skatista, ganhou uma medalha nas Olimpíadas, a professora repassou a notícia ao grupo dos pais com o seguinte comentário: "Passando por aqui só para lembrar que não existe brincadeira de menino e de menina". O pai reagia com posts sobre ideologia de gênero e comparecia às reuniões tentando persuadir os outros pais à sua causa, mas era combatido pelas famílias mais progressistas, “era engolido pelos outros pais”, diz Rita. O pai intimidava a professora indo à escola armado, cantando o pneu de sua viatura no portão³³⁵. Marina não recuava e esperava que a diretora legitimasse publicamente suas posições. Porém, Rita, mais contemporizadora, defende ter feito o que estava a seu alcance e, na sua opinião, Marina queria mais, “queria que eu o destruísse politicamente, [...] o que ela fazia com o pai era provocação”³³⁶.

³³⁴ Rita conta que no ano anterior Marina foi responsável por uma criança autista que mostrara grandes progressos sob seus cuidados. Ela é uma professora negra de 55 anos, gosta de tocar tambor e fazer fogueira para as crianças, trabalhou com a ex-diretora Raiane por muitos anos num projeto que se tornou referência para educação em relações étnico-raciais.

³³⁵ Rita: “ele fazia um *jogo duplo*, né, ele vem aqui, entra no conselho, mas, ao mesmo tempo, ele vem por fora, canta pneu. [...] Eles ocupam a instituição [polícia] de forma ilegal, né? E aí a gente fica sem saber se a gente pode contar com essas instituições. E ele ainda fazia questão de dizer que era da sessão de investigação antipedofilia!” (Grifo meu). A interpelação do pai policial ou do pai amigo da polícia, é um recurso de combate à autonomia escolar que reencontraremos no capítulo 4, forte apelo à ordem ambigualmente dentro e fora da lei.

³³⁶ Rita acredita que a construção de gênero deve ser combinada com as famílias, assim, quando uma família trans apareceu no ano seguinte, ela a convidou para se apresentar numa roda de conversa e dizer como gostaria que seu filho fosse tratado. Na mesma linha, a escola Afonso Sardinha, quando algumas famílias reclamaram que as meninas estavam tirando a camiseta no bairro em que moravam, tal como faziam na escola, a gestão decidiu que cada família deveria avisar se permitiria que o fizessem na escola ou não. Amanda entende, ao contrário, que se trata um princípio inegociável. São dois modelos opostos: a gestão das *expressões de gênero num consenso conflituoso*: direito fundamental inalienável x negociação entre escola e família.

Nesse contexto, os ataques externos ressurgem vindos de múltiplas fontes. Requisição da Ouvidoria do Ministério a Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, de Damares Alves, exigindo esclarecimentos sobre denúncias anônimas de “violência contra crianças”; a visita de policiais (da mesma delegacia do pai policial) para averiguar denúncia de sexualização das crianças; o vídeo de Samanta ressuscitado por um pastor batista famoso por promover palestras sobre reversão da homossexualidade; e uma reportagem na TV Record (propriedade de Edir Macedo, líder da Igreja Universal) sobre “o problema da ideologia de gênero”. A matéria apresenta a questão como sinal de uma crise mundial e apresenta a EMEI Gilberto Freyre como evidência. Nilson, embora suas filhas não estudem mais na escola, é convidado a dar seu depoimento à reportagem. A entrevista é realizada em frente à escola, mas nenhum de seus profissionais é ouvido. Os telefonemas anônimos contendo ameaças recomeçam. Enquanto isso tudo acontece, Rita decide atender os pedidos do pai policial, tirando a criança da turma de Marina, que viu no gesto uma censura. A antiga amizade entre elas não bastou para manter a relação profissional: ao fim do ano, a professora deixaria a escola. Acredita que “o medo de morrer” afetou as decisões da amiga, por isso lamenta, mas não a condena³³⁷. Coragem é um valor reafirmado muitas vezes na entrevista que fiz com Marina. Fez questão de lembrar que, em meio aos ataques, ela foi a única professora que deu seu nome em entrevistas para veículos de imprensa progressistas. A reivindicação corajosa da autonomia de uma colega pode amedrontar uma equipe escolar acuada - o que não implica dizer que os limites entre prudência e covardia sejam óbvios.

A mesma rede de apoios que vimos no ciclo anterior foi ativada por Rita, que também acionou a polícia, vereadores e deputados de esquerda e conseguiu desta vez uma posição mais clara da diretoria regional. Como efeito desse esforço, conseguiu espaço na reunião da comissão de Educação da Câmara Municipal para denunciar a situação e pressionar o governo e a secretaria a se posicionarem. Nesta reunião, tomaram a palavra a diretoria regional, a diretora Rita, Catia (a mãe que presidia o conselho da escola), os vereadores Carlos Giannazi (PSOL) e Eduardo Suplicy (PT) e Sonaira Fernandes (Republicanos).

³³⁷ Marina lembra-se com grande decepção da avaliação de desempenho que ela recebeu de Rita ao fim do ano: uma nota 2 (a variação é de 0 a 5). Este é um ponto delicado da relação entre gestores e professorado. Ressalte-se que as professoras de educação infantil tem o piso salarial mais baixo entre os professores da rede, o que faz com que sua evolução funcional se torne mais importante na composição salarial. E esta evolução considera três fatores: o tempo na carreira; a capacitação (Títulos e cursos); e justamente a avaliação de Desempenho. O salário inicial de um professor em jornada completa parte de R\$ 4.023,00 e pode ao fim da carreira atingir um patamar de R\$ 9.124,00; Um coordenador pedagógico, parte de R\$ 5714,00, chega a R\$ 12.957,00; Um diretor ou um supervisor: vai de R\$ 6.412,00 a R\$12.957,00. A este respeito, Cf. Tabela salarial para o quadro do magistério de 2022. Disponível em https://www.sinpeem.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=14030

Cátia tem dois filhos. Ela e seu marido são produtores de eventos. É uma mulher branca, tem 35 anos³³⁸. Ela faz um discurso indignado e fatigado diante da repetição de mais um ciclo de perseguição aos educadores da Gilberto Freyre. “A situação é surreal...a gente não tá conseguindo abrir um espaço pro diálogo. [...] É como se a gente tivesse discutindo terra plana. Não é questão de opinião, é uma questão de direitos humanos. [...] Me sinto pessoalmente ofendida como mulher e como mãe”³³⁹. Cátia evoca em vão a ordem instituída do conhecimento e do direito, como que assombrada por um passado que insiste em retornar.

De fato, a réplica da Vereadora Sonaira estava ali para confirmar a impressão de Cátia. Ela estava no seu primeiro mandato, eleita em 2020 pelo partido Republicanos (partido da Igreja universal). É uma mulher negra, jovem, evangélica, à espera do seu primeiro filho. Seu padrinho político é Eduardo Bolsonaro, de quem foi estagiária e assessora destacada, tendo inclusive atuado em sua central de memes³⁴⁰.

Sonaira: Tanto a constituição quanto a LDB falam de pluralismo de ideais e não prevê um ensino equivocado de uma teoria sem respaldo na realidade, que fala da desconstrução da identidade. Então o próprio currículo da cidade traz essas diretrizes porque os políticos paulistanos aderiram à elite financeira que comanda a ONU e abraçaram os objetivos sustentáveis da agenda 2030. Em nenhum momento os pais, os primeiros e melhores educadores, foram questionados sobre esse currículo, os políticos e os ditos especialistas estão sequestrando os direitos dos pais. Hoje eu falhei em não chamar os pais, pois eu tenho aqui no meu celular outras denúncias do que está acontecendo na sala de aula com crianças de 4 a 6 anos. Então os pais estão sendo excluídos da educação dos seus filhos. [...] Agora a educação que recebe em casa pelos seus pais não pode ser contrariada por qualquer agenda que seja, qualquer agenda que vá pra sala dizer o contrário do que os pais ensinam em casa, os pais precisam ser ouvidos. [...] quando falamos de diversidade e pluralismo, é uma mão de via dupla, a gente não pode entender pluralismo como algo enviesado como uma via de mão única.

Logo depois de ter ouvido Cátia, Sonaira ergue o celular e se compromete a trazer a voz silenciada dos pais³⁴¹. Giannazi reage: “Mas nós acabamos de ouvir a representante dos pais. Talvez a vereadora não saiba como funciona um conselho de escola”. Nesse desencontro tem

³³⁸ Cátia nasceu em uma família de classe média alta, estudou em um prestigiado colégio particular de São Paulo. As dificuldades econômicas levaram seus filhos à Gilberto Freyre, mas a escola oferece uma compensação: lá eles podem conviver com pessoas de outra classe social, de outras religiões. De todo modo, pensa em colocar suas crianças numa escola particular quando elas chegarem no ensino fundamental.

³³⁹ Reproduzo sua intervenção na íntegra apenas no anexo, pois ele repete muitos dos argumentos presentes nos discursos em defesa da infância livre já analisados.

³⁴⁰ Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/10/assessora-de-eduardo-bolsonaro-atuou-em-central-de-ataques-apocrifos-em-sp.shtml> Acesso em 27/02/20

³⁴¹ Na reunião seguinte, Sonaira não levou os pais. Fez um discurso protestando contra acusações de homofobia e racismo dos progressistas que não sabem conviver com o contraditório. Exibindo mais uma vez o verdadeiro pluralismo, de “mão dupla”, levou “o outro lado da história”, questionando a proibição de rezar na escola enquanto o “ensino LGBT” é visto com naturalidade.

muita coisa, algo na demanda de Cátia que Sonaira ouve mas não escuta, pois Cátia é o discurso do sistema. Sonaira introduz algo ausente na disputa de 2018, a linguagem populista contra o sistema das elites e especialistas. O conselho que a mãe representa e o currículo da cidade, aprovado em 2017, foram todos cooptados: obra dos “*ditos especialistas ...e políticos paulistanos que aderiram à elite financista que comanda a ONU e abraçaram os objetivos sustentáveis da agenda 2030*”. Para o bolsonarismo, a ONU fala a linguagem do ‘Globalismo’ e do ‘marxismo cultural’. Sonaira representa a luta dos pais (autênticos) contra as elites, e, no fim das contas, o verdadeiro pluralismo. Sua performance é um misto de institucionalismo e populismo³⁴². Ela cita a lei, é vereadora, faz moções de repúdio. Mas combate o que as instituições possuem de corrompido. O vereador psolista sugere que ela não conhece o funcionamento das instituições participativas, já que ignora a representante do conselho diante de si. Não sei dizer se elas as conhece. O que se pode dizer com segurança é que para o bolsonarismo de Sonaira estar dentro das instituições não basta. A ampla mobilização uniu pais, policiais, institucionalismo e abuso de poder, mídia televisiva tradicional e mobilização digital descentralizada, intimidação física e administrativa, representação política e ação direta³⁴³. Dentro e fora das instituições. Ou talvez: dentro das instituições e fora do “sistema”. A derrota judicial do ESP em nada afetou o funcionamento do repertório-dispositivo antimilitante que, pelo contrário, se sofisticava articulando as redes ativistas conservadoras a mandatos de parlamentares³⁴⁴.

³⁴² Essa duplicidade pode ser observada também nas mobilizações conservadoras a partir do ministério de direitos humanos de Damares Alves para impedir que o direito ao aborto de uma criança estuprada se cumpra certamente cabem no mesmo modelo. Disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/11/09/pgr-apura-se-ministra-damares-tentou-impedir-aborto-de-menina-de-10-anos-no-es.ghtml>

³⁴³ Uma semana depois dessa reunião ataques semelhante foram feitos contra a escola EMEF Conde Carneiro como efeito da intervenção do deputado Douglas Garcia, que foi à escola porque o muro tinha, entre outras 37 pinturas aprovadas em assembleias, uma dedicada à diversidade Lgbt (disponível em <https://queer.ig.com.br/2021-09-18/deputado-critica-muro-de-escola-sp-desenhos-lgbtqia--feitos-alunos.html>. Acesso em 18/03/2022)

³⁴⁴A este respeito, conferir. <https://apublica.org/sentinela/2022/07/como-uma-rede-de-politicos-articulou-ataques-virtuais-contraprofessores-em-sc/>

CAPÍTULO 3

O cidadão de bem participativo

Depois de concentrar maior atenção sobre os educadores, neste capítulo analisarei dois casos em que o foco recai sobre as famílias. Uma segunda razão me levou a reuni-los num só capítulo: apesar do antagonismo acentuado em diversos episódios, os seus protestos sempre privilegiaram o uso dos espaços institucionais da escola.

Os sujeitos da EMEF General Lott:

Os educadores:

Larissa (Diretora)
Soraia (ex-diretora)
Lia (professora)
Silmara (professora)
Alessandra (supervisora)
Dona Lilian (ex-diretora)

Pais e mães de alunos:

Nilda
Diego
Raíssa
Mariana
Vera

3.1 A EMEF General Lott

O General é uma Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF) localizada num bairro de classe média alta de São Paulo, cercada por inúmeros equipamentos públicos e serviços, estação de metrô, terminal de ônibus, universidades e shoppings. Atende aproximadamente mil estudantes, oriundos em sua maioria não deste bairro, mas da região periférica da zona sudoeste da cidade: suas famílias geralmente procuram ali uma escola pública de melhor qualidade. Há mais dois grupos minoritários importantes na escola. Os estudantes residentes no bairro, oriundos de famílias da baixa classe média cujos pais, como acontece na EMEI Gilberto Freyre, prefeririam matriculá-los em escolas particulares que não cabem em seus orçamentos. E, por fim, um número considerável de crianças com deficiências, cujas famílias buscam o General em razão da acessibilidade universal que a

unidade proporciona. As famílias dos dois grupos menores costumam estar sobrerrepresentadas no conselho. A escola fica ao lado da sua respectiva Diretoria Regional de Ensino, fator geográfico que favorece a influência da hierarquia gestora sobre o cotidiano, fator conhecido pelas famílias, as quais acionam a supervisão para pressionar as diretoras frequentemente - nas palavras da professora Silmara: “Aqui a denúncia é uma tradição”.

Meu contato na escola é a professora Lia, amiga que no primeiro capítulo confirmou minhas impressões sobre o forte freireanismo da rede. Foi ela quem me introduziu aos conflitos do General, escola em que ela está desde 2017. Foi também a primeira a falar de Dona Lilian, ex-diretora que conduziu a unidade por 15 anos com pulso firme, rendendo à escola fama de disciplinadora, que atrai famílias até hoje. Elas teriam outra opção: na região há outra escola famosa há tempos por seus projetos pedagógicos alternativos. Os professores contam que muitos pais fogem do perfil inovador daquela procurando no General propostas mais tradicionais³⁴⁵. A ex-diretora provoca nostalgia entre os pais e professores mais conservadores e piadas entre os progressistas³⁴⁶. Depois que ela se aposentou, a escola passou por um período de instabilidade e disputas entre docentes: 5 gestões se sucederam sem que nenhuma conseguisse se estabelecer. Foi nesse contexto que, no ano de 2017, Soraia assumiu a direção da escola, gerando expectativas desencontradas na equipe. Como os *stalkers* da comunidade fizeram saber, esta jovem diretora era militante do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e seu doutorado fora baseado nos trabalhos de Paulo Freire e Antônio Gramsci. Ela encorajou a participação de pais que, majoritariamente conservadores, seriam protagonistas da desestabilização da sua gestão meses depois. Sua substituta, embora seja uma diretora notoriamente petista, estabilizou sua gestão ao cair nas graças dos mesmo pais, cuja influência se consolidou, assim como o mal-estar dos professores freireanos. Essa configuração representa na nossa tese o protesto liberal-conservador mais institucionalizado na ordem escolar.

3.1.2 *O ethos participativo do General: dois retratos*

O que analiso nas duas próximas seções é o ethos discursivo construído por dois dos pais que alcançaram posição destacada no cotidiano da gestão. Ao mesmo tempo, elucido o

³⁴⁵ Todos os pais entrevistados neste capítulo confirmaram que já conheciam esta fama da escola antes de escolhê-la, informação que obtiveram em conversas com vizinhos.

³⁴⁶ Eles empregam um trocadilho que faz seu nome soar como o de um famoso ditador, efeito que infelizmente se perdeu sob o nome fictício escolhido.

projeto liderado por eles analisando a emergência, produção e delimitação da comunidade no seu discurso. Isto é, indago quais diferenças são toleráveis no seu interior, quais são admiráveis e quais são lançadas no seu exterior constitutivo. Assim, é possível delinear uma hierarquia simbólica cujas virtudes e fronteiras classificam pais, filhos e educadores segundo o mérito.

3.1.2.1 O Robin Hood invertido espreita a comunidade

Quando conheci Larissa, atual diretora do General, no primeiro semestre de 2020, ainda não sabíamos quanto tempo duraria a pandemia de COVID-19. Ela acabava de assumir a gestão, contou-me sua trajetória e se animou com a pesquisa. Imaginávamos que, no mais tardar, em 2021 estaria tudo de volta à normalidade e então a observação participante naquela escola seria possível. Porém, diante do prolongamento da quarentena, abandonei essa ideia e decidi me concentrar nas entrevistas. Larissa prontamente me passou os contatos dos pais mais ativos da comunidade. Foi assim que conheci Diego numa entrevista online no segundo semestre. Ele tem duas filhas, é casado, católico, branco e tem 51 anos de idade. A sua família possui uma renda de 3 a 4 salários mínimos per capita e vive nas redondezas da escola. Apesar de ser filho de educadores de escola pública, um diretor e uma professora, considera sua formação acadêmica e profissional referências mais importantes na hora de lidar com a educação – ele é pós-graduado em administração de empresas, trabalhou em bancos e hoje atua como representante de vendas. É o presidente do conselho escolar do General desde 2018, cargo que aceitou, apoiado por outros pais, por acreditar que a comunidade precisava reagir à gestão Soraia e à baixa qualidade da educação pública em geral. Quando fala, procura um tom impessoal, transitando frequentemente da 1ª pessoa do singular para a primeira do plural, num esforço de alinhar suas posições pessoais à ‘vontade do conselho’, da ‘comunidade’ e ao ‘senso prático comum’, por oposição à ‘política’ e à ‘ideologia’.

A política interfere muito na escola, o radicalismo político. A gente não teve festa junina ano passado porque, segundo a diretora, é uma festa religiosa e a escola é laica, um baita absurdo. É uma lógica radical no tratamento da escola! Trocaram por festa das Nações, descaracterizando totalmente um aspecto cultural do brasileiro, toda escola tem festa junina e a gente não teve porque a política não deixa, porque a escola é laica. É a mesma coisa com o dia dos pais, o dia das mães, não pode ter porque tem o dia do cuidador, né? É uma lógica progressista que prejudica! Não se pode interferir ao ponto de a comunidade perder uma festa porque ideologicamente não vai ao encontro do que a direção pensa. Mas a diretora não conseguia entender isso, tanto que foi um dos motivos que me levaram a participar do conselho de escola.

Esse gesto de Soraia põe uma marca inaugural no discurso de Diego: uma reação à intromissão da política com a educação, contrassenso que, na sua forma “radical”, cega as pessoas – “ela não consegue entender”, “toda escola tem” - e distorce a cultura brasileira. Diego, sintonizado à agenda dos conservadorismos contemporâneos, identifica sob o discurso da laicidade uma “lógica progressista” avançando sobre as tradições culturais³⁴⁷. Diego representa a si mesmo como membro da comunidade, sob ataque, reagindo. Autoridade da comunidade contra a intrusão do autoritarismo da política. No seu discurso, política é a marca do Outro.

Diego foi eleitor de Bolsonaro, mas não se apresenta como um bolsonarista³⁴⁸. Ele rejeita o militarismo e defende a educação sexual e racial no currículo. Por outro lado, considera a doutrinação esquerdista nas escolas um fato incontestável e um gravíssimo problema. Autoidentifica-se como direita liberal e é dessa perspectiva que pretende enfrentar “a visão dominante na educação... que pensa na educação como uma ferramenta do Estado, quando o certo é o Estado trabalhando em função do aluno”. O polo aluno-comunidade é o fim, o estado é um meio. Ao longo da entrevista, Diego dá vários exemplos de como, na sua opinião, “*a vida política atropela o senso prático comum*”, “a visão política acaba atropelando a visão prática do negócio.”. Vejamos o primeiro deles:

Diego: O General tem uma visão de acolhimento universal, ela passou a ser referência de acolhimento pra criança com deficiência e aí, o que acontece? ... Um número maior do que a média de deficientes dentro de cada classe, o que demanda uma atenção enorme e gera um problema grave. A inclusão é tratada com estrutura zero. Teoricamente, deveria ter um ATE [auxiliar técnico de educação], um auxiliar, que nunca tem, e quando tem é insuficiente, porque deveria ter um para cada. São 60 crianças em inclusão no General ! Todo mundo mente, porque não consegue incluir e o pior, mais uma vez, você acaba sacrificando o objetivo principal da escola que é o aprendizado. Aluno tá lá na escola não é pra fazer vida social, arranjar namorado, ele tá lá pra estudar. Claro, o objetivo secundário é mesmo a sociabilização, a aceitação do contexto como um todo, mas aí você passa pra um outro patamar, um extremo... Quando tem um aluno hiperativo, na mesma classe, outro com paralisia cerebral, Autista... sem estrutura! Quando um desses começa a surtar ou precisa de ajuda, é o próprio aluno que precisa deixar de fazer suas tarefas de lado e ajudar. Minha filha precisa prestar muita atenção pra entender, ela falou "ah, quando o cara fica gritando, eu não consigo. Ele fica gritando no meio da aula e a gente tem que parar tudo, a gente acaba não conseguindo fazer a lição.

³⁴⁷ Sintonia não apenas com o combate à estratégia cultural da esquerda. Embora não seja conservador em matéria sexual, possui afinidades mais amplas com o pensamento conservador. O conservadorismo clássico, desde Edmund Burke, defende a lógica inerente às tradições contra os projetos de transformação radical da sociedade por meio do Estado, rejeitados como utopias racionalistas. A respeito do conservadorismo clássico, cf. Mannheim (1986) e Nisbet (2003).

³⁴⁸ Com efeito, suas posições o afastariam do bolsonarismo radical. A este respeito, Cf. Pesquisa Datafolha Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/09/nucleo-duro-de-apoio-a-bolsonaro-e-de-12-da-populacao-aponta-datafolha.shtml>

As disputas em torno dos direitos humanos na escola raramente assumem a forma de uma negação pura e simples: é na definição de prioridades que eles são ressignificados ou relativizados. Diego não defende uma visão capacitista, mas denuncia o que lhe parece uma distorção da finalidade escolar causada pela sobrecarga ideológica do senso comum prático. Ele se inquieta com a multiplicação de tarefas inclusivas da escola democratizada. O *ônus da inclusão* sobre a comunidade escolar afeta sua filha em particular. Diferente dos militantes antigênero que contestavam a *naturalidade* da demanda (por direitos sexuais), Diego contesta a *racionalidade* do atendimento das demandas inclusivas na escola. O acolhimento de demandas excessivas terminam por sacrificar as demandas básicas³⁴⁹.

A maior tensão entre o discurso de Diego e o consenso escolar está noutro protesto, contra o *ônus da equidade*. Para ele, o discurso antimeritocrático na escola seria outro exemplo de sacrifício do bom senso em nome da política.

Olha o que aconteceu agora na pandemia, todos os alunos passaram de ano, foram promovidos. E aí a gente tava nessa questão, ‘mas pera um pouquinho, a gente descobriu que na maioria das classes não se chegavam a metade dos alunos que tinham feito as atividades, e que 20 % nem tinha acesso, como é que a gente vai cuidar desse povo que deveria ter sido alfabetizado agora?’. A gente vai ter crianças em níveis totalmente diferentes de aprendizado, quem acompanhou, quem mal-e-mal recebeu informação, e outra que recebeu informação zero e você coloca todos na mesma classe, em vez de separar as classes e dar reforço pra quem não teve o acesso, né? Aí uma mãe professora, que tem o perfil mais progressista “não, mas se a gente separar isso ‘é meritocracia e meritocracia nunca’. ...A gente vai atrasar toda a classe por conta daqueles que não participaram das aulas, né? Ou a gente vai ter que dar recursos pra esses alunos, mas como se não tem horário pra dar reforço? E assim, a vida política novamente atropelando o senso prático comum. ... no final das contas, como é que a gente quer uma escola de qualidade?

Para Diego, a prevalência do componente igualitário da socialização sobre a transmissão de conteúdos é mais uma distorção, uma vez que a valorização do mérito é entendida como meio incontornável de realização da finalidade escolar.

A escola tem que valorizar o esforço individual e o trabalho coletivo também, conforme o contexto. Hoje você tem uma visão progressista do assunto, que inventa uma vilã que não existe, que não pode haver, que não pode haver a meritocracia. As escolas que formam os profissionais de qualidade, aqueles inclusive que vão entrar na USP, em Medicina ou Largo São Francisco, eles vêm de um processo meritocrático. E aqui a gente tem um Robin Hood às avessas, a gente nota nas faculdades públicas as famílias mais ricas, né?

O valor formativo da meritocracia seria decorrência lógica dos processos seletivos. E Diego prossegue: “A boa escola contribui na formação do aluno, na habilidade para enfrentar a

³⁴⁹ Por ser uma escola de referência em acessibilidade, ela atrai maior demanda de alunos com necessidades especiais, o que termina paradoxalmente diminuindo a qualidade do atendimento. As auxiliares técnicas a que a escola têm direito pedem remoção continuamente à procura de uma escola onde as tarefas sejam menos numerosas. As mães das crianças com deficiências costumam ocupar espaço no conselho e não são poucas as tensões com os outros pais.

realidade da vida, que é basicamente a formação para enfrentar o mercado de trabalho.” Não é propriamente o trabalho que determina o horizonte do currículo como princípio formativo, mas a dinâmica concorrencial, do mundo profissional e acadêmico, que resumem a realidade da vida. Mérito é um significante que integra uma cadeia mais ampla para Diego, na qual despontam ‘organização’, ‘disciplina’, ‘qualidade’, ‘autoridade’, ‘liderança’ e, particularmente, ‘responsabilidade’. A demanda por responsabilização dos sujeitos orienta um ideal de pessoa e uma crítica social. É o que se vê na sua interpretação de um dos slogans do punitivismo brasileiro:

Direitos humanos para humanos direitos? A frase em si eu concordo, mas não acho que se o cara é criminoso tem que morrer, não, tem que ser julgado, sentenciado... O que a gente tá falando é que o cara não é um coitado, nem uma vítima da sociedade, porque se fosse todas as pessoas que nasceram em condições ruins seriam... Eu vim da periferia³⁵⁰, tenho amigos que escolheram caminhos diferentes, uns tão bem de vida, outros que morreram assassinados. Tem as duas situações. Nesse contexto em que você está me dizendo é uma frase muito Bolsonaro, né? Eu concordo, o que não pode é inverter a frase.

Diego inscreve no clamor por responsabilização dos sujeitos desviantes uma demanda por reconhecimento do esforço dos cidadãos de bem, equação que estaria desequilibrada nas relações escolares, como ele sustenta com a seguinte história:

Quando minha filha tava na EMEI e eu fazia parte da APM, os professores entravam em greve e aí eu perguntei pra diretora "por que a senhora não corta o salário deles?", ela falou assim: "eu não posso cortar o salário deles, porque se eu fizer isso quando voltar da greve, eu não tenho poder sobre eles", e "eu não sou uma diretora efetiva e eles são efetivos". É só um exemplo, são situações como essa que inviabilizam a administração da escola... O sistema faz com que você tenha esse problema de gestão... a direção não tem poder sobre o professor, sobre a operação da escola em si e conseqüentemente a gente tem uma qualidade ruim no ensino... Quando se tem um professor que tem vontade de trabalhar, que encara como uma profissão de verdade, ele faz um bom trabalho, quando é só um ganha-pão, ele vai fazer de qualquer jeito. E vai usar todo o relacionamento, o apadrinhamento, amizades pra que isso continue assim. "Um exército que cada soldado faz o que quer, não chega em lugar nenhum....soldado com poder de sargento!?" Apesar do exemplo militar, nem de longe eu apoio militarismo, é só um exemplo de organização, de qualquer organização, um banco, uma loja, cada um obviamente com um objetivo

Para Diego, a qualidade educacional decorre tanto da insubordinação docente por interesses políticos quanto do baixo profissionalismo dos “professores que fazem o que querem”. Os diretores, privados de autoridade, apelam à micropolítica clientelista. Para separar os profissionais de verdade dos pseudoprofessores seria preciso restabelecer a hierarquia da relação entre educadores e gestores segundo o ideal das escolas privadas ou, simplesmente, o modelo de uma empresa privada. A própria estabilidade dos servidores

³⁵⁰ Não tive oportunidade de indagar a que território ele se referia. Mas é preciso lembrar que ele foi filho de dois diretores de escola nos anos 70, o que certamente não o torna parte das classes populares.

públicos, desse ângulo, seria um problema, já que priva a direção do poder de demissão. A solução seria despolitizar e desdemocratizar os eixos da administração escolar, reagindo ao escândalo da educação como política³⁵¹ .

Ele reforça seu diagnóstico com um balanço da trajetória escolar de sua outra filha. Para que ela cursasse a graduação dos seus sonhos, Diego precisou pagar um competitivo cursinho preparatório, o ANGLO, o que somente foi possível graças à bolsa conquistada por ela, destinada aos melhores alunos das escolas públicas. Assim, ao contrário de suas amigas de escola, ela entrou na USP. Embora estudasse numa escola estadual considerada uma das melhores da rede, isso não seria o suficiente para alcançar o seu sonho, porque “a escola foi e é usada como palco político”³⁵². Ali, cultura esquerdista, indisciplina, gestão e políticas públicas ineficientes se confundem.

O governo não controla, não se importa. Então o que importa é o aluno estar dentro da aula e pronto, ninguém quer problema, nem o diretor, nem... o professor passando o tempo dele lá só pra receber o salário e ninguém presta atenção na aula, é um desrespeito enorme com o professor. E o professor hoje em dia, até por uma questão política e ideológica, ele não quer se contrapor ao aluno... eu acho que existe uma deturpação do ECA, faz com que a vida do professor seja muito difícil ... e mais uma vez, a gente tá falando do Robin Hood às avessas.

O quadro se completa: a direção sem autoridade sobre os professores encontra o professor sem autoridade sobre os alunos, o professor que faz o que quer encontra o aluno que faz o que quer. A cultura progressista não prepara o professor para disciplinar seus alunos, que por sua vez saem tão prejudicados quanto ele. A recusa da autoridade e da disciplina inviabilizam a aula e destroem o direito à educação. Não é apenas um efeito de uma política educacional mal concebida e mal gerida, é efeito de uma cultura.

[...] na boa educação pouco importa a ideologia, o que importa é como vai ser melhor, você não pode, por exemplo, deixar o aluno fazer qualquer coisa, porque eu sei que faz parte de uma cultura mais progressista deixar o aluno sem uma liderança, com menos disciplina”

³⁵¹ A política como escândalo não é somente reação conservadora. Mesmo Mariana, a mãe entrevistada mais próxima de Soraia, conta que, quando transferiu seu filho da escola particular para a pública, ficou impressionada com a dimensão que a política ganhava nas rotinas pedagógicas. “Eu sei que viés político tá sempre presente, mas enquanto na escola particular ficava só numa opinião de pais, na escola pública acaba interferindo em toda a funcionalidade da escola, interfere na gestão, interfere no comportamento dos professores. [...] Realmente me choca isso: quantas vezes eu recebo bilhetes de que não vai ter aula por causa de reuniões pedagógicas, por conselhos deliberativos ou ‘não vai ter aula por causa de paralisação, de greve’. Acaba interferindo demais na vida cotidiana da escola.” Acredito que a politização reativa das direitas nas escolas têm gerado entre professores progressistas, se não um escândalo da política, um análogo que tento captar adiante no que chamo de *dilema da participação*.

³⁵² Ela cursava o ensino médio durante as ocupações secundaristas de 2015, período de intensa politização das relações escolares.

O direito à educação de qualidade, portanto, é direito à disciplina e à meritocracia para concorrer pelas melhores oportunidades educacionais - despreparado, resta ao jovem como “prêmio de consolação, a cota, o que é muito triste de verdade”. A metáfora que Diego gosta de usar (4 vezes numa entrevista de 1h30m), o Robin Hood, revela um mundo invertido pela cultura progressista: onde a ideologia tira as oportunidades educacionais de quem menos as têm para dar a quem já têm muitas.

A solução de Diego é um clássico entre liberais, pelo menos desde de Milton Friedman:

A gente vive no mundo do Robin Hood ao contrário, quem pode pagar paga e consegue o desconto no imposto de renda, e quem não pode vai pra escola que tem, que não escolhe e que não prima pela qualidade. Sendo um pouco mais radical, eu sou a favor de oferecer voucher, onde paga quem pode pagar e quem não pode o governo ajuda. É uma questão de justiça social mas também de qualidade. Hoje não tem nenhuma competição do tipo "minha escola é melhor, então vou conseguir mais alunos". É a concorrência que vai fazer com que as escolas tenham um objetivo de melhoria. Mas nisso, como tudo, entra uma questão ideológica, porque é um contexto em que predomina o pensamento de esquerda

Como dizia acima, mérito parece atuar como ponto nodal no discurso de Diego, que torna possível analisar o seu *ethos participativo*. Nesse sentido, vejamos por exemplo como ele descreve seu engajamento na vida escolar de seus filhos, diz:

Quando mudamos, jogaram minha filha numa escola estadual e aí eu me esforcei para mudar pra uma escola municipal, então, porque a busca é sempre por uma escola de qualidade... eu procurei o General porque ele tinha uma referência de boa escola.

Diego não se resignou, batalhando pela melhor escola possível para a sua filha. Se deseja um sistema de *voucher* é porque se imagina bem adaptado a esse cenário. Ele correria atrás das melhores escolas para a sua filha e ela teria notas excelentes, conseguindo os melhores cupons. O pai participativo e a aluna meritória se espelham.

A rede do mérito também ilumina a autocompreensão da sua relação com os outros pais, cuja maioria manifesta um desinteresse que contrasta com as suas iniciativas pessoais:

A maioria dos pais, sendo bem sincero, a maioria dos pais não têm nem aí pra voz do Brasil, eles só querem colocar os filhos na escola que eles achem que é boa e que eles cuidem dos filhos. Eu fiz grupos de Whatsapp, convidei pais pra participarem do conselho, expliquei a importância dele pra escola e pros nossos filhos e não veio ninguém. Nós temos 1000 alunos e vieram 3 pessoas novas, 3 pais novos que tiveram a curiosidade de saber como funcionava o conselho de escola.

Aqui, o *ethos* do pai participativo é um conjunto de virtudes que asseguram a distinção em relação àqueles que não se engajam na vida escolar dos seus filhos – o discurso de Diego delinea uma fronteira que o afasta não só dos pseudoprofessores, mas o distingue dos pais

desinteressados, sustentando uma concepção elitista de representação³⁵³. Isso ficou claro numa das poucas reuniões escolares que pude acompanhar no General. Durante um conselho escolar, Diego defendia que a declaração de greve dos professores não deveria ser enviada para a lista de whatsapp de pais da escola, canal de comunicação que, para ele, deveria permanecer livre de debates políticos. Contra ele, uma das professoras eleva o tom contestando o que lhe parecia ser somente uma opinião pessoal, e não uma posição de quem representava a comunidade dos pais. Diante do que ele respondeu: “eu como conselheiro, tenho o poder e o direito de manifestar minha opinião, independente de representar a maioria dos pais ou não”³⁵⁴.

Em contraste com os pais “*que estão nem aí para a voz do Brasil*”, Diego pretende assumir a responsabilidade e a iniciativa que se espera de homens como ele. Sua liderança aspira legitimidade: por meio do seu esforço pessoal, a comunicação online entre pais e escola foi organizada. Diego teve pais diretores, é administrador, leu os documentos da escola, tem propriedade para opinar. Merece ocupar o posto que ocupa não porque ouviu todos os pais, mas porque é o pai que, para o bem da comunidade, destaca-se.

Esses processos aborrecem a maioria das pessoas, mas eu enxergo que a escola poderia ser melhor e é com esse objetivo que eu estou ali, para ajudar. É uma dedicação, um tempo que eu coloco em função da escola das minhas filhas e da comunidade como um todo. Na verdade, a minha visão é basicamente que a educação é o fundamental na vida das crianças, de todo mundo, pro país, né? A educação pública eu enxergo assim, mas os resultados são ruins, né?

A escola pública se afasta do colapso quando as pessoas têm iniciativa, liderança e capacidade para ajudar. O ethos participativo apela a imagem de gestor, homem a serviço (e destacado) da comunidade, realista e pragmático, contraposto a utopias de funcionários públicos. A boa escola exclui a política e aceita o mercado de trabalho como horizonte de inteligibilidade da vida. Ethos participativo e concorrencial: lidera a participação porque supera uma maioria de pais alheios a suas responsabilidades educativas - mérito do filho, distinção do pai³⁵⁵.

³⁵³ ‘Elitismo’ aqui não indica crítica, apenas descreve uma concepção da representação política que poderia se filiar a clássicos do conservadorismo como Edmund Burke ou do pensamento liberal como Schumpeter.

³⁵⁴ A professora o acusa de desqualificar os professores e diz que esse discurso seria o mesmo que leva ao abandono intelectual das crianças (artigo 246, caput, do Código Penal). A vinculação extrema parece encontrar sua irmã rival num artigo encontrado no site do ESP que acusa professores militantes de praticar alienação parental. Cf. Simão (2020).

³⁵⁵ Diego, assim como os pais participativos da EMEI Gilberto Freyre, lamenta a ausência dos outros pais nos espaços de participação da escola, mas faz desse fato uma legitimação de sua liderança, o que não foi observado no primeiro caso.

3.1.2.2 *Acolhedora e vencedora: uma comunidade livre do coitadismo*

Nilda é considerada por todos a mãe mais presente no cotidiano da escola. Era outubro de 2020 quando ela aceitou entusiasmada o convite para a entrevista, era mais uma oportunidade de ter suas fortes opiniões sobre a escola escutadas. Essa autodeclarada “mãe de portão de escola” transita entre pais e funcionários cotidianamente, participa do conselho e eventualmente faz trabalho voluntário na unidade. Tem fama de ser muito conservadora e faz defesa pública da família tradicional e patriótica: “A minha família é toda de direita, a gente sempre foi de direita, meu tio foi pra guerra, eu respeito a minha bandeira e quero o melhor pro meu país”. Acha um absurdo professor fazer denúncia de abusos policiais - “quando sou assaltada não chamo o Batman, eu chamo a polícia”. Adventista, não hesita em assumir publicamente sua posição religiosa quando sente que a laicidade escolar ameaça sua fé, seja por meio de conteúdos didáticos³⁵⁶, seja lutando para excluir os sábados do calendário escolar. Atenta à ordenação dos corpos, não tolera que as festas escolares toquem funk, e está sempre atenta aos usos e abusos do uniforme³⁵⁷.

Ela e seu marido sempre estudaram em colégios particulares. Sua filha seguia o mesmo rumo, em um colégio adventista em Santos, até o momento em que sua família precisou se mudar para São Paulo e a nova situação econômica os forçou a procurar um colégio público.

A gente que é pai, assim, quer superproteger e a gente tem um pré conceito da escola pública, porque a mídia só mostra o lado violento, então a gente fica meio assustado mesmo, né?

Apesar dos temores, Nilda narra uma paulatina mudança de atitude que tem um marco importante no dia em que sua filha recebeu o kit escolar dado pela prefeitura.

Eu acho que os pais precisam saber o que a escola tem de bom pra oferecer, a gente precisa derrubar essa muralha que diz ‘se é pública então é ruim’, eu quero morrer quando começam a falar isso assim ‘é da prefeitura mesmo, essa merenda horrorosa’ – gente, não é horrorosa! Eu faço palestra na frente da escola e falo assim: ‘vocês não têm noção’, quando eu mudei pra lá, que a minha filha recebeu o kit escolar e o uniforme, ficamos muito emocionados, até meu marido chorou. E aí eu pensei: Gente, é disso que eles reclamam!?

³⁵⁶ Quando sua filha recebeu da professora de ciências, Lia, uma lição de casa em que deveria comparar uma cosmogonia ameríndia sobre a lua com a descrição astronômica das suas fases, Nilda resolveu ajudá-la com a tarefa. No dia seguinte, a professora recebeu um desenho de Jesus Cristo no espaço destinado à resposta. A resposta correta era outra, mas, sabendo quem era a mãe da aluna, temia a reação que sua avaliação negativa poderia causar. Preferiu não corrigi-la, repassando o impasse à coordenação. A apreensão foi dissolvida pela própria Nilda, que no dia seguinte foi à escola se desculpar.

³⁵⁷ Nilda: ‘Soraia liberou muito, então a molecada achou que tava no shopping, ninguém ia de uniforme, ninguém respeitava. E quando ia, cortava o uniforme deixava a barriga toda de fora’

Nilda confessa o preconceito inicial contra a escola e o medo pelo futuro que esta prometia para a sua filha. Hoje assume: “quero morrer quando falam assim”, num misto de desdém e vergonha. Desdém pela ignorância, que ela se propõe a corrigir; e vergonha pelo rebaixamento do seu próprio status, que ela se propõe a resgatar. A emoção disparada pelo kit escolar de inesperada qualidade trazia alívio e esperança. O começo de ano é um momento muito ritualizado na cultura escolar. Para as famílias de colégios particulares, uma das suas cenas marcantes é a compra dos uniformes e dos materiais escolares novos, geralmente orientada por uma longa lista encomendada pela escola. Uma experiência que proporciona ocasião de distinção e rivalidade entre as crianças. Para os estudantes de escola pública, o ritual marca a entrega gratuita dos materiais fornecidos pelo estado, iguais para todos os alunos. Esta família, outrora de classe média, agora recebia este benefício estatal, assim como as famílias mais humildes que não poderiam comprar os materiais - nivelação que marca o novo status socioeconômico da família, o que decerto compõem a emoção da cena. Esse acontecimento também marca um novo sentido na trajetória de Nilda, que passaria a agir como uma defensora da escola pública e do General em particular. Ela adota uma postura conscientizadora, porque algumas mães “não tem noção”, “Gente, é disso que eles reclamam?”. Nilda não é uma “mãe de portão de escola” à toa, ela está lá para fazer “palestra”.

Questionada sobre as diferenças socioeconômicas entre as famílias³⁵⁸ e sobre a forma como isso afeta a interação entre elas, Nilda diz o seguinte:

[...] é difícil falar de desigualdade no General . Tem, mas é pouca coisa, uns 30%... mas são pais que lutam muito, querem ser diferentes, entendeu? Quando saem da comunidade, eles ficam felizes, falam "ah, mudei pro bairro", né? É um sonho deles, não é todo mundo, tem também quem goste de morar na comunidade. Mas, assim, os nossos pais, eles têm muita vontade de ser diferente. Eles têm escola lá em Paraisópolis, mas eles querem vir pro General porque sabem que é uma escola de referência, eles têm essa vontade de vencer, entendeu? Tem desigualdade, mas.... O pessoal é mais, assim, mais igual, como é que posso dizer? Tá todo mundo mais ou menos no mesmo barco ali.

O discurso sobre a comunidade escolar carrega forte interpelação articulatória. Toda admiração é dedicada àqueles que não se contentam com sua “comunidade”: a vontade de vencer é a diferença que os iguala. A desigualdade econômica que os afasta converte-se em igualdade moral. Eles escolheram o General – isso já seria um indício de que “nossos pais” são diferentes, logo, o que poderia ser um problema para a escola se converte num benefício. Este reconhecimento moral de Nilda interpela os pais de boa vontade na direção da comunidade escolar de excelência idealizada.

³⁵⁸Nilda faz parte desse grupo minoritário de famílias residentes no entorno da escola. Os sete salários mínimos que sustentam sua família de quatro pessoas não bastam para pagar uma escola particular para seus dois filhos, mas ainda é o bastante para colocá-la acima da média econômica da maioria das famílias da escola.

Porém, aos poucos, Nilda começou a enxergar uma escola mais parecida com aquela sombra da “mídia que só mostra um lado”.

Eu comecei a ver esse lado mais violento da escola, a ter mais contato quando as crianças cresceram e começaram a conviver com o Fundamental II, antes nem tomava conhecimento nem chegava até minha pessoa... porque assim, as crianças do bairro não estudam no General, elas moram longe, são crianças mais humildes do Colombo, do Jaqueline, da Paraisópolis, né? É bem pouco o pessoal do entorno, né?

À medida que seu filho adentra à pré-adolescência, a questão social cruza sua trajetória escolar de aluno da escola pública. Começa a se delinear uma ambivalência discursiva em relação aos Outros dessa comunidade escolar: estas novas famílias humildes não têm as marcas niveladoras das anteriores, o seu “morar longe” é signo de distância geográfica e moral. A ambivalência entre dois tipos de família humilde, a que tem vontade de vencer e a que traz problemas para a escola, corresponde à tensão entre a escola real e a escola idealizada.

A solução da Nilda é simples: para estas famílias alcançarem a igualdade almejada, será preciso um maior engajamento na vida escolar dos seus filhos: isso começa em casa, cuidando dos “valores” dos seus filhos e acompanhando os seus estudos zelosamente e, por fim, participando da própria gestão escolar.

A maioria dos pais, não desmerecendo ninguém, mas tem pai que não liga, né? ... E eu sempre no portão, e eu indo buscar, e fazendo amizade com um e com outra, conclusão, ninguém quer trabalhar no conselho da escola, né? Os pais não querem esse compromisso, né? Eles pensam que já têm muita coisa pra fazer e eles não vão tirar uma noite da semana deles pra ir pro conselho, né? [...] Eu sei de alunos que recebem aquele kit que vem lá: cinco cadernos espirais, lápis de cor... e jogam fora, jogam no lixo! Então assim, até onde vai a desigualdade dessa família, o que essa família tá passando pra essa criança, né? ... a gente também conversa muito com as famílias sobre o uniforme, que é a identidade da sua escola, tem que ter orgulho. E se perdeu com o tempo, entendeu? Por quê? Porque a gestão Soraia liberou muito... [mas] tem de tudo pra melhorar, ser até melhor do que era na gestão Lilian, só que tem que ter uma boa parceria. Os pais precisam ir lá e saber qual é o projeto da gestão, acompanhar o que estão fazendo, senão, não... não é só cartão alimentação e nem só cesta básica que o povo vive. O povo vive de estudo também, ele precisa estudar, né?

Se essa família tem grandes oportunidades, basta adotar a atitude adequada - “Até onde vai essa desigualdade?” Nilda está ali para incentivá-la. Sua missão é inculcar-lhes o senso de pertencimento à comunidade escolar. Vai nesse sentido a valorização do uniforme como objeto de orgulho - tarefa difícil quando ele assinala no corpo o status rebaixado do jovem diante das classes privilegiadas. O uniforme simboliza também um corpo (sobretudo o feminino) disciplinado, livre de apelos sensuais³⁵⁹. Na hierarquia dos bens proposta por Nilda

³⁵⁹ Para efeito de comparação, cf. as memórias escolares de Guacira Louro (1998). Tendo frequentado a escola pública antes de sua massificação, a autora sentia orgulho do seu uniforme na medida em que ele distinguia a elite de uma instituição altamente seletiva. Hoje, o desprezo pelo uniforme da escola pública é um fenômeno complexo, mas uma de suas camadas é o estigma social que ela carrega, um fenômeno que poderia ser investigado ao lado de práticas de destruição de materiais escolares recebidos pelos alunos.

os kits escolares são benéficos tão importantes quanto o bolsa família³⁶⁰, e valorizar o segundo em detrimento dos primeiros é gesto grave, apontando para a única desigualdade que deve ser levada em conta pela escola: a de ordem moral. Trabalhando nessa direção a escola “tem de tudo para melhorar”, resgatando os tempos da Dona Lilian³⁶¹.

Nilda prossegue:

[...] eu sou super fã do General , eu tenho certeza que a gestão que tá lá [Larissa], tá sempre fazendo o melhor, mas eu sou assim, eu sou meio tirana, de falar "gente, o problema do público é o público. Se o público não respeitar nossa escola, o refeitório, banheiro" - porque, infelizmente, eu falo que parece um carma, né? Eles carregam isso com eles: "ah, é público", gente, mas é público porque todo mundo pode usar, não é porque é público que todo mundo pode quebrar, não é porque é público que tem que ser ruim, é público porque todo mundo pode usar. Então o público tem que ser bom, vamos respeitar, não vamos quebrar a lixeira, porque assim, infelizmente, Rafael, a gente tem muitas famílias que não passam esses valores pras crianças. Então o camarada chega na escola e chuta a lixeira que você acabou de comprar, e aí você chama a mãe lá e você reclama "mas olha, o seu filho fez isso..."- "ah, mas o prefeito manda outro" - não, não é assim! Então, exatamente, a frase é essa mesmo, se a família não andar junto com a escola não vai, não caminha, não tem jeito.

O que é o público é ruim? Se a escola pública é problemática, a culpa é do seu público, mas o público aqui não corresponde a “Nós”, e sim a “Eles”. A educação é um problema público cuja solução ou “carma” começa em casa, nas casas das famílias desestruturadas que não cumprem sua parte. Se algumas famílias não sabem educar, isso prejudica a cidadania como um todo, mas o ônus recai sobre as mães que cumprem seu papel: precisam lidar com os filhos mal-educados e ainda conscientizar as suas mães. Enquanto Diego concebe sua liderança como consequência do esvaziamento dos espaços públicos da escola, Nilda orientará sua atuação para o resgate, conscientização e disciplinamento das famílias.

A este respeito, Nilda esclarece sua posição, quando questionada sobre a questão racial,

Eu sinceramente, eu não sou a favor [de cota racial], porque assim, já foi essa história de que o negro foi menos favorecido. A gente tem negros excelentes, estudiosos, médicos, advogados...e o branco pobre, o que a gente faz com ele? Não tem direito a cota? Já que a gente luta tanto por igualdade, tem que ser igual pra todo mundo. A gente tem que desmistificar isso de "ai, coitadinho, ele é preto, pobre, mora na periferia", cara, corre atrás. Isso a gente ouve muito no conselho, a gente tem muita, assim, o pessoal fica de cara feia pra gente porque..., meu se você fica chovendo no molhado, dizendo que ele é um coitadinho, que mora na favela, o cara não vai correr atrás mesmo, isso prejudica a educação da pessoa.

³⁶⁰ O bolsa família tem seu cadastro vinculado às escolas públicas, por meio das quais a frequência dos alunos, condição do recebimento do benefício, é controlada.

³⁶¹ Nilda não conheceu Dona Lilian, mas fala daqueles tempos como se revelassem a verdadeira vocação do General. Nota-se no discurso de Nilda a presença de dois passados: o primeiro, mais idealizado que vivido, representado pela lendária Gestão Lilian; o segundo, um passado imediato, já vencido, da Gestão Soraia. Estão separados tal como a desordem se afasta da disciplina, do mérito e do acolhimento, atributos do presente-futuro projetado por Nilda.

Olha a Larissa [diretora], por exemplo, ela devia dar palestra sobre a vida dela. Ela é negra, vem de uma família super humilde, usava os cotococs de lápis que a mãe recolhia, porque era faxineira da escola, e nem por isso ela é uma coitadinha? Virou diretora! O ser humano tem que correr atrás dos seus sonhos, parar com essa história de que tudo vem de graça. Lógico, a gente tem que ajudar, mas não deixar na zona de, porque nada cai do céu. Isso atrapalha demais e a gente tem uma parcela de professores que fica com esse papo furado "ai, coitadinho"; é igual agora na pandemia "aí, não vamos dar muito conteúdo porque nem todo mundo acessa". Rafael, vou ser bem sincera, quem quer acessar, acessa. Dá um jeito, acha internet, cata latinha, papelão, faz chover e vai atrás, e entra na plataforma e estuda. Agora, o cara que não quer... Nem quando tem aula normal! Ele vai pra escola só pra comer. Então essa choradeira já deu, né?

As cotas contrariam a igualdade em vez de promovê-la. Há “negros excelentes” e há “brancos pobres” e, para todos eles, o caminho da igualdade é um só: “Nada cai do céu”, mas quem “corre atrás... faz [até] chover”. A trajetória da diretora Larissa seria uma prova disso, o que a habilita para liderar uma escola que não tem pena dos “coitadinhos” e, sobretudo, para corrigir o desserviço dos professores de esquerda cujo “papo furado” atrapalha a educação dos mais humildes. Eles alimentam a vitimização e, no limite, o vagabundo e o oportunista, aqueles que não querem nada com nada, a não ser com a merenda.

Quando a questioneei sua opinião sobre a conjuntura que levou de Dilma a Bolsonaro e suas repercussões sobre a escola, fui duplamente surpreendido, primeiro por ela ter respondido não em primeira pessoa, mas falado em nome das outras famílias, as mais humildes, depois, pela aparição do signifiante acolhimento, que já vinha pontuando seu discurso, sem me chamar a atenção até aquele momento:

Olha, eu sou muito aquela mãe de ficar no portão, de conversar com muitos pais, independente do grau de instrução, eu via o pessoal mais humilde, principalmente, bastante cansado da gestão anterior, da Dilma. Hoje eu vejo esse pessoal mais satisfeito com essa gestão atual que tá aí, mas também a gente pensa que assim, como eles são pessoas mais humildes, não sei se o acolhimento que o presidente atual está dando para eles também faz com que eles acreditem num futuro melhor. [...] muitos estão mais satisfeitos com a gestão Bolsonaro, reclamavam muito da Dilma, no portão principalmente, porque assim, a gente ouve de tudo ali, a gente tá ali e acaba ouvindo de tudo, eu acho que o que repercutiu eles se sentem assim mais acolhidos.

A palavra ‘acolhimento’ (e suas flexões) aparece 10 vezes numa entrevista que durou pouco mais de uma hora. Os “humildes” se sentem “acolhidos pelo presidente”, ela espera que a nova diretora consiga “acolher as famílias”, como no tempo da Dona Lilian, no PPP da Soraia ‘faltava acolhimento’, “a gente precisa resgatar essas famílias [vítimas de violência] pra escola, elas precisam de acolhimento”; “acolher as crianças com necessidades especiais seria um sonho”; “a Soraia tirou as festas, os calendários, o acolhimento das famílias, fechou o portão da escola”. Os sujeitos do acolhimento são: Dona Lilian, Larissa, Bolsonaro; ele é destinado às famílias, aos humildes, às crianças. A comunidade a recebe, mas também a

prática – as “parcerias”, “o meu sonho é o trabalho coletivo”. Seus adversários: Dilma, o professor militante, Soraia, a violência, a indisciplina, o coitadismo. O acolhimento ampara o desenvolvimento da escola e do ser humano que “que sonha” e “corre atrás”, abolindo a hierarquia moral entre as famílias. A escola do acolhimento ideal é uma esperança voltada para o futuro e encontra sua vocação no passado – “nos tempos da Dona Lilian”, tempos de excelência. Ademais, se estendendo da ordem escolar ao presidente Bolsonaro, redime o próprio Brasil das divisões alimentadas pela esquerda. Nesse discurso, Nilda e os humildes encontram suas demandas satisfeitas no ‘acolhimento’, significante que pretende simbolizar uma equivalência entre suas diferenças. Nomeando a falta do outro, alinha-os sob sua demanda – luta hegemônica no portão da escola. Diferenças à parte, a convergência entre Nilda e Diego constrói a ordenação discursiva de uma *comunidade acolhedora e concorrencial*.

3.1.3 *As fronteiras da comunidade e os dilemas participativos*

Nas seções seguintes, concentro-me no discurso de alguns dos protagonistas do processo conflituoso que levou da gestão Soraia à gestão Larissa. Considero basicamente 3 núcleos discursivos: as professoras Lia e Silmara; a atual diretora Larissa e a supervisora Alessandra; e, por fim, Diego, Nilda e Raíssa; que se posicionam respectivamente na esquerda, na centro-esquerda e na direita do espectro político-ideológico do General. Ao longo dos dois anos da gestão Soraia, a participação dos pais cresceu liderada pela direita. A partir da greve de 2019, os embates, que já eram intensos, extrapolam a unidade escolar, chegando à supervisão regional com frequência. Ao fim deste ano tumultuado, a diretora sofreria um processo administrativo, afastaria-se por razões de saúde e, por fim, pediria sua remoção - na prática, uma renúncia. Para o ano seguinte, a diretoria regional decidiu atuar firmemente no cotidiano da escola para que a nova gestão pudesse se consolidar. A estratégia era estabilizar as relações, incorporando algumas demandas dos pais. Assim foi feito. Os pais conservadores logo aderem à nova direção e, no momento das nossas entrevistas, já interpretam a gestão de Larissa como uma fase de estabilização e progresso da escola. Porém, os professores passam a reclamar do excesso de intervenção das famílias no cotidiano e, principalmente os mais progressistas, a lamentar a normalização do discurso de direita na escola, chegando a questionar a participação como regra de ouro.

Uma das narrativas que circula na escola sobre os eventos é que a direita foi empoderada por uma gestão progressista que se tornaria pouco tempo depois vítima dos seus próprios atos, como se a democratização escolar tivesse favorecido uma ascensão conservadora. Uma narrativa bastante enviesada, mas não inteiramente falsa. Com efeito, Soraia, logo que chegou, como era de se esperar de uma freireana, incentivou a participação dos pais, tendo inclusive votado contra a paridade dos segmentos no conselho escolar. Esta decisão, do seu ponto de vista, enfraqueceria a representação dos pais, posição que ela sustentou contra parte expressiva do professorado. Apesar disso, os primeiros conflitos com os pais não demoraram a surgir. Segundo Nilda:

[...] já no começo de 2018, a gente votou contra a vontade da gestão... Ela não falou assim "vocês têm que analisar se vai ser uma coisa boa pra escola", não, era assim: "olha pessoal, vocês precisam votar nisso aqui, tá? Rapidinho, tal, tal e tal... e aí chegou essa mãe pro conselho e falou 'não, não é assim, a gente tem que ler isso aí.'

Para Diego:

[...] antes da minha presidência o conselho era usado só pra trocar uma ideia com todo mundo, tomar um chazinho e tal, simplesmente aprovava o que a direção falava... ela [Soraia] não queria que o conselho fosse um conselho de escola, queria basicamente que validasse as ações dela.

A participação estimulada logo passou a questionar a liderança que a diretora reivindicava. Segundo Raíssa, uma das mães conselheiras:

Nós tivemos que buscar profissionais que pudessem nos ajudar para que nós a tirássemos dali e evitar o poder que ela achava que tinha, porque nós achávamos que não, quem tinha que dar ordem dentro da escola são os pais. Então ela tentou de todas as formas mandar na escola, queria ser a poderosa chefinha...Mas não rolou. Caiu por terra isso tudo.

Os profissionais são Vera, umas das mães do conselho, formada em direito, e seu primo, que trabalhava na mesma área e possuía experiência como conselheiro escolar. Eles organizaram um curso para os pais no qual o Estatuto do Conselho foi estudado. Segundo Diego, nessa ocasião os pais descobriram "que existe toda uma legislação específica do conselho e que estava totalmente atropelada, desde número de conselheiros até as funções do conselho".

Os três pais citados coincidem em identificar a eleição para a presidência do Conselho como um marco da crise que estremeceria a relação com a gestão. Segundo Nilda,

a Soraia disse que a direção era presidente nato do conselho e ela se intitulou presidente, só que ela não esperava que a gente já sabia que qualquer membro da comunidade pode ocupar o cargo, porque a gente estudou e aí a gente tirou o cargo dela e colocamos um pai atuante [Diego].

Essa desautorização da direção, praticamente uma destituição, corresponde ao primeiro momento de empoderamento e autoafirmação desse grupo de pais por meio da descoberta das regras do jogo e da ocupação dos espaços institucionais.

Nilda: Então assim, com o passar do tempo nós fizemos uma equipe excelente de pais. [...] Então assim, a gente aprendeu a votar. A gente aprendeu a ler os projetos.

Diego: A gente descobriu a importância que um conselho tem dentro da escola. ...Jamais a gente ia deixar de ter Festa Junina, uma festa tradicional, pra ter dia do cuidador ou o que seja. Nesse ponto, a comunidade manda, ...a direção pode espernear, ela não vai ter voto nesse sentido, porque ela não é dona da comunidade, não é dona da cultura.

Temos um aprendizado coletivo e a construção de uma identidade coletiva agonística. A desconfiança levou os pais a se prepararem para as reuniões, estudando e buscando embasamento para fortalecer as suas ações e eventualmente frear a diretora. A desatenção às normas do conselho alimentou suspeitas sobre a sua honestidade ou sua competência. Os pais agora vigiariam todos seus passos. “[...] a gente aprendeu a votar... a ler”, “nós tivemos que buscar profissionais”, “descobrimos a importância do conselho” ou, nas palavras de Diego, descobriram que “a comunidade manda”. Assim, é certo que Soraia tenha estimulado a participação, mas, por outro lado, esta tornou-se combativa e agonística aos poucos, conforme se familiarizava com a dinâmica da escola e, principalmente, com os projetos e meios da gestão. A queda de braço para ver quem manda não transbordou a institucionalidade porque o grupo ali realizou sua autoformação coletiva e principalmente obteve suas primeiras vitórias.

No relato dos pais, as razões político-ideológicas da desconfiança também são mencionadas, mas ocupam lugar secundário, atrás das críticas a decisões ou indecisões administrativas. A transparência da prestação de contas foi um desses pontos delicados³⁶²:

Raíssa: Nós não conseguimos entender o que ela fazia com as verbas, porque assim, a nova diretora fez milhões de coisas com as verbas, já chegou e foi pintando a escola, que era sombria, parecia uma prisão, enquanto a Soraia alegava para nós que as cores eram escolhidas pela prefeitura!

Diego: Você não tinha acesso previamente ao demonstrativo de gastos, ia lá na reunião e descobria a pauta bomba, você tem que autorizar ou não...Como é que eu vou colocar o meu nome, autorizar a sua gestão, o processo, balizar número, se você não me dá tempo, não dá condições, quer um cheque em branco? Era tocado tudo na base de pressão. Eu tô falando da parte financeira inclusive, né? Eu nem tô falando de idoneidade ou não do processo, mas tô falando sobre comunicação, *não adianta você ser honesto se você não parecer ser honesto*.

Diego: A gente se esforçou muito pra conseguir melhorias no ambiente da escola, até estudamos alternativas financeiras via APM [Associação de Pais e Mestres], mas as melhorias nunca aconteceram, a gente sempre ouvia um "senão, porquê isso ou aquilo". Só

³⁶² As escolas municipais possuem uma relativa autonomia financeira. Existem verbas de uso fixo e, desde a gestão Haddad, verbas de uso discricionário.

pra comparar nesse pouco tempo a Larissa reformou, pintou... criou um ambiente mais acolhedor... Na mesma escola, o recurso é o mesmo, mas a gestão fez a diferença, o que prova que o problema não é falta de recurso.

As questões sobre transparência, a *aparência* de desonestidade, o autoritarismo e a precariedade material da escola são destacados entre os fatores de insatisfação dos pais³⁶³, cuja narrativa de engajamento, ao secundarizar as causas político-ideológicas, aspira um caráter impessoal, cidadão, universal, que dignifica sua mobilização. Diego é quem mais aciona os signos da neutralidade:

Diego: No geral, os debates no conselho eles não eram ideológicos, eles nunca foram ideológicos, a não ser um ou outro professor que traz uma ideologia pra roda, né? A maneira que... você tem professores novos que são formados recentemente da USP e tal, têm uma visão até da casa, né?

Entre os pais participativos do General, USP não é marca de excelência, mas sim de jovens professores carregados de ideologia.

Mas há ciclos em que o *tempo da política*³⁶⁴ se impõe sobre as comunidades e figuras como Diego se veem envolvidas num antagonismo crescente. Na opinião de todos os outros entrevistados, a greve ocorrida no segundo ano da gestão Soraia foi um desses momentos. Os sindicatos dos educadores da rede municipal conseguira aprovar uma proposta ousada: iniciar uma greve no primeiro dia do ano letivo de 2019. Soraia também ousou: defendeu a greve, mas não aderiu. Apoiou publicamente o movimento e o direito dos professores paralisarem suas atividades, contrariando o clamor das famílias por substitutos e sanções; ao mesmo tempo assegurou as condições administrativas para que os professores contrários à greve pudessem, assim como ela, trabalhar. A intenção moderada desses gestos acabou soterrada por críticas oriundas de todos os lados.

Nilda: ‘o que que é isso? Ela vai começar um ano letivo com greve?’. Nossa, foi uma guerra... Não tem como uma gestão dar certo, você não recupera nunca mais, 'cê não recupera nunca mais, entendeu?

Grupos de pais mobilizados contra a greve no whatsapp, cartazes nos muros da escola - “nossos filhos são reféns!” -, trocas de ofensas em reuniões com pais, professores stalkados e criticados nas redes sociais. As denúncias frequentes na diretoria de ensino geravam

³⁶³ Mariana, mãe que se declara de centro, única entrevistada que lamentou a queda da Soraia, corrobora boa parte desse diagnóstico: “eu fiquei muito próxima dela por causa do projeto de formação de professores para a inclusão, mas conforme o ano foi passando, eu senti a gestão muito solta. Ela era uma ótima pessoa, e tinha boas intenções, eu gostei muito dela e lamentei demais mesmo essa falta de capacidade de gestão dela. Foi um ano ruim pro General.” A mistificação gerencialista a respeito dos problemas da educação brasileira é imensa, mas, por outro lado, a experiência da Soraia, e os depoimentos de Elena, no capítulo 4, sugere que o conhecimento administrativo não deve ser subestimado, inclusive porque sua falta pode fragilizar o alcance de projetos pedagógicos emancipatórios.

³⁶⁴ Palmeira e Heredia (2009).

processos burocráticos que tornavam a administração desta escola duplicada, ao mesmo tempo dentro e fora da greve, ainda mais complexa do que já se mostrava em tempos normais. Para os professores progressistas, a greve representa um acontecimento muito diferente. Silmara, professora de história, conta que

Quando veio a greve, a galera grevista, pensou: pô, a Soraia é militante do PSOL, o que que a Soraia vai fazer? Vai trancar a escola. Lógico, não é? O que a gente escuta de diretor que trancou a escola por aí... Mas a Soraia ficou em cima do muro, isso foi muito frustrante, ela perdeu o apoio de quem podia apoiar as mudanças que ela queria implementar propostas dela ali. Na greve, ela perdeu tudo, porque perdeu também os pais conservadores, que queriam que ela apenasse os professores, que pusesse professor substituto, culpando ela. Os professores não-grevistas reclamando da escola, um caos. Uma situação muito conflituosa. Ela se fodeu com a greve, o divisor de águas foi a greve... Isso tem muito a ver com o momento histórico do Brasil, não existe isentão (-risos), isentão é de direita. Ela perdeu tudo ali quando ela não assumiu lado nenhum, ela se colocava pra gente em reunião que ela era a favor da greve, mas não enfrentava a greve com a gente?[...] “Vou te dizer, é cada esquerda que me aparece!”.

A greve foi o cume de uma série de decepções dos professores de esquerda com a diretora³⁶⁵. Assim como os pais conservadores, Silmara não considera que a gestão Soraia tenha sofrido uma oposição ideológica, apontando a falta de alinhamento com os professores de esquerda um fator mais importante para o seu isolamento – na expressão da professora Lia, “ela fez um papel de agente duplo”. O General, neste primeiro ano de governo Bolsonaro, oferecia uma margem de manobra muito estreita para as posições centristas.

Dois meses após o fim da greve, um incidente de relevância aparentemente pequena selou o fim da gestão Soraia. Uma aluna com ciúmes do namorado agrediu uma colega no banheiro. Temendo novas agressões depois da aula, a menina procurou a diretora. Porém, como Soraia estava ocupada mediando um caso de racismo entre alunos, não lhe atendeu imediatamente; a menina então decide sair da escola antes do horário, quando foi encontrada e acolhida por Nilda. A mãe desta menina, a mesma que organizara o curso sobre conselho escolar, ao saber do sucedido, ficou revoltada e entrou em contato com um produtor do Balanço Geral, programa da TV Record dedicado ao jornalismo policial sensacionalista. Em poucos dias a reportagem iria ao ar : cenas da briga no banheiro filmadas com um celular³⁶⁶; a indignação da mãe e o testemunho de Nilda; a menina amedrontada deseja mudar de escola; e,

³⁶⁵ Silmara e Lia, professoras que apresento nas sessões seguintes, citam as seguintes razões para a decepção : as concessões às famílias conservadoras; a proibição ao piercing de uma das professoras; a censura ao funk dos alunos e, por fim, as escolhas do calendário. Assim como a direita da escola se enfureceu com a exclusão da festa junina, as professoras lamentaram a definição de um “dia das profissões”, por um lado, e a objeção às propostas da semana da consciência negra, por outro.

³⁶⁶ Não se vê ali mais do que empurrões e ameaças. Apesar disso, a menina, que não tinha nenhuma lesão quando foi à direção da escola, apareceu na entrevista do programa de TV usando uma tipoia, o que fez alguns professores suspeitarem que se trataria de uma cena forjada para desestabilizar a gestão.

por fim, a ausência da diretora quando a reportagem se dirigiu à escola coroando a narrativa de caos e violência nas escolas públicas com a negligência das autoridades e do funcionalismo público. Mundo cão, pinga-sangue: os apelidos de programas desse tipo sugerem o imaginário de anomia social em que a escola foi capturada. A atmosfera de insegurança para crianças e famílias favoreceu os opositores da já fragilizada gestão. Foi aberto um processo administrativo contra Soraia na DRE; e um processo civil, na justiça comum. Sob tal pressão, ela pede 3 meses de afastamento para cuidar da saúde. Encerrado este período, solicitaria sua transferência no fim do ano.

A supervisora Alessandra conta que brigas como essa são lamentáveis, mas, relativamente banais nas escolas, sua resolução não costuma gerar grandes dificuldades de gestão. Se estas se impuseram, é porque as demandas dos pais contra a gestão, tanto na unidade como na DRE, vinham se acumulando - processo em parte casual, em parte orquestrado - gerando uma atmosfera de crise. Alessandra conta que as suas visitas frequentes na DRE se tornaram famosas: sua chegada era ostensiva e gerava apreensão, “eles chegavam em grupos de 4 ou 5, marchando pelos corredores. [...] Acho que elas conseguiram criar uma certa atmosfera, tipo ‘estamos intimidando’”. Quando a escola “foi parar no Datena”, a pressão sobre a DRE já era extraordinária, forçando um processo administrativo que dificilmente seria aberto em outras circunstâncias:

Alessandra: O sentimento das mães era ‘pô, a DRE não vai tomar uma atitude?’ [...] Eu acho que essa coisa da agressão acabou sendo utilizada como uma gota d'água, para confirmar esse discurso do ‘tá vendo a qualidade caindo e a escola se perdendo na violência, na indisciplina e na agressão?’ [...] Gerou um pânico, gerou. Mas por quê? Porque essa atmosfera já tava instaurada, esse plano de fundo que fez com que essa coisa da agressão virasse algo estratosférico, assim.

3.1.3.1 “A gente quer ou não quer a comunidade dentro da escola?”

Larissa é uma mulher negra de 52 anos, nascida no interior do Paraná. Lá fez o ensino fundamental, na mesma escola em que sua mãe era faxineira. Conta que desde pequena sabe o que é cuidar de uma escola. Formada no antigo magistério e em história, começou a lecionar no meio dos anos 80. Não cita autores entre suas referências, mas fala sobre o fim da ditadura e o partido dos trabalhadores. Acredita na educação como instrumento de mobilidade e combate à desigualdade. No seu primeiro dia no General , encontrou na parede um cartaz escrito “família educa, escola ensina”. Arrancou-o e jogou fora.

Apesar disso tudo, em poucos meses conquistou as simpatias dos pais de direita.

Diego: [...] então a gente tá evoluindo pra uma situação de estabilização da escola, mais uma vez, a questão não é de política, até porque a visão da escola continua sendo uma visão mais progressista. Eu vejo assim, a preocupação hoje da Larissa, de alguma mudança de forma positiva pra escola, os tipos de professores que não estão contentes acabam saindo, estão saindo. Então a gente enxerga melhoras.

Uma importante transição havia se realizado. Os pais do conselho sabem que Larissa é, não só progressista, mas abertamente petista. Nilda diz, entre risos, que “Larissa é esquerda total, mas é o lado bom do partido”³⁶⁷. Eles são muito elogiosos em relação à sua gestão, destacando suas qualidades de administradora e zeladora, sua firmeza com os professores, sua disciplina e acolhimento das crianças, assim como sua experiência³⁶⁸.

Diego: A gente teve uma diferença de administração entre a Larissa e a Soraia, é a mesma escola, Mas os resultados... em termos de aparência, em termos de comunicação, da maneira como se relacionam com os professores a diferença é fundamental, então essa é a prova de não é a falta do recurso financeiro que faz com que exista essa diferença na qualidade da educação, é basicamente a busca ou não do objetivo. Na verdade, é, pra que deus eu vou rezar, né? Você vai rezar pelo deus da educação, ou você vai rezar pelo deus da política.

Algumas dessas qualidades de Larissa foram favorecidas pelo *know-how* acumulado no andar de cima da burocracia educacional, na DRE, cujo plano de atuação já estava em curso antes de sua chegada para o ano letivo de 2020. Embora já atendesse as demandas do General em 2019, na DRE, Alessandra se tornaria a supervisora responsável pela escola apenas no fim daquele ano. Ela acompanharia todas as reuniões da escola e a visitaria semanalmente, indo além do procedimento padrão que era visitar as unidades apenas quinzenalmente³⁶⁹. Foi Alessandra quem relatou a Larissa o histórico dos conflitos, os perfis

³⁶⁷ Larissa, de fato, possui algumas posições que a diferenciam no campo progressista. Considera-se uma sindicalista cansada e julga a resistência do professorado aos sistemas de avaliação externa algo a ser superado. A escola em que lecionava anos atrás alcançou índices de alfabetização muito baixos numa dessas avaliações, o que levou a equipe a estudar a metodologia da prova e fazer um plano de ação, graças ao qual em poucos anos a situação se reverteu e os índices de alfabetização passaram a superar as expectativas. Sua trajetória foi marcada por essa experiência que ela conta com orgulho.

³⁶⁸ Tendo se tornado diretora somente depois de se aposentar como professora, tem tanta experiência no cargo quanto Soraia, no entanto, entre outras coisas, seus 15 anos a mais adequaram-se mais facilmente à imagem idealizada de diretora que os pais alimentavam.

³⁶⁹ A atuação dessas famílias acaba mobilizando mais funcionários do estado para si. Graças a seus capitais culturais, compreendem bem os códigos da administração pública e o funcionamento do campo educacional, ampliando o alcance dos seus projetos educativos na escola pública. Larissa, quando questionada sobre atuação subrepresentada das famílias de periferia, diz que suas demandas são episódicas, fazem mais “demandas individuais, cobram o transporte gratuito, os benefícios, o cadastro do bolsa-família, enquanto os pais como Diego e Nilda tem “demandas coletivas e pedagógicas [...] qualidade das aulas, informações sobre período de provas, lição de casa”. Como se vê, aos olhos da diretora, os interesses desses pais participativos se traduzem numa linguagem de interesse universal. A necessidade de aquisição de conhecimento (e até de expertises) é uma das complexidades da participação social que podem resultar em desigualdade política. Para uma análise desse problema relacionada à questão da participação social indígena, acarretando no afastamento entre lideranças e bases e empoderamento de ongs, cf. Lima (2015).

dos pais do conselho e recomendou que, em vez de esperar a chegada de suas demandas, ela os convidasse para um café, apresentando-se como uma gestão aberta e interessada na colaboração. A crise de legitimidade da direção anterior escalava para supervisão, sobrecarregando-a, por isso a meta agora era garantir que a resolução das demandas voltasse ao chão da escola, efeito que seria alcançado, mas não sem gerar atritos entre a direção e os professores no contexto pandêmico.

Na visão da supervisora Alessandra, a gestão anterior sucumbiu devido à pressão desproporcional dos pais, mas também pela sua incapacidade de diálogo, sem o que “de nada adianta adotar as linhas mais revolucionárias da pedagogia”. Alessandra tem 43 anos. Já passou pelas salas de aula, coordenação pedagógica e formação de professores, contando agora com mais de 20 anos dedicados à secretaria da educação municipal. Primeira da família a concluir uma graduação, é uma mulher negra doutora em educação³⁷⁰. A conflituosidade crescente entre famílias e educadores, despertou nos anos recentes seu interesse pelo método de mediação de conflitos. Nesse sentido, procura “aproveitar a energia positiva do pais, mesmo dos mais conservadores”.

Alessandra: Nós, educadores, usamos o discurso de que "ah, os pais não participam do conselho; os pais não vão às reuniões; os pais não são parceiros da escola". E elas são contrárias de tudo isso. Elas vão à escola demais até, a ponto de a gente querer falar "Pode deixar que eu assumo daqui." [...] Mas a questão é: *A gente quer ou não quer a comunidade dentro da escola? A gente quer, mas quer do seu jeito, quer em certos momentos, noutros não, né? Aquela fala "Ah, na periferia a comunidade nunca participa e por isso que a escola, o PPP [Projeto político-pedagógico] não vai pra frente". Agora, quando participa, não vai pra frente porque a comunidade se mete demais. Quer dizer, o que queremos, né? [Grifo meu].*

A participação chegou e não foi somente para unir a comunidade em torno da educação de qualidade. Quando predomina o consenso, a participação pode embasar a autonomia docente e a autoridade educativa da escola, mas conforme os dissensos se aprofundam, ela relativiza esta e questiona aquela. Alessandra diz que

Tem muito esse grito dos professores: os pais querem mandar na escola, interferir no meu trabalho! Ainda tem muito essa cultura docente, o famoso "eu fecho a minha porta... [mando eu]”.

As diferenças de papéis e status hierárquicos entre gestores e professores pesam bastante nesse ponto. No discurso de Alessandra, o ethos de imparcialidade e moderação é muito acentuado, daí as ressalvas aos educadores “revolucionários” - designação que ecoa a “vanguarda” da diretora Rita (EMEI Gilberto Freyre). No “grito” de protesto de professores

³⁷⁰ Casada e mãe de dois filhos, sua renda per capita familiar está na faixa de 5 mil reais.

vislumbra um traço corporativista, um traço cultural a limitar a transparência e os meios de controle social da escola³⁷¹.

Os professores em geral e os progressistas em particular, por sua vez, passaram a questionar a universalidade de interesses e reivindicações dos pais do conselho, tendo em vista sua composição pouco representativa do ponto de vista socioeconômico. Silmara, professora da escola desde 2012, diz o seguinte:

Os pais no geral são muito heterogêneos, mas quais pais que têm voz no General ? É essa que é a questão. Eu duvido que a maioria dos pais são a favor do que a Nilda ou a Raíssa falam, são minoria, aquela que tem voz, né? Os outros pais, sei lá, os pais mais simples, eles nem se colocam, nem sabem por onde começar, entendeu? [...] e os que sabem não aguentam...tinha um pai super gente boa, jovem, ele falou: "Meu, eu não dou conta de participar desse conselho com essa galera conservadora, fascista", então ele abandonou, entendeu?[...] nisso de tentar fazer uma gestão democrática com os pais, quais pais estavam se organizando? É igual a sociedade brasileira, a esquerda toda fodida e a direita dando risada [...] eu acho que tem que abrir a escola sim, acredito na escola aberta, inclusive o Paulo Freire fala da escola aberta num texto que eu gosto, "Aos que fazem a educação conosco em São Paulo"³⁷². Mas não abre pra todo mundo, né? Abre só pra alguns, né? Essa seleção que faz alguns pais participarem ou não me incomoda também. Por que esse privilégio? ... não estamos numa escola particular pra atender a vontade de meia dúzia de pais.

A resistência docente aspira novo sentido, não mais corporativista, mas republicano, contraposta a um conselho cuja participação estaria contagiada pelo recorte de classe e pelo fascismo. Ademais, a liberdade docente reivindica um valor positivo capaz de realçar o sentido comum da educação pública.

Silmara: E é por isso que eu sou professora de escola pública, senão eu tava em escola particular e ganhando dinheiro, né? Pra eu poder falar o que eu penso, pra eu falar não, e fazer a educação que eu acredito, né?

Não era a primeira vez nesta pesquisa que um professor contrapõe a liberdade como valor ou compensação que a rede pública oferece em contraste com a rede privada. Silmara tem 42 anos, é branca, foi “educada em colégio de padre”, mas é “ateia convicta”. Formou-se em história na USP em 2002 e “nunca quis fazer outra coisa”. Sobre suas referências, não hesita, “Freire sempre”, mas a ele junta Boaventura, Safatle. Dando aulas na rede estadual e municipal, sua jornada ampliada a torna particularmente sensível às tentativas de controle sobre suas aulas. Ela diverge profundamente de Alessandra e Larissa acerca do significado da

³⁷¹ Todos os gestores entrevistados para essa pesquisa criticaram o ESP, mas, por outro lado, fizeram reiteradas ressalvas contra os professores avessos aos controles sobre seu trabalho. Uma das diretoras entrevistadas, cuja escola não entrou no corpus, tem uma fala exemplar: “Acho que os professores não estavam acostumados com a cobrança de qualidade, seja ele progressista ou conservadora. Antes era comum as famílias se preocuparem se haveria aula vaga ou não e parava aí, agora as famílias querem saber que aula é essa, olhando caderno, cobrando planejamento, qualidade. [...] O que não dá é uma reação refratária às cobranças das famílias, porque isso também tem a ver com a democratização da gestão e controle social da escola”.

³⁷² Cf. Capítulo 1.

democratização da gestão e do currículo. Onde gestoras identificam intransigências docentes, a professora vê a batalha contra a colonização particularista da escola pública.

As tensões geradas pela presença forte das famílias na escola fazem essa educadora freireana viver um *dilema participativo* cuja forma seria a seguinte: a participação da comunidade, que deve ser defendida como princípio democrático, pode limitar as conquistas democráticas do currículo. Ou ainda: é legítimo não democratizar (tanto) a gestão, para preservar as conquistas democráticas do currículo - versão escolar do paradoxo democrático mouffeano. Silmara lembra com saudades da curta gestão de Marilena, diretora cuja disposição libertária e combatividade admirava. Em certa reunião de conselho, uma professora defendia suas propostas quando foi interrompida por uma mãe que a desqualificou por causa de um piercing que, supostamente, jamais poderia ser visto em público no umbigo de uma professora. A reação da diretora teria sido fulminante.

A Marilena, nos conselhos, punha os pais no lugar deles, não queria nem saber: "Mas você quem é mesmo? Não, você não pode votar, eu não sei nem o que você tá fazendo aqui". Ela dava uma freada nesses papos. Mas, por outro lado, o conselho tava bem esvaziado. Então, a gente ria dessa falta de cultura de participação deles que vinha desde a gestão da dona Lilian.

Contra a ascensão conservadora, as freadas de um gestor forte atendem as demandas docentes contra o *excesso de participação*. Seu efeito salutar é acompanhado de um efeito colateral: o esvaziamento dos colegiados e, eventualmente, sua uniformização. Mal menor. O adversário peca na forma e no conteúdo, representa uma minoria intrometida, presunçosa e desinformada. Silmara reage ao conservadorismo, mas partilha um incômodo com Diego (e Mariana), o próprio antagonismo político perturba o trabalho, desejaria vê-lo domesticado.

Alessandra considera a entrada desses pais no jogo da gestão democrática inevitável, como ficou claro quando descrevia o impacto da pandemia sobre as disputas do General. A modalidade de ensino remoto maximizou a visibilidade das aulas e o controle das famílias sobre aspectos didáticos do currículo.

Alessandra: A Larissa e a equipe se queixaram: "Nossa, a relação tá difícil, os professores tão chorando muito, ficam reclamando muito: 'ah, eles estão mandando na minha aula, assim não dá, não posso ficar me expondo dessa maneira", mas ao mesmo tempo a gestão sabe que não adianta fechar a porta que está aberta agora pra esses pais e falar: "Parem, não venham, não assistam, não falem, não vejam", porque aí a gente volta pra aquela briga de antes [na gestão Soraia]

Os pais de direita teriam adquirido tal força e organização que já não seria mais possível lhes fechar a porta. É nessa direção que ia o protesto de Nilda contra a antiga gestão: "A gente sentia falta das festas, dos calendários, o acolhimento das famílias, a Soraia fechou a porta da escola. O General era uma escola que tava acostumada a ter o portão aberto." Ela se refere à

reforma feita pela diretora Soraia na entrada da escola: o acesso, antes livre para o público, fora interrompido por uma cancela que permitia à secretaria filtrar as entradas. Nilda viu ali um gesto de exclusão da comunidade. Soraia contou aos professores que a reforma foi inspirada especificamente pelas blitz de Fernando Holiday: era preciso blindar a escola contra incursões desse tipo. Como se vê, barrar o engajamento ultraliberal-conservador pode gerar tanta instabilidade política quanto facilitá-lo.

3.1.3.2 Sonhos de classe média no cotidiano da escola pública - Ou: “E todos são pedagogos, né? Menos a gente.”

A professora Lia é uma mulher de 40 anos, branca, formada em biologia e filosofia em universidades públicas, possui um filho e é casada, a renda per capita da família é de 4 salários mínimos. Encantou-se com a docência quando trabalhava num projeto de extensão, um cursinho popular, durante sua graduação. Quando passou no concurso do município, demitiu-se da rede estadual de São Paulo, onde já lecionava biologia há quase 7 anos³⁷³. Em sua opinião, a visão desses pais participativos contagiou a gestão, que passou a desconfiar da qualidade e comprometimento dos professores. Ela conta que, durante a pandemia, fizeram uma denúncia contra ela para a direção que, em vez de chamá-la para uma conversa, redigiu uma convocatória formal para “esclarecimento sobre os procedimentos do ensino remoto”. Ela foi acusada de estar batendo papo com os alunos em vez de dar aula online. Lia contou que durante o “bate papo” realizou o balanço do bimestre, um planejamento participativo e, em seguida, na condição de bióloga, tirou dúvidas sobre a pandemia de Covid-19.

Lia: O pressuposto desses pais conservadores é a desconfiança do nosso trabalho. Em última instância, professor não presta porque é servidor público. Uma mãe falou isso no conselho: "é impressionante. Tudo que dá trabalho, servidor público não gosta". E quem é o professor dos sonhos deles? É o que enche de lição, não faz greve; o autoritário que se impõe e a aula é um silêncio. Querem disciplinarização dos corpos... É sexto ano, Fernando, tem criança que não pára sentada na cadeira. É uma visão tradicionalista do ensino. Eles comparam quantas páginas de lição tem no caderno, sabe? "Você só deu três lições, você só deu três exercícios!". Mas que pira, cara! *E todos são pedagogos né, menos a gente.*[Grifo meu]

Poucas pessoas encarnam melhor essa descrição que Raíssa. Ela é uma mulher branca de 35 anos e um filho de 9 anos. Ela está no seu segundo casamento, apresenta-se como mãe

³⁷³ Ela é uma entusiasta da rede municipal de São Paulo. E não somente porque é uma “rede super freireana”, como ela nos disse no capítulo 1. “A gente tem uma jornada de trabalho que reserva um bom tempo pro debate pedagógico e pra formação continuada, que acontecem no Projeto Especial de Ação. São três horas semanais, além das reuniões ordinárias, onde o grupo se reúne pra estudar e estruturar projetos de ação coletiva. A prefeitura, Rafael, em comparação com o Estado, quando você vai ver estrutura e funcionamento, ela tá anos-luz na frente. Impressionante.” Por fim, Lia escolheu a rede municipal em detrimento da estadual por causa do plano de carreira da primeira, mais vantajosa a longo prazo.

solo e cristã. Formada em pedagogia, trabalha numa escola particular de educação infantil e a renda per capita de sua família é de 4 salários mínimos. Ela se apresenta como “nem de esquerda nem de direita, não importa, se você for pelos menos favorecidos, tamo junto”. Defende cotas raciais, considera-se “meio socioconstrutivista, meio tradicional”. Sempre estudou em escolas públicas, o que, na sua opinião, proporciona-lhe uma visão diferente dos seus colegas de conselho³⁷⁴. As escolas particulares, no entanto, representam um ideal que orienta sua percepção e avaliação dos eventos na escola.

O primeiro ano do meu filho no General foi maravilhoso, ele pegou uma professora com carreira na área da educação, mas uma professora que veio de escola particular, então uma professora que dava aula em um colégio legal e veio para a pública não para ser só mais uma dentro da escola pública. Eu fiquei “poxa, meu filho está na escola pública tendo aula com uma professora de nível escola particular”. Então, eu não tenho palavras para conceituar essa professora. Ela fez uma super diferença na vida do meu filho.

Professora “maravilhosa” vem da escola particular, diferença de “nível” que hierarquiza os professores. Raíssa vê “muita negligência por parte dos profissionais da área da educação pública”, “professor que não prepara a aula”, os que “vão lá só fazer número”, aqueles que “têm condições de estudar, mas têm pouco embasamento”, os pseudoprofessores, que “não sabem escrever, nem ler...”, “enroladores”, “que incentivam a militância”, “abominações”, “zeros à esquerda”. Em suma, professores que, por incompetência ou má-fé comprometem o desenvolvimento do seu filho e não merecem o salário que ganham. Sendo professora de uma escola de um “outro nível”, particular, e tendo três professoras na família, com quem compartilha experiências, pode fundamentar seus severos julgamentos pedagógicos. Nem mesmo Diego conseguiu personificar tanto a desconfiança contra os funcionários e a escola públicos quanto Raíssa.

Opositora contumaz de Soraia, chegou a dizer-lhe em reunião que ela deveria desistir e mudar de escola. É autora das intervenções mais “agressivas” (Larissa), alguém que “*insulta sem pudor*” (Alessandra). Raíssa vê nos atos que mereceram essas caracterizações apenas a batalha para participar da vida escolar do seu filho:

³⁷⁴ Neste capítulo, tenho insistido no perfil de classe média dessas famílias, cujas rendas as situam apenas na classe C. Uma das professoras lembra que a descoberta dos rendimentos medianos dessas famílias (por meio de uma enquête), inferiores aos de boa parte dos professores, causou surpresa e certa graça - a atitude arrogante com que agem na escola sugeria outra coisa. Essas famílias, bem representadas por Nilda e Diego, encontram-se em situação de declínio econômico e perda de status se comparadas às de seus pais. Ao contrário deles, não puderam manter seus filhos em escolas particulares, investimento em capital cultural tão distintivo das classes médias tradicionais, como sempre insiste Jessé de Souza (2011). Raíssa estudou sempre em escola pública, mas se reúne com os aqueles dois pais no esforço de elevar o General aos parâmetros, em parte conhecidos, em parte idealizados, da escola particular.

Eu trabalho até às 19hs, e saía num pinote para o conselho 19h30. E ainda brigava com o meu marido que não me apoiava. Como a reunião de conselho online é dentro da minha casa, ele olha e fala: "Meu deus, você está enxugando gelo novamente". E Brigo para estar dentro da escola porque eu acredito nisso, eu tive uma mãe com pouco estudo, mas que sempre brigou por nós dentro da escola, com muita dificuldade. Isso eu vivi enquanto criança, eu não podia deixar que meu filho tivesse uma mãe fora da escola. [...] Eu acredito que estou criando um ser que quando for pai vai ter essa visão: "Poxa, eu estudei em uma escola pública, mas a minha mãe brigou pelo melhor para mim, ela não se contentava com o pouco que eu recebia. Ela estava sempre querendo lutar e sempre cobrando".

Participar é brigar por seu filho³⁷⁵ e não se contentar com o pouco da escola pública, fazer o melhor pelo seu filho. Esse é um legado familiar, um trabalho e uma prova de amor. E o Amor de mãe engaja a cidadã. Mas, diferente de Nilda, ela não sacraliza a família tradicional: “Eu sempre digo a ela, se seu propósito for bacana, pouco importa se forem duas mães ou uma mãe solo, você fará a diferença na vida daquele menino”. Raíssa é uma mãe solo que “faz a diferença”, assim como sua mãe e a professora maravilhosa - concilia o ethos da mãe zelosa com a do cidadão indignado contra os privilégios, abusos de poder e a impunidade³⁷⁶.

Raíssa foi uma das mães que aproveitou a introdução do ensino remoto para aumentar a fiscalização das aulas do seu filho, enquanto a maioria dos seus professores, pouco afeitos a metodologias digitais de ensino, ainda estavam se adaptando à nova modalidade de trabalho. Era o caso de Silmara, que encontrou dificuldades não somente por causa da repentina tarefa de digitalização do ensino – “nem rede social eu tenho!” –, mas principalmente porque trabalha em duas redes, a municipal e a estadual, sendo responsável por mais de 30 turmas de alunos.

Nunca trabalhei tanto na minha vida e a Larissa cobrando linha de produção ali no meio da reunião como se eu fosse uma professora vagabunda, sabe? Mas a Raíssa, essa sim, me chamava de vagabunda pra baixo. [...] No "Trilhas da Aprendizagem³⁷⁷" tinha uma questão sobre os refugiados. Eu consegui o livro online da Adriana Carranca, a "Malala, a menina que queria ir para a escola". Lindo e bem adequado pra um quarto ano. Eu sempre faço perguntas vagas e não ia exigir linha de produção no meio da pandemia, você lendo online. Mas a

³⁷⁵ Raíssa é de briga, não há dúvida. A palavra e suas flexões aparecem 13 vezes na entrevista que durou apenas 1 hora. E Raíssa é o sujeito da ação em todas elas, exceto no caso em que sua mãe é quem briga. “Então assim, a professora não se preparou. Isso eu vi muito e me fez comprar muitas brigas”, “briguei bravamente para conseguir matriculá-lo nesta escola”, “Eu tive muitos momentos com o meu filho brigas porque eu falava: "Não tá certo da forma que ela ensinou, filho!”

³⁷⁶ Embora se considere antipolítica, quando questionada sobre a relação entre a oposição à gestão Soraia e as campanhas pelo impeachment e contra a corrupção, Raíssa: “Acho que tem tudo a ver, antes nos víamos fracos dentro da escola[...] Tentaram nos calar, mas nós nos unimos, nos tornamos fortes. Em relação às coisas que acreditávamos, a escola vem se transformando. Se você visse o antes e agora... Toda essa militância de pais que nós fizemos teve algum retorno, sabe assim, pela escola.”

³⁷⁷ Trilhas da Aprendizagem é o material didático impresso organizado pela secretaria da educação para o ensino remoto durante a pandemia.

Raíssa queria uma postura de educação bancária, sabe? Ela falou: "Eu não falei nada antes, porque eu estava observando. Você não pede metas de leitura, de páginas". Metas de leitura!? Imagina que eu vou propor esse formato de leitura pra uma criança de 8 anos! Nossa, eu tenho pena desse menino... A Raíssa me respondeu acabando comigo, que eu tava enchendo linguiça, de vagabundagem, que era um absurdo fazer só uma pergunta sobre um livro de 80 páginas, que não interessava se o aluno gostou ou não. Nossa, só que eu nem respondi, passei pra coordenadora e falei que se ela se dirigisse a mim assim de novo, a conversa ia ser outra, com advogado e tudo. Depois disso, meu trabalho ficou muito tenso, porque tudo o que você posta te deixa inseguro. Antes de postar, eu comecei a mandar tudo pra coordenadora: "tá adequado, não tá adequado?".

A metáfora da linha de produção é usada duas vezes: descreve a transmissão disciplinar produtivista sobre a gestão pedagógica e sobre a didática³⁷⁸. Os pais cobram a diretora, que cobra o professor para que cobre seu filho. Os pais que *fazem a diferença* cercam o *professor que faz o que quer*.

Raíssa voltou-se também contra a professora de matemática. "Parabéns!": era o que se lia na avaliação da professora à lição devolvida a seu filho. No entanto, as respostas continham erros que não foram corrigidos. Raíssa, que já dirigira à gestão protestos contra a professora, resolveu fazer uma gravação e enviá-la para a lista de pais no whatsapp. Conta que, no vídeo, ela "ensinava da maneira correta" o conteúdo que a professora negligenciara. Depois dessa situação vexatória e de tentativas infrutíferas de mediação, a professora de matemática, pediu um afastamento por motivo de saúde e, em seguida, solicitou sua transferência para outra escola. O caso de Professora Silmara é um pouco diferente: ela está muito segura sobre os fundamentos metodológicos e didáticos da sua ação, orientada pelos parâmetros curriculares institucionais³⁷⁹ e as orientações oficiais para a pandemia. Mesmo assim, Silmara se viu submetida a uma pressão extraordinária, fator que pesou no fim do ano quando, assim como a colega, decidiu não permanecer naquela unidade escolar.

A leitura de Raíssa a respeito da transferência da professora de matemática é esclarecedora:

A professora alega que se afastou por conta de doença, mas nos bastidores, nós sabemos que foram outros os motivos. Houve uma cobrança das famílias, porque o ensino dela era bem inferior e nós entendemos que ela se afastou por isso. A questão da doença ficou meio para trás. Eu fui uma das mães que cobrei e continuo cobrando, porque entendo que a educação é contínua.

³⁷⁸ Essa foi uma situação muito relatada por professores no período. As famílias pressionavam a gestão escolar que, por sua vez, pressionava os professores para produzirem mais conteúdo, particularmente aulas ao vivo, seguindo o modelo das escolas particulares.

³⁷⁹ Silmara: "Pra trabalhar na sala de leitura, passamos por formações todo mês e, desde que eu entrei, a orientação é não cobrar produção escrita, a função dessa sala é formar leitores deleitantes, se você ficar pedindo ficha de leitura etc, o aluno perde o prazer de ler, principalmente no fundamental um, quando ele está formando a sua base de leitura. Então, quando eu postava livro, não fazia questionário, roteiro, porque a orientação curricular é formar primeiro o leitor por prazer".

Não basta a professora retirar-se com sua doença: a narrativa “dos bastidores” precisa fazer justiça ao empenho e indignação dessas famílias que protestaram contra o “ensino bem inferior”. “Continuo cobrando... porque a educação é contínua” – os pais orgulhosamente participam da formação contínua dos professores promovendo constrangimentos públicos. Uma comunidade emerge exercendo um poder de sanção simbólica contra docentes desviantes da norma que eles defendem; o desgaste e adoecimento dos adversários viabilizando o projeto idealizado. A beligerância eficaz no limiar da institucionalidade. O relato de Raíssa esclarece a “construção de uma atmosfera”³⁸⁰ de que a supervisora Alessandra falava, bem como o aplauso de Diego para os progressos recentes - “os professores que não estão contentes acabam saindo, estão saindo. Então a gente enxerga melhoras”.

3.1.4 *Contra o ônus democrático: Duas infâncias para o General*

Algumas páginas acima, vimos Diego defender que, uma vez encerrada a pandemia, as turmas deveriam ser divididas em função do desnivelamento entre os conhecimentos adquiridos pelos estudantes, já que eles tiveram condições de acesso díspares durante o ensino remoto. A este respeito, a professora Lia diz o seguinte:

Eu acho que o sonho deles é estar numa escola particular...eles se colocam como clientes, não sabem o que é uma gestão democrática de uma escola pública. Eles se organizaram, eles ocuparam as cadeiras representativas do conselho de escola, mas eles trazem demandas individuais. Por exemplo, semana passada surgiu no conselho a questão "e aí, quando a gente voltar, como é que a gente vai fazer? Porque metade da escola deu continuidade nos estudos pela internet e outra metade simplesmente desapareceu. A gente sabe que tem uma desigualdade educacional, os pais também sabem e, quando a gente retornar, ela vai tá maior. Que que vamos fazer em relação a essas crianças?" E antes que alguém pudesse sugerir qualquer proposta, uma dessas mães do conselho pediu a palavra e falou assim: ‘Tá, mas vocês precisam pensar nas crianças que estão aí, que estão fazendo as lições, que estão acompanhando! Tem que dar mais lição! Vocês estão dando pouca lição! E mais aulas remotas porque na escola particular estão dando aulas remotas’. Então, ela nem deu chance de a gente conversar sobre o assunto, sabe? Inverteu a conversa e colocou as demandas particulares da família dela, do filho dela, que tá ali, tem computador, tá tomando leitinho, comendo pão, tem teto. [...]Foi uma treta porque é justamente em cima da questão da equidade. Pra quem que a gente tá trabalhando? Quem a gente vai socorrer? A gente tem que fazer busca ativa das crianças que desapareceram, das famílias mais vulneráveis, quem mais precisa da escola nesse momento... A gente tem tentado, telefona, manda email, face, mas isso toma tempo... E depois pra piorar um dos pais teve a brilhante ideia de sugerir pra diretora da escola que no ano que vem se separe as turmas entre estudantes que continuaram e

³⁸⁰ Exemplo das demandas que Raíssa levou à supervisão contornando a direção: Soraia não quis punir a professora que falou ‘criança do inferno’ na sala de aula; não puniu criança que levou arminha de brinquedo pra escola; a professora de matemática comete muitos erros de português.

os que não continuaram os estudos. Então, ele teve a coragem de uma reunião de conselho de escola propor uma segregação dos estudantes! Absurdo! A Larissa cortou na hora: Isso daí vai totalmente contra os princípios da escola pública. ...Então é isso, e não é explícito, eles não têm uma fala diretamente racista³⁸¹, mas nas próprias propostas, na forma como eles vão encaminhando as coisas.

As demandas conteudistas e produtivistas mais uma vez estão ligadas a um ideal de currículo associado às escolas particulares, fonte de admiração e angústia do olhar concorrencial. Para esses pais, enquanto os professores querem priorizar e vitimizar os vulneráveis, os estudantes que seriam realmente esforçados não recebem a atenção merecida. São duas atitudes antagônicas diante da questão social, dois projetos de comunidade escolar - como tratar as diferenças socioeconômicas e como distribuí-las no espaço escolar? Para esses pais, a escola que prioriza os alunos ausentes desvaloriza o trabalho escolar de seus filhos e deles próprios. Rejeitar a demanda por turmas separadas é o mesmo que nivelar por baixo, ou seja, pôr todos no mesmo saco e negar a distinção social dos seus filhos, ou pelo menos não lhes conferir uma chancela escolar. Desse modo, a escola anularia aquela “diferença que iguala” expressa acima por Nilda, a marca do anseio de mobilidade social e do ethos moral dessa comunidade entre remediados e humildes de boa vontade.

Se aplicada a proposta, a distribuição espacial de estudantes segundo a hierarquização dos desempenhos demarcaria eloquentemente as desigualdades sócio-raciais. Este efeito colateral seria um mal necessário da afirmação meritocrática da igualdade ou simples decorrência da concepção concorrencial da vida. Diego considera injusto que sua filha seja responsabilizada pela injustiça social tendo a qualidade da sua aula rebaixada - esse ônus a sua família não deve carregar³⁸². É o protesto individualista contra as políticas reparatórias, para o qual Bolsonaro formulou uma síntese hiperbólica - “Que dívida? Eu não escravizei ninguém!”³⁸³.

Essa conclusão permite ressignificar a ênfase na responsabilidade característica do discurso meritocrático. Os pais participativos demandam sanção e premiação das condutas: os outros pais devem responsabilizar seus filhos que quebram as lixeiras; os professores, aumentar disciplina sobre eles; os diretores, punir os pseudoprofessores; e os seus próprios

³⁸¹ A Professora Silmara corrobora: “foi muito triste, eles queriam separar as crianças que têm internet contra quem não tem, na volta, né? O Diego, só faltou ele falar, separa os brancos dos negros assim.”

³⁸² Quanto ao vínculo entre demanda meritocrática e sentimento de injustiça, cf. Schilling (2021). Quanto aos sentidos ou esferas da justiça na escola, cf. Dubet (2004, 2008). A demanda por justiça meritocrática contra a política afirmativa reaparecerá nas mobilizações conservadoras do capítulo seguinte.

³⁸³ Declaração de Bolsonaro em entrevista para o programa Roda Viva em julho de 2018. Cf. <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/07/mentiras-entrevista-bolsonaro-roda-viva.html>

filhos, ter seu trabalho reconhecido. Por outro lado, a responsabilidade escolar pela equidade social e pela redistribuição das oportunidades educacionais é vista como infortúnio, rechaçada sempre que possível. A forte responsabilização retributiva do discurso liberal-conservador compensa uma fraca responsabilização distributiva, invertendo a prioridade dos educadores progressistas. No fundo, é o próprio *ônus democrático*³⁸⁴ que os inquieta. Uma educação livre de tal ônus, representado pelo contato social com o Outro de classe e raça, talvez seja o privilégio das escolas particulares mais invejado entre os pais participativos do General Lott, cujos projetos educativos familiares, para compensar tal desvantagem, praticamente colonizam a escola pública³⁸⁵. Assim como se informaram e selecionaram as melhores escolas da região quando procuravam onde matricular seus filhos, pais como Diego continuam operando novas triagens no interior da escola. Tal lógica, no limite, levaria à separação de *duas infâncias* hierarquizadas³⁸⁶, reinstaurando princípios de segregação na escola pública.

Dentre os professores que pediram remoções, encontravam-se alguns amigos de Lia, que deles ouviu diferentes razões para suas decisões. Uma delas a fez balançar. O colega resolveu escolher uma escola de periferia, não somente porque lá precisariam mais do seu trabalho, mas também porque esperava encontrar escolas onde ele poderia defender suas ideias com mais tranquilidade, sem enfrentar a ideologia de classe média de famílias que sempre dominariam a participação em escolas como o General. Sugeriu a Lia que lesse Bourdieu para entender que não adiantaria resistir ali. Ela decidiu que ficaria para contrariar o amigo e o sociólogo francês, que ela deseja estudar em breve.

³⁸⁴ Acima me referi também ao ônus da equidade e ao ônus da inclusão, ambos subdivisões deste conceito mais abrangente.

³⁸⁵ Como mostra Van Zanten (2010), a colonização das escolas públicas por famílias de classe média é uma alternativa estratégica às escolas desejadas porém inacessíveis, compensando a falta de filtragem social que estas proporcionariam. Este é um anseio que se observa mesmo nas escolas particulares de baixa renda: elas permanecem atrativas para as famílias de periferia mesmo quando a superioridade pedagógica sobre as escolas públicas não é evidente, pois ainda sim permitem maior controle sobre os contatos sociais dos seus filhos (além de maior segurança). A este respeito, cf. Siqueira e Nogueira (2017).

³⁸⁶ Donzelot (1980) concebeu a separação entre as duas infâncias na sociedade francesa oitocentista como uma divisão de classes: A liberdade protegida da infância burguesa e a liberdade vigiada da infância proletária.

3.2 EMEF Aluísio de Azevedo

Educadores:

Jorge (professor)

Yolanda (coordenadora pedagógica)

Alessandra (supervisora)

Pais e mães de alunos:

Leila

Lucas

Foi o ponto de vista da supervisora Alessandra que, na primeira parte deste capítulo, permitiu a formulação do dilema participativo. Naquele contexto, sua intervenção moderadora tentava aplacar as animosidades entre famílias e educadores. Sua ação contribuiu para estabilizar a influência das primeiras junto à gestão, para insatisfação de boa parte dos segundos. Um ano antes disso, Alessandra supervisionava uma escola onde os conflitos entre autonomia docente e participação comunitária demandaram sua mediação, cujo desfecho, daquela vez, desagradou às famílias. A escola Aluísio Azevedo é uma EMEF que fica na periferia estabelecida da zona sudoeste da cidade, numa região limítrofe com um bairro de classe alta e média alta, num desses territórios em que um lance de olho basta para captar a fratura social brasileira. Diferente do General, cujos alunos são oriundos de diferentes lugares da cidade, no Aluísio, os estudantes são vizinhos, possuem relação de pertencimento com o território e se encontram pelo bairro quando não estão na escola. Quem vêm de fora são principalmente os funcionários. O Aluísio é uma escola de tamanho médio que acolhe em torno de 500 crianças e jovens do ensino fundamental. Foi fundada em 1985, numa época de significativa afluxo populacional na região (migração nordestina) e efervescência associativa cujas marcas ainda se notam na trajetória de alguns dos nossos personagens.

3.2.1 *Autonomia docente: “uma saia justíssima”*

No começo do ano de 2018, um ano antes de os pais do General Lott começarem a frequentar a DRE assiduamente, Alessandra tornava-se supervisora responsável pelo Aluísio, onde conheceu Leila.

Assim que cheguei à escola, ela já se apresentou, “ó eu sou fulana, eu sou liderança comunitária - nesses termos! -, eu desenvolvo esses projetos, essas ações”. Ela já tinha todo um engajamento com a comunidade e com a escola. Eu disse: “acho formidável que você continue desenvolvendo seu trabalho, fortalecendo a escola, mas é importante a gente documentar isso”. Ela até achou que eu quisesse tolher o projeto dela, mas eu expliquei que a

gente nunca ia deixar de acolher a visão, as propostas da comunidade. Só que era importante oficializar o projeto, e inclusive ia ajudar na formalização da ONG dela, que era um desejo ela tinha. E aí ela apresentou o projeto por escrito. Eu orientei a equipe da escola, “olha, os projetos dessa mãe vão compor o PPP de vocês”. Ele foi aprovado, a DRE homologou. Eu entendia que ela sendo uma liderança, e ela estando satisfeita com a escola, ela reverbera em um grupo maior.

O primeiro contato entre Alessandra e Leila é de interesse mútuo e até empatia. É promissor. Nesse momento, Leila encontra na burocracia escolar não só apoio para a sua demanda, mas uma funcionária entusiasmada com suas ideias e trajetória. Alessandra por sua vez, reconhece nela uma potencial parceira, cuja liderança “reverberaria” a ação escolar na comunidade, ajudando a legitimar a gestão que se iniciava. Oportunidade ou encontro *“formidável”*.

Os sinais positivos da parceria não tardaram a aparecer e eram observáveis no cotidiano. “Eu sempre a encontrava na escola, porque ela era muito presente. E ela estava satisfeita, eu via que as coisas estavam caminhando.” O projeto social organizava atividades esportivas e gincanas para as crianças. E foi logo reconhecido pela DRE como um exemplo para as demais escolas, sendo por isso divulgado no site da prefeitura. A reportagem descreve e exorta a parceria nas seguintes linhas gerais: uma escola aberta, abraçada pela comunidade e fortalecida pelo seu protagonismo. A foto mostra uma família negra, Leila, seu marido, filhos e neto, abraçados em frente a uma parede grafitada com o nome da escola. As duas crianças formam um arco unindo seus braços lateralmente, imitando o gesto de um super-herói de desenhos animados. Assim como a família, as gestoras estavam contentes.

Alguns meses depois, um dos professores da escola foi acusado de constranger um aluno de 11 anos que contrariava suas opiniões políticas. A família tenta lavrar um Boletim de ocorrência na delegacia de polícia, que se recusa a fazê-lo e lhe orienta a registrar a queixa contra o professor na diretoria de ensino.

Alessandra: Quando ela chega com essa denúncia, ela entende que é algo inaceitável. Foi um momento de cisão, ela toma uma postura em relação à escola, uma postura de enfrentamento. A estratégia de mediação pelo diálogo foi descartada por ela desde o início, mas nós tentamos.”

Alessandra reprova a atitude da mãe e reage de imediato na defensiva: não se trataria de um ataque ao professor, mas um ataque à escola. Ao direcionar sua demanda à polícia, dificilmente produziria outra reação nos profissionais da educação. Deslegitimados de antemão, estes enxergarão em Leila, desde o começo do conflito, uma atitude policialesca.

“Minha primeira reação foi de estranhamento. Eu não imaginava que o posicionamento político-ideológico fosse esse. Até pelo histórico dela, eu tinha outra expectativa. Eu me espantei. E ela era uma pessoa acolhida na escola, o projeto dela aprovado. Eu me espantei no primeiro momento.”

A surpresa de Alessandra traz muito das perplexidades provocadas pela rearticulação conservadora das identidades populares ocorrida na última década. A trajetória de Leila realmente carrega muitos dos marcadores sociais das militâncias que ocuparam os territórios periféricos das cidades e foram centrais no processo de redemocratização: o projeto social, o engajamento na comunidade e, *em parte*, o discurso. Entretanto, os indícios de uma liderança comunitária supostamente progressista se confundiam de repente com a de famílias intolerantes que perseguem professores de esquerda e criminalizam a liberdade docente. A flutuação de significado que os referenciais participativos realizam na biografia de Leila, assumindo forma híbrida, é uma chave importante para decifrar a lógica social do desencontro entre Leila e Alessandra, e do próprio processo que transforma a relação da primeira com a escola.

Apesar da reação defensiva e espantada, Alessandra procurou os caminhos da mediação que, no entanto, avançaria entre hesitações e incertezas. Ela percebe que não se tratava de um caso de perseguição: a família se sentia ofendida e a conduta do professor talvez fosse realmente condenável. “Esse caso foi uma *saia justíssima* para a DRE”. O professor teria abandonado suas obrigações para engrossar a campanha contra a candidatura de Bolsonaro, cujos eleitores, entre os quais estavam Leila e seu marido, eram retratados como pessoas burras e más durante as aulas.

3.2.2 *Batalhadores em busca de ordem: uma pedagogia securitária contra um ethos emocionado*

Descobri o caso do Aluísio e fui introduzido a seus protagonistas por meio de uma conhecida dos meus tempos de movimento estudantil, Yolanda, uma das coordenadoras que passaram pela escola nos últimos anos. Ela acompanhou o conflito à distância, pois não coordenava os professores do turno em que ele se deu, mas acreditava se tratar de um caso de perseguição contra o professor. Por meio de intermediários sem posicionamento no conflito, cheguei a Leila, que logo se mostrou disposta a conversar. Nós fizemos duas entrevistas entre 2021 e 2023, além de trocarmos algumas mensagens de áudio. Desde o começo, reconheceu nas entrevistas uma oportunidade de levar adiante sua denúncia e ter sua trajetória valorizada.

Leila é uma mulher negra de 51 anos, nasceu em Garanhuns, Pernambuco, de onde veio ainda criança com a mãe, que era cigana. Chegaram à favela do Jaguaré, onde sua mãe faleceu poucos anos depois, por isso foi criada por uma tia, cuja vida instável fez com que Leila precisasse viver por alguns anos em abrigos. Ela conta que montou seu primeiro barraco em Paraisópolis usando dinheiro que ganhou num jogo de rifa. Pouco tempo depois, no ano de 1981, mudaria-se para a favela onde vivia há 30 anos quando realizamos a primeira entrevista. Ali teve 3 filhos, que criou sozinha. Foi alfabetizada já adulta, na Igreja dos Testemunhas de Jeová, a quem é grata, embora não a frequente mais. Ela é cristã e, de tempo em tempo, costuma experimentar outras igrejas, geralmente evangélicas. No começo dos anos 90, retomou seus estudos do ensino fundamental por meio da Educação de Jovens e Adultos. Nos anos 2000, ingressou numa graduação de educação física, logo depois de conhecer seu marido, Lucas, que, 14 anos mais novo, tem quase a mesma idade de sua filha mais velha. Com ele, Leila teve seu quarto filho, Marcos, em 2009. Lucas foi único dentre os pais dos seus filhos que assumiu suas responsabilidades educativas.

Lucas cresceu na periferia da zona leste, mas não viveu em favelas até se casar com Leila. Nunca foi bom aluno, “dava trabalho pros professores, repeti de ano, tive de largar os estudos pra ajudar em casa, trabalhar já adolescente”, mas depois de alguns anos trabalhando como atendente de telemarketing, resolveu voltar a estudar, formando-se como tecnólogo em sistemas de informação. Recentemente ingressou numa graduação de educação física, com a intenção de trabalhar junto de sua esposa, que abriu recentemente um pequeno estúdio na região, depois de várias décadas trabalhando como empregada doméstica. Hoje, Leila trabalha como personal trainer e, ao lado do marido, que trabalha com informática, sua família soma quase dois salários mínimos per capita.

No ano de 2007, entraram juntos no conselho gestor de habitação, em meio ao processo que realizaria a reintegração de posse das casas da favela à prefeitura, tendo em vista a urbanização do território e a construção de habitação social para os ex-moradores. Como conselheiros, eles representavam os moradores nas negociações com a prefeitura. Depois de alguns anos no aluguel social, viram concluída a urbanização da favela e receberam os apartamentos, que financiam até hoje com os devidos subsídios. A participação no conselho gestor é um marco da conscientização política de Leila. Ali passou a compreender melhor o funcionamento do estado e dos partidos. Quando realizamos a entrevista, ambos se apresentavam como conservadores e liberais, mas não foram sempre assim. Lucas e Leila eram eleitores do Partido dos Trabalhadores. Lucas dele se afastou após o escândalo do mensalão - “sempre que tinha PT e PSDB, eu anulava o voto” -, mas Leila permaneceria

eleitora do PT ainda por muitos anos. Quando a questioneei sobre a história de sua relação com a política, ela deu uma resposta que - peço compreensão ao leitor - merece uma longa citação.

Leila: Eu votava com a boiada. Eu não tenho uma...história política. Até porque eu achava que não ia mudar nada. Eu votava porque eu tinha dó, entendeu? Votava no Lula, porque a maioria votava. Eu era apaixonada pela Dilma. Nossa, eu achava ela uma mulher muito forte. Assim, eu não tinha o voto consciente.

Lucas: E a gente nunca teve problema dentro de casa por causa disso. Eu sempre falei pra ela, explicava, né, o meu ponto de vista, porque eu não votava no PT, mas ela vai votar e pronto.

Leila: O que aconteceu? Eu era igual a galera, dá uma cesta básica pra mim, eu vou votar...Me paga o dia, eu vou fazer boca de urna, não importava pra quem, sabe? [...] Alguém falava: "Ai, Leila, vota por mim, ele vai te ajudar, ele veio aqui no bairro", "ah, eu voto", entendeu? Na verdade, eu fazia uma troca também, a pessoa me dava alguma coisa e eu votava. Hoje, eu tenho vergonha disso, mas serviu pra que eu me tornasse a pessoa que eu sou hoje. [...] Eu nem sabia que tinha esquerda, direita. Não me interessava. Era o Lula porque era pernambucano, eu sou pernambucana. Sabe esse tipo de coisa? Então, quando falavam pra mim: "Nossa, você é da cidade do Lula", eu me sentia importante. Hoje, eu fico muito triste, não por ser de Garanhuns, mas de ter sido manobrada por muitas pessoas. Então, eu era muito ignorante, não tinha uma base. [...] Eu mudei, eu comecei a me preocupar um pouco mais com isso. Foi quando eu comecei a participar do conselho gestor, foi em 2010

Lucas: Aí começou a conviver com assessor de política...

Leila: Aí nós começamos a viver um pouco mais no miolo, porque nessa comunidade o PT impera, tem muito assessor. É claro que no momento da sua casa sendo tirada, o que mais você encontra é gente te dando apoio, porque o pessoal do PT é inteligente. E aí, a princípio, nossa, eu me senti privilegiada. Depois, eu fui convivendo, eu fui começando a observar como eles agiam, como que era colocada as coisas, as coisas aconteciam de um jeito e eu fazia parte daquilo. Então, eu já fui em comício pra um deputado achando que eu ia lá fazer apitação pela minha casa, você entende? Eu comecei a perceber que eles manobram a situação, se aproveitam da desgraça do miserável, que era nós, sem casa, pra poder tirar vantagem. Aí tinha que tirar foto, essas coisas. "Ah, minha casa alagou, tá rachado, olha", "nossa, eu vou conseguir o material pra você, porque deputado fulano de tal vai mandar pra você", só que na eleição você vai ter que votar nele. Aquilo foi me irritando muito, aí eu conversava com o Lucas, ele: "Nega, não adianta querer gritar, perder a linha. Não, primeiro você tem que estudar, ter um conhecimento pra pautar suas ações", porque eu brigava muito, menino, só falta eu ser morta aqui na comunidade, sabe aquela pessoa que abre a boca e deixa o coração falar? O Lucas sempre foi mais centrado. Mas aí eu comecei a estudar um pouco mais, comecei a observar mais as pessoas, a ver o histórico de um político, coisa que nunca tinha feito [...] Quando eu descobri o Bolsonaro[...] [foi] nesse grupo da urbanização, uma mulher mandou um vídeo do Bolsonaro falando: "Aí, esse genocida, ele vai matar todo mundo. Vocês têm que apoiar o Lula, apoiar não sei quem". Aí eu fui pesquisar quem era o Bolsonaro e acabei me apaixonando por ele. Eu sei que ele é um velho doido, fala muita coisa que não deve, eu sei, mas dentre todos que estavam lá, era o único que eu esperava alguma mudança. [...] Assim, uma coisa eu sempre tive em mente: eu tinha que correr atrás do meu pão de cada dia, independente de todo mundo, né? Eu sempre trabalhei, criei meus filhos sozinha, ninguém me deu nada, foi batalha minha. Ai, não é porque eu também sou preta, sou favelada, sou mãe solteira que eu preciso de dó, não, pelo contrário. E se eu falar que eu fui alguma vez exposta por causa disso, eu tô mentindo, nunca fui. E se fosse eu ia dar a volta por cima

porque é assim que tem que ser. Eu acho que isso pesa muito hoje em dia, essa diminuição das pessoas. [...] Mas enfim foi assim que começou a minha vida política, *forte por conta dele*, ele entende bastante aí, ele estuda, pesquisa bastante, mas eu vou fazendo as minhas pesquisas também e vou vendo os resultados. Hora acerto, hora erro, mas eu sofria menos quando eu era ignorante (risos)”

Frequentando o conselho gestor ao lado do marido, foi aos poucos desenvolvendo um olhar crítico para as táticas de recrutamento e mobilização dos militantes do partido, desde o jogo de influências e fofocas na comunidade³⁸⁷, até os vínculos clientelísticos que motivaram seu comportamento eleitoral anterior. Nesse processo, ela ressignifica também sua trajetória de migrante nordestina: não precisava de dó, nem política afirmativa, nem reclamar de racismo, ela alcançou o que tem com seu suor. Ela vem de Garanhuns, mas não deve lealdade a ninguém, nem mesmo ao seu conterrâneo famoso. Outros Brasis se descortinam na reinterpretação da sua jornada migrante. A moral do trabalho dessa batalhadora se revolta com o uso partidário do seu sofrimento e o discurso de vitimização que lhe parece um insulto. A narrativa de Leila se divide em dois tempos: o tempo da ignorância e o tempo do amadurecimento. O encontro com o marido e a entrada no conselho gestor são marcos dessa transição pontuada por indignação, vergonha e, por fim, orgulho da batalha. O PT, para ela, faz parte do primeiro tempo³⁸⁸.

A influência do marido nessa transformação foi, e ainda é, grande. É possível observá-la mesmo durante as entrevistas, em que Lucas, a princípio apenas o “marido de Leila”, acabou falando mais do que a própria. Ela destaca suas qualidades - “ele é centrado”, “é informado”, “sempre me diz, nega, você tem que estudar”, “ele estuda bastante, ele pesquisa bastante, mas eu vou fazendo as minhas pesquisas também”³⁸⁹. Leila admira o marido, que, por sua vez, valoriza sua trajetória: “antes de a gente casar, ela criava três filhos sozinha, mas a família dela era estruturada, eles sabiam com quem contar, ela nunca deixou faltar nada para

³⁸⁷ Para Lucas, “os petistas se organizam na escola e no conselho gestor feito *máfia*”, não porque cometam crimes, mas porque têm muitos olhos pelo bairro e, mesmo quando bem intencionado, forcem acordos. “Eles parecem a Felícia do Looney Toones, mesmo que você não queira ser ajudado, lá estão eles te ajudando”.

³⁸⁸ Quando Leila entra em contato com o PT, já estamos nos anos 2000. Ela não fez parte do associativismo dos anos 80, embora tenha lembranças desse tempo. A participação no conselho gestor ocorreu entre as gestões Kassab e Haddad.

³⁸⁹ Apesar de terem um discurso político bastante alinhado, algumas diferenças ainda são perceptíveis. Os hábitos de informação são um indício. Ambos assistem bastante a Jovem Pan, mas é Leila quem gosta de assistir os noticiários de todas as emissoras, “para comparar”. Lucas por sua vez cita entre suas referências apenas figuras notórias do campo bolsonarista, Raul Coppola, O canal do negão, Barbara te atualizei. Apesar disso, ambos mantêm suas relações comunitárias com os “petistas” do bairro.

eles.” Dele veio também o maior incentivo para fazer sua graduação em educação física, que lhe permitiu uma longamente desejada mudança de área profissional.

Ela, assim como o marido, narra sua vida como um processo de aprendizado e progresso, dando grande destaque às experiências de escolarização formal. Mais do que em nenhum outro caso analisado nesta tese, os embates escolares que ela protagonizou evidenciam o caráter ambivalente da expansão da escola como valor popular nas últimas décadas: fonte de colaboração e, ao mesmo tempo, conflitos³⁹⁰. O que era, aos olhos da supervisora Alessandra, uma “postura de enfrentamento *contra a escola*” tem uma de suas raízes na sua valorização, são possíveis *graças à escola* e são interpretados pelos seus atores como uma *defesa da escola*. A razão básica do engajamento de Leila são, ao lado das expectativas sobre o futuro escolar e profissional de seu filho, um sentimento de gratidão e a vontade de retribuição.

A minha primeira filha e o Aluísio nasceram no mesmo ano, 1985. Essa escola tem uma importância muito grande pra mim, a minha história está diretamente ligada com ela. Eu fiz o ginásio lá. E aí, os meus filhos estudaram na escola, pra você ter ideia, os meus netos estudam na escola e o nosso filho, meu e do Lucas, que tem 13 anos agora, estuda na escola desde pequenininho.

Eu tive uma mãe cigana, então praticamente eu não estudei quando eu era pequena. Tanto que aos meus 25 anos, quando eu voltei no Aluísio, eu não sabia quase nada, e eu tive um apoio dos professores assim, imenso, eram professores que davam aula, pra mim aquilo foi uma base muito boa porque eu não ia conseguir sem eles. É diferente do que acontece hoje. Quando surgiam alguns assuntos políticos era no geral. Sem impor os valores morais deles, sem rotular a gente, sabe? Eu acompanhei bem a história dessa escola. Ela era uma ótima escola, era uma disciplina! Pra você ter ideia, ela não era toda murada como ela é hoje, por causa das drogas. Se bem que elas entram com muro e tudo. Antes tinha uma parceria com a comunidade, sabe?

Esta escola é parte das narrativas que unem a família, cujos laços afetivos pessoais são elaborados também na experiência compartilhada de frequentá-la. Leila atribui aos professores de antigamente uma contribuição importante para sua formação como pessoa. Eles, em contraste com os professores de hoje, “*davam aula*”, falavam de política sem desprezar o aluno e mantinham a disciplina. Aquela escola é vista como boa também porque nela a comunidade era reconhecida e dela se apropriava. Leila tem a memória de um bem a ser resgatado, e os problemas do presente encontram sua solução no passado convertido

³⁹⁰ Essa dinâmica é analisada por Burgos (2020) a partir de pesquisas empíricas nas escolas públicas do Rio de Janeiro, mas o modelo se generaliza facilmente. Como o autor mostra, as próprias ocupações secundarista podem ser interpretadas como resultado da mesma valorização ambivalente.

em inspiração ou justificativa para os projetos de futuro: a comunidade resolve o problema da escola, “*uma parceria mesmo*”.

Quando o nosso projeto entrou na escola foi justamente porque nós observamos que a escola estava abandonada, ninguém se importava. Na quadra da escola, eles faziam debate³⁹¹ pra ver quem ia morrer, na frente de todo mundo. Era usada como esconderijo de motos roubadas, usavam droga ali a qualquer hora. E no meio disso tudo as criancinhas brincando, andando de bicicleta, porque aqui na nossa comunidade não tinha nada pra fazer, só tinha quadra... Era isso, quando as pessoas não se apropriam da escola, olha só o que acontece, os outros tomam conta. Então o Lucas falou: "Nega, por quê que você não cria um projeto, procura a diretora, apresenta a ela e tenta escola da família?", Eu achei tudo de bom, já tava querendo fazer faculdade mesmo, e, nossa, eu tenho uma relação tão boa com essa escola, vou fazer! Procurei a diretora, colocamos o problema, mas ela disse que não podia fazer nada, que o problema ia continuar, eu falei não, não precisava ser desse jeito. 'Eu posso fazer algo, como mãe, sabe, eu moro nessa favela há 40 anos. Eu conheço toda a galera daqui, eu vou conversar com eles'. E fui lá, e eles: 'tudo bem, pode usar a escola', só que foi difícil, não foi fácil assim.

Um projeto social para resgatar um bem público ocupado basicamente por atividades ilícitas conjugava-se a uma estratégia de retomada dos estudos formais. A diretora sente-se impotente e está resignada à situação. Leila lhe propõe uma parceria, que é aceita com reservas - não passa de uma autorização para Leila agir, sem nenhum envolvimento da escola³⁹². Leila entra na faculdade e o projeto, funcionando em princípio apenas aos fins de semana, aos poucos se estrutura. Leila e Lucas negociam com os usuários da quadra, dizendo a eles que, por ser a quadra o único lugar público que as crianças possuem, elas poderiam brincar em segurança pela manhã, se eles se comprometessem a usá-la somente depois do meio-dia. Eles aceitam. Mas o acordo apalavrado não tarda em ser ignorado: conforme novos usuários surgem nas semanas seguintes, ele precisa sempre ser renegociado. Numa dessas ocasiões, a tensão cresce: Leila e Lucas, já acompanhados de estagiários da faculdade, são ameaçados de agressão. Foi necessário chamar a polícia para escoltar as crianças e os adultos do projeto para fora da escola. Segundo Leila, essa notícia desagradou o chefe local do Primeiro Comando da Capital (PCC), que a procurou: o projeto seria autorizado e protegido por ele com uma condição: “ninguém vai mexer com vocês, mas não é pra chamar mais a polícia”. A sua palavra se confirmou quando o uso da quadra pelo projeto foi contestada por outros jovens

³⁹¹ Os *debates* são os tribunais do crime organizados pelo PCC, no qual são julgados os *irmãos* que contrariaram o *procedimento*, código de conduta que rege a relação entre os membros da organização. A este respeito, cf. Feltran (2011).

³⁹² Lucas: “Nós não usávamos nenhum material da escola. Então bola era a gente que levava, tudo, até água. Durante muito tempo, eu levei galão de água daqui de casa, subia com 20 litros nas costas porque a diretora não deixava entrar pra tomar água no bebedouro. Imagina, as crianças lá dentro três horas sem poder usar nem o banheiro”.

desinformados sobre o acordo: a intervenção do chefe debelou o contratempo³⁹³. Escola, projeto social e crime organizado: projetos concorrentes de apropriação do território se acomodam entre disputa, aliança e tréguas.

A iniciativa, ousadia e os contatos de Leila alcançam o que os funcionários da escola nem mesmo tentariam. O projeto se consolidaria, passando a funcionar três vezes por semana, no contraturno noturno e nos sábados, e se estenderia por 6 anos, mostrando-se mais longo do que qualquer uma das gestões do período. O casal organizava campeonatos esportivos, gincanas, excursões, sorteios de prêmios para as crianças, geralmente recorrendo a parcerias com comerciantes da região.

Os perigos do território para Marcos, filho de Leila e Lucas, sempre foram objeto de grande preocupação para o casal: a violência, o fácil acesso a drogas e a circulação do repertório do crime organizado entre jovens³⁹⁴. Por isso, preferem que seu filho saia pouco para brincar na rua e o faça preferencialmente com seus primos. Por isso também sempre levaram e buscaram Marcos na porta da escola até idade avançada. O projeto social se tornou aos poucos um modo de ampliar tais cuidados a um maior número de crianças e jovens, sem descuidar de Marcos, claro, que participa de todas as atividades que eles promovem. A entrada de Leila no conselho da escola combinada ao projeto social garantiu uma extensão do controle sobre a formação do filho e, aos poucos, levou à descoberta de novos obstáculos aos planos da família. A atividade de conselheira lhe permite se familiarizar e avaliar as rotinas e práticas escolares, bem como a participação de outras famílias (ou a falta dela), desenvolvendo uma percepção crítica a seu respeito.

Lucas: Quando a família é desestruturada, o pai é relapso, ele não sabe ensinar: "ó, filho, vai pra escola, escuta o professor, se discordar de algo, tenta resolver com educação, se for algo

³⁹³ No conselho gestor, o casal já lidava com as demandas do crime organizado, cujos interesses eram representados por outros moradores que, por sua vez, solicitavam aos criminosos suporte quando eram contrariados no conselho. Por exemplo: derrubaram a casa de uma moradora porque esta seria tecnicamente inviável, mas em seguida construíram um lava-jato no lugar. A moradora pediu para que Lucas e Leila levassem seu protesto ao conselho. Eles o fizeram, mas em poucos dias foram interpelados por sujeitos do PCC porque estariam tentando prejudicar o empreendimento do vizinho. As “questões técnicas” eram variadas. Lucas recorda da ocasião em que o engenheiro da prefeitura lhes disse que, por questões técnicas, não seria possível construir o novo prédio com acesso voltado à rua principal. O casal reclamou: aquilo obrigaria os moradores a uma longa volta para acessar comércio e transporte. A resposta foi: “Vocês são engenheiros? Não? Então, pronto!” Quando, na gestão Haddad, os representantes da prefeitura foram substituídos, descobriu-se que a questão “técnica” era um lobby dos moradores do condomínio fechado da rua principal, que viram na proposta de urbanização da favela uma oportunidade de murá-la.

³⁹⁴ Diz respeito à circulação do discurso do mundo do crime, ampliando o escopo da sua legitimação social, atingindo principalmente populações jovens, que podem ter ou não envolvimento com práticas criminais. A este respeito, cf. Feltran (2011).

sério você tem a coordenação, a direção. Seja uma pessoa respeitosa, cordial.' Tem pai que não liga, abandona o filho na vida, na rua ou na escola, tanto faz. Depois reclamam que "A educação no Brasil tá ruim", porque a escola não dá um jeito no filho deles. Eu não consigo controlar o meu filho, e é o professor quem vai dar um jeito!? E o professor, que deveria exercer a autoridade, deveria exigir, que você entenda, aqui tem um nível hierárquico, eu sou o professor, você é o aluno, você se cala e eu dou a minha aula. Mas a maioria dos professores não têm coragem. [...] até um adolescente de 14 anos aqui da favela já é quase duas vezes o meu tamanho hoje, os moleques já perderam totalmente o medo. Eu sei como é ser uma criança que atrapalha, até uma certa idade, eu era terrível, mas eu ainda tinha medo. Se eu fosse parar na diretoria, eu já chorava, porque eu sabia que chegando em casa, o *chicote ia estralar*, né?

A irresponsabilidade das *famílias desestruturadas* encontra a *crise da autoridade docente*, deteriorando o pacto educativo. O medo não compensa mais a falta de respeito e legitimidade. Os pais não mais orientam, tampouco reprimem. Os professores não mais intimidam adolescentes de tamanho avantajado. O resultado é uma adolescência ingovernável.

A escola tem sido muito permissiva, não só com os adolescentes. Por exemplo, os adolescentes e as crianças tinham autonomia para ficar no intervalo com a caixa de som ouvindo funk e independente de eu gostar ou não de funk, mas aqueles funks cabeludos, pornográficos mesmo. A escola não é lugar pra isso. Se o pai dele quer deixá-lo ouvir em casa, problema dele. [...] Então eles resolveram "vamos fazer uma festa no fim de semana, alugar brinquedos, escorregador. Mas eu falei: "E quem que vai ficar nessa festa fazendo a fiscalização, senão a molecada vai pegar fogo", "Ah, tranquilo, o pessoal das empresas do brinquedo vai mandar um monitor ", "Cara, o monitor da empresa só vem cuidar do patrimônio da empresa, ele não vai olhar". Foi moleque rachando a cabeça no chão, briga. Aconteceram vários absurdos, era previsível. Os meninos ficaram de cueca no meio da escola, as meninas molhadas, de shortinho curto, se esfregando nos meninos, até nos monitores... Tudo gravado.

A festa simboliza a crise de autoridade dos adultos e a escola como domínio da desordem e insegurança. A transgressão juvenil é *pornográfica*: sua performance corporal insinua uma sexualidade imprudentemente livre e precoce, objeto de um enquadramento moral e preventivo contra a promiscuidade, as doenças e a gravidez na adolescência. Assim como o território (a quadra) precisa ser disciplinado, os usos dos corpos também - o discurso do corpo autônomo das feministas ou das performances sensuais do funk são parte do mesmo problema.

Com o tempo, o projeto social serviria como instrumento para reagir às práticas escolares que incomodam o casal. O projeto educativo familiar evoluía combatendo influências negativas e os efeitos das vulnerabilidades sociais do bairro, instalando-se entre as forças sociais organizadas, disputando hegemonia sobre o governo dos jovens com o mundo

do crime e o mundo estatal escolar, em suma, ampliando sua influência pedagógica como *escudo defensivo contra o território*³⁹⁵.

Lucas: Quando fazíamos o projeto de esporte depois das aulas da tarde, a gente começou a observar criança do projeto vindo pra escola daquele jeito, do jeito que queria, aí eu falei: "Vamos fazer o seguinte, colocar como regra do projeto: se não vier com o uniforme pra escola, não vai poder entrar no projeto hoje, se fizer isso três vezes tá fora. "Uma regra que, nossa! é totalmente autoritária, estão oprimindo a criança, vai usar o uniforme, maior opressão. O próprio diretor achou um absurdo e disse pros alunos que a escola não podia obrigá-los a usar uniforme e eles vieram nos questionar. Aí tive que explicar: "A regra agora é essa porque a ideia não é só fazer uma recreação, é ajudar vocês a evoluírem como pessoas. Aqui, você está num ambiente controlado, está vindo aqui pra estudar. Como era feito antigamente? Tinha que comprar o uniforme e se ia sem, nem entrava. Hoje, vocês recebem o uniforme, você recebe cinco camisetas, é um uniforme bom. Se acontecer algo com você na rua, eles vão identificar, é daquela escola, tá em horário de aula. E dentro da escola fica todo mundo ali igual, então você também tira aquela disputa de vaidade e direciona mais pra o intuito da escola. Aí é o que eu falo, cabe também ao pai e a mãe falar. Não é só porque eu quero, é porque, gente, você tem que aprender a viver em sociedade, se você não consegue respeitar a escola que você tá indo que te dá o uniforme, tirado do imposto que sua família paga, a escola e os pais não conseguem cobrar isso, aí você vai respeitar o quê amanhã? Você vai pro trabalho... Aí, o que acontece? A gente conhece vários meninos que hoje já tão com 18, 19 anos, 20 anos, dificuldade extrema de entrar no mercado de trabalho para serviços bobos, serviços em call center, não sabe se comunicar porque não... tem aquele comportamento extremamente emocional, então não vai querer seguir regra porque se não é o que eu quero, eu não vou fazer. A escola contribuiria muito se falasse, a regra não é essa? não tem que chegar no horário? Não tem que respeitar o professor? Não tem que usar o uniforme? Isso já ia ser uma evolução extrema na vida dos alunos.

Os jovens uniformizados praticando esportes são o contraponto simbólico e funcional à escola governada pelo funk. O uniforme sinaliza um ideal de pessoa, de escolarização e de sociedade, de passado e futuro. Na escola do projeto social, os jovens não vão “daquele jeito” ou de “qualquer jeito”, porque a escola não é um ambiente qualquer, é um “ambiente controlado”. O corpo uniformizado, na rua, ganha identificação e registro; humildemente afastado da “vaidade” das grifes, afirma que ninguém é melhor que ninguém; está protegido dos olhares lúbricos que possam desviar o foco dos estudos; e mostra respeito pelo trabalho dos pais e pelos impostos da cidadania. Quem não respeita esse pequeno gesto não respeitará mais nada. O uniforme ensina a viver, viver em sociedade, “evoluir como pessoa”. O uniforme simboliza e efetua a escola como espaço do respeito às regras, onde desobedecê-las tem consequências. Se não puderem aprender com os tempos de “antigamente”, seu futuro

³⁹⁵ Estudando as estratégias de mães de periferia para acompanhar a vida escolar do seu filho, Batista, De Carvalho-Silva e Alves (2018) observaram que o território e seus perigos lhes impõem a necessidade de supervisionar relações de sociabilidade com outras crianças, impondo rotinas e regras que tentam reforçar por meio da escola. “É possível que as famílias mais sensíveis às influências negativas do território e mais dispostas a incorporar essas práticas em seus processos de socialização sejam aquelas relativamente mais dispostas a usar a escola como um *escudo defensivo*, bem como mais ou menos propensas a, no longo prazo, ou na geração seguinte, conseguir romper com o território (Ibidem, p. 32).

estará perdido. A crise disciplinar da escola produz jovens que não conseguem encarar a vida adulta e o mundo do trabalho: mimados, sentem-se oprimidos por quaisquer regras, são “extremamente emocionais” - o *caráter emocionado ou emocional* é a antítese do ideal de pessoa projetado para a comunidade pelo casal e, como veremos, se estende dos “meninos de hoje” aos professores progressistas e aos funcionários públicos.

Somente o corpo disciplinado tem direito ao projeto social; e a sanção é clara: expulsão do aluno. Não é raro escutar professores lamentando a perda deste poder disciplinar contra os alunos-problema. Apesar de ilegal³⁹⁶, a expulsão sobreviveu à democratização escolar nas margens do estado segundo as gambiarras mais variadas: transferências forçadas de alunos, trocas entre escolas, acordos forçados entre escola e família, chantagens envolvendo denúncias para o conselho tutelar, entre outros. O projeto social restaura algo dessa lógica punitiva incrementando os dispositivos informais de controle social vigentes nas escolas. Se, por um lado, a tensão entre a direção e o projeto social revela a coexistência de racionalidades políticas e temporalidades diferentes no governo das populações escolares; por outro lado, esta disputa de legitimidade não exclui a dependência mútua, já que o projeto também oferece à direção um reforço disciplinar e um canal de mediação de conflitos alternativo, mobilizado também por professores e até mesmo alunos - conflito de autoridades, suplementação de autoridades. Estamos diante de uma *governamentalidade híbrida*³⁹⁷.

Leila: Eu acho que a escola não obriga mais ninguém a fazer nada, eles não têm esse compromisso, porque eles se escondem atrás de um sistema que eles não podem fazer nada: não podem obrigar a usar uniforme, a *chegar no horário*, até porque os próprios professores também não chegam no horário, também fazem o que querem. ... Tinha uma diretora nessa escola, fulana, casca grossa, das pessoas que mais colocou regras na escola. Ela foi tirada, literalmente, dessa escola. Porque as pessoas a achavam muito autoritária. Quantas brigas na reunião do conselho. Eles não a deixavam atuar, enquanto isso aluno chegando na hora que queria, chegando bêbado, virado. Eles entravam na escola e tumultuavam a aula. Mexiam com as meninas. As crianças do projeto nos contavam tudo. Os moleques ameaçavam bater nos professores, tinha um que sofria horrores. Eles vinham nos procurar pra nós conversarmos com esses meninos. Os Professores também nos procuravam.

Lucas: Quando o bicho pegava lá, eles sempre nos chamaram. Na verdade, eles até usavam o projeto. Ajuda para disciplinar os meninos, para tentar controlar, falavam: "Ah, se vai fazer isso, eu vou falar com a Leila, hein?". Pra nós era interessante porque nós queríamos realmente ter essa parceria com a escola.

³⁹⁶ A expulsão de alunos violaria o direito à permanência garantido pelo ECA em seu artigo 53.

³⁹⁷ Andrade e Côrtes (2022).

Leila lembra saudosa dessa época em que “entrava e saía quando queria na escola”. O projeto, prestigiado, avançava sobre pontos críticos da gestão escolar, onde sua legitimidade era contestada dramaticamente, como na violência contra educadores. Mas a parceria sempre dependeu de um arranjo delicado: a fé do casal no poder transformador da educação une e afasta o seu projeto familiar de outros projetos escolares, num consenso conflituoso em que habitam utopias díspares. Eventualmente dormentes, esquecidas ou fatigadas, elas precisariam de muito pouco para deslocar as tolerâncias mútuas.

O filho do casal, Marcos, é seu primeiro e último canal de acesso à rotina escolar. Sobre este mensageiro ideal serão demarcadas as linhas de tensão entre a família e a escola.

Leila: Ele gosta de questionar, ele gosta de aprender, de chegar da escola e contar tudo o que aconteceu. Ele não para de falar... A gente gosta, e tá sempre cobrando ele ler, ganhar mais um pouquinho de conhecimento.

Lucas: Um dia ele chega e fala: "Oh, pai, o professor diz que a polícia só aborda preto". Vai vendo. Óbvio que a polícia usa estereótipo, a gente mora em favela. Eu já fui abordado muitas vezes. Nenhum policial me bateu ou faltou com respeito. Mas não é agradável ser abordado pela polícia toda hora, é chato, eu vivi isso, eu sei o que é. Se eu vejo um policial dando um tapa na cara de um menino negro, eu não vou querer saber se o menino tá de short da ciclone, fumando maconha, não é para o policial fazer isso, ele tá errado. É um crime, ele não é pago pra isso. É a mesma coisa com os professores, não é a função dele, a função dele é a segurança pública. Acha que o menino é bandido? Mete a algema nele, leva, e o delegado vai interrogar ele. Se não for, depois vai ter as consequências, se o Estado for processado. Mas o professor colocou aquele monte de caraminhola na cabeça dos meninos, que a polícia é fascista... Não sei se ele usou essa palavra... O extremismo é sempre um problema, independente do lado. Mas é isso, a visão progressista: tenha medo da polícia! Se você sair aqui e o policial te ver, ele vai te matar, eu tenho que ficar desesperado... Morri, cara, é pior que bandido. Isso eu não concordei, achei complicado e a gente foi na escola, falou com o diretor, com o professor. Aí ele veio com uma ideia, "Não, que a ROTA... a polícia foi criada assim na época da ditadura, quando acabou, eles continuaram...". Tudo bem, cara, isso é uma verdade histórica? Pode ser. Mas não é assim hoje, se a polícia quiser matar tanta gente, são 100 mil polícias no estado de São Paulo, cara! E se todo moleque preto pensar que o policial vai bater, vai matar, pelo amor de deus, né? Não é assim. Nós sabemos que tem policial criminoso, abusivo, mas não é desse jeito. Eu queria entender: como que foi a dinâmica, porque tem que ter responsabilidade, porque o adolescente vai absorver isso. Por exemplo, se eu for parado hoje por um policial, de madrugada, e o policial for opressor mesmo, me agredir, me xingar de vagabundo, qual é a reação? Eu tô de madrugada com o policial, eu vou discutir com o policial? Óbvio que não, um policial desses, descontrolado, ele pode me matar, isso é fato. Mas por que não orientou? Olha, fica de olho no nome que tá na farda, tenta gravar o número da viatura, depois vai na corregedoria, liga no 156, procura alguém.... Por que que não ensina as pessoas a se defenderem dessa forma? Não a odiar a polícia, a instituição. Então esse sentimento de revolta que acaba despertando nas crianças que eu achei errado. ... Os meninos aqui já não respeitam nada, já têm uma visão ruim, fazem várias coisas erradas que a gente vê, se eu levar a câmera agora aqui na praça, você ia ver eles fazendo coisas que não são bacanas pra ninguém em nenhuma idade.

Os pais e o educador divergem fundamentalmente a respeito da atitude adequada perante as forças da ordem e os riscos do abuso de poder contra jovens negros de periferia - como se adaptar ao seu lugar no mundo, resistir ou sobreviver? Nessa divergência se delineiam concepções de pessoa opostas. Lucas reconstitui a cena do diálogo com o professor mediado pelo gestor e, antes disso, a cena familiar em que o pai tenta persuadir seu filho contra o professor. Para isso reivindica seu lugar de fala³⁹⁸: diferente do professor, é negro e conhece o território; ali já foi abordado por policiais que *nunca* lhe agrediram ou desrespeitaram. O esforço de Lucas é para convencer seu filho de que, embora abusos existam, eles não são a regra e é possível evitá-los sabendo se comportar. Não dever nada pra ninguém, ser honesto e, se isso não bastar, ser prudente³⁹⁹. A raiva e o medo são guias ruins alimentados pelo extremismo ideológico do professor, cuja arbitrariedade é análoga à do policial abusivo. “E se todo moleque preto pensar... pelo amor de deus”. O pai julga irresponsável incutir esse sentimento. A validade empírica dos enunciados é importante - a rota nasceu na ditadura? E se 100 mil policiais fossem assassinos? -, mas não tanto quanto sua dimensão performativa, seu efeito perlocucionário sobre o jovem em sua relação com a autoridade e a lei. “Os meninos aqui já não respeitam nada”. Questiona a crítica à autoridade policial num contexto onde isso já é feito pelo mundo do crime, cujo repertório circula entre jovens no território onde o projeto social de Lucas e Leila disputa corações e mentes. Embora seu discurso estabeleça uma hierarquia moral entre os jovens do bairro, Lucas não é o cidadão de bem que tolera abusos policiais em relação a “suspeitos e vagabundos”. Seu ponto fundamental parece outro: fazer sua experiência de vida (ou lugar de fala) e autoridade paterna serem escutadas e, assim, obter de seu filho um voto de confiança na autoridade policial, uma atitude que irá diferenciá-lo dos grupos que a desprezam, vindos do mundo do crime e da esquerda.

Lucas: Então eu fui e conversei sobre isso, com educação, tranquilo. Aí, ele falou que ia rever a postura dele, que ia falar de outra forma. Sei lá, eu saí com a sensação de que entrou por um ouvido e saiu pelo outro. Tipo, ele entendeu a nossa visão, mas, ah, eu não estou errado, e eu vou continuar fazendo porque eu tenho liberdade. Então nós orientamos o nosso filho assim: "ó, filho, quando for a aula do Jorge, você anota tudo que for dado, que nós vamos ler e ver junto com vocês".

³⁹⁸ Lucas: “Na boa, cara, nós não somos africanos, mas, dá pra você ver aí, também não somos brancos, né? Nós somos miscigenados”. Leila: “O meu cabelo fala por mim, né?”

³⁹⁹ Ensinar os jovens negros a se comportarem de forma segura numa blitz policial é uma temática antiga do movimento negro, parte da agenda de luta contra o genocídio do povo negro. Mano Brown, no seu podcast *Mano a Mano*, entrevistando a filósofa Sueli Carneiro, figura chave do feminismo negro brasileiro, reconhecia o quanto ele e outros pioneiros do Hip-Hop paulista deviam ao Instituto Geledés, que ela fundou: “quando chegamos no Geledés, a gente não sabia nem tomar um enquadro”.

Diante da reclamação do casal (e de outras famílias), o diretor conseguiu mediar o conflito e obter certo compromisso do professor, que iria refletir sobre sua prática e tentar adequá-la. O casal aceita o encaminhamento da gestão, mas não põe sua mão no fogo, por isso incumbe seu filho da tarefa fiscalizadora. O novo expediente de controle social do professor é escolarizado e escolarizador: a tarefa do filho é fazer sua lição; a dos pais, verificá-la. Pedagogização e politização se retroalimentam.

Leila: E aí, o Marcos, um dia chegou em casa e falou: "Pai, eu tenho que odiar gente rica?", "Não, filho, nada a ver. Mas como assim? ". "Ah, porque o professor passou um vídeo do Emicida..."

Lucas: O nome do clipe é Boa Esperança.

Leila: Os negros enforcam os padrões, matam, estupram, fazem xixi, coco na comida, porque eles são brancos. O Lucas fez uma pesquisa e descobriu que a classificação etária era para 18 anos, e o Marcos tinha 11 anos! Nós assistimos e nos preparamos pra ir lá conversar com ele.

Os pais se inquietam com o professor que, indiferente às normas⁴⁰⁰, traz para o primeiro plano as tensões raciais e de classe brasileiras, sugerindo a politização do rancor de negros e pobres contra ricos e brancos. Embora não haja cenas de estupro e assassinato, como diz Leila, a violência explícita que uma insurreição contra a opressão pode inspirar está toda ali em cenas de estilo ultra-realista. Contra as imagens da violência, ergue-se a imagem do pai que *faz a pesquisa*, constituindo um porto seguro para os anseios familiares: ele procura informações seguras, fundamenta a crítica antes de agir e se contrapor ao docente.

Eles voltariam à direção, já estava decidido. Mas antes que isso pudesse acontecer, Leila conta:

Na semana seguinte, fui buscar ele na escola, ele estava muito nervoso, querendo voltar pra casa rápido. Quando chegamos, ele falou: "O professor passou um monte de vídeos do Bolsonaro⁴⁰¹, falando que ele era um homicida, e perguntou assim na sala: "levanta a mão quem votou no Bolsonaro?"... E aí o que que o professor fez? Ele traçou uma linha imaginária separando as crianças que os pais apoiam o homicida daquelas que fazem parte da democracia, que tinham votado no Haddad. E ele perguntava: "Aqui na sala, quem tem parente gay?", aí levantaram a mão. "Quem tem parente preto, pobre?". Então, por causa disso muitas dessas pessoas vão morrer, já tinha criança chorando, foi uma loucura, mas aí,

⁴⁰⁰ O sistema de classificação indicativa brasileiro é de responsabilidade da secretaria nacional de justiça, ligada ao Ministério da Justiça. Conferir https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/classificacao-1/cartilh_informacaoliberalidadeescolha.pdf

⁴⁰¹ O vídeo era um compilado declarações virulentas de Bolsonaro ao longo de sua carreira, desde a defesa de que "A Ditadura matou pouco... tinha que matar uns 30 mil", até o uso do conceito de "estupro merecido" para ofender a deputada federal Maria do Rosário.

em seguida ele passou esse vídeo-clipe [de Liniker] do casal gay, que é espancado na rua, muito violento, o Marcos não tá acostumado a ver isso...

Lucas: Era uma pegação e ele não queria ver. Ele não é homofóbico, mas ficou com vergonha, tapou o rosto. Aí o professor: "Você vai ver", ele falou: "Eu não vou ver, eu quero ir no banheiro", ele falou: "Você não vai sair da sala, na hora que ele estava apanhando... você riu, você não cobriu o rosto, você é contra o amor", desse jeito pro meu filho!

O professor orienta sua didática em função dos posicionamentos dos pais dos alunos, responsabilizados pelo iminente colapso do regime democrático, pelos perigos e violências que afetam, e afetariam ainda mais, os grupos vulneráveis da sociedade brasileira. Os pais bolsonaristas se confundem com os linchadores do vídeoclipe. Seus filhos são contra o amor e os direitos humanos. Os pais reagem ao constrangimento a que seu filho é exposto, acusam o professor de ofendê-los e perseguir Marcos.

Lucas: Nós já tínhamos ido lá duas vezes e nada, a gente tinha que fazer alguma coisa, fomos na delegacia, mas não abriram o B.O., fomos direcionados pra DRE... O problema não é o tema, mas é a agressividade. E como nós reclamamos dele, meu filho virou um alvo, era represália, perseguição. Uma postura covarde [...] E assim, como a direção não conseguia controlar, nem orientar o professor - ela dizia que não tinha o que fazer, era a autonomia dele - a gente teve que partir pra cima mesmo da DRE... A função do diretor é apaziguar? É também, beleza. Mas o problema era um profissional que não tava entendendo o seu espaço, sua função, ali o administrador da escola deveria ter outra postura.

A autonomia docente, livre de orientação e controle, estaria blindando arbitrariedades. O protesto da família apela à legislação educacional, aos direitos fundamentais e aos direitos da infância.

Leila: Nós usamos da Constituição, que fala que a criança não deve passar por esse tipo de vexame, né? O negócio do adolescente, o Estatuto da criança e do adolescente, as diretrizes de base, aí nós fomos pra lá. Fizeram uma comissão que ia investigar, teve um processo administrativo.

Leila esperava que, além dessas bases normativas, sua demanda tivesse um acolhimento favorável como reconhecimento de sua contribuição para a escola. Como lembra a supervisora Alessandra,

Ela reivindicava que o Jorge não fosse mais professor daquela escola nem daquela comunidade. Eu tentava explicar para ela que a legislação administrativa, que rege a conduta dos servidores municipais, não funcionava assim, tem um trâmite. Mas ela não entendia, ela estava tão focada nesse desejo de ver o professor punido, que tinha dificuldade de compreender.

A dificuldade de Leila, sua incompreensão do jogo de linguagem burocrático, não parece repousar em obstáculos cognitivos ou nalguma espécie de sanha punitivista⁴⁰², mas numa vontade resoluto de não restaurar as relações antes da reparação do agravo, gesto que não ocorreria. Alessandra e a equipe da DRE encontrou fundamentos para as ações do professor nos documentos oficiais, sustentando que “ele não chegou a ferir a legislação”⁴⁰³. A supervisora lembra que ele estava devidamente constituído para a função: fora aprovado com um projeto voltado para o eixo dos direitos humanos; havia optado por trabalhar com outras linguagens para sensibilizar os alunos e ampliar seu letramento. A supervisão apenas encaminhou à coordenação pedagógica da escola a orientação de alertar e acompanhar o professor sobre a classificação indicativa dos recursos audiovisuais utilizados. Insatisfeitos com a mediação, Leila e Lucas pressionaram a DRE pela abertura de um processo administrativo e acionaram o Ministério Público. Os processos terminaram arquivados, gerando forte decepção no casal, sobretudo quando a parceria do projeto social com a escola não foi renovada no PPP do ano seguinte.

A gente estava resolvendo lá nosso problema com o professor, não tinha nada a ver com o projeto, foi triste. Realmente tinha uma panelinha... Os funcionários públicos infelizmente, óbvio que toda generalização é burra⁴⁰⁴, mas serve pra mostrar a desproporção do negócio, eles em geral agem como se estivessem fazendo um favor pra gente. Se não fossem eles, se não é o professor, coitadas dessas crianças. [...] Numa escola privada, se você não tá se atualizando, correndo atrás, você perde, que o mercado é isso aí, a concorrência é grande. Então, na escola pública, qualquer coisa, eles são muito muito emocionais.

Note o leitor como a fronteira do ethos emocional, nesse ponto, se estendeu: vai dos jovens despreparados para o mercado, passando pelo corporativismo dos professores e alcançando o patrimonialismo de funcionários públicos.

A partir do desfecho desse conflito, a influência do casal na comunidade passaria a alimentar o alinhamento de famílias conservadoras que se esboçava pelo menos desde que

⁴⁰² Alessandra, entusiasta da metodologia de mediação de conflitos, pontua várias vezes seu incômodo com “expectativa generalizada de punição”, que lhe parece fadada ao fracasso. Cada DRE possui uma comissão de mediação de conflitos e, supostamente, cada unidade escolar também, embora frequentemente algumas constem apenas no papel. Schilling (2021) tem estudado as dificuldades de se implementar essas práticas. Para as dificuldades conceituais e práticas de legitimação da justiça restaurativa como alternativa a modelos retributivos de justiça, cf. Tonche (2016).

⁴⁰³ Alessandra não esconde a dificuldade de fazer tal fundamentação: “achar uma interpretação que blindasse um pouco o professor foi a maior a saia justa em que nos encontramos”.

⁴⁰⁴ Lucas já havia contado que sua mãe e irmã são funcionárias públicas, trabalham como professora e num hospital respectivamente.

Lucas divulgou o vídeo-clipe usado pelo professor Jorge na lista de pais do whatsapp. Esse grupo em formação passa então a compartilhar informações sobre os professores de esquerda. Meses depois, quando outra família reclamou da postura de Jorge à coordenação, o professor ficou surpreso ao notar que informações do processo administrativo (supostamente sigiloso) de Leila e Lucas reapareceram e foram usadas contra ele⁴⁰⁵.

Leila continuou participando do conselho por mais dois anos, período em que a pandemia de COVID-19 e a instauração do ensino remoto reconfiguraram bastante a dinâmica escolar. A vigilância facilitada sobre os conteúdos didáticos, a demanda por aulas ao vivo, acusações contra a improdutividade docente e a ansiedade das famílias em relação à estagnação no aprendizado dos seus filhos foram fortes no Aluísio. Leila e Lucas engrossaram esses protestos. Se antes o casal tratava cada uma das suas demandas escolares pontualmente com a gestão, agora, suas reivindicações apontam para uma crise única, os detalhes e deslizes na rotina escolar são atacados como partes de um problema sistêmico⁴⁰⁶. Quando os entrevistei pela primeira vez, eles se encontravam justamente nesse contexto. A nova direção, que havia mudado mais uma vez, vinha mostrando pulso firme com os professores resistentes à adaptação acelerada para o ensino remoto; estes, por sua vez, alinhavam-se numa oposição organizada contra a diretora. Leila temia por ela, em quem via uma aliada que talvez não aguentasse a pressão⁴⁰⁷.

Ao longo do processo conflituoso com o professor Jorge, o casal foi construindo uma linha de atuação que mescla repertórios: a participação institucional, o discurso pedagógico, a linguagem dos direitos fundamentais e algo do repertório das novas direitas brasileiras. Nesse novo ciclo, os questionamentos *pedagógicos* do casal se acentuam, ganhando proeminência sobre os demais: os alvos da crítica são a didática, a metodologia, a coordenação, a supervisão. Lucas: “Eu ainda não estou formado em educação física, mas eu sei o que é um

⁴⁰⁵ Professor Jorge: “Ah, porque esse professor já tem histórico, já recebeu denúncias anteriores, né? Eles tem essa pulverização, uma rede de pais que tentam bater de frente...uma pequena rede conservadora e que envolve inclusive alguns alunos”.

⁴⁰⁶ Mesmo nesse momento, o casal continua compreendendo sua ação como uma defesa da escola. Leila: “A escola é insubstituível. Há professores ótimos, como a fulana, de biologia”

⁴⁰⁷ Foi o que ocorreu logo depois do retorno às aulas presenciais. A nova diretora tomou uma decisão inábil e autoritária: rompeu a parceria que o Aluísio tinha há 12 anos com o Instituto Cervantes. Cursos de dança flamenca e espanhol foram cancelados, causando enorme insatisfação entre as famílias que eram beneficiadas. Elas se juntaram aos professores, cujas denúncias já chegavam à DRE. Ao fim do ano, ela pediu transferência e mais uma vez o Aluísio precisaria recomeçar um projeto pedagógico.

planejamento”. Tendo frequentado licenciaturas recentemente, mais do que pais presentes, eles são pais pedagogizados. Por outro lado, o uso da linguagem pedagógica é um indício também do aprendizado da luta política do casal, que mobiliza o discurso dominante na cultura escolar para legitimar seus interesses.

Lucas sustenta que o chamado ensino remoto praticado durante a pandemia foi “uma grande cascata”. Seu filho não tinha aulas online, como nas escolas privadas ou na escola estadual onde sua irmã trabalha: ele recebia apenas textos e links de vídeos, em quantidade muito inferior à sua expectativa. “Se juntar tudo o que produziram em um ano, não dá uma semana de conteúdo pro Marcos”. Os professores argumentavam que não dariam vídeo-aulas porque isso excluiria alunos que não possuem computador ou banda larga, enquanto Lucas contraargumentava que eles não tinham feito um levantamento pra saber qual era o percentual de acesso da comunidade, que, na opinião dele, era bem maior do que supunham. Leila reclamava da reciclagem de conteúdos em contextos diferentes: “Eles davam pro meu filho que tava no nono o mesmo que davam pro meu neto que tava no sexto”. A lista de reclamações é longa: o abandono dos estudantes - uma professora levou três meses para responder uma pergunta sobre lição de casa⁴⁰⁸; os professores da sala de leitura que continuavam só trabalhando com vídeos⁴⁰⁹; a professora que, depois de um ano de ensino remoto, no primeiro dia de aula presencial, diz ao Marcos que não daria aula porque a secretaria não enviara diretrizes; a coordenadora que, em vez de fiscalizar os professores, vive a defendê-los; a escola trabalhando com um PPP desatualizado. Todas essas críticas foram feitas nos conselhos de escola ou em reuniões com a gestão solicitadas pelo casal. Nesse conjunto, a questão ideológica não aparece como causa do problema, mas como sintoma - talvez o maior deles.

Leila: A professora ano passado dizendo que as crianças escolheram trabalhar matemática com o tema LGBT... Enquanto isso, o Marcos tá no nono ano, e no começo do ano ele tava revisando continha de mais e menos. Você entende a discrepância?

⁴⁰⁸ Lucas conta que a professora passou um filme sobre Hipatia de Alexandria e sua única tarefa em seguida era apenas dizer onde estava a matemática nas nossas vidas. Marcos respondeu “está em tudo”. Depois ele deveria fazer um pentagrama, mas sem nenhuma instrução, não conseguiu fazer nem com a ajuda dos pais, nem com a do tipo contador. Marcos não teve retorno das perguntas enviadas pelo Google Education. Dois 2 meses depois, com a reclamação dos pais à coordenação, obteve uma resposta: um vídeo do youtube.

⁴⁰⁹ Lucas: “Eu perguntei ‘Qual livro você trabalhou esse ano?’, essa é uma pergunta simples, não é ofensiva, não tá... Nossa! Todos os professores se juntaram pra defender a professora”. O professor Jorge abandonou a sala de leitura a partir daquele ano.

Lucas: “Eu não acredito que os professores consigam doutrinar, nem ensinar a matéria eles conseguem...Nessa idade do Marcos e do jeito que está, então? Pode ser que se fosse mais disciplinadinho, eles conseguissem, mas do jeito que tá, eu não acredito; só que todo esse peso, essa loucura de desistir da matéria pra ficar nessas tretas, o professor acaba falando besteira”

Lucas, que descobriu as bandeiras do ESP em meio aos embates com Jorge, entre melancólico e irônico, confessa sua descrença na doutrinação. Para ele, os obstáculos que impedem uma educação pública de qualidade são os mesmos que inviabilizam uma escola realmente doutrinadora: ausência de disciplina, autoridade, organização e planejamento.

3.2.3 O sacrifício freireano da Mesopotâmia

Foi Yolanda quem, mais uma vez, me ajudou: graças a ela cheguei ao professor Jorge, com quem ela mantinha boas relações desde sua passagem pela escola. Nós fizemos uma entrevista por vídeo e trocamos mensagens por whatsapp durante as semanas seguintes. Jorge dirigia-se a mim como alguém que entende pelo que ele passara, um professor como ele. Essa potencial afinidade foi reforçada quando lhe contei que cresci e estudei na região da escola. Ele me interpelava como “mano”. Em compensação, contra essa aproximação pessoal rápida, pesava a conversa recente que tivera com Leila e Lucas, cuja história realmente me sensibilizara. Para complicar mais as coisas, grande cautela era necessária para administrar os efeitos da minha interferência sobre um conflito que permanecia vivo na escola.

Eu e Jorge conversamos no começo de 2021, mais de dois anos depois do clímax do ciclo. Ele é um homem branco, de 35 anos. Suas posições políticas são exibidas nas suas camisetas estampadas e no seu corpo tatuado, ele é vegano e antifascista. Não possui religião e sua renda familiar é de 3 salários mínimos mensais per capita. No ano seguinte, ele completaria dez anos na escola. Além das aulas de história, ao longo desse período, trabalhou nas salas de leitura e de informática, promoveu projetos de música, rádio e jogos de tabuleiro, ocupando múltiplas funções que lhe permitiram atender quase todos os públicos da escola, do terceiro ao nono ano. Muitos dos adolescentes de 15 anos que hoje deixam a escola, eram crianças de 7 ou 8 anos quando o conheceram. Seus projetos musicais são um grande sucesso. Começaram em 2014 com um projeto de percussão de forma improvisada: ele pleiteara verbas do Programa Mais Educação Federal, mas como elas tardavam, emprestou instrumentos da bateria do grêmio da universidade em que se formou. Ao longo de 7 anos, os alunos tiveram oficinas de bateria e rodas de samba, tocavam em festas da escola e foram algumas vezes

convidados para apresentações externas. O projeto ampliou-se e acolheu os seus parentes, inclusive a própria Leila, que chegou a estagiar com Jorge quando ainda cursava licenciatura e a tocar na festa de fim de ano da escola. A popularidade do professor Jorge é reconhecida, de certo modo, até mesmo por Lucas: “é uma pessoa muito liberal, fala na gíria, toca tambor, então ele tem uma galerinha que curte isso, né?”

A “galerinha” é, para o professor Jorge, a fração mais representativa da comunidade, cujo reconhecimento distante ele saúda com uma pitada crítica:

Não é exatamente a comunidade mais participativa do mundo, né, não tá ali em peso num conselho de escola, no cotidiano, mas existe uma relação de apreço ali e de respeito pelo trabalho da escola que acho que é muito importante.

Apesar disso, Jorge não esconde as dificuldades do trabalho, que são muitas. Entramos nelas insensivelmente conversando sobre as suas inspirações na docência.

Acho que a mais forte é Paulo Freire mesmo, por entender esse processo da troca, do diálogo constante e da construção do conhecimento com a molecada como algo nada linear, é uma referência do que eu busco, mas ao mesmo tempo sei que ainda tô muito longe, sabe? Em termos de criar situações de aprendizado que eu consiga mensurar melhor, sabe? Eu acho que na minha prática eu precisava dar uma equalizada no aspecto do debate e do diálogo e do tanto que se consegue avaliar o processo de aprendizagem. Eu acho que eu me perdi bastante nesse balanço, mano, acho que pelo choque do dia a dia, sabe?

Evoca Freire para justificar uma interação horizontal e não autoritária com o aluno, entendido como portador de saberes e sujeito da construção de conhecimentos. Reconhece que algo importante vem se perdendo nesse processo dialógico: quanto eles aprenderam? O balanço negativo entre muito diálogo e pouco aprendizado fomenta uma dúvida inquietante para a prática de qualquer docente. Jorge menciona algo extraviado na sua trajetória e que tem feito falta - efeito do “choque”. Sob seu impacto, Freire se torna presença inspiradora e ao mesmo tempo acusadora, lembrete da “equalizada” ausente.

Jorge: Quantas vezes eu abri mão do planejamento, da semana ou do dia, por questões que apareceram ali na hora? É recorrente, não consigo continuar falando de Mesopotâmia enquanto o moleque chama o outro de veado. Né? Pô, mano, nesses dez anos, não passei uma semana sem testemunhar discriminação. A coisa te brota na cara, você não escolhe, você pode ignorar, mas a parada tá acontecendo... e aí, dar espaço pra aquilo ser discutido, pra mim virou imperativo. Assim, eu poderia só dar uma acalmada nesse conflito e seguir adiante o conteúdo. Ou então dar o espaço para dialogar sobre isso, e aí, putz, é difícil de escolher a Mesopotâmia, tá ligado? [...] Adoraria ter mais tempo pra estar lá com eles, sei lá, que a escola fosse integral... Mas, não sei, no fim das contas, a gente ainda tem um referencial de conteúdos a serem trabalhados, que aí nunca dá certo, nunca vai dar certo caber aquele monte de coisas dentro do cotidiano mesmo. Acho que é isso, quando a realidade, mano, pipoca na tua cara... é uma escolha.

O choque aqui é “*a realidade... [ela] pipoca na tua cara*”. O sacrifício da Mesopotâmia se torna um “imperativo ético” quando irrompe no cotidiano a discriminação. A linearidade do

planejamento encontra a violência imprevista e cede às curvas improvisadas do diálogo. Isso faz Jorge hesitar entre duas atitudes: por um lado, a esperança em reformas educativas (ampliação da jornada ou escola integral) e na (auto)formação contínua (*a equalização*); por outro, o ceticismo resignado à parcela da experiência escolar irredutível à reprodução institucional do currículo, extrapolando o reformismo e o próprio freireanismo.

Jorge, assim como boa parte dos freireanos da rede, não se sente à vontade com o figurino disciplinador, mas sofre os dissabores impostos pelas *contracondutas juvenis*.

Putz, eu tive vários momentos assim. Um dos piores momentos, em termos de capacidade de dialogar com os alunos foi exatamente no período que eu passei em sala de leitura e de informática. Chegou a um ponto insuportável... tanto que foi minha motivação pra voltar às aulas de História. É que eu só tinha uma aula 45 minutos por semana com cada sala. Insano! Se calhava de eu faltar ou do aluno faltar ou algum imprevisto na escola, era fácil eu passar duas, três semanas sem encontrá-los. Dificulta a continuidade do conteúdo e do diálogo. E o vínculo pessoal também, os combinados, a convivência com 30 alunos por sala, com 16 aulas passando freneticamente ao longo das semanas. [...] A vivência ficou muito distante, e aí os problemas da indisciplina entram, os conflitos mais tensos de moleque xingar, não querer te ouvir, de ter que intervir em conflitos entre eles... talvez tenha sido um dos piores momentos. Eu sempre tava implorando: "Gente, pelo amor de Deus, a gente só tem 45 minutos na semana, velho!", uma luta por qualquer minuto pra falar alguma coisa, qualquer minuto de escuta... Era complicado de levantar todo dia e ir pra escola, sabendo que naquela sala ia ter aqueles problemas, com aqueles moleques que... Que vinham daquela forma agressiva. E aí eu me colocava de uma forma... agressiva também, quer seja pelo tom de voz, quer seja pelo olhar, pelo tipo de postura, com certeza, isso é um conflito bem ruim....Por isso foi um alívio voltar para a história.

A trajetória de Jorge é marcada pelo sucesso, reconhecimento e integração à comunidade nos projetos de música, mas também por experiências de frustração, humilhação e agressividade na sala de leitura. Essa rotina, compartilhada pelos colegas⁴¹⁰, afeta a assiduidade e a saúde de Jorge⁴¹¹. A pedagogia freireana, avessa ao autoritarismo que silencia e exclui as classes populares dos bancos escolares, enfrenta um silenciamento de outra natureza. Os jovens não possuem interesse em escutar o professor freireano, tampouco em serem escutados por ele. A imposição autoritária do professor não é uma opção disponível; ele "*implora*" para ser escutado e por vezes reage exaltado. Jorge, testemunhando as violências enraizadas na escola, irá combatê-las e eventualmente reproduzi-las.

⁴¹⁰ Ao fim do ciclo conflituoso, fazendo um balanço dos últimos anos na escola, Jorge e alguns colegas concluem que os esforços disciplinadores vinham lamentavelmente ocupando mais espaço do que a renovação dos projetos pedagógicos.

⁴¹¹ O professor precisou de um afastamento para cuidar da saúde ao fim do processo instaurado por Leila e Lucas. Não foi a primeira vez.

O leitor repare que é justamente neste delicado espaço da sala de leitura que os conflitos com a família de Leila eclodiram.

Jorge: Ela [Leila] acha que eu posso ser punido por tratar de questão da violência e da orientação sexual em sala de aula, o que é um absurdo. Talvez na cabeça dela tenha sido algo tão violento quanto o que ela alegou

O conflito entre o educador e a família corrói o sentido compartilhado da responsabilidade educativa, que se manifesta na ausência de critérios comuns sobre o excesso, o trágico e a violência.

A dificuldade de estabelecer tais parâmetros parece acentuada pelo contexto político-pedagógico da unidade escolar, marcado já há alguns anos por gestões instáveis e alta rotatividade de diretores e professores, problema destacado por todos os entrevistados. Quando a coesão da equipe se perde e os seus projetos carecem de continuidade, as práticas docentes são vinculadas por cada vez menos a critérios comuns. Segundo a supervisora Alessandra, durante a mediação do conflito, vários colegas de Jorge hesitaram em apoiar sua atitude, fazendo ressalvas sobre os seus meios, sobre sua didática, seus materiais. Sinais de uma fragmentação que perdurou mesmo depois do ápice do conflito, como se vê no relato de Jorge sobre um diálogo na sala dos professores, ouvido logo que voltou de seu afastamento:

O professor novo perguntou pra coordenadora: 'Ah, tem aulas sobre educação sexual aqui?'. E ela falou: "Iiiih, olha a ideia! No PPP não tem, mas, se você quiser, faz você, mas não transforma em projeto da escola, porque daí vai dar ruim, né? Porque daí vai ter que passar por conselho, vai ter que passar pela coordenação. Então, se você quer discutir alguma parada com os alunos, puxa essa discussão na sala, né, mas sem alardear para os quatro cantos que você tá discutindo esse tema assim.

A falta de coesão pedagógica convive com a dispersão tática, por meio da qual os conteúdos polêmicos são transmitidos por alguns indivíduos que se arriscam, enquanto a vulnerabilidade institucional é blindada. As adaptações e formações de compromisso do currículo vão equilibrando medo e audácia, segundo as proporções de convicção e tato de cada professor⁴¹². Jorge conta que uma colega, temendo a possível repercussão negativa do seu *power point* com imagens de campos de concentração nazistas, censurou a si própria:

Mas ao mesmo tempo em vez de ela simplesmente apagar aquele slide da apresentação, ela deixou em branco, e aí na hora que passava, ela falava: "isso aqui tá em branco porque tem mãe e tem pai que não deixa, acha que vocês não podem entrar em contato com essas coisas. Então, por exemplo, aqui teríamos fotos de corpos mortos.

⁴¹² Quando analisava o caso da EMEI Gilberto Freyre, apontei que a recusa do secretário em defender publicamente o currículo escolar gerava um currículo sorratamente oficial (ou oficial subreptício). Algo dessa natureza ocorre aqui.

A sala de aula se tornou um terreno minado em que a prudência é uma virtude que facilmente se converte no seu contrário.

Jorge: Esse cara⁴¹³ tem uma filha no sexto ano, ela é muito curiosa, participa muito da aula. Só que teve um dia que eu saquei alguma coisa estranha ali, ela fez uma pergunta - "Professor, o que que vai acontecer em Brasília? Os caminhoneiros vão pra lá apoiar o Bolsonaro?" ... Ela tava com o celular na mão, devia tá gravando! Era uma isca, pegadinha! Aluno trapacear pra colar na prova é uma coisa, agora, produzir prova contra você é outro rolê. Uma coisa da cabeça desequilibrada do pai que acha que tem que usar de todos os meios para derrubar um professor, nem que pra isso tenha que colocar a filha pra fazer esse tipo de serviço. Acho uma violência!

Enquanto não se saiba a posição política do pai de determinado aluno, todo cuidado é pouco: o aluno ideal de ontem, curioso e interrogador, pode se revelar o aluno-problema de hoje, espião nas trocas antagonísticas entre família e escola, pronto para empreender nas redes sociais às custas da imagem do professor.

A fragmentação pedagógica tende a aumentar o peso da deliberação e responsabilidade pessoais dos professores, experiência que é vivida por muitos como desamparo. Nesse cenário, enquanto uns tentam reafirmar sua autoridade pedagógica, outros dela abdicam como quem se livra de um fardo. O vídeo exibido por Jorge no primeiro semestre de 2018, o mesmo que desencadeou o debate sobre violência policial com Lucas e Leila, era um episódio do programa Greg News⁴¹⁴, chamado Direitos Humanos, inspirado pela morte de Marielle Franco. A vereadora da câmara do Rio de Janeiro, acabava de ser assassinada junto ao seu motorista, Anderson Gomes. Oriunda da favela da Maré, ela era a única mulher preta da câmara municipal, além de assumidamente bissexual. Formada em sociologia, seu mestrado em administração pública é uma análise crítica da implementação das Unidades de Pacificação Policial nos morros cariocas. Militante dos direitos humanos, destacava-se na câmara por suas denúncias contra a violência policial, ao mesmo tempo em que atuava no amparo de familiares de policiais mortos em serviço. O episódio exibido lembra que Bolsonaro, questionado sobre seu assassinato, respondeu que não declararia o que pensava para não causar polêmica. O futuro presidente não condenou nem lamentou uma

⁴¹³ Outro pai que, durante a pandemia, reclamou do Professor Jorge à coordenadoria por ter exibido o filme A Guerra do Fogo, ignorando a classificação etária indicada para o filme.

⁴¹⁴ O programa é um misto de jornalismo político e humor. Sua linha política é de esquerda. O apresentador costumeiramente apoia muitas candidaturas do PSOL e fez campanha contra Bolsonaro e o bolsonarismo nos últimos pleitos eleitorais.

execução a tiros⁴¹⁵. Seu silêncio, por si já bastante eloquente, ecoou meses depois nos gestos acintosos de seus aliados: os futuros deputados Daniel Silveira e Rodrigo Amorim, ao lado do futuro governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, com camisetas da campanha bolsonarista, diante de uma multidão em polvorosa, quebraram uma placa em homenagem à vereadora socialista. Marielle Franco e Jair Bolsonaro são dois símbolos antagônicos no sentido forte da palavra, inspiram utopias e formas de vida incompatíveis. Uma dessas diferenças fundamentais reside na relação entre direitos humanos e segurança pública⁴¹⁶. O discurso que vê os direitos humanos como um obstáculo para a segurança pública e os seus defensores como cúmplices de bandidos circula na sociedade brasileira desde os fins da ditadura militar sem perder vigor⁴¹⁷. Os atores sociais a ele identificados puderam encontrar na candidatura de Bolsonaro uma plataforma comum. Um professor responsável por um curso de direitos humanos, preocupado em evitar polêmicas, talvez preferisse silenciar sobre esses fatos. Sua discreta moderação representaria a crise do pacto educativo democrático de maneira tão ou mais aguda quanto os excessos de Jorge. A priori, a autocensura docente que elimina conteúdos curriculares considerados controversos subverte o pacto educativo mais claramente que a defesa da autonomia pedagógica em contextos adversos.

Um professor muito polido e diplomático (certamente não foi o caso de Jorge), mesmo que omitisse alguns nomes de políticos, caso assumisse seu compromisso com a integralidade dos direitos humanos, precisaria enunciar uma posição, no limite, incompatível com a gramática moral bolsonarista. Conflitos como os ensejados pela performance de Jorge não nascem apenas da falta de tato, mas da ausência de critérios compartilhados sobre o que é o respeito mínimo devido a todos os indivíduos, isto é, o conteúdo da dignidade humana. Sem dúvida, o regime de urgência política que invadiu as salas de aulas - assim como as delegacias, Igrejas, judiciário etc. - sacrificou mais do que uma Mesopotâmia. Por outro lado, a autocensura docente, por medo ou prudência, naturaliza como parâmetro razoável as

⁴¹⁵ A performance pública do Mito, na interpretação dos seus seguidores, sempre é orientada pela autenticidade como valor, que o diferencia da hipocrisia dos pretensamente civilizados. Mesmo quando são admitidas ressalvas às suas declarações ofensivas, quando a correlação de forças sugere um recuo, apela-se à irreverência. O mito estava brincando. Ou seja, ele é, mais uma vez, autêntico.

⁴¹⁶ Muitos atos do governo Bolsonaro poderiam ser escolhidos para ilustrar essa incompatibilidade, mas dentre os principais o pacote anticrime do ministério da justiça de Sérgio Moro, acentuando o excludente de ilicitude, merece uma menção honrosa. Tendo em vista os altos índices de letalidade da polícia brasileira, acompanhados de baixos índices de resolução de crimes de homicídio, não é possível classificar tal medida senão como populismo penal.

⁴¹⁷ Cf. Caldeira (1991).

demandas de uma direita radicalizada - a *polarização assimétrica* dos consensos políticos converteu o “velho doido” em uma referência central no debate público⁴¹⁸.

Dito isso, cabe uma ponderação. O fato de o bolsonarismo ter desnaturalizado tão amplamente os consensos sobre os direitos humanos não significa que eles antes reinassem livres de interpretação (como talvez fosse pressuposto pelo edital do ENEM), o que seria incompatível com a perspectiva dos consensos conflituosos adotada nesta tese. Por falta de dados, é impossível caracterizar com exatidão a linha adotada pelo professor Jorge, mas há uma pista entre suas referências que nos permite especular um pouco.

Jorge: O professor Fulano pra mim é outro cara foda, eu até fiz a matéria dele mais de uma vez, pra tentar digerir melhor. Então, pensando o que é a educação com a Hannah Arendt, antes de pisar na sala de aula mesmo, uma referência de apresentar o mundo, de pensar o papel da escola como esse campo que tira a criança da bolha familiar, particular, e coloca em convivência com o diferente, com o outro, né?

A influência de Hannah Arendt chama a atenção quando assumida por um professor freireano, pois enquanto para Paulo Freire toda educação é política, para aquela, a política começa apenas quando a educação termina. Ecletismo? Talvez, pouco importa. Ou melhor, importa na medida em que a sala de aula é entendida como tribunal de última instância em que a relevância das teorias da formação inicial são julgadas⁴¹⁹. É ali, nos primeiros anos de prática, que o jovem professor atravessa sua *fase de sobrevivência*, devendo provar a si mesmo que é capaz de ensinar. Longe das instituições oficiais de controle do discurso acadêmico, as suas referências iniciais descobrem rearticulações profanas, graças às quais ele (e, talvez, seus teóricos) sobrevive simbolicamente às pressões estruturais do mundo escolar. Jorge é mais Freire do que Arendt quando incorpora o mundo da política à aula sem hesitar entre a Mesopotâmia e a luta contra as opressões da realidade que *pipoca na cara*. Porém, é mais Arendt que Freire quando vê a família sob o reino da particularidade contraposto à pluralidade da vida pública, entre as quais a escola ergue-se como intermediário, responsável por iniciar os novos a um legado comum⁴²⁰. Creio que a particularidade do amálgama de Jorge se manifesta quando ele pretende, em nome do mundo público, reagir ao efeito conjugado de duas bolhas: a da família e a do autoritarismo. “Não é que tenha tantos fascistas no Brasil hoje,

⁴¹⁸ Lembremos de Leila: “Eu sei que ele é um velho doido, fala muita coisa que não deve, eu sei, mas dentre todos que estavam lá, era o único que eu esperava alguma mudança”. Trata-se de um topos discursivo comum no bolsonarista moderado: para minimizar o radicalismo político de Bolsonaro, afirma-se que ele fala coisas da boca pra fora, sem pensar, ou expressões figuradas. No entanto, é improvável que Bolsonaro se tornasse um símbolo de esperança tão atraente se suas performances transgressivas não simbolizassem um anseio de mudança.

⁴¹⁹ A este respeito, cf. Tardif e Raymond (2000).

⁴²⁰ Cf. A crise da Educação. In: Arendt (1992).

é que tem muita gente dentro de uma bolha de informação, condicionada a enxergar na escola os alvos dessa militância agressiva.”. Na sua ressalva, Jorge não inclui a família de Leila, para ele, “uma família de extrema direita”. Em todo caso, sejam fascistas ou estejam conjunturalmente condicionados a agir como tais, sua tarefa seria estourar a bolha e preservar o legado contestado. Sua postura preventiva, casada à reivindicação de autoridade pedagógica, talvez subestime a pluralidade interna aos arranjos familiares, de parentesco e suas solidariedades⁴²¹, reforçando involuntariamente a representação homogeneizadora das famílias feita pelo conservadorismo político.

Mesmo que a escalada do conflito não houvesse ocorrido, o sacrifício semanal da Mesopotâmia continuaria sendo, do ponto de vista de Leila e Lucas, um emblema da desordem a ser superada: uma educação excessivamente politizada que, visando oprimidos, acaba enfraquecendo normas necessárias para a ordem escolar. A pedagogia do oprimido molda o *ethos emocionado*, característico do jovem vitimista, do professor militante e do funcionário público. Enquanto Lucas carrega galões de água nas costas para fazer seu projeto comunitário acontecer, o funcionário público cruza os braços porque o estado não lhe dá condições ideais. Incentiva a revolta contra as instituições da ordem, que coloca em risco a existência do jovem de periferia; e o torna inapto ao mundo do trabalho. Por fim, o discurso contra a opressão é desvalorizado porque alimenta o ressentimento contra ricos e brancos, além de dignificar as escolhas dos jovens em conflito com a lei. O projeto educativo da família e o projeto social para a comunidade podem ser interpretados como reação a essa pedagogia. Seu discurso não é o da luta política pela universalização da cidadania, mas a batalha das famílias para superar ou se adaptar à privação de direitos e competir por bens escassos. A participação dos batalhadores se destaca entre relapsos, emocionados e criminosos, promove a formação de um *ethos* orientado para um mundo de papéis claros, concorrência, ordem e autoridade. Nas margens do estado, os batalhadores forjam uma utopia pedagógica e securitária.

⁴²¹ Um conservadorismo moderado ressalta da entrevista de Leila e Lucas: a rejeição do abuso policial, o protesto contra a segregação urbana e a convicção participativa (graças à qual o professor Jorge em nenhum momento foi exposto nas redes sociais). Observei também que na rede de apoiadores do seu projeto social há grande diversidade: uma mulher lésbica autodeclarada, dois candomblecistas e até um velho professor anarcocomunista de quem fui aluno no ensino médio. Nada disso surpreende, se lembrarmos que Leila continuou petista muitos anos depois que Lucas desistiu de votar no partido, sem que isso abalasse a relação do casal.

Quando conversei com Leila e Lucas pela última vez, no início de 2023, eles atravessavam um período de mudanças. Logo que concluiu o ensino fundamental, seu filho, Marcos, pleiteou uma vaga numa escola técnica estadual, mas não conseguiu ser aprovado no processo seletivo. Lucas responsabiliza os professores do Alúcio que se recusaram a dar aulas durante a pandemia pelo insucesso do seu filho. O casal então o matriculou no 1o ano do ensino médio de uma escola estadual em um bairro mais equipado do distrito, onde ele não tardou em descobrir a realidade da escola de tempo integral do Estado. Não havia professores e atividades suficientes para cobrir o período integral, de modo que os estudantes ficavam grande parte do tempo livres no pátio, onde o uso de maconha e as brigas entre eles eram frequentes. Mais uma vez, a família se inquietava com os efeitos da desorganização da escola sobre a vulnerabilidade social contra a qual desejava proteger seu filho. A família tentou então uma bolsa de estudos num colégio particular da região, conseguindo um desconto de 50%. Depois de 6 meses na escola estadual, a transferência de Marcos para a rede privada tornou-se possível graças ao pequeno estúdio de musculação que Leila abriu na região, abrindo a perspectiva de aumento da renda da familiar. Paralelamente, Lucas, que havia se tornado síndico do prédio onde viviam desde que a favela fora urbanizada, tentava disciplinar os seus espaços comuns. Mais uma vez, ele precisou negociar com o mundo do crime algumas condições para o exercício do seu papel. Entretanto, ele se recusava a admitir que as biqueiras⁴²² fizessem negócios dentro do condomínio, intransigência que trouxe tensão para o dia a dia da família. Quando os adolescentes vendendo drogas por ali eram descobertos e repreendidos por ele, Marcos se tornava imediatamente o primeiro suspeito de tê-los delatado e, por isso, virava alvo de intimidações frequentemente. Contando com poucos apoios entre os vizinhos - “são coniventes, muita gente gosta dessa relação, dizer que tem contato no crime” -, a resistência de Lucas lhe rendeu ameaças cada vez mais violentas, chegando ao ponto em que a família não teve opção a não ser mudar rapidamente para uma vila próxima onde hoje vivem de aluguel. O apartamento, conquistado a duras penas, permanece fechado. “Dizem que favela é comunidade, aqui não tem nada de comunidade, eu não vejo assim”, lamenta um desanimado Lucas, depois do último refluxo dos projetos da família na vida associativa da comunidade. Depois de um certo período de disputas e acomodações com as forças do estado, do mercado e do crime, o casal viu a influência do seu projeto de ordem para a comunidade recuar gradativamente no território: perda da influência na gestão escolar, depois fim do projeto social e, por último, derrota dos planos de organização do condomínio - com a

⁴²² Pontos de venda de drogas.

mudança de bairro, o projeto refluí para o interior do novo lar. O direito à moradia, o direito à educação de qualidade e o direito à segurança pública: todos por um fio.

Alessandra em nenhum momento escondeu seu desconforto com esta mediação impossível, a saia justa entre o vanguardismo dos professores e o punitivismo dos pais, do seu ponto de vista, duas intransigências. No próximo capítulo, veremos estes elementos em nova composição. Uma escola em que o freireanismo é uma força pedagógica coesa, francamente antipunitivista, politicamente desafiada dentro e fora da escola.

CAPÍTULO 4

Transgressões e devoções escolares

A EMEF Lísias Duarte

Educadores:

Miguel (contato Intermediário)

Débora (diretora)

Fernando (assistente de direção)

Ceumar (supervisora)

Raul (professor e depois assistente de direção)

Tereza (coordenadora pedagógica)

Milca (coordenadora pedagógica e depois Assistente de direção).

Pais e mães de alunos

Elena

Adriel

Carina

Bernardo

4.1 A chegada de um coletivo outsider: “Vimos para ficar”

Vários entrevistados me falaram da EMEF Lísias Duarte quando, ainda em 2019, eu comecei a explorar o campo. Cheguei à sua diretora por meio de um amigo que a conhecera quando trabalhavam ambos em cargos de formação de professores durante a gestão Haddad. Débora era seu nome. Sua liderança me impressionou tanto quanto as relações horizontais ao seu redor. Por dois anos, mantive contato com ela e seus colegas: seis educadores ao todo. Em nenhuma outra escola encontrei tamanha afinidade discursiva: nota-se facilmente a *paixão pedagógica coletiva* entre eles e eu - o leitor merece estar avisado - cheguei a me contagiar⁴²³. Fernando, assistente de direção (AD), lembra que, “no começo, quando chegamos, às vezes, falavam com a gente como se não tivéssemos individualidade”. Uma das primeiras convergências que notei entre eles foi a ênfase na construção pedagógica como processo de consolidação gradual, um “projeto vem ganhando um desenho” (Ceumar), cujos embates são

⁴²³ Diversos afetos me vincularam à escola ao longo desses anos, o medo inclusive. Ainda realizava as primeiras entrevistas quando o facebook da escola foi alvo de um ataque cibernético. No lugar em que uma das coordenadoras postou uma foto sobre o cineclube, quem acessava a página da escola via apenas uma foto pornográfica. Imediatamente imaginei meu celular atingido por hackers e minha pesquisa indo por água abaixo.

vistos como “partes de um processo” (Débora), de uma “caminhada” (Tereza), o que desperta a compreensão de que as “transformações são lentas” (Fernando), “difíceis pra caralho” (Raul), precisam de “paciência” (Tereza). Eles empregam essas expressões quando tratam de avaliar o projeto, o sentido dos seus avanços e recuos; as dificuldades e resistências previstas ou não. Todos parecem se direcionar esperançosamente para um futuro em que a gestão estará consolidada e a comunidade transformada.

Débora: Quando a pessoa quer ver os resultados muito rapidamente, ela faz outras opções, eu tô pelo caminho mais lento, em doses homeopáticas, porque pra mim os fins não justificam os meios, nunca, entendeu? Não tem como ser mais ou menos democrático, ou você é ou não é. Se eu tiver que agir de uma forma contrária aos meus princípios pra alcançar alguma coisa, eu prefiro não alcançar"

Quando cheguei aos educadores do Lísias, vários ciclos de contestação já haviam se consumado, e outros ainda estavam por vir. Na nossa primeira entrevista, Débora já se mostrava consciente e preparada para um horizonte que lhe aborrecia, mas não lhe intimidava. “Eu nasci para ser educadora” - o trabalho enunciado como vocação: “Eu nunca saí da escola”. Ela emendou os ofícios de estudante do ensino básico ao superior com os de inspetora, professora, coordenadora, formadora de professores e, por fim, diretora. Formada em história, fez seu mestrado na área de educação, onde pesquisou as questões raciais. Vê sua trajetória escolar bem sucedida como fruto do esforço de sua mãe solo que, a muito custo, manteve ela e suas três irmãs na escola. Brincar de escola com elas era um de seus passatempos preferidos, ali já fantasiava a vida da professora que se tornaria. Hoje, quando vive alguma situação difícil na escola, conta que consulta os escritos freireanos à procura de saídas - “Ele é meu guru” (risos). Débora personifica com bom humor o freireanismo como teologia laica; mas a sua *devoção* é, antes de tudo, à experiência escolar: “Eu tenho uma relação de quase sacralidade com a escola”. Débora não se encaixa no estereótipo tradicional da diretora. É uma mulher 40 anos⁴²⁴ de aparência jovem, tem cabelos vermelhos e arroxeados, veste-se com bastante informalidade, de modo que um visitante da escola talvez não reconheça de imediato a responsável pela direção, como, de fato, já aconteceu. É possível vê-la em fotos no facebook sentada no chão ao lado de seus estudantes. Desde à época em que era professora, afirma, nunca teve uma relação hierárquica com eles. E antes disso, como inspetora, já acreditava que seu dever como educadora progressista era defender em primeiro lugar o direito do estudante, o direito da criança.

O primeiro ano da gestão Débora no Lísias foi 2017, mas na verdade ela começou a dar seus primeiros passos bem antes. Em 2015, Débora e seu futuro auxiliar de direção,

⁴²⁴ Débora é branca, nascida em São Paulo, casada, possui dois filhos. Ganha 11 mil reais e não frequenta nenhuma instituição religiosa.

Fernando, trabalhavam como formadores de professores na DRE e já conversavam sobre assumirem a gestão de uma escola da região para viverem o que lhes parecia tão difícil de conseguir na rede, uma experiência autêntica de gestão escolar democrática⁴²⁵. No ano seguinte, Rebeca se junta à dupla para ser a segunda AD, e começam a estudar as condições sociais e o histórico do território e o perfil das escolas, ao mesmo tempo em que discutem os princípios e fins do futuro PPP, compondo os primeiros consensos do projeto. Débora não escolheu o Lísias sozinha, ele foi definido em acordo com o grupo, privilegiando critérios geográficos, rede de contatos, aliados possíveis e potencial de trabalho. A essa altura, já contavam com Ceumar, supervisora que se transferiria para a regional a fim de amparar o trabalho na escola a partir da DRE. O grupo estabeleceu que os convites que fariam para expandir a equipe a partir dali deveriam preservar o alinhamento progressista em torno dos direitos humanos, da questão étnico-racial, direito à infância e participação das famílias. Ainda em 2016, no fim do ano, o grupo visitou a escola para conhecer os coordenadores pedagógicos que ali continuariam, apresentando a eles seu projeto já consideravelmente avançado. Dentre todos os educadores freireanos estudados nessa pesquisa, os do Lísias se destacam por serem os mais preparados para os contratemplos políticos: organizam-se como coletivo que precede a escola; possuem variadas experiências de gestão e contatos na hierarquia administrativa; possuem grande coesão pedagógica.

O Lísias é uma escola relativamente nova. Situada na periferia da zona norte, está no território com os índices socio-econômicos mais baixos do corpus. É também aquela onde a população negra é mais numerosa. Fundada em 2001, foi uma das escolas de lata da cidade até o ano de 2005, quando enfim chega a alvenaria. Desde então, segundo Débora, todas as diretoras que lá chegaram tinham a intenção de se transferir na primeira oportunidade - “Nós fomos os primeiros que viemos pra ficar”. O objetivo do projeto é “transformar a realidade da comunidade escolar”. É o que se lê no PPP de 2018 e permanece no de 2022⁴²⁶. No seu discurso nota-se uma forte aspiração emancipatória: construído sobre a plataforma “ser e pertencer: a desconstrução das ideologias impostas”, defende um “currículo crítico” que faz da escola “um espaço de resistência”, contra o “sistema neoliberal mercantilista”, as “ideologias culturalmente colonizadoras” e o “elitismo”. Cita Freire e outros freireanos para

⁴²⁵ “Falta compreensão da gestão democrática e seus processos. Por exemplo, a transferência da responsabilidade coletiva: em vez de se organizar o grupo, se faz demanda pros gestores. Outra coisa que nos acusavam: a gestão dá ouvidos demais pros estudantes. Foi um dos primeiros ataques que sofremos.” (Fernando).

⁴²⁶ O PPP deste ano apresenta o balanço do planejamento feito para o triênio iniciado em 2020. Comparando-o com o do ano de 2018, vemos que as permanências predominam, por isso, concentro-me no primeiro no comentário deste parágrafo.

defender uma escola “mais organizadora da cultura do que lecionadora,[...] mais articuladora do que dirigente”, e respeitadora da “bagagem cultural do estudante e [...] sua vontade de ser mais”. O Lísias é entendido como “um marco referencial no processo de desnudamento e problematização de seu território” e, seu currículo, orientado pelo dever de “atender às necessidades e interesses de sua comunidade escolar”. Com esses fins, o documento apresenta um extenso estudo das características sociais, históricas e geográficas da região para balizar as propostas⁴²⁷. Dentre elas se destacam a valorização das assembleias estudantis, que ocorrem desde o primeiro ano do fundamental (“os conselhos mirins”); a grande importância conferida à educação antirracista⁴²⁸ e ao combate à hierarquia de gêneros. Chama a atenção a versatilidade pedagógica da organização dos tempos e espaços dos ciclos de aprendizagem (alfabetização, interdisciplinar e autoral) em torno dos conceitos-chave de “Território”, “Descobertas” e “Raízes”; a valorização das tutorias, um número considerável de disciplinas eletivas e atividades no contraturno, além das várias parcerias com grupos de pesquisa e redes de educadores⁴²⁹. Eu diria que convivem duas linhas de força no discurso do PPP: uma linha crítico-emancipatória; e uma linha de inovações pedagógicas. Se a primeira linha não tardou em atrair adversários políticos na comunidade; a segunda muitas vezes a compensou atraindo aliados entre as famílias.

Por meio das entrevistas, identifiquei que as mudanças propostas em relação à organização dos espaços, aos rituais punitivos e às questões de gênero e sexualidade desencadearam três grandes focos de resistência às iniciativas da gestão. Em todos eles, é possível encontrar um gesto de valorização da autonomia e reversão de hierarquias, bem resumido na fórmula da supervisora Ceumar⁴³⁰: "Educação é para ampliar limites e não para colocar limites".

⁴²⁷ Destacam-se a reconstituição histórica desde o processo de colonização portuguesa e o contato com os indígenas que ocupavam o território; a urbanização no século XX e a migração nordestina. Dentre as condições socioeconômicas, os educadores sublinham que 74,7% dos domicílios da região possui uma renda mensal de até dois salários mínimos.

⁴²⁸ As “Áfricas” estão no centro do currículo do 2o ao 5o ano; e voltam a ganhar destaque a partir do 8o.

⁴²⁹ Dentre eles, destaque-se a Rede Nacional de Escolas Democráticas, a Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (Conane), o Núcleo de Ação Institucional da USP e com o grupos da psicologia da PUC que acompanham a implementação das assembleias escolares.

⁴³⁰ Ceumar é formada em psicologia e durante seu mestrado estudou gestão democrática na área de Psicologia da Educação, época em que ingressou na secretaria municipal como supervisora. “tem supervisora que prefere vigiar e penalizar, eu prefiro estar lado a lado para o enfrentamento”. Até os 30 anos de idade, antes de realizar seus estudos universitários, foi bancária e se envolveu no movimento sindical, ao qual atribui sua formação política. A procura por uma educação emancipatória e uma decisão de atuar sempre na periferia, para ela são características importantes da sua visão política da educação.

Começamos pela reorganização dos espaços. No primeiro dia na escola, Fernando⁴³¹ lembra que eles retiraram da porta da direção uma placa que dizia “Permitida a entrada apenas de pessoas autorizadas”. Esta sala foi convertida em sala coletiva, compartilhada por diretora, assistentes e coordenadores. Mais que isso, por ali os alunos ganharam livre trânsito e acesso ao único computador disponível na sala. Pude testemunhar o costume em prática já consolidada quando fiz minha última entrevista com a coordenadora Tereza, em 2022. A sala da direção, que tradicionalmente coroa arquitetonicamente a hierarquia escolar, fora simplesmente abolida. Sua ausência significaria para alguns uma preocupante desordem, mas para a gestão era símbolo de um território democrático, com menos barreiras e seleções. No mesmo sentido, decidiram manter aberto o portão da escola para a rua, sinalizando um convite para a comunidade participar da escola ou simplesmente usar seus espaços. Com efeito, os skatistas do bairro, por exemplo, prontamente compreenderam a mensagem e foram acolhidos - embora vez por outra precisem ser advertidos sobre o uso de maconha e álcool no local. A gestão precisou batalhar muito para manter essa decisão tão significativa, alvo de reclamação de muitos pais, mais preocupados em reduzir a circulação da comunidade do que facilitá-la.

Segundo foco de resistência: as sanções escolares. “A gente acredita que *escola não é lugar de punição*⁴³², acredita na liberdade de todos e só intervém se houver violência. [...] Hoje a maior dificuldade enfrentada é desconstruir essa noção, essa necessidade de punir”. Débora resume uma proposta de gestão antipunitivista, ideia que inflamaria os adversários da gestão tanto quanto a desconstrução de gênero. Ela é adepta da mediação de conflitos e, segundo todos entrevistados, tem uma personalidade que parece incliná-la à prática⁴³³. Um episódio contado por ela própria reforça a imagem. Dois alunos jogavam ping-pong, de repente se desentenderam e acabaram aos murros. Levados à diretoria, conversaram com Débora por duas horas até finalmente apertarem as mãos e voltarem às suas salas. Ela se dirigiu às suas turmas e, por telefone, aos seus pais a fim de esclarecer a solução dada. Vários professores, entretanto, não consideraram isso uma solução e lhe cobraram com uma frase que

⁴³¹ O AD Fernando tem 33 anos, é branco, formado em história. Estudou a formação de professores no seu mestrado e por isso terá grande importância no trabalho de persuadir os colegas a encamparem as propostas desse projeto. Assumidamente gay, acredita que os atritos entre pais e entre professores causados nas relações de gênero e sexualidade é um sinal de que a escola tem avançado no questionamento de estruturas de poder importantes.

⁴³² Compare com o primeiro documento que a gestão Freire dirigiu aos educadores: “Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber[...]” (2019, p. 64-5).

⁴³³ Raul: “Ela é toda paz e amor. Se o moleque botar fogo no carro dela, antes de apagar o incêndio, ela vai até ele perguntar ‘já parou pra pensar por que você tá fazendo isso? Vamos conversar?’”

ela ouviria repetidas vezes nessa época: “Não vai tomar providência!?” Se ela tivesse dado uma bronca, uma advertência ou suspensão para cada, em cinco minutos teria encaminhado a questão, obtendo legitimação da sua autoridade pessoal diante dos pares, mas não teria legitimado o projeto pedagógico⁴³⁴. Foi nesses primeiros tempos da gestão que um dos professores postou no facebook um desabafo com efeitos de denúncia: a nova gestão estaria atacando os professores, minando sua autoridade para defender unilateralmente os estudantes, reclamação que já havia chegado à DRE⁴³⁵. Quando os conflitos opunham alunos contra professores, a mediação de conflitos era ainda mais rechaçada⁴³⁶. Débora e os educadores alinhados ao projeto afirmam em uníssono que a punição ao aluno não é capaz de transformá-lo ou demovê-lo da conduta em questão, mas apenas incentivá-lo à cautela necessária para não ser descoberto e punido. Por isso, Débora confia no seu método - “Não estou na educação para despachar problemas, mas para transformar pessoas” - embora saiba que ele toma tempo: a cultura escolar e suas tradições resistem, de modo organizado ou espontâneo. Esse coletivo freireano avançava contra a manutenção de rituais punitivos que desempenham um papel crucial na representação simbólica da ordem escolar como hierarquia.

O grupo ainda se preparava para escolher a escola, conta Fernando, quando descobriram que a maioria das famílias mais pobres do distrito era chefiada por mulheres. Imediatamente decidiram que o projeto pedagógico incidiria mais claramente sobre relações de gênero e sexualidades⁴³⁷ - e este é o nosso terceiro eixo de reversão de hierarquias, logo, terceiro foco de resistência. A coordenadora Tereza⁴³⁸ narra alguns dos impactos dessas

⁴³⁴ Débora conta que, noutra ocasião, um menino, querendo provocar sua amiga, aplicou-lhe uma rasteira. Ela tropeçou, machucou o joelho e rasgou a calça. Os pais de ambos foram chamados à direção e, conversando, chegaram ao consenso de que a família do responsável pagaria o remédio e a calça da aluna. Para sua mãe, no entanto, isso não bastava, ela queria uma suspensão; o outro pai concordava: “Se não, acho que ficou barato pro meu filho”. Débora diz que viu ali, mais uma vez, um princípio do projeto em questão, por isso decidiu não recuar: recusou a punição e viu esta mãe, uma importante apoiadora do projeto até então, afastar-se.

⁴³⁵ Fernando conta que um email com o mesmo conteúdo foi enviado à DRE e compartilhado com todas as escolas da regional.

⁴³⁶ Raul: “O Aluno manda o professor tomar no cu, ele se sente super ofendido, a gestão propõe uma conversa, mas pra esse professor não tem conversa”. Para estes professores, os critérios de justiça escolar da nova gestão implicam em abandono e humilhação, gerando uma quebra de confiança e medo de serem alvos não apenas de agressividade verbal.

⁴³⁷ As mulheres são responsáveis por 39,9% dos domicílios, enquanto os homens, por 60,1%. Porém, quando o recorte recai sobre os domicílios sem rendimento, elas se tornam maioria. São 6,8%, enquanto os homens, 3,4%.

⁴³⁸ Tereza é uma mulher preta nascida em Dourados, tem 50 anos, fez sua carreira como professora de matemática, mas nos últimos anos tem trabalhado como coordenadora pedagógica. Sua renda mensal é 11 mil reais. É uma das educadoras convidadas por Débora para se transferir para a escola e fortalecer o projeto em 2018. Embora esteja prestes a se aposentar, fala do futuro do projeto com grande empolgação: “um sonho de

iniciativas. Ela lembra, por exemplo, a história do único menino a frequentar as aulas de dança do ventre. Ele se inscrevia em todos os projetos relacionados a questões de sexo e gênero, desde que não solicitassem a assinatura da sua mãe, que permanecia alheia a esses seus interesse. Ele confiava na escola para protegê-lo da reação repressiva da família. Os estudantes se sentem seguros para expressar sua orientação sexual e identidade de gênero na escola. “Eu percebo assim: o estudante tá tranquilo lá com a gente, a menina beija a menina e tá tudo bem. Eles sabem que pra gente não tem problema”. Tereza conta que algumas famílias procuram a escola justamente por conhecer sua política para as diferenças sexuais. Ela diz nunca ter trabalhado em uma escola com tantos professores LGBTQI, os quais, por sua vez, também se sentem seguros ali. Quando alguns pais da comunidade entregaram à direção um abaixo-assinado solicitando o afastamento de um professor notadamente gay, este foi publicamente defendido pela gestão e continua na escola até hoje (ainda que tenha optado por uma função readaptada). No mesmo período, ainda em 2017, a gestão enfrentou sua primeira prova de fogo numa reunião de avaliação do projeto dos 8os anos: um número espetacularmente alto de famílias (80% do total) compareceu ao debate, que se inflamou rapidamente quando um dos pais acusou indignado: “Vocês estão incentivando o homossexualismo”⁴³⁹. Tempos depois, a escola seria atacada por possuir um “banheiro unissex”. Com efeito, eles não possuíam marcadores de gênero, ainda que os estudantes, desde os pequenos até os adolescentes, deles fizessem um uso generificado, excetuando aqueles que entravam com segundas intenções⁴⁴⁰. Na prática, o banheiro unissex fazia menos pela desgenerificação das práticas sociais do que as iniciativas anteriores.

Assim, a proposta educativa resumida na fórmula da ampliação dos limites se materializava na (1) eliminação dos espaços simbólicos de poder e na supressão de barreiras de acesso da comunidade, (2) na substituição de encaminhamentos punitivos por rituais

escola”, “o nosso quilombo”; um lugar com “os portões abertos para a comunidade, para debater o que importa: racismo, gênero, essas coisas”.

⁴³⁹ Nesse conselho, a maioria dos pais aprovou a inovadora organização curricular, mas não a sexualidade e gênero no eixo central do projeto. Sem o voto das majorias, a gestão teve de reivindicar o discurso legal para ampará-lo. Fernando: “Foi feita uma problematização de que aquilo não era uma opção da escola Lísias, tava previsto nos arcabouços legais. Se outras escolas não faziam, não estavam seguindo a legislação, as orientações oficiais! Isso não tava em discussão. Aprovaram a forma, mas não o conteúdo propriamente.” As gramáticas conflitantes da democracia liberal (entre soberania popular e direitos individuais) aqui se manifestam no apelo à lei que protege minorias contra a vontade da maioria participativa.

⁴⁴⁰ Tereza: “Eles não deram esse passo ainda, com aquela clareza de que ‘eu sou menino, mas eu me sinto uma menina e agora eu quero usar esse aqui.’ Eu acho que um dia, talvez, consigam dar, não tenho certeza...Agora, os maiores, quando acontece isso é porque eles querem mesmo; mas aí já entram com outras intenções, até de beijar, de paquerar, não sei o que”.

restaurativos das normas e relações rompidas entre os sujeitos escolares e, por fim, na (3) afirmação da liberdade de gênero e na recusa da heteronormatividade como princípios de gestão dos corpos. Os atritos provocados por estas e outras iniciativas provocou um elevado número de remoções. Nos dois primeiros anos do projeto, aproximadamente 40% dos educadores se transferiu. Os educadores entrevistados se referem ao evento como *debandada* ou, às vezes, *debandada conservadora*⁴⁴¹. Nota-se uma mescla de sentimentos nessa memória coletiva: o evento é parcialmente lamentado, parcialmente celebrado: dissolveu parcerias, mas distensionou o cotidiano; e compensou a experiência de abandono e descrédito com a oportunidade de atrair mais aliados. De fato, no segundo e terceiro anos de gestão, conforme os conflitos da escola se tornavam conhecidos na rede⁴⁴², iniciou-se uma migração inversa. Educadores se removiam de outras escolas à procura do Lísias, que passava a ser reconhecido como uma escola de luta ou uma trincheira política, onde a educação antirracista e o feminismo, apoiados pela gestão, estavam em risco. Enfrentando aqueles focos de resistência cotidianamente, a gestão confirmava o que já esperava, uma consolidação lenta e batalhada do projeto, que sobreviveria reagindo aos pequenos tradicionalismos e às grandes reações conservadoras. Para Débora, “quando uma família chega na escola pra questionar nosso projeto pedagógico, é muito bom isso, é um direito que ela tem. E a gente ficava lá naquela discussão infinita com um pai... Se ele viesse mil vezes, a gente debateria mil vezes”. Esta era uma gestão que tinha chegado para ficar. Entretanto, conforme a campanha bolsonarista ganhasse corpo e sobretudo depois de sua vitória, Débora conta que algo mudaria. “o nosso medo não era exatamente o Bolsonaro em carne e osso, mas era das pessoas que estão pactuando dessas concepções, de elas não estarem mais dispostas a dialogar com a gente.”

4.2 *A comunidade contra a escola aberta para a... comunidade*

Quando ouvi pela primeira vez a história sobre os ataques sofridos pelo Lísias, procurei entre meus contatos um intermediário que pudesse me introduzir à diretora daquela distante escola da zona norte. Três amigos da rede municipal poderiam fazê-lo. Como minha intenção era inspirar a maior confiança possível nesses educadores que viviam sob ataques e

⁴⁴¹ Como Débora deixa claro, o grupo que partiu na verdade era heterogêneo. Ao lado daqueles que rejeitavam politicamente o projeto, encontravam-se outros que, embora identificados com ele, não se sentiam capazes de contribuir naquele momento, por falta de tempo ou energia para enfrentar as tensões que ele suscitava.

⁴⁴² Primeiro nas redes sociais dos educadores, depois, na mídia progressista, que denunciaria os ataques sofridos pela escola, dos quais falo abaixo.

ameaças, escolhi Miguel. Ele é bastante conhecido na rede por ter dirigido um dos núcleos da SME durante a gestão Haddad, mas eu esperava vincular-me especialmente ao significado do projeto por ele liderado na escola em que ele atualmente é diretor. Era uma EMEF na periferia da zona oeste, muito estigmatizada pelos casos de violência e pelas grades que, gestão após gestão, foram erguidas entre a escola e a comunidade e no interior da própria escola. Miguel iniciou um projeto de remoção das grades, combatendo o estigma da escola-prisão, do aluno-bandido. Fazendo de Miguel meu intermediário, transmitia aos educadores do Lísias, uma mensagem sobre a educação escolar que eu admiro⁴⁴³. Cheguei a cogitar estudar a escola do Miguel, mas ela não coube em meu recorte. Ele contava que, na prática, não havia famílias conservadoras, tampouco progressistas, a participação era tão baixa que “Quando aparece um pai interessado, eu já o agarro pelo braço - daqui você não sai!”. Quando visitei sua escola, conversando com alguns educadores, soube que alguns preferiam que assim fosse, temendo a complexa relação com as famílias de uma comunidade muito vulnerável.

Nessa ocasião, contaram-me o caso de Rincon, um estudante do 9º ano que, há vários anos, protagonizava os maiores desafios à disciplina escolar: muitas faltas, conflitos e uso de drogas. Soube que o aprendizado dele estava há tempos estagnado e ele chegara aonde chegou porque a escola não praticava a reprovação⁴⁴⁴. Os professores estavam aliviados porque ele finalmente estava em seu último ano na escola. Na véspera da minha visita, Rincon e um professor tiveram um conflito grave e, por isso, Miguel precisou suspendê-lo, coisa que ele não costuma fazer. Entretanto, no dia seguinte, Rincon aparece na porta da escola, sobe o muro e passa o dia andando no telhado do edifício. Quando tentam colocá-lo na sala, ele mata aula, quando mandam ele ficar em casa, ele vai à escola. Dentro e fora, eis a posição de Rincon nesta escola cujo trabalho pelo direito à educação recusa sanções estigmatizantes e excludentes, mas não consegue evitar que fronteiras sociais se reproduzam e se renovem no seu interior⁴⁴⁵.

⁴⁴³ O projeto ganhou notoriedade ao receber um prêmio de Direitos Humanos e por isso contava que os educadores do Lísias não o desconheceriam.

⁴⁴⁴ Durante a gestão Haddad, houve um conjunto de reformas que, além de introduzir o atual formato de 3 ciclos de aprendizagem, alterou o modelo de progressão continuada, tornando possível que a reprovação seja aplicada em 5 dos 9 anos do Ensino Fundamental. Na escola de Miguel, assim como na escola estudada por Rufo (2018), a medida não parece ter impactado os hábitos de progressão continuada.

⁴⁴⁵ Sobre a internalização das fronteiras sociais na escola ao longo do seu processo histórico de democratização, cf. Rufo (2018); sobre a criação de novas desigualdades como efeito da extensão da escola aos grupos sociais outrora dela excluídos, cf. Burgos (2020).

No começo de 2019, o Lísias abrigou um encontro delicado, inflamável. Seus educadores receberam um grupo de 12 estudantes transferidos de escolas da região, destinados em sua maioria ao último ano do ensino fundamental (o 9o). A coordenadora Milca conta que, na verdade, eram expulsões ilegais disfarçadas⁴⁴⁶, motivadas por acúmulo de indisciplinas consideradas graves ou mesmo violência contra colegas ou professores. Carregavam um grande estigma de rejeitados, contudo, assim que chegaram ao Lísias, foram informados que aquela gestão não expulsava alunos - portanto, ali eles chegavam para ficar. Mas não seria fácil acolhê-los: eles logo se envolveriam em conflitos que tornariam necessárias reuniões regulares com suas famílias⁴⁴⁷ - seria difícil exagerar os desafios que eles impuseram aos educadores ao longo do ano⁴⁴⁸. Essa gestão assumiu o ônus igualitário dos direitos humanos e pretende dividi-lo com a comunidade escolar, que reagirá entre resignada e indignada.

No meio do segundo semestre, Adriel, um jovem pai de aproximadamente 30 anos⁴⁴⁹, procura a gestão indignado. Sua filha de 11 anos teria sido ameaçada por quatro adolescentes que estavam fumando maconha na escola. Flagrados pela menina, decidiram intimidá-la para não serem delatados⁴⁵⁰. Adriel exigia que eles fossem expulsos. A coordenadora pedagógica que lhe atendeu explicou que eles - todos 4 pertencentes ao grupo dos 12 estudantes recentemente transferidos - não seriam expulsos, tampouco suspensos,

⁴⁴⁶ Comparar com a lógica punitiva presente na restauração da expulsão no projeto social de Lucas e Leila.

⁴⁴⁷ Milca: “foram acontecendo muitas coisas. A gente foi cada vez mais ficando perto desses meninos, né? Combinamos que faríamos reuniões periódicas com as famílias, porque a gente estava precisando realmente de uma ação conjunta. Não estava mais dando só conta a gente conversar na escola.” Era preciso ainda reforçar a sensibilização dos professores, cuja paciência diminuía. Com essa intenção, a direção colocou todos os professores dentro de um van para juntos conhecer as condições habitacionais e sanitárias precárias do bairro em que boa parte deles viviam.

⁴⁴⁸ É sempre bom lembrar que para o jovem a escola se manifesta muitas vezes mais como obrigação do que como direito, de modo que ele pode estar mais interessado em romper o vínculo do que preservá-lo.

⁴⁴⁹ Convidei-o para uma entrevista, mas ele disse que, por não ter nada de bom para falar da escola, preferia não dizer nada. O que sabemos dele vem dos seus posts na página da escola e dos demais entrevistados, particularmente, Ingrid, estagiária da escola que é sua amiga de adolescência. Sabemos que Adriel é evangélico, trabalha com entregas, possui um canal de youtube onde faz vídeos sobre os problemas da comunidade e divulga seu trabalho. É membro do CONSEG, conselho comunitário de segurança que conta com representantes da polícia militar (o Comandante da PM da área e o Delegado do distrito policial).

⁴⁵⁰ A reconstituição do incidente é baseada nas entrevistas de Tereza, Milca e Raul, que não possuem diferenças relevantes.

esclarecendo a linha pedagógica da gestão e informando ao pai as iniciativas já em curso para acompanhar aqueles jovens mais de perto. O engajamento de Adriel no cotidiano da escola, determinado por este acontecimento disparador, instalaria a gestão no seu ciclo conflituoso mais conturbado. Duas providências imediatas do pai se destacam e se concatenam. Adriel, inconformado, decidiu resolver o problema por conta própria: procura os adolescentes na saída da escola e encurrala dois deles. Segundo Raul: “Ele grudou os moleques na parede e falou um monte, eu tenho arma, tenho amigo na polícia e pa pa pa”. Ele usaria estes recursos se soubesse que mexeram com sua filha novamente. Adriel faz saber aos jovens que tem arma de fogo e amigos na polícia. Uma intervenção *legal* por parte da polícia não poderia favorecê-lo: afinal, trata-se de um adulto ameaçando menores de idade com sua arma de fogo e amizades. Mas ele não está lá para lembrá-los dos limites da legalidade, e sim para transmitir-lhes uma mensagem clara a respeito dos meios disponíveis no território para reestabelecer a ordem que o estado, por meio da escola, não garante. A sanção negada pela escola foi substituída pela sanção viril de um ordenamento social concorrente, um ordenamento jagunço⁴⁵¹.

Sua segunda providência foi tornar-se uma presença constante na escola. Ele adota uma atitude fiscalizadora, produzindo fotos e vídeos que alimentam uma campanha estendida ao espaço digital. Eis um exemplo de vídeo que circulou entre os pais da escola no facebook:

Adriel: Pessoal, tô entrando aqui na EMEF Lísias Duarte. Como você vê não tem tranca nenhuma, ó, você entra à vontade. Diz a diretora que é uma escola aberta à comunidade. Ao meu ver, como pai, é uma escola sem segurança. Já vou mostrar pra vocês o porquê, vou mostrar como é fácil o acesso, como é fácil chegar até nossos filhos, sendo eu ou qualquer outra pessoa. Outro portão aberto... Olha aí, só uma grade me separando dessas crianças. [Os rostos delas foram borrados na edição para proteger suas identidades]. Aqui outro portão aberto. Bom, estou dentro da escola com acesso às crianças, ninguém me impediu até agora. Bom, lembrando que eu sou pai, mas ninguém deveria ter esse livre acesso. Gente, não vou chegar tão perto das crianças, tão ali, também não acho legal, mas estou aqui com as crianças. Essa escola aberta pra comunidade, como ela diz, é uma escola sem segurança.

O vídeo publicado no facebook recebe apoio de vários pais da comunidade que, temendo a insegurança, alternam-se entre o espanto e a revolta. Entre os comentários, a crítica à política de portas abertas é agravada pela denúncia de que a diretora teria dito que “escola não é lugar

⁴⁵¹ *Jagunço* é a representação metafórica de uma figura central na interpretação que Feltran (2020) tem dado ao bolsonarismo. Este seria um movimento de massas totalitário voltado à refundação do estado e ao mesmo tempo uma cruzada moral e guerreira, disposta a limpar a cidade dos corruptos, bandidos e moralmente diferentes. Na vanguarda dessa guerra justa temos algumas elites das periferias: além dos jagunços (composta por policiais e seguranças privados), pastores e empreendedores que reativam formas elementares do poder (massa, fraternidade, estamento), fazendo da institucionalidade estatal apenas uma das esferas de luta.

de polícia”⁴⁵². Adriel sustenta que na escola há delinquentes protegidos pela gestão, cuja prioridade seria outra: propagar a ideologia comunista.

A questão de gênero, os educadores o confirmam, ainda não faz parte dos protestos de Adriel nesse primeiro momento, mas conforme ele penetra no cotidiano, ela seria incorporada. Seus vídeos também seriam dirigidos a parlamentares de direita e programas de TV policiais, como o Brasil Urgente, de Datena. Ele consegue extrapolar a comunidade escolar, mas não chega a viralizar: atinge mídias locais, sem que líderes de maior envergadura se envolvam. A campanha de Adriel também mobiliza meios formais, chegando à DRE, à qual ele solicita a transferência da diretora. A supervisora Ceumar então propõe um encontro entre Adriel, a diretora Débora e a comissão de mediação de conflitos da DRE. Nesse encontro de quase 3 horas, Ceumar conta que ele

[...] ficou defendendo chamar aqueles programas da polícia, PROERD, nessa linha de que tinha que dar um jeito nos adolescentes, enquanto a gente enfatizava que escola não é lugar de polícia, que as medidas pedagógicas são de outra natureza, pela via do diálogo. Ele não aceitava que aqueles maconheiros eram adolescentes que mereciam a mesma consideração que a filha dele, que eles eram pessoas que ainda estão em desenvolvimento, do mesmo jeito que ela. A gente explicava que a escola não tinha nenhum propósito de exclusão no lúsis, que o eixo principal do currículo era direitos humanos e direitos humanos era para todos...

Débora: Eu dizia, sabe, Adriel, a pauta dos direitos humanos, ela deveria estar em todos os lados, né? tanto na direita quanto na esquerda. E aí eu vou dizer pra você o seguinte, se nós não concordarmos com essa pauta, não tem conversa entre a gente, nenhum diálogo vai ser alimentado. Ele virou pra mim e disse: "É...direitos humanos? Depende pra que humanos". Ele falou isso na minha cara! Naquele momento eu entendi perfeitamente que... todas as tentativas de diálogo seriam feitas porque é o princípio da nossa profissão, né? Mas que seria muito difícil...

Adriel contesta a universalidade dos direitos humanos, já que nem todos seriam deles dignos, em especial, os jovens desviantes que ameaçam as famílias dos cidadãos honestos. Adriel demanda o reconhecimento de uma *diferença constitutiva* ou um novo limite para as diferenças toleráveis: seu projeto educativo não apenas rejeita que sua filha seja nivelada a um deles, como implica a anulação do contato entre ela e *Eles*. A escola deveria se erguer como um escudo, separando fisicamente os dois grupos. A incapacidade da escola em assegurá-lo autorizaria as providências pessoais de Adriel, bem como outro tipo de aliança, com a polícia, ou melhor, com os *amigos policiais*. Opera-se a transformação: não mais crianças, tampouco vulneráveis, doravante são jovens perigosos para as crianças.

⁴⁵² Era mais do que um slogan vazio. Logo que a gestão chegou ao Lúsis, um caso significativo: um dos antigos funcionários precisou ser advertido por chamar a polícia para resolver uma briga entre dois estudantes no portão da escola.

Ao fim de uma longa reunião, Débora e Ceumar conseguem um acordo. Como Adriel defendia que a comunidade não sabia o que estava acontecendo na escola, elas propuseram um conselho extraordinário onde rerepresentariam o PPP da escola (o que já acontecera no início do ano) e os pais insatisfeitos poderiam expor suas opiniões. A legitimidade reconquistada e o alívio de Débora duram pouco: algumas horas depois, Adriel publica um post no facebook da escola ironizando a mediação de que participara - “fui confinado numa salinha da escola por três mulheres” -, reafirmando suas críticas e convidando os interessados a entrarem num grupo de whatsapp de “Insatisfeitos com a gestão do Lísias...”. No dia seguinte, Adriel vai à escola fazer outro vídeo, mas a professora de educação física o impede de filmar os estudantes. Sem saber de quem se tratava, pede para ele acompanhá-la até a direção. A diretora Débora confessa que reencontrá-lo assim, depois da estafante reunião da véspera, deixou-a muito nervosa, “comecei a pensar com o fígado”. Ela lembra que ele adotou um tom provocativo desde o início da conversa: “assim que me viu, já veio me ridicularizando: a diretora não tem uma sala para receber os pais? Que vergonha!” Quando ouviu que não poderia entrar na escola daquela forma, Adriel replicou que “a escola não é aberta pra comunidade entrar e fazer o que quiser? Eu sou da comunidade, então eu posso”. A abertura à comunidade é objeto de um investimento paródico, irreverente, uma espécie de refutação performativa que revelaria sua verdade: nada impede a desordem e a insegurança. Nesse sentido também se pode interpretar a ameaça de Adriel contra os adolescentes: foi possível (ou facilitada) porque a comunidade tem livre acesso às dependências da escola e, porque, de fato, esta tem poucos recursos de vigilância⁴⁵³.

Não há separação clara entre seus ataques nas redes sociais e a participação no chão da escola, mas sim uma mediação digital do seu engajamento⁴⁵⁴: suas incursões discutindo com educadores ou filmando o cotidiano escolar são ressignificadas (ou simplesmente distorcidas) no facebook e no whatsapp, onde a disputa por hegemonia na comunidade escolar se estende. O caráter disruptivo e até violento de suas performances não o isolam, antes, para

⁴⁵³ Não por razões político-ideológicas, mas porque o quadro de funcionários é muito pequeno para cobrir um território escolar muito grande.

⁴⁵⁴ Toda a disputa no chão da escola está *digitalizada em alguma medida*, impossível dela abstrair a construção comunitária analógica. Essa intermediação pode se dar em diferentes graus. Basta comparar o caso da EMEI Gilberto Freyre. Enquanto lá a força dos ataques contra Natália aumentava exponencialmente quando vindos dos desconhecidos, no Lísias, em sua repercussão meramente local, as pessoas agem ponderando o peso de suas palavras na rede de relações comunitárias. Um bom exemplo: Adriel recebe uma crítica sarcástica a suas denúncias no facebook, ao que ele reage: “Vejo que você é mãe ou parente de um amigo meu, por isso só vou dizer que conheço bem a escola...”. A mãe do amigo, então, recua: “Eu discordo, mas respeito sua opinião. E é muito bom ver um pai preocupado com a educação da filha”.

vários pais, credenciam-no como liderança. As performances de engajamento deste homem enérgico, responsável, cuidadoso, indignado em defesa da filha articula significantes com que múltiplas demandas de perfil mais ou menos conservadoras da comunidade podem se identificar.

As quatro reuniões do conselho extraordinário foram realizadas em horários e dias diferentes, para que ninguém pudesse culpar o calendário pela sua ausência. Em todas elas, o PPP foi reapresentado pela direção. Nas três primeiras, teriam predominado as reclamações sobre as faltas frequentes de professores e os portões abertos da escola. Segundo Débora e Ceumar, a questão político-ideológica teria predominado somente na última reunião, em que Adriel esteve presente acompanhado de quatro mães. Para surpresa dos educadores, o projeto foi defendido por outras famílias, algumas já próximas à gestão e outras que se aproximariam a partir daquele momento.

Uma das mães que acompanhava Adriel na reunião, Carina, na véspera da Conselho, conseguiu espaço num jornal online da região, o PaulistaNews, para divulgar a causa do grupo: “Questão ideológica em escola do Bairro” é uma pequena matéria na qual Carina, a única entrevistada, afirma representar um grupo de 70 pais insatisfeitos: “A gestão não está seguindo o cronogramas das escolas normais... estão colocando coisas na cabeça dos alunos... banheiro unissex... ideologia de gênero”. No mesmo dia, na caixa de comentários da reportagem, começa um intenso debate envolvendo basicamente os membros da comunidade escolar. Quase uma semana após a realização do conselho, o debate continuava, somando mais de duzentas intervenções, constituindo uma fonte importante de informações sobre o conflito. As intervenções dos apoiadores da gestão são numerosas e assemelham-se em vários pontos à disputa digital que vimos no fórum de Fernando Holiday no primeiro capítulo, por isso serei sucinto aqui. Os professores denunciam as mentiras e as fakenews, questionam a idoneidade do jornal, insistem no argumento de que, ao contrário do Escola Sem Partido, o projeto da escola tem amparo legal; corrigem o discurso de gênero usado nas intervenções dos pais, explicando as diferenças conceituais entre identidade de gênero e orientação sexual, reivindicando sua autoridade científica e profissional para encerrar o debate⁴⁵⁵. Por fim, mais impacientes do que professorais, eles também defendem uma escola adequada à realidade ou à “realidade do século XXI” e fazem convites tímidos ou irônicos para os críticos

⁴⁵⁵ Veja por exemplo as intervenções da professora X: “O ESP não é lei, a denúncia é ilegítima! E inclusão não é só para cadeirantes, é para trans-queer tmb” ; ”Mãe Y, vc precisa entender a diferença entre sexo biológico, orientação sexual e identidade de gênero pra seguirmos o debate” ; “Escola não pode ser apartada da realidade: não há cisgêneros apenas, casais homoafetivos também participam das nossas reuniões”.

participarem e conhecerem a escola de verdade⁴⁵⁶. Os pais da escola que apoiam a gestão se consideram, assim como no caso do Monteiro, os verdadeiros pais, porque participam de mais reuniões, conhecem suas prioridades e seriam mais responsáveis que os críticos de Internet⁴⁵⁷.

Os críticos da gestão contra-atacam lançando suspeitas sobre a representatividade dos seus aliados - “[...] a escola convidou os amigos do partido político pra participar do conselho”. A qualificação dos professores e, nos momentos mais ásperos, seu caráter, são questionados. O enquadramento nacional da agenda e seus antagonistas são enunciados várias vezes⁴⁵⁸, mas predomina o esforço de se legitimar no embate local. Este parece é o caso de Carina, como se nota em sua reação à desqualificação lançada contra os críticos da gestão:

E agora pra saber o que ta acontecendo tem que ta todo dia na escola?! Eu sei bem porque estou lutando. Queremos uniforme que é dado na escola e não alunas seminuas, portão fechado e mais funcionários pra breca a maconha. Nossa luta é bem maior que ideologia de gênero.

Os contrapontos em torno das questões de gênero fazem Carina ajustar seu enquadramento em busca de legitimação, fazendo elas integrarem as demandas securitárias: as inseguranças relativas à sexualidade são articuladas às expectativas de segurança pública, que vão do fechamento preventivo dos portões ao anseio repressivo⁴⁵⁹.

Uma vez admitida a batalha perdida - “até aplaudiram quando fomos embora. Não tivemos vez. E ainda ouvimos a diretora dizer que a natureza da escola é portões abertos e acabou.” -, a reconfiguração discursiva de Carina se reapresentaria no abaixo assinado virtual criado por Adriel poucos dias depois - “Mais segurança no Lísias e fim da ideologia de gênero”. Assinado por 140 pessoas, ele era acompanhado do seguinte texto:

⁴⁵⁶ Por exemplo, a professora A: “Quanto aos 70 pais que foram na DRE, pena não se mobilizarem contra a aprovação de alunos não alfabetizados.”; “Cadê esses pais na escola pra ajudar quando o teto estava caindo?”; “Venham participar de verdade se quiserem falar da escola!”. Ela é secundada por uma das mães: “A escola é ótima, quem reclama são os pais mais alienados da educação dos seus filhos. Conheçam a escola antes de falar besteira.”

⁴⁵⁷ Há muitos debates paralelos no fórum: ofensas, ameaças judiciais e performances lacradoras não estão ausentes. Boa parte destas fomentadas pelo público externo à escola e alguns trolls. “Um trol ou troll, na gíria da Internet, designa uma pessoa cujo comportamento tende sistematicamente a desestabilizar uma discussão e a provocar e enfiar as pessoas nela envolvidas.”. Extraído do verbete Troll na Wikipédia. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Trol_\(internet\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Trol_(internet))

⁴⁵⁸ Internauta X: “Já ouvi até uma procuradora federal falar que os *filhos não pertencem a suas famílias*, papo doce do sindicato não cola, tudo militante esquerda. Usam a palavra democracia e se aproveitam da estabilidade no emprego para espalhar sua ideologia, que até pouco tempo era voz única no ambiente escolar e hoje não é mais. Parabéns aos pais.”. Internauta Y: “Lula tá preso, babaca!”. Internauta Z: “Quem defende bandido, é bandido”, “Querem se apossar da terra dos outros, gerar o caos”

⁴⁵⁹ Mãe A: “Banheiro unissex? Tem muito homem pedófilo estuprador se aproveitando desse absurdo!”; Mãe B: “Esse banheiro vai virar uma zona. Não dou três meses pra aparecer uma menina grávida!”

A escola vive aberta a qualquer pessoa, expondo a criança a riscos, livro incentivando ideologia de gênero, drogas e estupro. Direção implantando comunismo com cartazes de Frida Khalo, Marielle. Colocando crianças contra família e tirando autoridade dos pais, banheiros sem identificação de masculino e feminino. Houve uma reunião do conselho onde a direção chamou diversas pessoas (amigas) pra ficarem contra os pais, não os deixando se quer argumentar algo sem ser interrompidos. Basta, queremos a escola tradicional de volta!”

Paralelamente, Adriel entra com uma ação no Ministério Público denunciando Débora por não tomar providências em relação ao uso de drogas na escola e dobra a aposta no discurso do pânico: seus *posts* passam a associar acontecimentos do Lísias a crimes ocorridos em escolas de diferentes lugares do Brasil, estupros e agressões a crianças⁴⁶⁰. Nesse período, esse grupo de pais realizaram uma manifestação na porta da escola. Pouco tempo depois, os estudantes se mobilizam e fazem um ato em defesa da diretora, indo à escola todos voluntariamente uniformizados, o que faz a gestão ser acusada de manipular os filhos dos seus críticos⁴⁶¹.

Enquanto as denúncias e calúnias se tornavam mais graves nas redes sociais, a escola passou a receber ameaças anônimas e a ser visitada regularmente por policiais militares supostamente acionados por vizinhos a fim de averiguar o uso de drogas ou bailes funks em suas dependências - atividades nunca flagradas. A posição da gestão sobre a presença policial na escola não era segredo - “Escola não é lugar de polícia”. Seus adversários a conheciam e, entre o escândalo e o lamento, mais de uma vez o denunciaram em suas redes sociais. Além disso, Adriel filmara Débora dizendo que não respeitava a polícia⁴⁶². A possível circulação desse vídeo inquietava os educadores: não só por causa dos amigos policiais de que ele se

⁴⁶⁰ Alguns desses *posts* são: “Adolescente é atraída e violentada por maníaco dentro de escola pública em Osasco, na grande São Paulo. (Link do programa policial Brasil Urgente). Estão esperando acontecer aqui no Lísias pra tomarem alguma providência?” Dois dias depois, vídeo de criança chorando e contando ao pai ter sido agredido por colegas dentro da escola. “E aí vão esperar quantos avisos para tomarmos providências dentro da escola Lísias?”. Três dias depois, voltava a carga sobre as sexualidades com foto de um lambe pregado no corredor da escola: “*Eu não estou confuso(a), Eu gosto de meninos e meninas*”. Com o seguinte texto: “Será que eu estou vendo demais ou estão passando dos limites mesmo. Pelo amor de deus!” Ensinando sexualidade pra crianças de 9 anos!”

⁴⁶¹ A inspiração veio da informação que seus pais queriam removê-la da gestão porque ela não os obrigava ao uso do uniforme.

⁴⁶² Débora recorda esse que foi um dos momentos de maior tensão: “Ele dizia: Vai, vai dar parte de mim na polícia. Vai lá pra delegacia”, assim, bem irônico, né? E aí, ele falando isso ele virou pra mim e falou assim: “Ah, não vai você não vai, né Débora? Você não vai porque você tem medo da polícia”. Falava assim pra mim. Eu falei pra ele: “Eu? Medo da polícia? Eu não tenho medo da polícia, aliás se você quer saber nem a polícia eu respeito”, falei assim. Falei num...sei lá, porque eu tava...por aqui, tava muito nervosa, tal. E ele gravando tudo. Eu tenho certeza, Rafael, que ele usou toda a minha gravação, a parte que interessava pra ele, ele usou para que os contatos que ele tinha lá dentro do esquema lá de segurança... CONSEG! Ele usou pra exercer essa pressão, pra intimidar a gente, pra assustar a gente, tal né? Então foi um período assim muito pesado assim, emocionalmente pro grupo todo, a gente teve professoras que declaram que tinham medo, que estavam com medo, sabe? “

gabava, mas também por causa das confissões ambíguas sobre seu passado - dizia conhecer o mundo das drogas e do crime -, reforçando a imagem do seu trânsito obscuro entre a ordem da legalidade e da ilegalidade. Eu disse acima que ele refutava performativamente a abertura escolar para a comunidade, instaurando a desordem que pretendia denunciar. Aqui é possível dar um passo a mais: seu repertório de protesto por segurança acentua a insegurança dos seus opositores. Em diferentes momentos desta tese, vimos o repertório antiesquerdista funcionar como dispositivo de controle social por meio do medo - “professores que se cuidem!” -, mas Adriel traz camadas novas. A força centrífuga do projeto freireano a partir do estado se choca com este ordenamento jagunço, força centrípeta que goza de considerável legitimidade social para sancionar os jovens perigosos e seus protetores. Este reordenamento ataca os direitos humanos como ideologia e reafirma a diferença e o primado moral dos cidadãos de bens e a proteção das crianças em perigo. Adriel mescla diferentes modalidades de engajamento: participação cotidiana (na escola e no Conseg), mobilização digital (do pânico à paródia), ação direta e intimidação.

4.2.1 “E o meu direito de estudar?” - mérito e ressentimento das memórias escolares

É de grande interesse comparar os sujeitos que acolhem a radicalização preconizada por Adriel e aqueles que, apesar de muitas afinidades, não a respaldam. Analisando suas intervenções digitais identifiquei as pessoas que ele recorrentemente inseria nos comentários e entrei em contato com algumas delas. Foi assim que cheguei a Bernardo no fim de 2021. Ele não conhecia Adriel até tomar conhecimento da mobilização de pais no Lísias por meio do PaulistaNews. Ele participou do debate no fórum do jornal com muita determinação e virulência, intervindo em diferentes turnos, por isso surpreendeu-me saber que não tinha filhos na escola, mas apenas um sobrinho que concluíra o ensino fundamental no primeiro ano da gestão Débora. Bernardo mora no bairro da escola, é um homem branco, de 36 anos, casado, declara-se cristão. Sua filha de 12 anos estuda em uma escola estadual da região. Trabalhava como instalador de ar condicionado até 2016, quando ficou desempregado, segundo ele, por causa da Dilma Rousseff. Depois de algum tempo tentando voltar ao mercado de trabalho, decidiu abrir seu próprio negócio, a princípio vendendo salgados, agora possui uma pequena mercearia, que garante à sua família uma renda per capita média de dois salários mínimos.

“Sempre me interessei por política, mas de uns anos pra cá é 24h por dia”. Bernardo lembra dos atos pelo impeachment e em defesa da Operação Lava-jato como marcos na sua trajetória - “Valeu a pena irmos pra rua”. Mais do que eleitor de Bolsonaro, tornou-se um bolsonarista. Considera o STF “uma instituição corrompida, passa o maior pano pros bandidos, olha esse negócio do Lula sendo absolvido, uma vergonha!”. Quando conversamos, o perfil do seu whatsapp anunciava: “Supremo é o Povo”. Acredita que os Direitos Humanos, antes de Damare Alves assumir seu ministério no governo Bolsonaro, serviam apenas a criminosos; afirma que a desigualdade salarial entre os sexos é uma mentira; e acha que os direitos trabalhistas são excessivos. Ele diz ser contra a esquerda porque defende a liberdade e a democracia. Quando enuncia suas opiniões, ele frequentemente as ressalva com um “Acho que cada um faz o que achar melhor, mas eu...”. Nesse sentido, ele se posiciona sobre a questão do banheiro do Lísias:

Eu acho que tem que ter o masculino, o feminino e o unissex pra quem quiser. Eu não gosto da esquerda, PSOL, PT, esses partidos do caralho, que ficam impondo as coisas. Se você dá a opção pra pessoa escolher, acho ótimo, entendeu? Eu não acho legal você forçar as pessoas, tipo: "Ó, agora os banheiros vão ser unissex pra todo mundo!". Quando tiver com 13, 14, 15, você ensinar essas coisas cientificamente, tá ótimo. Agora o que eles estão fazendo, eles estão incentivando, estão sexualizando as crianças, esse é o problema.

Na sua visão, como a esquerda tem uma “visão liberal sobre o sexo e sobre as drogas”, o problema se torna mais grave, já que “as escolas são covis de traficantes e tarados”. Por isso, contra tais educadores, a agressão estaria autorizada, seria uma espécie de legítima defesa.

Tocar os funks de hoje em dia na escola é incentivo ao sexo, à vulgaridade, às drogas. Sinceramente, se tem um professor desses que me faz uma dessas, eu vou atrás desse cara e quebro ele na porrada, vou quebrar o carro dele, ele vai se foder. Se minha filha estudasse nessa escola Lísias, essa diretora estaria toda quebrada.

A narrativa de sua própria trajetória escolar é pontuada por muita frustração. Tendo sempre estudado em escolas públicas, considera que seu direito à educação foi violado por causa da zoeira dos vagabundos, que geravam o caos, e pela escola que, condescendente, não fazia nada com eles.

Então assim, em relação à segurança é complicado, não tem muito o que fazer, eu acho que deveria haver regras para expulsar alunos, tirar alunos que não prestam da escola. Agora, se é direito dele e você não pode fazer isso, então tá bom, vamos dar direito também pra quem quer estudar, porque eu estudei em escola pública e eu não conseguia estudar, o professor não conseguia ensinar nada, porque era muita bagunça, muita zoeira. Então, eu me pergunto até hoje: "Cadê o meu direito de estudar?", eu não tive o direito de estudar, mas o vagabundo, pilantra, maconheiro, safado, ele tinha direito de estudar, que ele jogava no lixo pra perturbar todo mundo. E aí, como é que fica? Vamos criar os dois lados.

Bernardo narra a sua experiência numa escola que encontrava dificuldade de atender diferentes critérios de justiça e efetivar suas promessas. Acredita que não é possível promover os direitos dos estudantes mais dedicados e ao mesmo tempo dos incorrigíveis vagabundos, por isso defende separá-los: seja por meio de turmas divididas por desempenho, seja via *charter school*. Esta lhe parece a solução para a educação brasileira, adequada porque preservaria a liberdade de cada família e não imporiam uma escola única. É nesse contexto que ele imagina a escola ideal para a sua filha:

Aluno bagunceiro, que não quer estudar, aluno drogado, vagabundo, eu tirava, entendeu?... O moleque na oitava série, não sabe fazer conta, não sabe ler, não sabe escrever. Isso tá certo? Isso não tá certo. Isso é o Paulo Freire! Tem que ensinar, tem que ter amor... Não! Na minha escola você vai estudar, vai ter matéria uma em cima da outra. Repetiu, é expulso, não vai continuar, entendeu? É uma escola estilo japonês, estilo bem puxado, entendeu?

Bernardo foi criado por uma tia, trabalhadora doméstica, que cuidava da casa sozinha. As adversidades da infância são lembradas para defender uma educação severa e para rejeitar políticas sociais, especialmente as afirmativas.

Olha, eu não escravizei ninguém. Há 100, 200 anos, os próprios negros escravizaram os negros. Então, se existe alguma dívida histórica, vai cobrar quem morreu já, não de nós. Porque todos nós somos iguais. Eu não fui uma pessoa de... Hoje, eu estou melhor, eu tenho o meu carro, minhas coisas, não tá sobrando, mas minha família era muito pobre. Então eu não vejo que a gente teve mais opção que os negros, nem menos. Meus amigos todos tinham casa, tinham pai e tinham mãe, e eu não tinha. Então, o que eu vou fazer?

Ele não se sente contemplado pela solidariedade que lhe cobram, logo, seria injusto cobrar o ônus social dele⁴⁶³. Seu protesto contra o ônus igualitário é uma recusa ao pacto democrático, recusa de quem se vê traído - cadê meu direito à educação? Cadê meus direitos sociais? Ele protesta contra a convivência forçada com outros projetos de vida e com a responsabilidade compartilhada que isso implica na escola. Esta parece ter sido um terreno propício para a conversão de sua tolerância ressentida - “cada um faz o que quer!” - à inimizade contra as políticas de diferenças. Daí a rechaço violento aos direitos humanos, vistos como privilégio de poucos, e o apelo de um liberalismo punitivista, supostamente capaz de restaurar, não a promessa cidadã, mas a promessa meritocrática da escola.

4.3 *Alianças delicadas de uma pedagogia de enfrentamento*

⁴⁶³ Razão pela qual também se revolta com a redistribuição nacional dos tributos que impõe aos paulistas uma carga proporcionalmente maior do que sobre os nordestinos - “Aqui em São Paulo estamos sustentando todo mundo, isso está errado”. Ainda aqui, seu discurso sobre justiça tem no privilégio dos vagabundos uma linha de fuga.

Parte importante do discurso liderado por Adriel retrata seus adversários como forças ideologicamente motivadas ou politicamente alinhadas à esquerda. Mas ele tem rivais insuspeitos em outras partes: os conservadorismos que circulam na escola são diversos e, dentre eles, encontramos significativas adesões pragmáticas ao projeto pedagógico dos freireanos. Começamos pelos professores. A supervisora Ceumar conta que muitos dos que se consideravam “os donos da escola” quando o coletivo freireano chegou, com o tempo, conforme o projeto se tornava mais robusto, “foram amolecendo”.

O trabalho coletivo vai ganhando uma identidade, e o professor que ainda não se sente tão convencido em relação aos princípios mais democráticos, acaba se sentindo pertencente na lógica do coletivo. Por exemplo, o coral da escola, ele foi construído usando uma parte do horário de estudo coletivo. Os professores se reuniam pra ensaiar e o coral foi ganhando um perfil, sabe, em vez de músicas aleatórias, foi escolhendo um repertório que fizesse sentido dentro do currículo da escola. E eu percebo que têm professores que têm uma relação de embate permanente com as falas da Débora, quando ela fala desses estudantes mais desafiadores, por exemplo, mas estão lá no coral fazendo, super envolvidas. Isso traz uma credibilidade pro projeto que talvez num debate de ideias puro a gente não alcançaria, mas conseguimos pelas práticas, pela história que a escola vai construindo. Tem uma professora que participa com a gente do cineclube que a gente tá fazendo virtual agora aos domingos. Ela sempre se posiciona de um jeito muito diferente da gente, mas nunca deixa de participar, o que ensina pra gente também a conviver com a diferença, porque isso é um desafio (risos), a gente preferia ter um grupo todo redondinho. Mas ela não se coloca de um jeito raivoso como acontecia no início da gestão, quando eles se achavam que já são donos da escola, já que estão ali antes, têm mais legitimidade ali do que quem está chegando, né? Eu penso que foi nesse processo, conforme foi ganhando um desenho de projeto da escola despertou tantos laços de pertencimentos... E laços de ira também, claro (risos com suspiro).

A legitimidade do coletivo freireano decorre da sua capacidade de extrapolar a identidade política específica do seu núcleo duro, fazendo seu projeto simbolizar e encadear demandas heterogêneas.

Entre os pais, a mesma tendência se observa. Há uma margem de pais moderadamente conservadores, moderadamente progressistas, flutuando na disputa entre bolsonaristas e freireanos. Algumas destas vozes se manifestaram no PaulistaNews: “É bom o projeto, é maravilhoso, mas tem essas coisas, os portões são abertos e as meninas vão usando a roupa que dá na telha. Infelizmente quando fomos falar não conseguimos”. Esta mãe estava ao lado de Adriel e de Carina no conselho, mas sua apreciação do projeto não enfatiza nada de ideológico. Foram pais como ela que levaram a escola a rever sua posição sobre os portões abertos nos meses seguintes⁴⁶⁴. Assim como nas diferentes concepções de infância livre na

⁴⁶⁴ Na virada de 2019 para 2020, a gestão adotou uma solução intermediária. Fernando explica: “Fizemos pra este ano uma outra manobra de uso de circulação que limitava um pouco disso [...] A gente alterou porque foi entendendo que havia uma preocupação real com o acesso a um espaço grande de difícil controle, por isso remanejamos.”

EMEI Gilberto Freyre, o peso conferido à segurança fez variar a liberdade concedida e a própria distinção entre risco e perigo.

4.3.1 Uma mãe antifreireana em defesa dos freireanos

Dentre essas mães de conservadorismo pragmático, Elena é um caso surpreendente. Seu contato foi me passado pela própria Débora, quando lhe revelei a vontade de conhecer pais que tenham se aproximado da gestão depois das experiências conflituosas. Eu já a conhecia por causa de suas intervenções no fórum do PaulistaNews, onde me chamaram a atenção as acusações que ela sofrera por defender a gestão: diziam que ela não tinha filhos no Lísias, era apenas uma militante disfarçada de voluntária trabalhando para a gestão. Logo no começo de nossa entrevista, eu me referi a esses ataques como “ataques conservadores”, ao que ela respondeu, entre risos: “mas eu também sou meio conservadora, mais tradicional”⁴⁶⁵. Uma conservadora defendendo os freireanos de ataques conservadores. É uma mulher de 40 anos, branca, cristã, casada, trabalhou por 10 anos como analista financeira, mas desde que seus filhos nasceram (ela tem dois) dedica-se exclusivamente à maternagem, aos trabalhos e cuidados domésticos. A renda per capita de sua família é de três salários mínimos. Ela se aproximou da escola em 2018, depois de uma reunião em que se entusiasmou com o projeto da escola⁴⁶⁶, decidindo então pôr à prova os convites da gestão para a participação das famílias. Desde então está na APM, no conselho escolar e faz trabalho voluntário em meio período na secretaria da escola. Pós-graduada na área de administração, tinha e tem várias críticas à logística de projetos e à organização da contabilidade da escola, áreas da secretaria em que ela vem expandindo sua influência nos últimos anos⁴⁶⁷. Questionada sobre seu apoio a

⁴⁶⁵ Para a maioria dos membros da gestão, ela é simplesmente conservadora, mas o uso de “meio”, para amenizar sua autoidentificação, tem razão de ser. Ela é favorável à redução a maioria penal e discorda da famosa fórmula de Beauvoir (“Ninguém nasce mulher...”) e tem outras ressalvas ao feminismo; por outro lado, defende a atual legislação sobre direito a aborto, acha que Direitos Humanos é para todos (não só para “humanos direitos”), defende cotas sociais e raciais nas universidades e incentivos estatais para gerar mais equidade salarial ente homens e mulheres. Critica a falta de expertise administrativa na gestão pedagógica, mas não endossa o slogan gerencialista segundo qual “sobram recursos, o que falta é gestão!”

⁴⁶⁶ Empolgou-se não com sua ênfase política, nem com a centralidade de sexo e gênero, mas com sua organização curricular interdisciplinar e sua atenção às habilidades não cognitivas.

⁴⁶⁷ Elena: “Os projetos têm que ser organizados dentro de uma estrutura que perdure, não podem cair de parafusos. Teve um professor que apareceu lá do nada e foi disponibilizado 2500 reais pra ele fazer uma horta que ele não terminou, ele só murou e depois se transferiu. Cresceu mato, dengue, não tinha ninguém pra continuar o projeto, e depois eu tive de gastar 5000 reais pra derrubar aquilo tudo. Esse tipo de gasto é terrível. Sem contar estrelinha, cola colorida, material que todo ano some e professor não é responsabilizado... No fim do ano não me sobra dinheiro pra manutenção do telhado, pra bomba de água.”

uma gestão progressista, responde que “o projeto é progressista mas não é somente um projeto progressista”. Provavelmente podemos generalizar: toda boa escola de esquerda é mais do que uma escola de esquerda.

Ela conta que Fernando, o auxiliar de direção, achou graça quando ouviu ela dizer que “família educa, escola escolariza”, ideia que ainda defende com vigor: “Ai, muito obrigado mãezinha porque você participa da educação do seu filho! Que valores são esses? Tá invertido. A sociedade impôs aos professores uma responsabilidade que nunca foi deles”. Segundo ela, a escola avança no sinal da educação porque os pais não cumprem seu papel, a degradação familiar seria a raiz do problema. A expectativa de que a família apenas *colabore com* os profissionais da educação seria efeito de uma imposição que compromete o funcionamento e a legitimidade da escola. Por outro lado, há as “famílias barulhentas” do Lísias, que tentam fazer a sua parte, mas fazem o trabalho pela metade: não se informam sobre os projetos e normas, tumultuando a administração escolar (que ela deseja aprimorar). “A Débora ouve demais. Por que eles não vão às reuniões? Eles dizem, ‘Ah, eu trabalho, não tenho tempo’. A escola não é responsável pela educação do seu filho, mas pela escolarização. Eles vêm cobrar da gestão da escola uma coisa que tem que vir de casa.”⁴⁶⁸. *Educação vem de casa, falta de educação vem de casa*. Entre a falta de participação e a participação desinformada, ela prefere se alinhar a estes professores freireanos excessivamente educativos. A divisão de trabalho entre Elena e seu marido lhe permite acompanhar a vida escolar do seu filho, compreender seus códigos e influenciar sua gestão, diferenciando-a dos que têm pouco tempo, pouco capital cultural e pouca disposição para dominar as linguagens da participação, cujo caráter obscuro muitas vezes lhes parece indício de uma conspiração de burocratas e militantes.

As diferenças político-pedagógicas com os professores não chegam a perturbá-la (sempre haverá tempo de reafirmá-las em casa), mas não são irrelevantes. Nada poderia afastar mais sua visão da educação do que o lema de Ceumar - “Educação é para ampliar limites e não para colocar limites”. Elena discorda: “Se a integralidade do ser humano é o objetivo, principalmente olhando pra vida adulta, isso envolve deveres”. A “Integralidade” da educação é um dos três princípios que preside o currículo da cidade⁴⁶⁹, cuja interpretação ela disputa para se contrapor a uma educação que lhe parece valorizar mais os direitos do que os deveres. Ela lembra com orgulho que, na escola onde sua filha mais velha estudava,

⁴⁶⁸ A mesma lógica ela aplica à questão de gênero. “Desconstrução de gênero? Eu discordo, mas não bato de frente. Em casa eu explico.” Raciocínio análogo para a questão do Uniforme: “Não é questão da escola padronizar, é a família. Mas família precisa entender que escola não é a casa dela, não é praia, não é academia.”

⁴⁶⁹ O princípio diz respeito à integralidade do desenvolvimento do aluno: intelectual, emocional social e física. Os outros dois princípios são equidade e inclusão. A este respeito, cf. São Paulo (2017)

participou de um grupo de famílias que conseguiu processar os pais de duas crianças por depredação de patrimônio público.

Você fala pro aluno que a escola é dele, é sua casa, só que na casa dele ele quebra tudo, ele vende as coisas pra comprar droga, e adivinha, ele quebrou tudo, e vendeu os extintores da escola pra comprar droga (risos) e aí onde é que estão os deveres? Cadê a consequência da coisa? É...por isso que eu falo que a maturidade do aluno é importante pra você desenvolver esse tipo de questão. Talvez você ser bem rígido, rígido e não doutrinário, como era antigamente. Não tô falando de palmatória, é você colocar sim os deveres de aluno, que a escola não é a casa dele, que lá é um lugar pra ele aprender, lá ele tem que se comportar de outra forma, não tô dizendo que ele não pode ser quem ele é, eu tô dizendo que o comportamento dele não pode ser de qualquer forma, principalmente pras crianças menores, aí pra maiores, você já vai explanando os direitos e os deveres de uma forma mais ampla.

Elena é uma mãe pedagogizada. Diz ter lido todos os documentos pedagógicos da escola e boa parte dos municipais - “O currículo da cidade é uma coisa incrível, pena que não dá pra praticar.” -, participa de um grupo de pesquisa ligado a uma universidade pública. Além disso, tem uma filha fonoaudióloga e um cunhado filósofo, com os quais vive a debater sobre o desenvolvimento do seu neto. Esse capital cultural e pedagógico é mobilizado para fundamentar seu antifreireanismo.

[...] a visão da Débora é outra, as escolas hoje elas são extremamente freireanas, eu *discordo totalmente de Paulo Freire*, e não da tese em si, porque Paulo Freire, toda a tese dele, foi desenvolvida para o ensino de jovens e adultos... É diferente escolarizar um adulto que já é formado, tem a razão formada, já tem as bases preparadas. Claro que tem valores muito bacanas que você pode pegar e ajustar para a Educação Infantil, mas a criança é outro tipo de aprendizagem, de desenvolvimento, é um pouco mais difícil. Então quando você aplica Paulo Freire na íntegra você fere o direito daquela criança, fere o princípio de fundação da estrutura de uma criança. Então nesse ponto eu sou contra. Mas eu não vou bater literalmente de frente com o PPP da escola nem vou tirar o meu filho de lá. E por que? Porque o resto é bom, 'cê entende? Eu não gosto de tudo na escola, mas pra mim, quem acha que a escola é detentora de todo o conhecimento está extremamente enganado, a gente aprende muito mais fora da escola do que dentro... Claro, pra algumas famílias, aquilo é essencial, então eu tenho que fazer o máximo para que aquilo de alguma forma seja o melhor que algumas crianças tenham. E pra mim, da região, é a melhor escola que tem mesmo com todos os problemas [grifo meu].

Quando pergunto a Elena sobre a questão da doutrinação, ela é categórica:

Doutrinação na escola? Impossível. Mesmo com o PPP progressista do Lísias, cada professor é de um jeito, um é Jesus Cristo, outro é Oxalá, e não tem como controlar o que é cada pessoa na hora do vamos ver em sala de aula, sua história de vida aparece, sua... Olha o professor Raul, por exemplo, é linha dura! É progressista, mas eu nunca vi um professor tão linha dura, tão tradicional quanto o Raul

Elena é a mãe antifreireana que apoia a escola dos freireanos porque, no fim das contas, “na hora do vamos ver”, eles não são tão freireanos assim, ou porque são mais do que isso.

4.3.2 Professor Raul entre o amor e a dor

Os rumos tomados por esta pesquisa devem muito ao meu encontro com Raul. Em nossas conversas, a sua fala franca e irreverente, sua “mente a milhão” ia e voltava dos dilemas pessoais aos contratempos do projeto: “Não é bom falar assim nos espaços da escola, dizem que eu cometo uns sincericídios (risos), mas essa entrevista foi uma oportunidade boa pra gente refletir sem romantizar”. Raul é um homem negro, pardo, de 34 anos. Apesar de ateu, estiliza as paredes da sua sala ambiente com orixás. Estudou história e educação em universidades públicas e dedicou seu mestrado à implementação da lei 10639⁴⁷⁰ no município de São Paulo, dando particular atenção à questão das religiosidades afrobrasileiras e sua presença marginal nas construções pedagógicas que vem enegrecendo os currículos da cidade. Começou a trabalhar na educação ainda durante a graduação. Ensinava história e capoeira num cursinho popular, onde tomou contato com as ideias de Paulo Freire e da educação popular. No começo de sua carreira como professor da rede municipal, em 2012, conheceu Débora, que então atuava como sua coordenadora pedagógica. Seis anos depois ela o convidava para integrar a equipe do Lísias, para substituir um professor de história que, por falta de identificação com o projeto, pedira remoção. Não foi o único que aceitara o convite para enfrentar o desafio de construção de uma nova escola - a debandada conservadora era compensada por uma pequena migração progressista, que engrossaria ainda mais em 2019. A boa disposição de Raul era tal que aceitara dirigir 120 km diariamente para estar no Lísias.

Assim que chegou à escola, suas melhores expectativas foram confirmadas: teria total liberdade para propor seus projetos - “Débora dizia que se estivesse fundamentado pedagogicamente, eu poderia até derrubar as paredes ”-; e estaria ao lado de educadores comprometidos com a luta antirracista dentro de uma gestão realmente democrática. A identificação de Raul com o projeto, no entanto, foi desafiada já em suas primeiras aulas: a promoção de relações horizontais com os estudantes não saía como imaginara. Uma das suas primeiras iniciativas foi pôr em prática um curso de ensino de história através da música: levou o aparelho de som, no entanto teve que adiar o início do projeto, já que as tomadas da sala estavam todas quebradas. Quando elas finalmente foram reparadas, os alunos já tinham quebrado a vitrola e alguns dos seus discos. “Eu achando, vou fazer todos os projetos do mundo, lindo! - Hahaha, vai nada, já destruímos tudo! Você chega na escola, professor novo, você tá ligado, é carne nova no pedaço, molecada cai matando”. Sua paciência e sua vontade

⁴⁷⁰ Lei que torna obrigatória o ensino de história e cultura afrobrasileiras.

de pôr em prática uma educação horizontal, depois de algumas experiências como essa, foram aos poucos cedendo.

Raul é mais um freireano que, diante dos contratempos da sala de aula, ressignificou seu vínculo à teoria para que pudesse sobreviver no cotidiano escolar.

A violência do ambiente me deixou do jeito que eu já era, eu não consegui... Chegou um ponto que o melhor que eu podia fazer era ser eu mesmo. Nos ambientes onde eu trabalho, na periferia, percebi que valia mais a pena pra minha sanidade mental, continuar ser eu mesmo, e oferecer o que pudesse dentro dessa realidade dos alunos.[...] Resolvi que seria 100% eu mesmo, então fui desenvolvendo umas técnicas brutais.

Um pouco para preservar sua saúde, um pouco para se conectar com os valores desses jovens, Raul combina autenticidade e pragmatismo. As referências com que descreve sua mudança de atitude estão distantes do universo freireano: “Eu já chego dizendo, a primeira aula de vocês é Maquiavel, vocês vão aprender pelo amor ou pela dor”. Raul lembra também de Dubet, não o teórico da justiça escolar, mas o professor dos golpes de estado⁴⁷¹. Apesar da admiração por Débora, Raul sabe do contraste entre suas personalidades: “minha esposa fala que é muito bom eu trabalhar com ela, porque ela é toda paz e amor [...] e eu sou exatamente o oposto disso. Eu grito, falo palavrão, xingo”. A agressividade verbal e o abandono da etiqueta e impessoalidade do funcionário público surgem como condições para o restabelecimento da ordem nas relações com a turma. “Eles até perguntam pra mim se eu servi o exercito, por ser muito firme...”. As contracondutas discentes transformam sua persona docente, relativizam o valor da doçura e boniteza freireanas e forçam uma repactuação. A solução encontrada por Raul lhe renderam fama - “nunca vi um professor tão linha dura!” (Elena). Sem que fosse sua intenção, ele termina atendendo uma demanda mais tipicamente conservadora por reforço disciplinar e limites. Por outro lado, Débora conta que “os estudantes são apaixonados pelo Raul... Ele até parece um igual entre eles”. A performance de Raul, o uso de gírias, a quebra de protocolos e a espontaneidade parecem favorecer a identificação dos estudantes com ele. “Eles falam ‘o prof Raul é que nem nois, é dos nossos’...eu que moro num casão a 60 km deles, e o professor que é vizinho deles, eles chamam de playboy”. Raul consegue resgatar um vínculo horizontal nas relações pessoais com os jovens ao mesmo tempo que reconstrói um vínculo vertical na gestão da turma.

⁴⁷¹ Em uma entrevista famosa “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor?”, François Dubet (1997) narra sua experiência prática na escola básica depois de longa carreira acadêmica. Ele lembra de um momento crítico em que, visando restabelecer sua autoridade posta em xeque pelos alunos, adotou medidas draconianas para viabilizar a aula. Batizou esse momento como o seu “golpe de estado”.

O reconhecimento de sua dedicação também pesa. Como diz Débora, ele é um “um professor que faz os corres”. Multiplicando esforços, incorpora ao projeto pedagógico as artes marciais, a dança, o cubo mágico, as excursões, as linguagens do rap, do pixo, do batuque, do maculelê e dos orixás - propostas desenvolvidos durante o ápice do ciclo conflituoso.

Raul: Foi montanha russa, japonesa! e ainda os ataques acontecendo. Pela minha postura de enfrentamento com os moleques, de boca suja, de mente a milhão, tentando inventar projeto diferente pra alcançar esses moleques, eu me aproximo muito rápido dos tranqueiras, aquele aluno que ninguém quer nem pintado de ouro, com esses a conexão é mais rápida. Até porque vão sofrendo tanta violência e criando tanta violência, que vão se afastando da maioria dos professores. São poucos os que conseguem segurar a onda até criar uma relação de afeto e, mesmo depois que você criou essa relação, os conflitos continuam acontecendo. Eu acho que os episódios mais gritantes que eu tive na escola foram ajudando a criar esses laços.

Raul direciona sua atenção para *os tranqueiras*, cujas contracondutas consomem boa parte da energia dos professores. Para ele, além dos múltiplos projetos, o fundamental é “ser 100%”, isto é, estabelecer um vínculo afetivo com os jovens, base para a elaboração simbólica das violências envoltas em suas trajetórias.

Tô xingando o moleque, mas é olho no olho. Sempre me inquietou professor que não fala um palavrão, não levanta a voz, mas quando chega na sala dos professores... “ah aquele filho da puta, aquele trombadinha”. Escuto isso, eu não aguento, “porra mermão qual é a sua”!?

Eles são tranqueiras, mas para Raul, são “os meus tranqueiras”.

Eu já tava achando que ia virar estrelinha dos moleques, mas... tem armário na sala, todos destruídos, aí arrumei o armário, conforme eu construía uma relação, ia deixando coisa lá, aí já roubavam! A vontade era encostar na parede e falar: ‘seu cuzão eu sei q foi você q me roubou a caixa de som!’, querendo arrancar as cabeças ... Mas no fim o armário ficou, e é a única sala de fundamental dois em que ele ficou!

Entretanto, Raul sabe que seus métodos não formam um caminho acessível à maioria dos professores, que decerto gostariam também de exercer um controle mais estrito sobre os alunos:

Tem atitudes que outros profs permitem, às vezes por medo, às vezes por não dar conta... 10 minutos pro sinal de saída e os professores já liberam! Amigo, aqui vc só passa por essa porta se vocês me arrebentarem, aí eles passam os últimos 10 minutos colados na porta comigo parado na frente.

Na hora crítica, nos seus momentos menos freireanos, a autoridade disciplinar de Raul se faz persuasiva graças à sua presença física⁴⁷². Por outro lado, alguns professores, aparentemente

⁴⁷² O leitor talvez tenha tido a oportunidade de vivenciar essa ação coletiva como aluno ou professor. Os alunos aumentam o ruído nos minutos finais da última aula, guardando os materiais antes de o professor autorizá-lo, barulhos de zíper e estojos fechando podem ser um sinal. Cercam a mesa do professor com demandas e/ou conversa fiada, encobrendo sua visão do restante da turma, enquanto isso, outros fogem aos poucos. Quando o professor nota que porção significativa da turma escapou, ele é pressionado pelos que não conseguiram a corrigir

avessos ao autoritarismo, ampliariam a liberdade discente menos por convicção pedagógica e mais por impotência, já que não possuem uma importante certeza que fundamenta a didática de Raul:

Minha relação com o cara é diferente, primeiro eu sei que não vou apanhar, porque muitos professores têm uma construção de medo com os alunos. E nem digo que é pra ser diferente, porque muitos dos moleques vão pro enfrentamento mesmo. E se é mulher, pior ainda. Enfim, sem julgamento, mas eu seguro esse muleques. É comum os tranqueiras aparecerem na minha aula fugindo de outra, eu deixo porque pelo menos não perturba o outro professor.

Narrando um dos seus projetos, o ensino de Jiu-jitsu, seu esforço disciplinador revela matizes. Nessas aulas, ele percebeu algo diferente:

Os alunos sentem atração pela minha violência, pela minha personificação, ah ele é como eu, mas ao mesmo tempo eles fogem da disciplinação. Mas lá no tatame não, lá eu atuo, ambiente de disciplina, nossa energia aqui é outra. Cada lugar, um lugar, cada lugar, uma lei. Na minha sala você tem liberdade de falar palavrão comigo porque eu falo palavrão, a gente fala umas merdas, a gente trabalha desse jeito. Mas quando passar da minha porta, na sala do lado, você vai construir outra relação, porque ela não fala palavrão pra você. E o jiu-jitsu também: a mesma pessoa, outra atitude, outro espaço, mas os meus tranqueiras têm muita dificuldade de ficar nesse espaço, que é disciplinador de fato. Não é a bronca e tal, mas é que são essas regras do início ao fim e nesse espaço só fica quem as segue.

Citando os Racionais MC's, "cada lugar, um lugar, cada lugar, uma lei", Raul explica a administração do complexo jogo de regimes normativos em que, assumindo diferentes personas, transita entre o tatame, a sala de aula e os demais projetos. No deslocamento entre elas há um importante efeito sobre a cultura escolar que gostaria de analisar sob o signo da *transgressão*, categoria suficientemente abrangente para incluir o que Raul considera suas violências⁴⁷³ e transcendê-las. Essa é uma pista que encontrei no relato de Débora sobre a tutoria que realizara com Raul num projeto sobre direito à memória.

Eu conheço o Raul há anos, mas na sala de aula foi a primeira vez. E ele fala com os alunos como se ele fosse um deles. Gente, nos primeiros dias, eu me assustei absurdamente! A gente tava na praça com os alunos, cada um costurando seu diário de bordo, então ele foi chamar o menino que tava lá do outro lado, e ele grita assim: "Ô pouca pica, vem cá!" Eu, gente, eu não tô ouvindo isso. O que ele tá fazendo? Por que que ele tá falando assim? Porque não tem necessidade, ele tá só chamando o menino... Cheguei pra ele depois e falei: "Raul, isso não vai dar certo, eu tô dividindo esse espaço com você. Se uma família vem aqui reclamar, eu não tenho nem argumentos. Ele discordava, então eu fui pagando pra ver, até porque é uma situação delicada, como você vai dizer como uma pessoa tem que ser. O fato é o seguinte, nunca nenhuma família reclamou dele. Às vezes o professor tem uma retidão assim, nunca fala um palavrão e tal, mas tem muita reclamação.

essa injustiça liberando os demais. O efeito é desmoralizador. O professor pode ceder ou reagir se dirigindo à porta, e fechando-a com seu corpo, tal como Raul.

⁴⁷³ Raul: "Tem as coisas bonitinhas que fiz mas tem as violências, tem dia que você perde a linha, gruda o cara, 'então, vamos aí, você fala que é o tal! É só dar o primeiro soco, que a gente vai sair rolando aqui'. Por pior que seja, sou eu. Não é com orgulho que falo, estouro mesmo, mas felizmente nunca passou disso."

“Por que que ele tá falando assim?” Débora não entende. Em cenas como essa, o Lísias parece atravessado por um processo mais amplo em que “a escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios de sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente”⁴⁷⁴. Falando mais especificamente, o professor Raul parece estar emulando uma prática da cultura jovem: as performances típicas das zoeiras.

Alexandre Pereira etnografou a experiência escolar de algumas juventudes da periferia de São Paulo, pondo em relevo o papel que as zoeiras nela desempenham⁴⁷⁵. Ele as define como um conjunto de performances lúdico-agonísticas em que os jovens, indo das provocações mútuas à cumplicidade na bagunça, desestabilizam a normatividade escolar e ao mesmo tempo lhe conferem um novo sentido. Nas zoeiras, há uma dinâmica de desrespeito consentido entre os pares, espécie de competição cujos limites entre violência e zombaria não estão fixados de antemão e dependem do julgamento conjuntural dos envolvidos. As zoeiras questionando as fronteiras do moralmente tolerável, desestabilizando a ordem educativa ao mesmo tempo que tornam a experiência escolar mais significativa para estes jovens⁴⁷⁶. Embora não fosse o foco de seu trabalho, Pereira observou alguns docentes incorporando práticas zoeiras em suas aulas com a intenção de se aproximar dos seus alunos. É desse ângulo que interpreto as performances transgressivas de Raul: exercem atração sobre os tranqueiras e ao mesmo tempo embasam a sua autoridade⁴⁷⁷. O conteúdo da zoeira lembrada por Débora - “Ô, pouca pica!” - indica ainda uma construção de masculinidade em que homens rivalizam jocosamente em termos de virilidade, dinâmica que pode ser muito acentuada nos jogos zoeiros dos jovens⁴⁷⁸. A prerrogativa de gênero pressuposta fica clara

⁴⁷⁴ Barrère e Martuccelli (2000, p. 256).

⁴⁷⁵ Pereira (2010).

⁴⁷⁶ Creio que os gestos da zoeira, aparentemente apenas uma subjetivação contra a escola, carregam uma ambiguidade profunda: uma ressignificação da instituição por meio da qual os seus sujeitos se colocam ao mesmo tempo dentro e fora dela. É o que vimos no início do capítulo, quando Rincon se destacava dentro da escola, estando em seu exterior, caminhando sobre seus telhados. Se as zoeiras tornam a experiência escolar significativa para os jovens, poderia se investigar seu papel na luta contra a evasão e, sem dúvida, ao mesmo tempo, no favorecimento do adoecimento docente.

⁴⁷⁷ Maria Rita Khel (2002) afirma que a crise de autoridade da segunda metade do século XX teve na adolescentização da cultura a sua contraface. Essa hipótese também poderia ser explorada aqui.

⁴⁷⁸ Escoura, Lins e Machado (2019, p. 223), a partir das pesquisas de Marília Pinto de Carvalho, lembram que muitas vezes o fracasso escolar é traduzido pelos ideais de masculinidade como afirmação de virilidade. A insubordinação às regras escolares pode favorecer a construção de uma identidade pública masculina. “Isto é, quanto mais barulho, bagunça e risadas causar, mais um grupo poderá ser legitimado por seus colegas. E essas dinâmicas vão afastando os rapazes (sobretudo negros e de baixa renda) das escolas e do processo de escolarização, um direito básico dos cidadãos brasileiros. Esse é mais um exemplo de como o sistema de

quando tentamos imaginar qual seria a performance equivalente para uma professora mulher nesse mesmo contexto escolar.

Juntando todos estes aspectos da performance do professor, parece-me possível classificá-la no interior de uma pedagogia do *enfrentamento*, vocábulo que está entre os mais empregados em nossa entrevista. Raul lhe confere três usos básicos: para descrever a agressividade dos jovens diante dos professores; designar o jeito como ele próprio lida com os tranqueiras e, por fim, o combate dos educadores em defesa da escola ou contra os fascistas.

No momento em que estamos vivendo, o mínimo que a escola pode oferecer é ser denunciada, uma escola que não *enfrenta*, não arranja problema com essa gente, conservadora, fascista, ela tá fazendo algo errado, tudo errado, porque se não tá incomodando, então você não tá fazendo nada pra mudar a sociedade.

O combate nesse terceiro sentido é, claro, coletivo. “Fazer o enfrentamento” é uma expressão muito repetida também na entrevista da supervisora Ceumar. E quando Débora defende até o limite não punir um estudante, ela também faz o enfrentamento. Mas há estilos e estilos dentro desta pedagogia. Quando Adriel circulava pelos corredores da escola, caçando provas para suas denúncias, Raul diz que esperava ser interpelado. Sua lembrança dessa fase dos conflitos destoa um pouco dos demais educadores e, principalmente, das educadoras, em cujas narrativas os sentimentos de apreensão e medo se destacam. Na lembrança de Raul, diferentemente, a irreverência sobressai:

De vez em quando ele aparecia falando grosso com a professora, nessa caça dentro da escola, buscando sinais [...] se tivesse entrado na minha sala, encontraria material muito mais profícuo. Vai reclamar de professora que passa filme de relacionamento gay, enquanto eu to aqui falando de Marighela, de orixá, porra, me dá uma chance! Eu me senti ofendido (risos).

Não é preciso ir muito longe para entender porque mulheres e homens experimentaram de forma tão diferente estes momentos. Assim como os jovens zoeiros costumam ousar mais diante de professoras mulheres, os sujeitos que invadem escolas para confrontar projetos escolares se sentem mais confortáveis para intimidar fisicamente o adversário quando este não é um homem. Na ocasião em que Adriel invadiu a aula de educação física, por exemplo, Débora conta que eles não apenas tiveram um debate inflamado: “Ele falava por cima de mim, com o dedo em riste, mas quando chegaram professores homens, ele recuou”. Uma porção extra de coragem tem sido requisitada das educadoras dispostas a defender suas convicções pedagógicas.

estereótipos e desigualdades de gênero pode limitar direitos e possibilidades de experiências não apenas para mulheres, mas também para homens” (ibid. P. 23).

A presença multifacetada de Raul nesse projeto tornou-se mais complexa quando, no ano de 2021, ele foi convidado por Débora para assumir o posto de auxiliar de direção. Um professor linha dura assumia um cargo de autoridade entre os freireanos antipunitivistas, o que mudaria a relação de vários professores com a gestão. Segundo Raul: “Quando um aluno tá dando muito trabalho, agora tem professor que vira pra ele e fala assim: quem tá lá na direção? Se for o Raul, fique lá e converse com ele; se não for ele, você pode voltar...” Esses professores desejavam mais do que uma mediação dialógica da gestão e, sabendo do perfil do Raul, encontraram nele um socorro para suas expectativas disciplinares insatisfeitas⁴⁷⁹. Raul atendia a solicitações desse tipo com algum desconforto, pois considera seu estilo controlador uma contradição com seu discurso, algo a ser superado no processo de transformação compartilhado com os colegas do Lísias, na *caminhada*⁴⁸⁰. Esse descompasso oferece um bom ângulo analítico para o projeto como um todo. Demandas heterogêneas podem se inscrever na pedagogia do enfrentamento praticada por Raul: uma educação antirracista e feminista efetiva-se ao mesmo tempo em que se acomodam hierarquias de gêneros e masculinidades hegemônicas nas sociabilidades juvenis; os fascistas são enfrentados assim como as demandas disciplinadoras são atendidas; amplia-se a legitimação das culturas juvenis na cultura escolar ao mesmo passo que se desestabilizam aspectos das normas escolares. Por isso mesmo, Raul não poderia colher apenas simpatias. Como diz Débora:

Não funciona tão bem com os professores. Então, ou ele é amado ou ele é odiado, entende? E aí tem a questão principalmente em relação aos egos masculinos, sabe? Ele tem muito mais problemas com professores homens do que com as professoras mulheres.[...] depende muito da pessoa olhar pra ele, entender *qual é o papel dele dentro do processo*, né? [Grifo meu]

É pouco provável que o jogo entre transgressão e manutenção das normas não tenha um peso nessas antipatias cotidianas. Com Raul, a pedagogia do enfrentamento ganha algo de pedagogia tranqueira, algo que nem todo professor pode admitir ou praticar. Ser autêntico ao ponto de xingar um aluno pela frente é decerto um privilégio invejado por alguns freireanos

⁴⁷⁹ Numa dessas ocasiões, a mãe de um novo aluno procurou a gestão inconformada porque Raul havia dito alguns palavrões para o seu filho. Raul teria lhe dito “Mãe, não deveria fazer isso, me desculpe, mas se ele chegou até mim, é porque antes ele já passou por muitas “conversas”. Raul foi se tornando o encaminhamento adequado quando a mediação dialógica não basta.

⁴⁸⁰ Raul contou outros embates contra sua inclinação controladora ao longo de sua trajetória. Num deles, lembrou das excursões em que, temendo que seus alunos aprontassem algo pela cidade, os conduzia a rédea curta. Sentia a contradição por ver em si mesmo um vetor de policiamento dos corpos negros no espaço público. “eu tinha tanto medo de brigarem com meus alunos na rua, polícia, segurança, que então eu tomava essa função pra mim eu era juiz, júri, executor na rua, meus alunos faziam alguma merda, e eu ó não faz isso pra pla... construía-se uma relação de disciplina pelo medo sim, as coisas iam acontecer em medidas controláveis, podia sair com 40 aluno. Me toquei que não adiantava sair da periferia pro centro com as crianças porque eu agia como policial, em vez de deixar as crianças equacionarem o ambiente... não só o ambiente afetá-las, mas elas também afetarem o ambiente, eu cerceava aqueles corpos”.

cansados. Raul precisou quebrar aspectos do pacto com os adultos para restabelecer o vínculo com esses jovens. A gestão afirma que esses jovens não são delinquentes, a performance de Raul o reforça e diz algo mais: a forma de vida deles, eventualmente violenta, é legítima, será aceita tal como ela é e poderá se inscrever na cultura escolar. Esse educador proporciona, para alguns colegas, um verdadeiro desrecale, para outros, um mal exemplo para a transgressão que atormenta. As práticas dissonantes de Raul ajudam a estabilizar o projeto na sua relação com os estudantes mais desafiadores ao mesmo tempo em que transigem com as zoeiras que fragilizam o pacto escolar - solução de compromisso que gera pequenos atritos entre docentes. Ele adota o discurso freireano na mesma medida em que o subverte, operando uma ressignificação delicada da articulação pedagógica do Lísias.

4.4 Uma escola para os tranqueiras: o freireanismo entre a transgressão e a devoção

No final de 2019, quatro daqueles doze estudantes transferidos no início do ano se envolveram noutro grave incidente. Certo dia, a mãe de um deles aparece na escola muito nervosa: ele não voltara para casa e ela não conseguia encontrá-lo. Atendida pela coordenadora Milca, ela descobre que seu filho foi ao Lísias, respondeu à primeira chamada e matou as demais aulas junto desses três colegas. Fernando leva a mãe em seu carro numa busca pelas ruas e praças da região - a busca termina sem sucesso. Os jovens reapareceriam apenas à noite. Porém, nos dias seguintes, um deles não volta à escola, chamando a atenção da gestão, que entra em contato com seus pais. Pressionada, sua mãe revela que, no dia em que desapareceram, eles mataram aulas para assaltar um carro. Todavia, antes de consumarem o ato, sofreram um enquadro da polícia, que encontrou na mochila deles a réplica de uma arma de fogo. Levados à delegacia, onde passaram o dia todo sob ameaças e intimidações, foram liberados no começo da noite.

Milca: Essa mãe não tava deixando mais ele sair de casa, ficou de vigilância em cima dele. Ela ainda falou assim: “Foi meu marido que foi buscá-los na delegacia, ele não queria que eu contasse, mas eu acho importante vocês saberem”. O pai desse menino foi até a delegacia, tomou um sabão e se responsabilizou pelos outros meninos. Então todos foram embora para casa, mas esse pai não contou nada para família de nenhum deles, nem pra escola. Que irresponsável! - você vai dizer -, mas é preciso entender o histórico desse pai, é um homem preto, químico dependente, penso que ficou envergonhado, numa situação nada confortável ...

Assim que a gestão descobriu isso tudo, chamou as demais famílias para lhes informar o que ocorrera. Uma delas desejava que seu filho fosse transferido, mas é convencida pelos educadores que ele, assim como os demais, deveria continuar no Lísias. Após um ano

trabalhando com atenção redobrada sobre eles e suas famílias, a gestão conclui que precisa fazer algo mais: Raul então propõe levá-los para uma excursão no interior de São Paulo e recebê-los em sua casa.

Raul: Com toda essa situação, a gente juntou eles e mais os tranqueiras da turma e fomos fazer uma viagem, a supervisora (e mais uma amiga dela aposentada lá da dre), mais alguns profs com os carros. A gente vai fazer a porra da trilha da Pedra grande (eles vieram pra minha casa em atibaia). Teoricamente a gente não tem nem autorização pra tirar da cidade, precisaria da SME, mas a gente tem de fazer algo pela vida deles pra gente continuar tentando.

Os golpes de estado do professor Raul abrem caminho não só para a linha dura, mas também para a doçura quando necessário.

O sentido da convicção antipunitivista do projeto se delineia vivamente nessa ocasião: enquanto muitas escolas fazem vistas grossas quando seus estudantes mais vulneráveis evadem⁴⁸¹, no Lísias, os educadores fazem sua busca ativa e proporcionam, aos mais indisciplinados entre eles, atividades recreativas exclusivas. Da ótica punitivista, o sentido seria um só: celebração da impunidade e premiação do desvio. Essa mesma linha de pensamento talvez visse no atendimento dado pelo sistema socioeducativo aos jovens infratores, por meio do qual muitos acessam direitos fundamentais pela primeira vez, alguma espécie de privilégio. Embora a gestão tenha encaminhado um dos jovens para o CAPS a pedido de sua família, não acionou a rede de proteção integral⁴⁸² para lidar com o caso. Uma responsabilidade extraordinária foi assumida pelos educadores e compartilhada com a comunidade - inclusive com os demais estudantes: Milca conta que eles foram informados sobre a situação dos jovens e orientados a não fazerem piada. O “papel do Raul no processo” e de professores que, como ele, “fazem os corres”, fica claro: sua transgressão não é um fim em si, tampouco se reduz à zoeira, ela é orientada por um compromisso. Como se vê nessa viagem não autorizada em que a devoção pedagógica coletiva transcende o institucionalismo e faz os direitos humanos se efetivarem nas margens do estado.

⁴⁸¹ A este respeito, cf. Machado, Leandro. Histórico de adolescentes infratores no Brasil inclui violência da família, escola, polícia e facções. BBC News Brasil. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59424863>

⁴⁸² Débora reconhece que, hoje, provavelmente teria agido nessa direção. O isolamento das escolas é um fator que dificulta a ação orgânica da rede de proteção integral, como se pode ver no artigo de Dias e Guzzo (2018). A *Rede de proteção integral* envolve um conjunto de sistemas que formam o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) é constituído dos sistemas de saúde (SUS), de educação (SE), de assistência social (Suas), de segurança pública (SSP) e de justiça (SJ).

Raul: Aquele dia, depois de fazer trilha, depois de comer, chegaram no sofá cansados igual criança... Isso você só percebe tirando ele daquele espaço.

Milca: Eu fico até um pouco emocionada de falar porque eram meninos que tinham saído para fazer um assalto, que andavam na escola e no bairro todos cheios de banca. Eles contavam, porque a gente fez isso, a gente fez aquilo, a gente é assim, a gente não sei o que. Mas, nesse dia, a gente percebeu que eles eram só crianças. Levamos eles nos nossos carros, subimos a pedra, depois fomos pra casa do Raul, a esposa dele cozinhou pra eles. Eles almoçaram, então cada um deitou num sofá e dormiu. A gente assim foi se dando conta do quanto eles são vulneráveis e do quanto as situações vão empurrando os adolescentes da periferia para esse tipo de coisa, né?

A escola, a fim de cumprir seus compromissos institucionais, ganha um caráter transgressivo e algo radical: é preciso ir além da escola, algo que você só consegue “tirando ele daquele espaço”; para cumprir sua missão, é preciso uma jornada até o alto da montanha, da Pedra Grande; ser apenas professor nesse caso seria o mesmo que fracassar. Então, estes sujeitos que amedrontam pais, colegas e professores voltam a ser crianças, revelando as fragilidades que marcam sua trajetória. O vínculo desses educadores com seus educandos transcende a escola para assegurar seus direitos fundamentais, em cuja defesa parecem encontrar um propósito existencial. O humanismo que anima essa forma de vida educativa ganha grande força simbólica no discurso de Débora.

Antes de ser um projeto de escola, ele é um projeto de sociedade. Eu vejo a educação como uma como uma parte muito importante no processo de constituição de identidade das crianças e dos adolescentes e a nossa principal função, no âmbito mais particular de cada sujeito, é a garantia do direito à existência daquele ser do jeito que ele é e com as maiores fragilidades que ele tiver na face da terra. Quando o estudante chega na escola, ele traz uma versão dele, a gente acessa uma versão, uma face dele, a gente não sabe nada do resto, tudo o que ele vive, e a gente tem que conceber isso, conceber tudo o que ele representa, toda a história, a circunstância, o contexto familiar, da constituição dele tudo, tudo. É algo imenso e complexo e a questão é a seguinte: eu acho que essas resoluções muito pragmáticas do tipo: "Ah, então tá, aconteceu isso, a gente traz essa resolução aqui", uma coisa muito pautada no "pá pá", isso é uma educação absolutamente massificadora, que não traz benefícios, porque a gente coloca resoluções muito pragmáticas para circunstâncias de vida que não são nada pragmáticas, não são tão simples. Então o meu papel, o papel do Estado, é proteger a criança inclusive contra a sua própria família, eu represento esse estado, e eu preciso proteger essa criança, que não é agressiva, não é racista, não é machista, ela não é violenta, ela não é, porque ela é uma criança, ela é um adolescente e ela está em processo de desenvolvimento. É o meu papel enquanto educadora, eu preciso fazer isso e dizer pra mãe dela, pro vizinho, pro Adriel, que o nosso papel é olhar pra essa criança desprovido de todo o tipo de concepções sobre ela que eu tenho que fazer tudo o que estiver ao meu alcance nesse processo que ela precisa se fortalecer e tal[...] eu sei que ele é um em mil, mas quando eu tô diante da situação dele, é como se só existisse ele. E eu vou precisar encontrar uma forma de garantir o direito dele à existência, à existência o mais possível dentro de uma dignidade [...] E sempre tem alguém pra dizer "Direitos humanos depende pra quem", então esse é o pensamento dele, então pra ele é absurdo eu dizer que não vou expulsar nenhum aluno[...] Isso pode parecer muito radical, né? Eu não consigo fazer de outro jeito, não é falta de providência, só não é a providência que as pessoas esperam.

Tomando os direitos (universais e especiais) das crianças e jovens e a democracia como princípios fundamentais, Débora orienta as práticas e rituais escolares, enunciando (e produzindo) performativamente o jovem que não é violento, que não é machista, que simplesmente ainda não é: (processo) incompleto em sua formação, deve ser compreendido e perdoado. Escutar e dialogar: estranha providência que desacelera os ritmos da gestão e lhe sobrecarrega, mas descobre por trás do jovem sua história, seu contexto, suas privações - “Uma conversa sem hora pra terminar... Ele é um em mil, mas só existe ele quando o escuto”. A escuta assim ritualizada tem algo de mágico. Faz aparecer a criança por trás do pretenso assaltante, a menina órfã por trás da jovem violenta, a batalha de uma família por trás de um aluno-problema, as privações comuns por trás das brigas por bolinhas de ping pong. Isso é o que o pragmatismo da punição não descobre, nem resolve. “Gasto a maior parte do tempo mediando. Não consigo cumprir todas minhas tarefas porque resisto a ser só burocrata”.

Ao fim daquele ano, mais precisamente no último dia de aula, um dos meninos que participou da trilha na Pedra Grande entrou numa das salas de aula e quebrou tudo o que pôde. A professora, quando voltou à sala e a encontrou destruída, passou mal e desmaiou. Raul mais uma vez teve vontade de grudar um aluno na parede e viu uma vez mais seu antipunitivismo oscilar - “o cara cresce quando não tem punição”⁴⁸³. Dois anos depois, Milca conta que perdeu contato com a família deste jovem depois que ele se formou; mas sabe que um dos seus colegas mudou para o interior; outro está trabalhando e o quarto está, pela segunda vez, na Fundação Casa.

A pandemia renovou os conflitos e dividiu os pais conservadores em torno de novas linhas: Adriel surpreendentemente apoiou a greve dos professores pela vida, mais uma vez priorizando a segurança; outros atacaram os professores sempre sob suspeita de fugir ao trabalho; outros ainda manifestaram seu reconhecimento aos educadores, que organizaram distribuição de cestas básicas e diversas atividades online de atenção às famílias. Com o recuo da pandemia, no primeiro ano letivo inteiramente presencial, os atritos nas relações pessoais entre os membros da gestão, outrora tão alinhados, alcançaram a linguagem política,

⁴⁸³ Raul: “E no ano seguinte, antes da pandemia, ele já começou o ano aprontando, o cara cresce quando não tem punição, é muito difícil essas construção pra tipo. Não adianta, nós não vamos te mandar embora, a gente vai fazer o que tiver no nosso limite. Se você der um jeito de envolver a polícia aí você tá ferrado, mas ainda assim da polícia porta pra fora. É foda fazer, bonitinho falar”.

acusações de machismo, etarismo, racismo desestabilizaram o grupo. Diversas tentativas de mediação foram feitas, um conselho de mulheres negras da escola foi acionado, alguns acordos foram obtidos, mas o desgaste atingiu um ponto de não retorno. Depois de 6 anos de trabalho, a gestão do Lísias não mais seria liderada por Débora, que levaria seus projetos para outra escola da região. Raul e Milca a seguiram. Tereza permaneceu e sustenta que, apesar da separação, o projeto do Lísias não será alterado, sua intenção é aprofundá-lo. A nova diretora se mostrou entusiasmada com o legado encontrado. Talvez seja possível dizer que o coletivo freireano se fragmentou, mas não se dissolveu, antes se ramificou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comecei este trabalho narrando ao leitor a minha experiência como professor atarantado pela saturação política da escola e por sua atmosfera persecutória. A transposição dessas inquietações as converteu em objeto de pesquisa, deu-lhes algum distanciamento, mas em nenhum momento as silenciou. Em campo, muitas vezes padeci com as histórias de luta e adoecimento dos educadores; noutras ocasiões, senti real empatia por pais e mães bolsonaristas em conflito com os colegas de profissão cujas reações me espantavam.

O título (um tanto pretensioso) desta tese parodia o nome de um livro de Marília Sposito, *O Povo vai à escola*, no qual a autora investiga a expansão da rede de ginásios de ensino de São Paulo nas décadas de 40 e 50. A luta das classes populares contra a destinação elitista de um sistema escolar dual a tornou possível. Apesar de a LDB de 1971 ter abolido formalmente o modelo dual, as limitações do acesso continuaram, alimentando outro ciclo de mobilizações populares por educação ao longo dos anos 70 e 80. Nesta longa trajetória de lutas, as demandas por educação traziam o signo inconfundível da democratização da escola. Hoje, este signo perdeu sua obviedade para muitos professores e pais, assim como a ideia de que o encontro entre o povo organizado e a escola tenha um potencial democratizante. Para isso, contribuiu a emergência de uma representação reacionária do popular, que fez da escola uma trincheira da luta pela liberdade que vê em Paulo Freire um símbolo do inimigo. Uma das entrevistadas me contou, em tom de desabafo, que sentia saudades do tempo em que nós, professores, éramos considerados apenas inúteis, porque agora nos consideravam nocivos. Como foi possível que a figura de Paulo Freire ganhasse verossimilhança e a expectativa de democratização social por meio da escola se tornasse controversa? Diante do discurso bolsonarista, do ESP ou, enfim, do cidadão de bem radicalizado, a primeira reação dos educadores, freireanos ou não, na opinião pública e nas escolas, foi defensiva. A ideologia de gênero e a doutrinação na escola eram vistas como fantasmas, pautas alienígenas e ameaças às instituições democráticas. Isso é verdade em grande medida, mas não explicava como o discurso ultra liberal-conservador pôde se enraizar na escola.

Com essa questão em mente, procurei me deter sobre algumas contradições internas de nossa escola pública. Sob hegemonia neoliberal, ela universalizou-se num *tempo de incertezas* e, para muitos professores e pais, sua missão democrática passou a representar um ônus demasiado pesado e até injusto, já que as promessas que a compensariam se veem atualmente frustradas em grande medida. A ideia de que a ampliação de cidadania e a criação de direitos

são consensos que deveriam fazer da escola um espaço de realização participativa da justiça social foi contestada sob diferentes aspectos ao longo dos capítulos anteriores. Em cada um deles, no embate entre educadores freireanos e cidadãos de bem, diferentes figurações do refluxo escolar do projeto democratizante foram analisadas. Assim, vimos o *ônus democrático* se manifestar nas várias formas de desengajamento educativo dos professores, inclusive nas formas silenciosas do cansaço e do adoecimento. Nós o encontramos também nas hesitações freireanas que fazem da participação social um dilema. Na revolta do cidadão de bem, não vemos outra coisa: o protesto contra a extensão excessiva da cidadania.

Em cada um dos capítulos, vimos a tese da hegemonia cultural da esquerda em ação - o engajamento das famílias sempre partia desse consenso sobre a escola: ela é dominada pela esquerda, cuja ideologia é a raiz de seus problemas. Nas diferentes mobilizações analisadas, o cidadão de bem traduzia a travessia escolar como *experiência de insegurança*, expandindo os contornos deste afeto: a escola pública não assegura um futuro no mercado, não protege contra a fluidez da sexualidade e do gênero, não evita os riscos do território vulnerável, nem pune os desviantes. São estas as inseguranças em que se instalam os seus três discursos dominantes (liberal, conservador e securitário-punitivo), rearticulando os sujeitos e as fronteiras das comunidades escolares, e disputando a gramática cidadã do pacto educativo por dentro e por fora das instituições. Os usos da igualdade e a lógica da diferença se reconfiguram: em nome da *liberdade*, o primado da família rejeita as propostas educativas progressistas, pluralistas ou equitativas; em nome da *igualdade*, e eventualmente da maioria, são rechaçadas do currículo as demandas de reconhecimento como se privilégios fossem. Em várias dessas articulações, a representação do Outro como perigo, alimentada por empreendedores políticos por cima e por baixo, fomenta o pânico⁴⁸⁴; e o imaginário da desordem autoriza a ação direta, seja para protestar, seja para restabelecer a ordem idealizada com as próprias mãos. Como efeito, a capacidade dissuasória do repertório ultra liberal-conservador tem revelado sua força na luta por hegemonia por meio de uma embelmática omissão: a autocensura dos educadores, cujo medo é outro sinal da retração dos consensos democráticos escolares.

Mas nem tudo é medo entre os educadores. Dentre as várias formas de reação freireana, duas se destacaram. A primeira é a do educador tocado pelo regime de urgência, sensível à ameaça autoritária, que faz de todos os pequenos gestos escolares uma

⁴⁸⁴ Embora tenha sido inevitável o emprego pontual da categoria *pânico moral* para descrever efeitos da campanha contra a “ideologia de gênero”, evitei-a ao máximo. Como mostra David Garland (2019), a categoria tende a pressupor implicitamente o que seria a reação proporcional ao desvio, além de dificilmente levar a sério as ansiedades dos sujeitos alarmados.

oportunidade para o seu enfrentamento. Sua luta contra a opressão não admite meio-termo. Sua intransigência pode tanto precipitar rupturas entre os próprios freireanos (favorecendo a fragmentação e o isolamento) quanto inspirar os colegas mais hesitantes que, sozinhos, talvez cedessem à autocensura. Diante das famílias mais engajadas na oposição, defenderá a autonomia docente como princípio, e, dada a conjuntura defensiva em que os professores se encontram, eventualmente enxergará perseguição política ou até fascismo onde talvez não haja mais que divergência político-pedagógica.

Outra reação que merece destaque reside em certos gestos de devoção e transgressão. Como o último caso evidenciou, o projeto de efetivar os princípios da escola freireana, diante dos obstáculos acumulados ao longo das últimas décadas, exige esforços extraordinários, um misto de militância, assistência social e expertise profissional. Este educador se aproxima da sua missão democrática apenas indo além da docência; a escola, além da escola. Dispostos a extrapolar seus papéis funcionais para proteger os direitos dos sujeitos mais vulneráveis da comunidade escolar, eles atraem as figuras mais belicosas dentre os cidadãos de bem, os jagunços e patriotas viris, que mobilizam o imaginário da desordem num pacto contra os “vagabundos”. Os projetos opostos se efetivam apenas com transgressões à norma escolar, que servem tanto ao desígnio de expelir os sujeitos supostamente perigosos do pacto educativo, quanto para reintegrá-los como sujeitos em perigo (não como perigosos), reafirmando uma visão ampliada dos direitos humanos. Este compromisso com o ônus democrático surge aos olhos do cidadão de bem e do professor cansado como radicalismo insuportável para a comunidade, mas do ponto de vista das exigências formuladas por Freire num período de ascensão dos movimentos sociais e da esquerda socialista, se manifestarão como diluição do projeto de democratização social por meio da escola.

Projeto diluído, mas não destituído de valor. Entre esses freireanos encontrei não só a coragem intransigente, mas também a paciência dialógica. A utopia que investe sobre a escola expectativas que a extrapolam, seguramente sobrecarregando seu trabalho, também faz dela um espaço onde a infância e a juventude são uma experiência de amadurecimento irreduzível à lógica concorrencial do mercado. Do mesmo modo, sustenta um ethos democrático que procura conciliar autonomia com solidariedade, fazendo do nosso destino comum uma ideia em que a liberdade transcende o individualismo e a defesa de hierarquias sociais herdadas.

Por fim, vi entre os freireanos que, mesmo em meio ao antagonismo, gestos de acolhimento e generosidade permitem cruzar fronteiras e dilemas. Se, por um lado, o freireanismo diluído manifesta-se como sintoma dos nossos paradoxos democráticos, por outro, mantém vivo no chão da escola municipal o desejo da radicalização democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AÇÃO EDUCATIVA - Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso* — São Paulo : Ação Educativa, 2016.
- ALMEIDA, Ronaldo. “A onda quebra evangélicos e conservadorismo”. *Cadernos Pagu*, n. 50. (2018)
- ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos estudos CEBRAP*, v. 38, p. 185-213, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luis. Neoconservadorismo e Liberalismo. *O ódio como política. A reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ALONSO, Angela. A POLÍTICA DAS RUAS - Protestos em São Paulo de Dilma a Temer. *Novos Estudos Cebrap*, 37(1):49-58. São Paulo, Junho, 2017.
- _____. A comunidade moral Bolsonarista. In: *Democracia em Risco?* São : Companhia das Letras, 2019.
- ANDRÉS, Robeto; ROLNIK, Raquel. Desculpe o transtorno, é sobre a caixa preta das cidades. In: *Junho de 2013: A Rebelião Fantasma*. São Paulo: Editora Boitempo, 2023.
- ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, v. 30, p. 51-72, 2004.
- ALVES, A. D. C.; HADDAD, C. C. Educação para as relações étnico-raciais: Um balanço da formação continuada na rmesp”: Um balanço da formação continuada na rmesp. *Póiesis Pedagógica*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 44–58, 2020. DOI: 10.5216/rppoi.v17i1.59385. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/59385>. Acesso em: 28 ago. 2023.
- AMARAL (2015). A nova roupa da direita. *A Pública*. Disponível em <https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>
- AMAYA, José Fernando Serrano. La tormenta perfecta: Ideología de género y articulación de públicos. *Sex., Salud Soc.* (Rio J.), Rio de Janeiro , n. 27, p. 149-171, dez. 2017 . Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64872017000300149&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 abr. 2021.
- ANDRADE, Daniel Pereira; CÔRTEZ, Mariana. Brasil, neoliberalismo híbrido. *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 12, n. 3, 2022. <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/1180>
- AQUINO, Renata (2015). “A ideologia do Escola Sem Partido”. *Liberdade para Ensinar Online*. Acesso em 28 jun. 2016 Disponível em <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/tag/miguel-nagib/>.

_____. O Escola Sem Partido voltou? Site: Site: *Professores contra o Escola sem Partido*, 2022. Disponível em <https://profscontraoesp.org/2023/03/21/o-escola-sem-partido-voltou/>

ARAÚJO, Fernando; SANTOS, Marcelo Burgos. Comunicação e mobilização nas redes: o movimento escola sem partido e o uso das tics. 42º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS (2018). Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/42-encontro-anual-da-anpocs/gt-31/gt02-26/11128-comunicacao-e-mobilizacao-nas-redes-o-movimento-escola-sem-partido-e-o-uso-das-tics/file> Acesso em 11/ 10/2019

ARANTES, E. M. de M. Pensando a proteção integral: contribuições ao debate sobre as propostas de inquirição judicial de crianças e adolescentes como vítimas ou testemunhas de crimes. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Falando sério sobre a escuta de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção: propostas do Conselho Federal de Psicologia. Brasília, 2009. p.79-99.

ARENDDT, H. Entre o passado e o futuro. SP: Perspectiva, 1992.

_____. Reflexões sobre Little Rock. In: H. Arendt, *Responsabilidade e Julgamento*. São Paulo: Companhia das Letras.

AVELLAR, Idelber. *Eles em Nós: Retórica e antagonismo político no Brasil do século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2021.

AZEVEDO, Reinaldo. Por uma Escola Sem Partido. Site: *Revista Veja*. Disponível em <https://veja.abril.com.br/coluna/reinaldo/por-uma-escola-sem-partido>

BALLOUSSIER, Ana Virginia. Evangélicos viveram sua própria Jornada de Junho em 2013. Jornal a Folha de São Paulo. 19/05/2013. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/06/evangelicos-viveram-sua-propria-jornada-de-junho-em-2013.shtml>

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; DE CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley; ALVES, Luciana. Família, escola e território vulnerável. *Cadernos Cenpec* | Nova série, v. 7, n. 1, 2018.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARRÈRE, A.; MARTUCCELLI, D. La Fabrication des Individus à l'École. In: A. Van Zanten (org.). *L'École. L'État des Savoirs*. Paris: Éditions la Découverte, 2000.

BECKER, Howard S. *Segredos e truques da pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

BEISIEGEL, Celso de Rui; FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

BELCHIOR, Douglas; De CASSIA MOREIRA, Adriana . Por que devemos garantir os direitos dos jovens em conflito com a lei. *NexoOnline*. 2021 Disponível em <https://hhh2.cenpec.org.br/tematicas/por-que-devemos-garantir-os-direitos-dos-jovens-em-conflito-com-lei>

BERGUA, José Ángel. La necesaria e imposible autorregulación de la violencia. El caso de la violencia lúdica juvenil. *Papers – Revista de Sociologia*, 74, 2004, pp. 129-152. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25797/25631>>. Acesso em: 11/11/2014.

Bezerra, C. Os sentidos da participação para o partido dos trabalhadores (1980-2016). *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - VOL. 34 N° 100 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/9Z9CT9Qcp43DsXwkNxyLYXd/>

BIROLI, F; MACHADO, M; VAGIONE, J. *Gênero, Democracia e Neoconservadorismo*. São Paulo: Editora Boitempo, 2020

BOBBIO, Norberto. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. São Paulo: Editora Unesp, 1994

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Brandão, Luiza; SALLES, Diogo. O dia em que a Veja foi contra o Escola Sem Partido. Site: *Professores contra o Escola sem Partido*, 2018. Disponível em <https://profscontraoesp.org/2018/11/11/o-dia-que-a-veja-foi-contr-o-escola-sem-partido/>

BRASIL. Assembleia legislativa. PL 246/2019. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filenome=PL+246/2019

_____. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 7180/2014* <Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722> >. Acesso em: 15 maio 2017. >> <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>

_____. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 867/2015* Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668> >. Acesso em: 15 maio 2017. <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>

_____. Câmara dos deputados. Projeto de Lei 1.411/2015a. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Brasília: 06 mai. 2015c. Disponível em: . Acesso em: 28 out. 2016.

BRASIL DE FATO. Escola Sem Partido promovem censura e controle social nas escolas. *Jornal Brasil de Fato* (2018). Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2018/12/02/escola-sem-partido-promove-censura-e-controle-social-nas-instituicoes-de-ensino?fbclid=IwAR3y4UMxATtz08_1awmdCg6HgMMvB2sMPqNIY-NJU5J81SXsI7rSCau0dl0

BRAYNER, Flavio Henrique Albert. Paulo Freire: um patronato ameaçado. *Revista de Ciências da Educação*, p. 61-75, 2018. <https://core.ac.uk/download/pdf/230079476.pdf>

BRAYNER, FLAVIO HENRIQUE ALBERT. “Paulofreireanismo”: instituindo uma teologia laica?. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 70, p. 851-872, 2017. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000300851&script=sci_abstract

BRINGEL, Breno; PLEYERS, Geoffrey. (2015) “Junho de 2013...dois anos depois. Polarização, impactos e reconfiguração do ativismo no Brasil”. *Nueva Sociedad*. Outubro de 2015.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Editora Politeia, 2019

BURGOS, Marcelo Baumann. A dupla hermenêutica da sociologia da educação: a educação das novas gerações e a organização escolar. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, p. 49-76, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ln/a/jmvz8VkmKXDxfB8r84rtX7s/?lang=pt>

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Direitos humanos ou “privilégios de bandidos”. *Novos estudos CEBRAP*, v. 30, n. 1991, p. 162-74,

CAMARGO, Danilo Alexandre Ferreira de. *O abolicionismo escolar: reflexões a partir do adoecimento e da deserção dos professores*. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29082012-105335/pt-br.php?hc_location=ufi

CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. *Escolas de luta*. Editora Veneta (Editora Campos LTDA-ME), 2016.

CANÁRIO, Rui. A escola e as "dificuldades de aprendizagem". *Psicologia da Educação*, n. 21, 2005. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/4496/449644446002.pdf>

CARVALHO, Olavo de. O estupro intelectual da infância. 2003. Disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/1eHx3SNUdsK6yQntboRNQmkZ8Tz4rc-1x> Acesso 11/02/2022.

_____ *A nova era e a revolução cultural: Fritjof Capra & Antonio Gramsci* (2002).. Terceira edição, revista e aumentada; online. Acesso em 01/11/2017 (<http://www.olavodecarvalho.org/livros/neindex.htm>).

CASIMIRO, Flávio Henrique. (2011). “A Dimensão Simbólica do Neoliberalismo no Brasil: O Instituto Liberal e a Cidadania como Liberdade de Consumo”. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, 23(1)

CASSIO, Fernando; MOURÃO, Fernanda. O que une os Bolsonaroista que rejeitaram o fundeb e o escola sem partido. Portal Uol (2020). Disponível em: <https://entendendobolsonaro.blogosfera.uol.com.br/2020/08/13/o-que-une-bolsonaristas-que-rejeitaram-o-fundeb-e-o-escola-sem-partido/>

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 247-270, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/>

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". *Educar em Revista*, p. 37-51, 2009.

CESARINO, Leticia. Como vencer uma eleição sem sair de casa: a ascensão do populismo digital no Brasil. *Revista Internet & Sociedade*. n. 1, v. 1, fev.2020. Disponível em <https://revista.internetlab.org.br/wp-content/uploads/2020/02/Como-vencer-uma-eleic%CC%A7a%CC%83o-sem-sair-de-casa.pdf> Acesso em 22/12/2020

COMUNICAÇÃO MILLENIUM. Educadores reagem a Escola sem Partido. Site: Instituto Miullenium, 2016. Disponível em <https://institutomillennium.org.br/educadores-reagem-escola-sem-partido/>

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PERUANA. A IDEOLOGIA DO GÊNERO: SEUS PERIGOS E ALCANCES. 1998. Disponível em <http://www.vidahumana.org/>. Acesso em 30/10/2020

CORROCHANO, M. C.; DOWBOR, M.; JARDIM, F. A. A. Juventude e participação política no Brasil do século XXI: quais horizontes? *Laplage em Revista*, São Carlos, v.4, n.1, p.50-66, 2018.

COSTA, José Fernando Andrade. Quem é o “cidadão de bem”? *Psicologia USP*, v. 32, 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 35, p. 357-377, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/Tm5wH75ZnW3DLpxLbLFqcv/?lang=pt>

CUNHA, Marcus Vinicius da. A desqualificação da família para educar. *Cad. Pesqui*, p. 46-64, 1997. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n102/n102a03.pdf>

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: Dagnino, E. (Org) *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Sociedade civil, espaços públicos ea construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: DAGNINO, Evelina (ed.). *Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil*. São Paulo, Paz e Terra, 2002, pp.279-302.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo, 2016

DAHER, Maria; ROCHA, Décio; SANT’ANNA, Vera. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: Reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*. V. 8. N. 8. 2004 Disponível em <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:BRXp48KUMusJ:https://periodicos.cientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

DA SILVA, Leonardo Nóbrega. O mercado editorial e a nova direita brasileira. *Teoria e Cultura*, v. 13, n. 2, 2018.

DAS, Veena. *Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário*. São Paulo: Editora Unifesp, 2020

DAS, Veena; POOLE, Deborah. El estado y sus márgenes: etnografias comparadas. *Cuadernos de antropología social*, n. 27, p. 19-52, 2008. Disponível em http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=s1850-275x2008000100002&script=sci_arttext

DE MOURA, Raíssa PEREIRA. “Escola Sem Partido”: relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 2016. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Raíssa-Moura-14/publication/345081710_ESCOLA_SEM_PARTIDO_RELACOES_ENTRE_ESTADO_E_DUCACAO_E_RELIGIAO_E_OS_IMPACTOS_NO_ENSINO_DE_HISTORIA/links/5f9d7c6492851c14bcf659ac/ESCOLA-SEM-PARTIDO-RELACOES-ENTRE-ESTADO-EDUCACAO-E-RELIGIAO-E-OS-IMPACTOS-NO-ENSINO-DE-HISTORIA.pdf

DESLANDES, Keila. *Formação de professores e direitos humanos: construindo escolas promotoras da igualdade*. Autêntica, 2017.

DIAS, Carolina Nascimento; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Escola e demais redes de proteção: aproximações e atuações (im) possíveis?. *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 13, n. 3, p. 1-17, 2018.

DI CARLO, Josnei; KAMRADT, João. Bolsonaro e a cultura do politicamente incorreto na política brasileira. *Teoria e Cultura*, v. 13, n. 2, 2018. disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12431/0>.

DIEGUEZ, Consuelo. Juventude bolsonarista. A extrema direita sai do armário no Brasil. *Revista Piauí*, v. 152, 2019. Disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/juventude-bolsonarista/>

DIP, Andrea. Escola Sem Partido caça bruxa na sala de aula. *Agência Pública*. 2016. Disponível em <https://apublica.org/2016/08/escola-sem-partido-caca-bruxas-nas-salas-de-aula/>)

_____. *Em Nome de Quem? A Bancada Evangélica e seu projeto de Poder*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2018.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1980.

DUBET, François.- O que é uma escola justa? - *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

_____. Democratização escolar e justiça da escola. *Revista de Educação*, 33(3), 381–394. 2008. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1614>

_____. Quando o sociólogo quer ser professor: entrevista com François Dubet. – Entrevista concedida a Angelina Peralva e Marília Sposito. *Revista Brasileira de Educação*, n. o 5 e 6, ANPED, pp. 222-232, 1997.

ESCOURA, LINS E MACHADO. *Diferentes, Não Desiguais: A Questão de gênero na Escola*. São Paulo: Ed. Reviravolta, 2019.

FACCHINI, Regina; CARMO, Íris Nery do; LIMA, Stephanie Pereira. Movimentos feminista, negro e LGBTI no Brasil: sujeitos, teias e enquadramentos. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020.

FAGUNDEZ, Ingrid. Mesmo sem lei, Escola sem Partio se espalha pelo país e já afeta rotina nas salas de aulas. *BBC News Brasil*. (2018). Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46006167?fbclid=IwAR1VSMCcv0r6dDSKzw9XPu1H7_-f_YBWuqDMSB3yBN6pOSoQH7aosHXM4Y

FAIR, Héran ¿Qué queda del posmarxismo en la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau? Tres etapas histórico-políticas y tres desplazamientos en su concepción normativa. *Crítica Contemporánea: Revista de Teoría Política*, n. 5, p. 41-81, 2015a. Disponível em: <http://cienciassociales.edu.uy/institutodecienciapolitica/wp-content/uploads/sites/4/2015/12/Fair.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018. [Links]

FELTRAN, Gabriel de Santis. Vinte anos depois: a construção democrática brasileira vista da periferia de São Paulo. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, p. 83-114, 2007.

_____. Valor dos pobres: a aposta no dinheiro como mediação para o conflito social contemporâneo. *Caderno CRH*, v. 27, p. 495-512, 2014.

_____. *Fronteiras de tensão: política e violência nas periferias de São Paulo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 360-360.

_____. Formas elementares da vida política: sobre o movimento totalitário no Brasil (2013-). *Blog Novos Estudos Cebrap*, 2020.

FERES JUNIOR, João; GAGLIARDI, Lia. O antipetismo da imprensa ea gênese da nova direita. *Brasil em Colapso*, p. 25-43, 2019.

FERNANDES, Dmitri Cerboncini, and MESSENERG, Debora. "Apresentação: Um espectro ronda o Brasil (à direita)." *Plural-Revista de Ciências Sociais* 25.1 (2018): 1-12

FRASER, N. *The Old Is Dying and the New Cannot Be Born: From Progressive Neoliberalism to Trump and Beyond*. New York: Verso, 2019.

FREIRE, Paulo. *Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora Paz e terra, 2019

_____. *Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.

_____. *O partido como educador-educando*. 1988.

_____. *Escola pública e educação popular*. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1992a. p. 47-52. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/politica_educacao.pdf

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio; *Pedagogia: diálogo e conflito*. 1995.

FREITAS, J. C. D. et. alli. *Educação na cidade de São Paulo: 1989 a 2000*. São Paulo, Instituto Polis, 2002

FREITAS, Jéssica. Do Medo à autocensura: ssintomas evidenciam que o Escola Sem Partido se fez lei. Último Segundo (site), 2019. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2019-06-01/do-medo-a-autocensura-sintomas-evidenciam-que-escola-sem-partido-se-fez-lei.html?fbclid=IwAR2DYT4CabGG-UslPcsvA49dK0yXmBUq6vCzTZEGst0RggQ0yDzOPBnF6FE>

FRIGOTTO, Gaudencio. *Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2017.

FUNDAÇÃO TIDE SETUBAL. O conservadorismo e as questões sociais. Plano CDE Pesquisa Inovação e Impacto. 2019. Disponível em <https://fundacaotidesetubal.org.br/publicacoes/o-conservadorismo-e-as-questoes-sociais/#boletim-modal> Acesso em 09/12/19

GADOTTI, Moacir. *Estado e educação popular-Desafios de uma política nacional*. 2016. Disponível em https://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4336/2/FPF_PTPF_01_0955.pdf

Notas sobre paulo freire e a construção do pt. 2021 Disponível em <https://fpabramo.org.br/CSBH/centenario-paulo-freire-atuacao-de-paulo-freire-no-pt/>.

GHANEM, Elie. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. *Educação e Pesquisa*, v. 30, p. 161-188, 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/4gqSjYWkpHb5rNxxYVwDKbK/?lang=pt>

GARCÍA, J. M. G. Reflexiones sobre “El pensamiento conservador” de Karl Mannheim. Madrid: Reis, 1993. p.61-81.

GARLAND, David. Sobre o conceito de pânico moral. *Delictae*, vol. 4, nº6, jan-jun (2019).

GISI, Bruna; SANTOS, Mariana Chies Santiago; ALVAREZ, Marcos César. O “punitivismo” no sistema de justiça juvenil brasileiro. *Sociologias*, v. 23, p. 18-49, 2022. Disponível em <https://www.scielo.br/j/soc/a/cC3XgYcMhYKcJdVXv9qDxd/?format=html&lang=pt>

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, p. 101-138, 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/FsRWdSHj4MwjXVKfMmLzshJ/?lang=pt&format=html>

GOHN, Maria M da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas . *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 29/09/2017

_____. *Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo : Loyola, 2017.

HADDAD, Sérgio. *A Educação escolar no Brasil*, 1998.

-----*O Educador: um perfil de Paulo Freire*. Todavia, 2019.

HARTMAN, A. *A war for the soul of America: a history of the culture wars*. Chicago: University of Chicago Press, 2016.

HEREDIA Beatriz; PALMEIRA, Moacir. *A política Ambígua*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

JANUÁRIO, Adriano; CAMPOS, Antônia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. *Revista Fevereiro*, v. 9, n. 12, p. 1-26, 2016.

JARDIM, Fabiana. Pobreza e cidadania no Brasil (1985-2015): olhares a partir das relações entre trabalho e educação . *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2017, vol. 20, n. 2, p.187-201 – DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v20i2p187-201

JUDENSNAIDER, Elena; LIMA Luciana; POMAR, Pedro e ORTELLADO, Pablo (2013). *20 Centavos: a luta contra o aumento*. São Paulo: Veneta.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “A "ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é”. In: CÁSSIO, F. (ed.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

_____. Pedagogía do armario-La normatividad en acción. *Retratos da Escola*, v. 7, n. 13, p. 481-498, 2013. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/349>

KALIL, Isabelea. *Quem são e no que acreditam os eleitores de Jair Bolsonaro?* Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo Outubro | 2018

KHEL, Maria Rita. Quem tem moral com os adolescentes? (Duas hipóteses sobre a crise na educação no século XXI). ANAIS DO COLÓQUIO DO LEPSI IP/FEUSP, São Paulo. 2002. Disponível: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032002000400034&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 11/08/2014. An. 4 Col. LEPSI IP/FE-USP Oct. 2002.

KATAGUIRI, KIM. Junho de 2013 produz década de reviravoltas com choques para a esquerda e para a direita. *Jornal a Folha de São Paulo*, 05/06/2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/05/junho-de-2013-produz-decada-de-reviravoltas-com-choques-para-esquerda-e-direita.shtml>.

_____. Depois de junho de 2013, as ruas não são mais monopólio de partido". (entrevista) Site de *O Antagonista*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=e69aa_pCbEE.

KLENK, Henrique. Emmanuel Mounier e Paulo Freire: um estudo sobre a influência epistemológica do personalismo sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 14, n. 58, p. 244-256, 2014. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640391>

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

_____. *La imposibilidad de la sociedad*. In: NUEvas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Nueva Visión, Buenos Aires, 1993.

_____. *A Razão Populista*. São Paulo: Editora Tres Estrelas, 2013

_____. *Populismo: ¿qué nos disse el nombre?* In: PANIZZA, Francisco (Comp.). *El populismo como espejo de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009, p. 51-70.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, p. 35-72, 2015a.

LAKOFF, G. *Moral politics: what conservatives know that liberals don't*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

Lavalle, Após a participação: nota introdutória. *Lua Nova*, São Paulo, 84: 13-23, 2011.

LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidad. In: *Sexualidad, salud y sociedad- Revista Latinoamericana*. (32) May-Aug 2019 , pp. 119-42.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa , v. 15, e2015290, 2020 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100152&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 out. 2023. Epub 02-Set-2020. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15290.053>.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. *Mana*, v. 21, p. 425-457, 2015.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Fonseca; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmWzCdQK/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em 12/09/2021

MACHADO, Maria das Dores Campos. "Religião e política no Brasil contemporâneo: uma análise dos pentecostais e carismáticos católicos". *Religião e Sociedade*, 35(2), 2015, pp. 45-72. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rs/a/Lkb7sVKRK6C7vC6m5LvNzvf/?lang=pt>
Acesso em 14/12/2021.

_____. Neoconservadorismo cristão no Brasil e na Colômbia. In: BIROLI, F; MACHADO, M; VAGIONE, J. *Gênero, Democracia e Neoconservadorismo*. São Paulo: Editora Boitempo, 2020

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e Análise de discurso*. São Paulo: Editora Parábola, 2015.

_____; CHARADEAU, Patrick. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

MANNHEIM, Karl. "O pensamento conservador". In: MARTINS, José de S. (Org.). *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, 1986. cap 3, p.77-131.

MELO, Julián; ABOY CARLÉS, Gerardo. La democracia radical y su tesoro perdido: un itinerario intelectual de Ernesto Laclau. *Postdata*, v. 19, n. 2, p. 0-0, 2014. Disponível em http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-96012014000200005&script=sci_arttext&lng=en

MELO, E. R. (2008). Direito e norma no campo da sexualidade na infância e na adolescência. In: *Criança e adolescente. Direitos e sexualidades* (pp. 16-26). São Paulo: ABMP e Childhood Brasil.

MENDONÇA, Daniel de. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. *Ciências Sociais Unisinos*. 43(3):249-258, setembro/dezembro 2007

MENDONÇA, Daniel. Teorizando o Agonismo: crítica a um modelo incompleto. *Revista Sociedade e Estado* - Volume 25 Número 3 Setembro/Dezembro 2010

MESSEMBERG, Débora. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. *Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p. 621-647, 2017

MIGUEL, Luis Felipe. Consenso e conflito na teoria democrática: para além do "agonismo". Lua Nova: *Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 92, p. 13-43, maio/ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 ago. 2020.

_____. A reemergência da direita brasileira, Luis Felipe Miguel. In: SOLANO, E. (Org) *O ódio como política. A reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, vol. 7, núm. 15, 2016, pp. 590-621.

_____. Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador, de Singer (Resenha). *Novos estud. CEBRAP* (95) • Mar 2013

MINHOTO, Laurindo Dias. Foucault e o ponto cego na análise da guinada punitiva contemporânea. *Lua Nova*, São Paulo, 95: 289-311, 2015

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, v. 32, p. 725-748, 2017.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira et al. Ambivalência da escola e adolescentes infratores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, p. e195027, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/MWYQRM75HQRR3Nh7NBc3Km/>

MOUFFE, Chantal. *O regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1993.

_____. *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós, Barcelona, 1999.

_____. Por um Modelo agonístico de democracia. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 25, p. 11-23, nov. 2005

_____. *Por um populismo de esquerda*. Autonomia Literária, 2020.

_____. Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de sociologia e política* nº 25: 165-175 jun. 2006.

_____. *Sobre o Político*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, Chantal; BERNAL, Gloria Elena. Feminismo, democracia pluralista y política agonística. *Debate feminista*, v. 40, p. 86-99, 2009. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/42625116>

MOURA, Maurício; COBERLLINI, Juliano. *A Eleição Disruptiva*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2019.

MP-PRÓ SOCIEDADE. Ata de assembleia de Congresso, 2019. Disponível em <https://www.estadao.com.br/blogs/blog/wp-content/uploads/sites/41/2019/11/Enunciados-do-2%C2%BA-Congresso-MP-Pro%CC%81-Sociedade.pdf>

NAGIB, Miguel. Carta aberta ao professor Iomar. 2003 Disponível em <https://drive.google.com/drive/folders/1eHx3SNUdsK6yQntboRNQmkZ8Tz4rc-1x> . Acesso 11/02/2022.

_____. Recurso do ESP contra a farsa dos “direitos humanos” no ENEM. Site: Escola Sem Partido. 2016. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/recurso-do-esp-na-acao-civil-publica-contra-a-farsa-criminosa-dos-direitos-humanos-na-redacao-do-enem/>

_____. *LíderCast com Miguel Naguib*. PortalCaféBrasil, 2022. Disponível em <https://portalcafebrasil.com.br/lidercast-238-miguel-nagib/>

_____. Professor não tem o direito de fazer a cabeça do aluno. Site: Escola sem Partido. 2013. Disponível em <http://escolasempartido.org/blog/professor-nao-tem-direito-de-fazer-a-cabeca-de-aluno/>

_____. "Apesar de desonestas e tendenciosas...". 17/03/2021. Facebook: Miguel Nagib. Disponível em: <https://www.facebook.com/miguel.nagib.9/posts/pfbid0Uh4SkjtZEqbzGjChcmAEf6rpWno68rRVGS4w8rPflZsLAdMJAcSZKSoQLRzPxwnBl>

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez, p. 57-63, 1995.

NARODOWSKI, Mariano; ARIAS, María Eugenia. Cinco explicações sobre a crise da aliança entre a escola e a família. *Reflexão e Ação*, v. 27, n. 1, p. 166-177, 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492019000100166&script=sci_arttext

NASCENTE, Renata Maria Moschen; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de. Políticas públicas e formas de gestão escolar: Relações escola-Estado e escola-comunidade. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 27, n. 53, p. 157-169, 2018. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432018000300157&script=sci_arttext

NICOLAZZI, Fernando. O Brasil Paralelo entre o passado histórico e a picanha de papelão. *Sul21*, v. 7, 2019. Disponível em <https://www.politika.io/fr/article/negacionismo-e-usos-afetivos-do-passado-no-brasil-contemporaneo>

NISBET, Robert. *La formacion del pensamiento sociológico*, v. 1-2. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

NOBRE, Marcos. *Ponto Final: A guerra de Bolsonaro contra democracia*. São Paulo: Editora Todavia, 2020.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. *Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

NUNES, Rodrigo (2020). "Todo lado tem dois lados". *Revista Serrote*. Março 2020. Disponível em: <https://www.revistaserrote.com.br/2020/06/todo-lado-tem-dois-lados-por-rodrigo-nunes>

NUNES, Rodrigo. *Do transe à vertigem: ensaios sobre bolsonarismo e um mundo em transição*. Ubu Editora, 2022.

OLIVEIRA, G. G., OLIVEIRA, A. L., & MESQUITA, R. G. (2013). A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. *Educação & Realidade*, 38(4). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/29574>

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. Editora Brasiliense: São Paulo, 2001.

ORTELLADO, Pablo; RIBEIRO, Marcio. A campanha de Bolsonaro no Facebook: antissistêmica e conservadora, pouco liberal e nada nacionalista. (Nota Técnica 3) Monitor do

debate político no meio digital, 2018. Disponível em https://www.academia.edu/40024355/A_campanha_de_Bolsonaro_no_Facebook_antissist%C3%A0mica_e_conservadora_pouco_liberal_e_nada_nacionalista_Nota_T%C3%A9cnica_3
Acesso em 12/12/2019

Ortellado, Pablo. Prefácio. In: CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. *Escolas de luta*. Editora Veneta (Editora Campos LTDA-ME), 2016.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). Improving School Climate and Students' Opportunities to Learn. Teaching in Focus, jan, 2015. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/teaching-in-focus/teaching-in-focus-9.pdf?documentId=0901e72b81c31418>. Acesso em: 02/03/2015.

OLIVEIRA, A. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. *Educação Unisinos*, 17(3):271-280, setembro/dezembro 2013.

PANOTTO, Nicolás. 2016. «Mediaciones analíticas En El Trabajo De Ernesto Laclau: Una Relectura crítica Desde La antropología política». *Pléyade*, n.º 16 (enero):235-59. <https://www.revistapleyade.cl/index.php/OJS/article/view/140>.

PALUDO, Conceição, 2004. “Educación Popular: Dialogando com Redes Latinoamericanas (2000-2003)”. In: *Revista Piragua*. Nº 20. México: CEAAL.

PASSARINHO, A. O Presidente altera trechos polêmicos do Plano de Direitos Humanos. Portal G1. (2010) Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2010/05/presidente-altera-trechos-polemicos-do-plano-de-direitos-humanos.html>

PATTO, M. de S. *A Produção do Fracasso Escolar*. Ed. T. A. Queiroz, São Paulo, 1991.

PENNA. O ódio aos professores. Proefsssores contra o ESP, 2016. Disponível em <https://profscontraesp.org/2016/06/03/o-odio-aos-professores/>

PEREGRINO, Monica. (2010), *Trajetórias Desiguais: Um Estudo sobre os Processos de Escolarização Pública de Jovens Pobres*. Rio de Janeiro, Garamond.

PINHO, Isabela Vianna. A condicionalidade da educação: os paradoxos do Estado no cotidiano das titulares do programa Bolsa Família. *Simpósio Gênero e Políticas Públicas*, v. 5, n. 1, p. 968-978, 2018. Disponível em <http://anais.uel.br/portal/index.php/SGPP/article/view/1214>

PINTO, C. R. J. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). *Lua Nova*, (100), 119-153.(2017) Doi: 10.1590/0102-119153/100» <https://doi.org/10.1590/0102-119153/100>

PIROTTA, W. R. B; PIROTTA, K. C. M. Relações de gênero e poder: os adolescentes e os direitos sexuais e reprodutivos no Estatuto da Criança e do Adolescente. In: ADORNO, R. C. F.; ALVARENGA, A. T.; VASCONCELLOS, M. P. C. *Jovens, trajetórias, masculinidades e direitos*. São Paulo: Fapesp, Edusp, 2005. p.75-90.

PENNA, Fernando Araujo; SALLES, Diogo da Costa. A dupla certidão de nascimento do escola sem partido: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: Arquivos, documentos e ensino de história: Desafios contemporâneos. Fortaleza: Eduece, 2017. Disponível em

<https://professorescontraoescolasempartido.files.wordpress.com/2018/07/penna-e-salles-a-dupla-certidc3a3o-de-nascimento-2017.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021

PEREIRA, Alexandre Barbosa. “A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2010.

PINHEIRO-MACHADO, Rosana. *Amanhã vai ser Maior*. São Paulo, Editora Planeta, 2019.

MACHADO, Rosana Pinheiro; SCALCO, Lucia Mury. Da esperança ao ódio: a juventude periférica bolsonarista. In: *Ódio como Política*. Boitempo, 2018.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. *Tempo Social*, v. 2, p. 7-33, 1990. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ts/a/LNmWcBxyCRTx4LYQq5CSYPc/?lang=pt>

QUEIROZ, Cristina. Crise nos programas de licenciatura. *Revista Fapesp*, out/2023. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura/>

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal. *Pro-Posições*, [S.l.], v. 28, n. 2, p. 141-171, set. 2017. ISSN 1982-6248.

RIBEIRO, Luís Guilherme Marques; LASAITIS, Cristina; GURGEL, Lígia. Bolsonaro Zuero 3.0: Um estudo sobre as novas articulações do discurso da direita brasileira através das redes sociais. *Anagrama*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 1-16, jul./dez. 2016. Disponível em: <[https:// goo.gl/QFPj2m](https://goo.gl/QFPj2m)>. Acesso em: 12 mar. 2018.

RIBEIRO, Marcio Moretto. Antipetismo e conservadorismo no Facebook. In: SOLANO, Ester. *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo. Boitempo, 2018

RICARDO FILHO, G. S. *A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista VEJA (1995- 2001)*. São Paulo: UNESP, 2005.

RIZEK, Cibele. Faces do lulismo: políticas de cultura e cotidiano na periferia de São Paulo. In: SINGER, André; LOUREIRO, Isabel. *As contradições do Lulismo: a que ponto chegamos?* São Paulo: Boitempo, 2016.

ROCHA, Camila. O boom das novas direitas brasileiras: financiamento ou militância? In: SOLANO, E. (Org) *O ódio como política. A reinvenção das direitas no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. “Menos Marx, mais Mises”: uma gênese da nova direita brasileira (2006-2018). 2019. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ROCHA, Camila; MEDEIROS, Jonas. Vão todos tomar no...”: a política de choque e a esfera pública. *Horizontes ao Sul*, v. 27, 2020.

ROCHA, Ronai. *Escola partida: ética e política em sala de aula*. Editora Contexto, 2020.

_____. *Quando Ninguém Educa: Questionando Paulo Freire*. Editora Contexto, 2017.

ROCHA, João Cezar de Castro. *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. 1ª ed. Caminhos. 2021

ROSADO-NUNES, M. J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. *Horizonte*, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, 2015.

ROSEMBERG, F. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, R. G.; RIDENTI, M.; BRANDÃO, G. M. (Org.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008. p.296-333.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de pesquisa*, v. 40, p. 693-728, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6jf9BxZFWyZzcbSDWpzk/?lang=pt>

RUCKSTADTER; RUCKSTADTER; SOUZA. *Autoridade e disciplina em tempos de autoritarismo: lições de Paulo Freire* <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16762>

RUFO, Dora Serrer. *A escola como fronteira: representações docentes, limites e possíveis do direito à educação*. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RUNCIMAN, David. *Como a democracia chega ao fim*. Editora Todavia SA, 2018.

SANTOS, Bruna Maria de Sousa; FARIAS, Washington Silva de. Quem tem medo do professor? O discurso de ódio endereçado a professores no espaço virtual. *Cadernos de Pesquisa*, v. 52, 2022.

SANTOS Junior, Marcelo ALves VAI PRA CUBA!!! A REDE ANTIPETISTA NA ELEIÇÃO DE 2014. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Autores associados, 2018.

SEMERARO, Giovanni. Da libertação à hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. *Revista de Sociologia e Política*, p. 95-104, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/Lxy8Jpfhwn388pdhQ9q6XxC/>

SEVERO, Ricardo; GONÇAVEZ, Suzane; Estrada, Rodrigo A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84073, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gbjP3XMwjYtj5khfL7GxL/?lang=pt#> Acesos em 22/02/2020

Sala Debate Oficial. Escola Sem Partido. Youtube, 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=J2v7PA1RNqk>.

SALAS, Paula. Como fica a vida depois do esculacho. Site *Nova escola*, 2018. Disponível em [https://novaescola.org.br/conteudo/11638/depois-do-esculacho-do-escola-sem-partido-como-fica-a-vida#:~:text=Traumas%20psicol%C3%B3gicos%2C%20hostilidade%20nas%20redes,Partido%20\(ESP\)%20s%C3%A3o%20duradouras.](https://novaescola.org.br/conteudo/11638/depois-do-esculacho-do-escola-sem-partido-como-fica-a-vida#:~:text=Traumas%20psicol%C3%B3gicos%2C%20hostilidade%20nas%20redes,Partido%20(ESP)%20s%C3%A3o%20duradouras.)

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Educação Física*. São Paulo: SME/COPEd, 2017.

SCHILLING, Flávia; ANGELUCCI, Carla. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. *Cadernos de Pesquisa*, 46 (161). 2021 Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3675/pdf> Acesso em 03/10/2021

SCHILLING, Flávia; KOWALEWSKI, Daniele. O difícil encontro da justiça com a educação: problematizações sobre a justiça restaurativa *Educação e Pesquisa* 2021, Volume 47

SCHILLING, Flávia. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KxZpmcxqbSTc7QLCvw3cfVR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2022.

SECCO, Lincoln. *História do PT, 1978-2010*. Ateliê Editorial, 2011.

SCHERER-WARREN, Ilse; LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. Situando o debate sobre movimentos sociais e sociedade civil no Brasil—Introdução. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 5, p. 13-35, 2004.

SHALDERS, André. Como o discurso de Bolsonaro mudou ao longo de 27 anos na Câmara?. BBCNews (2014) Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42231485>

SILVA, L. G. T. O debate entre evangélicos e o movimento LGBTT em torno do PL122: Um diálogo a partir de Chantal Mouffe e Nancy Fraser. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, v. 10, n. 14, 3 mar. 2017. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/11454>. Acesso em Acesso em 02/02/20.

SIMÃO, Roberta. Alienação parental: uma prática cometida também por professores. Site: Escola Sem Partido (2020). Disponível Cf disponível em <http://escolasempartido.org/blog/alienacao-parental-uma-pratica-cometida-tambem-por-professores/>

SINGER, Diego. *O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. Editora Companhia das Letras, 2018.

SNIR, Itay. Education and articulation: Laclau and Mouffe's radical democracy in school, *Ethics and Education* (2017). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/17449642.2017.1356680>

SOARES, L. E. *O Brasil e seu duplo*. Ed. Todavia: São Paulo, 2019

SOLANO, Esther. *Crise da democracia e extremismos de direita*. Friedrich-Ebert-Stiftung Brasil, 2018.

SOUZA, J. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. A parte de baixo da sociedade brasileira. *Revista Interesse Nacional*, v. 14, n. 4, p. 33-41, 2011. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/382250/mod_resource/content/1/A%20Parte%20de%20Baixo%20da%20Sociedade%20Brasileira%20Jess%C3%A9%20Souza%20%28A8%29.pdf

_____. Jessé Souza traça perfil de nova classe trabalhadora brasileira (entrevista). Site: UFMG, 2010. Disponível em <https://www.ufmg.br/online/arquivos/017683.shtml>

SOLANO, ESTher; ORTELLADO, Pablo; RIBEIRO, Marcio. 2016: o ano da polarização? São Paulo: *Editora Expressão Popular*, 2019.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2000 Nº 13.

_____. *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.

STRECK, Danilo. A pesquisa em educação popular e educação básica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v08n01/v08n01a06.pdf>

STREECK, Wolfgang. O cidadão como consumidor. *Revista piauí*, v. 79, p. 60-65, 2013.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & sociedade*, v. 21, p. 209-244, 2000.

TATAGIBA, Luciana. 1984, 1992, 2013. Sobre ciclos de protestos e democracia no Brasil Política & Sociedade Volume 13, Número 28, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2014v13n28p35>

Tavano, Vinicius. "Gênero e sexualidade no currículo da cidade de São Paulo." Tese. Educação Escolar Unesp. 2021.

TARROW, Sidney. *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial, 1997.

TEIXEIRA, Raniery Parra. "Ideologia de gênero"?: as reações à agenda política de igualdade de gênero no Congresso Nacional. 2019.

TONCHE, Juliana. Justiça restaurativa e racionalidade penal moderna: uma real inovação em matéria penal?. *Revista de Estudos Empíricos em Direito*, v. 3, n. 1, 2016.

TORRES, Ton. O fenômeno dos memes. *Ciência e cultura*, v. 68, n. 3, p. 60-61, 2016. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252016000300018&script=sci_arttext&tlng=pt

TRISTÃO, Ellen. A opção neoliberal do primeiro mandato do governo Lula*. *SER Social*, Brasília, v. 13, n. 28, p.104-128, jan./jun. 2011. disponível em https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12684

VALLE, Vinicius. *Entre a Religião e o Lulismo: Um estudo com pentecostais em São Paulo*. São Paulo: Editora Recriar, 2019.

VAGGIONE, Juan Marco. La Iglesia Católica frente a la política sexual: la configuración de una ciudadanía religiosa. *Cadernos Pagu*, 2017.

_____. Entre reactivos y disidentes. Desandando las fronteras entre lo religioso y lo secular. *La Trampa de la moral única*, p. 56-65, 2005. Disponível em <http://catedra-laicidad.unam.mx/sites/default/files/Entrereactivosydisidentes.pdf>

VAN ZANTEN, Agnès. Choix de l'école et inégalités scolaires: Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents. *Agora*, n. 3, p. 35-47, 2010. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2010-3-page-35.htm>

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, v. 6, n. 2, p. 1-17, 1992. Disponível em <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>

VIANNA, Cláudia; CAVALEIRO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo) sexualidades. *Revista Gênero*, v. 12, n. 2, p. 27-45, 2011.

WACQUANT, Loïc. (2012), Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. *Cadernos CRH*, v. 25, n. 66, pp. 505-518.

WARNER, Michael. Publics and counterpublics. *Quarterly Journal of Speech*, v. 88, n. 4, p. 413-425, 2002.

WENMAN, Laclau or Mouffe? Splitting the Difference. *Philosophy & Social Criticism*. Vol 29, Issue 5, 2003

XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. *Revista brasileira de história da educação*, v. 3, n. 1 [5], p. 233-251, 2003. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38718>

XIMENES, Salomão. O QUE O DIREITO À EDUCAÇÃO TEM A DIZER SOBRE “ESCOLA SEM PARTIDO”? In: *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.)*. — São Paulo : Ação Educativa, 2016.

_____; VICK, Raíssa. A extinção judicial do Escola Sem Partido. *Diplomatique*, 2 julho de 2020. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-extincao->

judicial-do-escola-sem-partido/#:~:text=Antes%20tarde%20do%20que%20nunca,proliferam%20no%20Brasil%20de sde%202014.

YAMAMOTO, Karina Leal. *Manifestações de junho de 2013 no Jornal Nacional: uma pesquisa em torno da instância da imagem ao vivo*. Dissertação de Mestrado apresentada à 186 Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27153/tde-13032017-105552/publico/KARINALEALYAMAMOTO.pdf> Acesso em 26 mai. 2020

ANEXOS:

ANEXO 1 - Discurso de Sâmia Bonfim na câmara de vereadores de São Paulo em 07/2018

A SRA. SÂMIA BOMFIM (PSOL) - (Pela ordem) - Obrigada, Sr. Presidente. Eu já fiz um comunicado no dia de hoje, mas resolvi me inscrever novamente, por isso agradeço o Vereador Natalini pela autorização de falar em nome da Comissão de Saúde, Promoção Social, Trabalho e Mulher. Não é segredo para ninguém que eu sou uma mulher, sou militante feminista e também boa parte da minha atuação tem a ver com a luta pelos direitos LGBT. Eu não conseguiria ficar calada diante da série de absurdos que ouvi na Câmara hoje. Eu respeito muito a Vereadora Rute Costa, o trabalho de S.Exa. e tudo o mais. Com relação ao Vereador Fernando Holiday, eu não serei hipócrita, todo mundo sabe que não. Mas esse tema move muito com os meus instintos porque eu acho que o fundamentalismo - que é como eu chamo isso - e o conservadorismo são desprovidos de qualquer tipo de razão, de qualquer tipo de verdade. O que aconteceu, na verdade, naquela sala de aula - e seria importante que todos soubessem antes de vociferar discursos de ódio, e, no meu ponto de vista, é disso que se trata -, foi o seguinte: um menino de quatro, cinco anos vai para a escola com as unhas pintadas, com roupas que são atribuídas ao gênero feminino, inclusive ele vai com o cabelo preso, como as mulheres comumente costumam usar - e é como eu estou usando hoje. Em função disso, ele sofria muito preconceito por parte dos alunos, alguns chamam de bullying, eu chamo de LGBTfobia, que é a terminologia correta para dizer quando você tem algum tipo de tratamento ruim com pessoas LGBT, sejam transexuais, travestis, homossexuais, lésbicas ou bissexuais. Essa professora, vendo essa cena e o sofrimento do garoto, reuniu a sua turma para dizer que as crianças podem e devem respeitar uns aos outros, independentemente da sua orientação sexual, independentemente da sua identidade de gênero. No meu ponto de vista, o que essa professora fez é absolutamente louvável. Eu gostaria de utilizar essa tribuna para parabenizá-la pela ação e para me solidarizar por uma série de ataques que ela vem sofrendo pelas redes sociais e também presencialmente. Inclusive pelas ameaças que ela vem sofrendo. Eu não sei se é de conhecimento de V.Exas., mas ela foi ameaçada por um 38, o que não é pouca coisa. Imaginem um 38 na sua direção, por estar tendo essa atitude que alguns consideram desrespeitosa ou indevida para um professor. Na verdade, infelizmente, os nossos professores, em nível nacional inclusive, não recebem a formação e o preparo adequado para lidar com situações como essa na sala de aula. Essa professora, sabe-se lá por qual motivo, tinha, felizmente, a capacidade e a condição de lidar com uma situação conflituosa entre os seus alunos e não foi uma contribuidora de um país que mais assassina LGBTs no mundo. Eu não sei se V.Exas. sabem quais são os dados, as estatísticas no Brasil. A expectativa de vida de uma pessoa transexual ou travesti no Brasil é de 36 anos. Noventa por cento delas se encontram na prostituição para ter alguma fonte de renda, pois são expulsas de casa, das escolas porque não aguentam a pressão. Às vezes, alguns professores, infelizmente, reproduzem a LGBTfobia e muitos LGBTs não encontram acolhimento no mercado de trabalho. Além disso, a cada 17 minutos, um LGBT morre no nosso país em função da LGBTfobia, seja pela agressão direta, a violência, ou também pela exploração no mundo do trabalho, ou dos trabalhos informais, enfim, a falta de condição de levar a sua vida. Então, a nossa postura, enquanto Vereadores, legisladores, pessoas com cargos públicos, seria a de fortalecer o combate à LGBTfobia, fortalecer as nossas escolas para que fossem mais bem preparadas, equipadas, bem como os professores para lidar com situações como essa. E que se

investisse mais em políticas públicas de combate à LGBTfobia. No meu ponto de vista, essa postura de criminalização da professora coaduna, na verdade, com esse discurso de ódio que, infelizmente, estamos ouvindo muito no nosso país nos últimos dias. Inclusive, há um sujeito que é presidenciável e que vejo aqui independentemente das diferentes bancadas, que a maioria dos Vereadores são contrários a esse sujeito, que é o Sr. Jair Bolsonaro, que vai à televisão dizer que gay não presta, que negras e negros não prestam, que as mulheres devem ser estupradas mesmo etc. Discursos como esse, em determinados aspectos, se assemelham a esse tipo de discurso, porque não aceitam as diferenças. Criminalizam uma professora que muitas vezes, individualmente, soube lidar com uma situação de violência, que é a situação que essa criança vinha sofrendo na sala de aula. Ela muito sabiamente, felizmente, soube agir com dignidade sobre essa situação. Por isso gostaria de pedir para que todos nós tivéssemos um pouco mais de solidariedade e de noção, inclusive, do que é a vida de uma professora dentro da sala de aula. É ter de lidar com uma série de adversidades, inclusive, com crianças que reproduzem o preconceito, com crianças que são LGBT e demonstram sim, não tem o menor problema, porque precisamos aprender a viver numa sociedade para respeitar todo tipo de diferença, diversidade, postura e posicionamento. Vejam só, o próprio Vereador disse, é um dos poucos parlamentares do Brasil assumidamente homossexual. Provavelmente, deve haver mais, mas o preconceito da sociedade não permite que a maioria dos parlamentares deem a cara a tapa para declarar qual é sua orientação sexual, que dirá sua identidade de gênero. É neste país que vivemos e então nossa postura tem de ser apoiar completamente essa professora, demonstrar nossa solidariedade e repudiar todo e qualquer ato nesse sentido. Mesmo que não queira ser explicitamente LGBTfóbico, é LGBTfóbico, porque alimenta a violência e se coloca do lado do opressor e não do lado do oprimido, o que deveria, em meu ponto de vista, ser a nossa postura enquanto Vereadores e defensores dos direitos humanos e enquanto seres humanos que queremos uma Cidade mais justa, democrática, pacífica, diversa com respeito a todas e todos. Espero que finalmente possamos combater esse mal da LGBTfobia no nosso país, que não se assista mais de olhos fechados tantos LGBTs sendo assassinados, expulsos de casa e uma situação de miséria e violência para tanta gente. Chega. Chega desse discurso LGBTfóbico. Chega desse conservadorismo. Precisamos que as nossas escolas e as nossas crianças possam viver em liberdade sem nenhum tipo de preconceito e com muita tolerância e amor que é o que merecem. Muito obrigada.

ANEXO 2 - Discurso de Cátia, presidenta do conselho da EMEI Gilberto Freyre, discursa na reunião da comissão de Educação da camara municipal de São Paulo.

Cátia: Há um ano e meio a gente ta tentando viabilizar testes de Covid pra garantir a integridade física da comunidade escolar, tem sido muito cansativo e frustrante, porque a gente não recebe resposta alguma das autoridades. Eu fico muito feliz por estar aqui, mas muito frustrada pela situação, porque em 2018 uma professora ter dito que meninos podem usar brinco, um homem de brinco causar tanto rebuliço, mas a falta de testes pra garantir a saúde na escola passa batido, a gente nem tem resposta. A situação agora é surreal, foi o que concluimos debatendo na escola, queria saber se esse pai quando vê um jogo de futebol com o Neymar de brinco, se ele resolve vamos processar o Neymar porque isso é um absurdo, ou o Ícaro de unha pintada nas olimpíadas (inclusive escrito fé, ele é cristão), se eles falam isso um absurdo, vamos processá-lo? Não, essas pessoas vêm pra cima de quem é mais fraco, das mulheres, dos lgpts, dos negros, das escolas públicas, que estão completamente à deriva nesse momento. Então acho absurdo a escola ter de se justificar, a polícia ir buscar a professora Natália, 3 anos depois, pra se justificar, por estar defendendo aluno de bullying, e essas outras pessoas que estão atacando a gente não terem de se justificar. Não é uma questão de opinião, é uma questão de contexto histórico social, jesus cristo usava saia, muitos homens usam brincos

e saia, não é isso que afeta educação da crianças na escola, essa professora que estava defendendo meninos que estavam sendo alvo de chacota por terem cabelos grandes e fez uma roda de conversa pra defendê-los, essa professora é ameaçada de morte, ela não pode mais ter redes sociais, ela teve de mudar de endereço, ela não pode mais dar aula, ela dedicou décadas da vida dela ao ensino infantil, e um pai que não se deu ao trabalho de ir entender o que ela tava fazendo, ele não foi conversar na escola, não, ele fez um vídeo que fez ela ser ameaçada de morte, teve de abrir mão da vida dela, e esse pai fez o que? Continuou na escola. Ela fez algo q estava dentro do currículo da escola, ela recebeu muito apoio moral, mas nenhum apoio prático; e esse pai? foi visto como um direito a opinião, é como se a gente tivesse discutindo terra plana. Não é questão de opinião, é questão de direitos humanos, alguém em 2021 não pode ofender outra pessoa a ponto de ela ameaçar outra de morte. Meu cabelo é curto e o meu é comprido, ‘nossa vai que me dar vontade de deixar o cabelo crescer, então vou te ameaçar de morte pra eu não ficar tentada’, é um absurdo essa situação é completamente surreal. A gente não ta conseguindo abrir um espaço pra dialogo, porque a gente tá de um lado pessoas defendendo direitos humanos e de outro pessoas que não querem conversar e que estão ameaçando essas pessoas de morte. Eu acho que se não houver um posicionamento real, das instituições de ensino públicas, do que é o currículo da cidade, do que são direitos humanos, de que educação pra equidade, equidade de gênero, é...não quer dizer que a gente vai obrigar todas crianças a serem transexuais, e que ser transexuais não é um crime, não é errado, existe, está na natureza, está na sociedade e devemos respeitar, mas enquanto figuras públicas usarem um termo ideologia de gênero, um conceito inventado que elas próprias não sabem explicar o que é , a gente não vai avançar nisso, pessoas continuarão a ser ameaçadas de morte, crianças continuaram sofrendo bullying, adolescentes continuaram se matando, a expectativa de vida de pessoas transsexuais vai continuar sendo 35 anos. Eu to falando isso, mas eu sou uma mulher branca cis gênero de Higienópolis e tenho dois filhos, sou privilegiada... e eu tenho noção de quanto a separação de gêneros e a criação de estereótipos, essa sim uma verdadeira ideologia de gênero, essa sim é nociva pra nossas crianças, a questão não é discutir se escola tá certa ou errada, a gente sabe que a escola tá certa, a gente sabe que isso tá no currículo da cidade, mas o que vai ser feito pra quem segue o currículo deixar de ser ameaçado, mas o que vai ser feito pra gente parar de viver num país que mata mulher a cada duas horas simplesmente por ela ser mulher e ser mais fraca que homens, e coisa de mulher é coisa de gente fraca, me sinto pessoalmente ofendida como mulher por toda essas situação, e como mãe de dois meninos eu espero q a vida deles seja diferente. Espero que vocês entendam e possam ajudar de forma ativa, e não só com apoio moral, a gente não precisa de apoio moral a gente precisa de ações.

ANEXO 3 - Discurso de Sonaira Fernandes, vereadora do Partido Republicanos, na reunião da comissão de Educação da camara municipal de São Paulo.

Sonaira: Quero só deixar claro que o caso aconteceu em 2018 e nós estamos ainda tentando chegar a uma conclusão desses fatos e destacar também que a escola Gilberto Freyre é escola de educação infantil, que recebe crianças de 4 a 6 anos. Eu tomei nota de algumas falas dos convidados, e também tomei o cuidado de buscar o que fala a LDB, e o currículo da cidade e a constituição. Tanto a constituição quanto a LDB falam de pluralismo de ideais e não prevê um ensino equivocado de uma teoria sem respaldo na realidade, que fala da desconstrução da identidade. Então o próprio currículo da cidade traz essas diretrizes porque os políticos paulistanos aderiram à elite financeira que comanda a ONU e abraçaram as OS da agenda 20-30. Em nenhum momento os pais, os primeiros e melhores educadores, foram questionados sobre esse currículo, os políticos e os ditos especialistas estão sequestrando o direitos dos pais. Hoje eu falhei em não chamar os pais, pois eu tenho aqui no meu celular outras denúncias do

que está acontecendo na sala de aula com crianças de 4 a 6 anos. Então os pais estão sendo excluídos da educação dos seus filhos. Eu quero dizer que dentro da sala de aula o professor tem liberdade pra ensinar aquilo que criança realmente precisa aprender. Agora a educação que recebe em casa pelos seus pais não pode ser contrariada por qualquer agenda que seja, qualquer agenda que vá pra sala dizer o contrário do que os pais ensinam em casa, os pais precisam ser ouvidos. Eu me comprometo a ir atrás desses pais, a pegar essas outras denúncias do que está acontecendo em sala, eu saio daqui hoje com compromisso de ouvir esses pais, porque a voz desses pais não pode ser sufocada, quando falamos de diversidade e pluralismo, é uma mão de via dupla, a gente não pode entender pluralismo como algo enviesado como uma via de mão única. Nós estamos falando de crianças de 4, 5 e 6 anos, se Neymar quiser pôr um brinco, pintar unha, Neymar é um homem de 30 anos, é problema dele, mas as crianças os pais devem e precisam participar da educação com seus filhos. Eu serei mãe em breve e quero saber o que ele ouvirá em sala de aula, eu serei mãe em breve e fiscalizarei o que acontecerá em sala de aula.

ANEXO 4 - Discurso do ativista do MBL, Kim Kataguri, sobre o vídeo de Nilsonete ideologia de gênero.

“Antes de tudo você tem uma clara atuação contra a legislação que não prevê nenhum ensino de ideologia de gênero, houve um grande debate e não foi incluído, ou seja, não está na prerrogativa dos estados e municípios incluir no ensino das crianças, muito menos gastar 480 mil nisso. Você pode ensinar ideologia de gênero pra quem já tá universidade, pra quem tá no mercado de trabalho quem quiser que acredite nessas baboseira, nessa falsa ciência que já foi por diversas vezes refutada, aliás que nunca foi fundamentada não foi feita por uma bióloga, uma verdadeira cientista, não seguiu método científico, é mera tese de sociologia que de repente foi transferida pra biologia e chamada de ciências sem ter o menor respaldo científico em nenhuma comunidade de pediatria, de biologia do mundo, pois é, e ainda assim o governador resolve despejar nosso dinheiro nessa baboseira, nessa militância esquerdista, que serve só pra fortalecer seus grupelhos, que fazem esse tipo de baixaria pra crianças de 4 anos de idades. Cabe aos pais escolher, ate porque educar é prerrogativa da família quem prepara pra vida são os pais e que deve escolher em que momento falaram de sexualidade para suas crianças, escola leva o que tá no currículo no material didático, conhecimento técnico pra preparar pro mercado de trabalho. Repudio completo ao governador, que vem ao encontro a um pai que procurou o Fernando Holiday [mostra o vídeo] Diretora falou que não podia falar nada é mentira da diretora, mentindo deliberadamente pra proteger sua professora, esse tipo de conduta mostra o que esse tipo de gente quer pro nosso país. Se fosse algo bom, necessário, algo pra levar o brasil a ser um país desenvolvido, ou um problema real da nossa educação analfabetismo, metade da população que não tem nem o ensino médio, eles teriam que falar a verdade, mostrar dados, como sabem que é baboseira, lixo ideológico eles tem que se valer de mentiras. Nosso completo repúdio ao governador e a professores e diretores que usam a sala de aula como palanque político”

ANEXO 5 - Carta ao Professor Iomar, de Miguel Nagib, e Estupro intelectual da Infância, de Olavo de Carvalho .

Anexo 6 - Memes do Escola sem Partido



ANEXO 7 - ROTEIRO DE ENTREVISTA:

ENTREVISTA PARA A PESQUISA “A LEGITIMIDADE ESCOLAR CONTESTADA: CULTURA E POLÍTICA NAS DISPUTAS CURRICULARES”

Nome:

RG:

idade:

profissão:

faixa de renda:

Etnia/cor:

religião:

Local de nascimento:

PARTE A

(1) Fale um pouco de sua formação escolar e de alguma(s) experiência(s) que marcaram sua visão sobre educação.

(2) Quais são suas referências e fontes de informação (autores, livros, jornais, podcasts, páginas do facebook e do youtube etc)?

(3) Qual é sua avaliação das transformações políticas e sociais que vão do impeachment de Dilma Rousseff à ascensão de Jair Bolsonaro? (3.1) Estes eventos lhe provocaram quais expectativas?

PARTE B

(4) Você se identifica como um/a pessoa:

progressista ou conservador/a?

de esquerda ou de direita?

(4.1) Como esta identificação (4) influencia sua visão sobre educação?

(4.2) Você citaria alguma experiência ou evento que marcou a formação da sua visão política?

(5) O que você pensa sobre as ideias abaixo?

- ‘Existe doutrinação esquerdista no sistema escolar’.
- ‘Escola não é lugar de educação sexual’.
- ‘Família educa, escola ensina’.
- ‘Direitos humanos para humanos direitos’;
- ‘Hoje em dia os jovens têm muitos direitos, e poucos deveres’.
- Políticas afirmativas: contrariam a meritocracia []; são uma forma de privilégio []; alimentam a vitimização[].
- “A disciplina deveria ser mais rígida nas escolas”;
- “A escola não deve reprovar nem expulsar os alunos”

(6) Qual é sua opinião sobre o Escola sem Partido (ESP)? (6.1) Você observa algum efeito direto ou indireto que ele possa ter exercido no cotidiano da sua escola e/ou na postura das famílias da comunidade escolar?

(7) Você considera que a polarização política da sociedade brasileira tem afetado o cotidiano da sua escola? (7.1) Se você viveu ou presenciou conflitos na escola em torno de algum desses temas, conte como isto ocorreu. (7.2) Como foi a mediação e o desfecho do conflito? Você acha que um desfecho diferente seria desejável? Como ele seria possível?

Anexo 8 - Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para os participantes da pesquisa]

Eu, _____, RG _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada A LEGITIMIDADE ESCOLAR CONTESTADA: CULTURA E POLÍTICA NAS DISPUTAS CURRICULARES, que tem como pesquisador responsável Rafael Ferreira de Souza Mendes Pereira, pós-graduando da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, orientado por Prof. Dr. Marco Antonio Bettine de Almeida. O responsável pode ser contatado pelo e-mail rfspereira@yahoo.com.br e pelo telefone (11) 992852183. A pesquisa tem por objetivo compreender as transformações provocadas no cotidiano escolar pela polarização das concepções político-pedagógicas dos membros das comunidades escolares. Os dados serão obtidos por meio de entrevistas e observação realizada nas escolas. O participante declara estar ciente dos riscos presentes na entrevista, tais como: lembrar e falar sobre conflitos vividos na escola; abordar aspectos controversos da relação entre as famílias e a escola, como suas diferenças políticas por exemplo. O benefício visado pela pesquisa é esclarecer as razões dos conflitos que cercam a escola, aumentando o potencial de diálogo e compreensão mútua. O responsável pela pesquisa garante o sigilo e a privacidade dos dados dos participantes envolvidos. O participante têm direito a ressarcimento, caso existam despesas decorrentes da sua participação; bem como direito a buscar indenização conforme as leis brasileiras, caso tenha algum dano/prejuízo decorrente da pesquisa. Eventuais questionamentos podem ser dirigidos diretamente ao pesquisador por meio dos e-mails e/ou telefone acima ou ao Comitê de Ética em Pesquisa da USP (ep-each@usp.br), telefone (11) 3091-1046, localizado na Rua Arlindo Bétio, 1000 - Ermelino Matarazzo, São Paulo, Prédio 1, Sala T14. Este documento será emitido em duas vias, uma das quais ficará com o/a participante da pesquisa.

Nome e Assinatura do participante:

Nome e Assinatura do pesquisador:

Rafael F. de Souza Mendes Pereira

Local e Data:

ANEXO 9- Conde Grasmci e Paulo Nosferatu Freire



Anexo 10 - Discurso do vereador Cláudio da Fonseca na câmara de vereadores de São Paulo em 07/2018

CLAUDIO FONSECA (PPS) - Eu vou agradecer ao Vereador Rodrigo Goulart e agradecer também ao Vereador Toninho Vespoli, até porque a Vereadora Rute Costa fez inclusive referência não negativa em relação a mim, mas me usou como referência, sendo Presidente do Sindicato dos Profissionais de Educação do Ensino Municipal de São Paulo, que tem uma representação de uma parte significativa dessa corporação. Diz a Vereadora que o pai da criança está presente. Acho que, antes de gravar vídeo, de fazer divulgação, de fazer exposição da professora e inclusive isolar um momento da aula da professora, de fazer uma abstração, era necessário se dirigir primeiramente à escola. Não sei se o pai fez isso. A participação da família, na escola, também está garantida por meio da participação no conselho de escola, nos conselhos regionais de Educação e no acompanhamento sistemático inclusive do plano pedagógico da escola. Então, antes de fazer qualquer acusação e condenar, é necessário dar o direito da ampla defesa. Pelo que eu vi, no vídeo, não se pode condenar ninguém que responda a uma criança se o menino pode usar saia, se pode se pintar, se pode pintar as unhas. Não existe proibição para isso. Se também perguntarem a mim se um menino pode usar saia, eu vou dizer que pode, dependendo das circunstâncias. Existe alguma lei que impeça, que criminalize a pessoa de fazer opção por uma indumentária? Não existe! Então, não podemos simplesmente pegar uma parte do diálogo, descontextualizar e condenar a professora, fazer

um linchamento moral. Vocês sabiam que essa professora está sendo ameaçada nas redes sociais por gente dizendo que vai dar um tiro na cara dela? Por que o incentivo à violência? Por que não tentam ver em que circunstâncias foi posta essa questão? A educação não é responsabilidade exclusiva da família, não. Não é assim que a Constituição Federal trata. A educação é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade de forma ampla; não são excludentes. Inclusive há obrigação da família quanto à escolaridade dos seus filhos, quanto ao acesso e permanência na educação formal e até a responsabilização daqueles que deixam de matricular seus filhos na escola. A educação é um processo que envolve a sociedade, que envolve a família e que envolve a escola. Vivemos em tempos superconflitivos, de ameaças o tempo todo. A escola tem seu caráter científico, de respeito inclusive às diferenças, e, se a professora não estiver preparada para trabalhar com as diferenças, vamos fazer da escola um posto policial. São papéis totalmente divergentes, distintos. Hoje qualquer professora que faça alusão e qualquer referência à questão de gênero pode ser condenada. Por qual razão? Vivemos numa sociedade extremamente complexa. Queiram ou não, convivemos com pessoas que têm identidades de gêneros distintas e diferentes. Inclusive convivemos no nosso espaço com pessoas que fazem afirmações em relação à sua sexualidade e respeitamos absolutamente todas elas; essas pessoas têm posições dignas de não explorarem sua condição do livre exercício da sua sexualidade. A escola é o melhor espaço para educação - não tenham dúvida disso. É uma instituição de mais de cinco mil anos de existência, e se se mantém aí é porque não existe nada que a tenha superado. Respeito a Vereadora Rute, um respeito sincero, inclusive no seu posicionamento; não estou fazendo demagogia, não. Mas peço a todos que tenham tolerância, que não exponham a professora nem o pai nem ninguém na busca de likes e de curtidas no mundo virtual. Vão às escolas, discutam com as professoras da unidade escolar, vejam em que contexto foram discutidas determinadas questões. Não estou dizendo que não se pode inclusive discutir a questão de gênero na escola. No meu entender, pode e deve! Com todo o respeito às diferenças, construir igualdades significa respeitar as diferenças, e elas existem, e ninguém vai calar as pessoas no exercício das suas diferenças para se construir um mundo igual, um mundo generoso, um mundo tolerante. Todos nós Vereadores temos uma imensa responsabilidade. Não vamos “fulanizar”, não vamos condenar sem um amplo direito de defesa. Se o Secretário de Educação diz que vai apurar, eu o aplaudo. Não punam, não condenem antes de ouvirem, antes de saberem em que contexto se deu aquele diálogo. É muito fácil recortar e divulgar. Muitos de nós, inclusive, podemos ser vítimas disso, descontextualizando diálogos, discursos, pronunciamentos, manifestações nossas. Por essa razão, creio que nós temos, é óbvio, que ter todo o respeito às diferenças.

Ontem, nós tivemos aqui um debate sobre educação, quando apareceu a Professora Valentina, que não nasceu Valentina. Mudou o nome, é professora concursada da rede municipal, efetiva, com uma dignidade imensa, com respeito às crianças, respeito aos adultos, à família e dá um depoimento extraordinário, dizendo que o respeito com a forma como ela se manifesta, não só isso, mas a forma como ela é, veio do pai e da mãe. É a educação. Ela pede respeito a todas as pessoas, sabendo que é diferente, mas é importante, inclusive, qualificar a diferença. Se a escola não tiver condições de educar uma criança para respeitar a outra por ser diferente, inclusive, na sua sexualidade, nós vamos voltar para o mundo da barbárie. É incompatível com esses tempos que nós vivemos. A educação na família, na escola e na sociedade é reconhecida, inclusive, na Constituição Federal de 1988.